

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



Título de la Tesis:

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ÁMBITOS DE MARGINACIÓN. EL CASO DE LA PROVINCIA DE JAÉN

PRESENTADO POR: Gabriel Barbero Consuegra

Bajo la dirección de los doctores Pedro S. De Vicente Rodríguez, Miguel Pérez Ferra y María Purificación Pérez García

Granada, 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Gabriel Barbero Consuegra
ISBN: 978-84-9125-712-7
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43420>

Dedico esta tesis a
Francisco Consuegra Melgarejo, q.e.p.d.,
Mariani Moreno Poyatos, q.e.p.d.,
Miguel Manuel Mariano Consuegra Melgarejo y
Francisco Barbero de la Blanca.
Mis tíos. Mis maestros.

Agradecimientos

Debo darle las gracias de todo corazón a D. Pedro Simón de Vicente Rodríguez, mi primer director de tesis, el padre de esta investigación, quien siempre me trató como a un hijo, me abrió las puertas de su casa y me enseñó, incansablemente, durante horas, con el único interés de que yo aprendiera. Es el ejemplo máximo de un Maestro. Desde aquí debo pedirle disculpas por haber sido un alumno tan lento, e indisciplinado; por haberle decepcionado muchas veces. Y expresarle que, gracias a él, finalmente he intentado hacer mío su lema: "A trabajar no hay quien me gane".

A los codirectores, D. Miguel Pérez Ferra y Dña. María Purificación Pérez García, a quienes he tenido el privilegio de conocer gracias a D. Pedro, y quienes me han persuadido a ser un mejor estudiante.

Al profesorado del *Akhersus Hogskolen* de la Universidad de Oslo, donde realicé la estancia para obtener resultados de investigación contextualizados en Noruega, especialmente a Içara da Silva Holmesland, mi mentora allí, quien con su maravilloso *Portañol* me llevó de la mano por cada lugar, me ofreció un techo donde vivir, y me introdujo en los centros educativos y en la Universidad. Ella es un ejemplo preclaro de generosidad, inteligencia y amor.

Al profesorado noruego que cumplimentó el cuestionario, y al que accedió a realizar las entrevistas.

A Hans Olav Arnesen y Liv Holmesland, matrimonio con quien conviví en Oslo.

A D. Juan Carlos Ruiz Molina, avezado matemático, Catedrático de la UJA en el Departamento de Estadística e I.O., por sus recomendaciones en la construcción del cuestionario, quien me desveló rigurosamente ciertos secretos de los instrumentos de medida.

A D. Rafael Ortega Ocaña, a la sazón Inspector de Educación de la Delegación de Jaén, quien me facilitó el listado de centros ubicados en ámbitos marginales y/o con planes de compensación educativa donde debía pasar el cuestionario.

A los 48 centros giennenses que me han abiertos sus puertas, a veces sin conocerme de nada, y que me permitieron adentrarme en la idiosincrasia y cultura docentes, para indagar en sus creencias acerca de la problemática común que les afecta.

Al profesorado participante en la investigación: a los jueces que concienzudamente validaron el cuestionario, leyéndolo, haciendo anotaciones, sugerencias, observaciones..., dentro de la metodología de la técnica Delphi. A los 384 profesores que invirtieron desinteresadamente parte de su valiosísimo tiempo en cumplimentar el cuestionario. Y a las personas participantes en las entrevistas, que generosamente soportaron las horas de grabación y descubrieron sin tapujos sus opiniones más sinceras sobre la problemática existente en los centros ubicados en ámbitos marginales, y sobre sus necesidades y expectativas formativas para conseguir una enseñanza de más calidad.

A las personas que me introdujeron en algunos centros educativos y me facilitaron la aplicación del cuestionario: maestros, asesores de formación, educadores sociales...

A mis padres, Isabel Consuegra Melgarejo y Gabriel Barbero de la Blanca, y mis hermanos, Miguel y David, que siempre me han animado a concluir este trabajo, me han brindado su apoyo y ayuda transcribiendo las entrevistas y revisando apartados de la tesis, y me han transmitido la mayor motivación. Y a mi hija, Claudia Yedra Isabel, esa criatura que me ha entregado todo su tiempo, que me miraba con su inefable ternura en las videoconferencias entre Úbeda y Oslo, y a la que pido perdón por ese día en que nos echamos juntos a llorar porque, en la distancia, no podíamos acariciarnos.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	p. 3
Índice de tablas.....	p. 11

CAPÍTULO 0. PROBLEMATIZACIÓN.....p. 13

0.1. IMPORTANCIA, NECESIDAD Y RELEVANCIA DEL ESTUDIO.....	p. 13
0.2. ANTECEDENTES.....	p. 16
0.3. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	p. 19
0.4 PROPÓSITO DE INVESTIGACIÓN Y FINALIDAD DE LA TESIS	
0.4.1 Planteamiento de la investigación y objetivos.....	p. 19
0.4.2. Objetivos de la investigación/Phd Aims.....	p. 24
0.5. METODOLOGÍA Y FASES.....	p. 25

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL.....p. 31

1.1. APROXIMACIÓN AL TEMA.....	p. 31
1.1.1. La formación del profesorado que incita a la actividad del discente y lo motiva.....	p. 31
1.1.2. La formación del profesorado y las antinomias pedagógicas.....	p. 32
1.1.3. La formación del profesorado para fomentar la autoestima del alumnado.....	p. 33
1.1.4. La formación del profesorado que facilita el aprendizaje desde el ejercicio y la motivación.....	p. 34
1.2. NECESIDADES Y EXPECTATIVAS FORMATIVAS A PARTIR DE LOS PROBLEMAS QUE GENERA LA MARGINACIÓN.....	p. 38
1.2.1. <i>La inadaptación social</i>	p. 38
1.2.2. La convivencia y otras cuestiones de importancia en el alumnado socialmente desfavorecido.....	p. 39
1.2.3. La droga.....	p. 46
1.2.4. El absentismo.....	p. 51
1.2.5. El desempleo y las dificultades económicas.....	p. 52
1.2.6. El agotamiento emocional: el riesgo psicosocial en los centros situados en ámbitos marginales. El síndrome de Burnout docente.....	p. 56
1.2.7. Las soluciones.....	p. 57
1.2.8. El rendimiento escolar, el ambiente de clase, la salud emocional del profesorado y la necesidad de cambiar la metodología. El compromiso del profesorado.....	p. 58
1.2.9. Un ejemplo comparado.....	p. 62
1.3. APROXIMACIÓN AL MARCO NORMATIVO QUE DESARROLLA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO QUE TRABAJA EN ÁMBITOS DE MARGINALIDAD.....	p. 62

1.3.1. La Ley General de Educación.....	p. 63
1.3.2. La Ley Orgánica 5/1980, del Estatuto de Centros Escolares, L.O.E.C.E., de 19 de junio de 1980.....	p.77
1.3.3. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación, L.O.D.E. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, por la que se regula el derecho a la educación.....	p. 81
1.3.4. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, L.O.G.S.E.....	p. 87
1.3.4.1. Condiciones educativas idóneas para atender al alumnado en contextos marginales en la L.O.G.S.E.....	p. 99
1.3.5. La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (L.O.P.E.G.C.E.), el complemento y culminación de la L.O.D.E. y la L.O.G.S.E.....	p. 102
1.3.6. La normativa sobre Educación Especial en Andalucía y el desarrollo de la Ley de Solidaridad.....	p. 105
1.3.7. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, L.O.E. Una ley pensada para compensar desigualdades desde el punto de vista del contexto internacional.....	p. 113
1.3.8. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.....	p.138
1. 4. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ANDALUCÍA.....	p. 148
1.4.1 El alumnado inmigrante y el problema de las lenguas. Influencias en las necesidades formativas del profesorado en contextos marginales.....	p. 148
1.4.1.1. Dos publicaciones en torno al idioma español.....	p. 154
1.4.2. El concepto de <i>mediación intercultural</i> . La importancia de la recepción de población inmigrante.....	p. 160
1.4.3. La compensación educativa en Andalucía.....	p. 162
1.4.4. Comunidades de aprendizaje y formación en centros. Dos vías para formar al profesorado en el tratamiento de la <i>Educación Intercultural</i>	p. 166
1.5. MARGINACIÓN Y COMPENSACIÓN EDUCATIVA.....	p. 173
1.5.1. Aproximación al concepto de <i>marginación</i>	p. 174
1.5.2. Aproximación a la <i>compensación educativa</i>	p. 187
1.5.3. La inserción social de jóvenes de ámbitos marginales.....	p. 194
1.5.3.1. ¿Y después de la compensación educativa?.....	p. 204
1.5.4. ¿Crisis de los programas de alfabetización en centros de zonas marginales?.....	p.207
CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA E INVESTIGACIONES MÁS SIGNIFICATIVAS SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE EN ZONAS MARGINALES	
2.1. MODELOS, ÁMBITOS Y ACCIONES MÁS SIGNIFICATIVOS SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO QUE EJERCE SU FUNCIÓN EN ZONAS MARGINALES	
2.1.1. <i>El modelo colaborativo</i>	p.213

2.1.2. El modelo de formación de comunidades de práctica, a través de las grabaciones del trabajo diario en audio y vídeo.....	p. 213
2.1.3. Hacia un modelo de formación que fomente la igualdad de oportunidades.....	p. 215
2.1.4. Los centros de profesorado y la formación del profesorado de ámbitos marginales.....	p. 215
2.1.5. El modelo de la implementación, de Fullan.....	p.218
2.1.6 El modelo del grupo FORCE.....	p. 218
2.1.7 El modelo de los ciclos de vida.....	p. 218
2.2. EL MODELO ELEGIDO: LA INDAGACIÓN (LIEBERMAN Y MILLER, 2003) COMO FUNDAMENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIA FORMATIVA DEL PROFESORADO.....	p. 219
2.3. SIGNIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO QUE TRABAJA EN CONTEXTOS DE MARGINALIDAD: LOS PROCESOS DE MEJORA COMO SUPERACIÓN DE DESEQUILIBRIOS SOCIOCULTURALES.....	p. 224
2.3.1. El modelo tridimensional y su aportación a la investigación en la formación del profesorado.....	p. 227
2.3.2. La importancia de las innovaciones.....	p. 229
2.3.3. La necesidad de realizar grandes cambios.....	p. 229
2.4. DESARROLLO PROFESIONAL Y RENDIMIENTO DE CUENTAS EN CENTROS MARGINALES.....	p. 230
2.4.1. Dominio en general, incluida la dinámica de grupos.....	p. 241
2.4.2. A pesar de la adopción de modos de trabajo diferentes, los resultados conseguidos son mínimos.....	p. 242
2.5. APRENDIZAJE ORGANIZATIVO.....	p. 245
2.5.1. ¿Son los colegios e institutos considerados en esta investigación organizaciones que promueven y permiten la formación del profesorado?.....	p. 248
2.5.2. Relación entre el aprendizaje organizativo y las condiciones de la escuela, y el desarrollo profesional del docente y la mejora escolar.....	p. 251
2.5.3. Paradojas (contingencias) del aprendizaje organizativo en las escuelas.....	p. 252

CAPÍTULO 3. LA REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO. ESTRATEGIAS QUE LA FAVORECEN

3.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE REFLEXIÓN.....	p. 255
3.1.1. Reflexión sobre la práctica real a partir del estudio de los ciclos de vida.....	p. 257
3.2. EL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO DEL PROFESORADO.....	p. 258
3.2.1. La reflexión que el profesorado en prácticas hace sobre la formación continua.....	p. 258
3.2.2. El conocimiento del profesorado desde el modelo tridimensional contextual-crítico como base para formarlo.....	p. 260
3.2.2.1. Propuestas de cambio desde el profesorado: lo cognitivo, lo ético y lo axiológico del profesorado.....	p. 261
3.3. REFLEXIÓN SOBRE ASPECTOS TÉCNICOS DENTRO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CONTEXTOS MARGINALES	
3.3.1. Reflexión sobre el contexto.....	p. 262

3.3.1.1. ¿Cómo los contextos marginales pueden obstaculizar/facilitar la formación del profesorado? El proceso de generación de innovaciones. (ítem 1 del cuestionario).....	p. 262
3.3.1.2. El estudio de las instituciones del entorno y la propuesta de vías de necesaria colaboración entre ellas y el centro educativo (ítem 57).....	p. 267
3.3.1.3. La importancia de las aportaciones de los agentes externos (ítem 27).....	p.269
3.3.1.3.1. Peculiaridades del educador social.....	p. 270
3.3.2. Reflexión sobre el alumnado.....	p. 271
3.3.2.1 La oportunidad de jerarquizar al alumnado en función de su rendimiento. Idoneidad de esta medida. El control del rendimiento. Selección social del alumnado. (ítems 34, 43 y 56).....	p. 271
3.3.2.2. La evaluación del alumnado y del centro (ítems 36 y 45).....	p. 274
3.3.2.3 La realidad como punto de partida. Contribución de la formación del profesorado a la confección de un currículo autóctono (ítems 48 y 50). Formación para el currículo.....	p. 275
3.3.2.4 El tratamiento de la disciplina, ¿vía hacia la mejora escolar? La influencia de las expectativas del profesorado (ítem 51).....	p. 283
3.3.2.5. La formación del profesorado en la elaboración de itinerarios escolares: pieza clave de la orientación educativa del alumnado socialmente desfavorecido (ítem 52).....	p. 284
3.3.2.6 Las bondades de la mezcla de alumnado de procedencia sociocultural diversa (ítem 16). La incentivación del aprendizaje.....	p.287
3.3.2.6.1. La conveniencia de la discriminación positiva (ítem 17).....	p. 290
3.3.3. Reflexión sobre los aspectos socio-emocionales relativos a las familias del alumnado. Su influencia sobre la formación del profesorado en contextos marginales.....	p. 290
3.3.3.1. La inadaptación social del alumnado y las familias de este tipo de centros como causa de las frustraciones del profesorado (ítem 4).....	p. 290
3.3.3.2. Las dificultades económicas, sociales, culturales... El desfase cultural de estos grupos sociales (ítems 6 y 20).....	p. 292
3.3.3.3. La tendencia del profesorado hacia el fomento o el rechazo de la cultura del alumnado, de su modelo social (ítem 33).....	p. 294
3.3.3.4. Familias excluidas, alumnado excluido: el efecto dominó. Análisis del ambiente familiar. Las escuelas de padres y madres como estrategia minimizadora (ítems 7 y 42).....	p. 296
3.3.3.5. La participación de las familias del alumnado y sus expectativas respecto a la escuela (ítems 19 y 23).....	p. 300
3.3.3.6. La influencia que ejercen los medios de comunicación en el alumnado socialmente marginado (ítem 22).....	p. 304
3.3.4. Reflexión sobre el profesorado.....	p. 306
3.3.4.1. Estudio de las ideas previas del profesorado (ítem 28).....	p. 306
3.3.4.2. La relación entre el profesorado veterano y el novel y cómo ésta influye en los aspectos formativos y en la consecución de metas (ítem 29).....	p. 307

3.3.4.3. Las expectativas profesionales del profesorado modificadas por el contexto (ítem 31).....	p. 308
3.3.4.4. El ajuste entre las necesidades sentidas por el profesorado y las que experimenta el alumnado, una adecuación obligada (ítem 47).....	p. 309
3.3.4.5. El análisis de las teorías donde se fundamenta la tarea docente y su contraposición con las realidades prácticas que acontecen en el aula cotidianamente (ítem 41).....	p. 310
3.3.4.6. Reflexión sobre la salud mental del profesorado que trabaja en contextos marginales: riesgos (ítem 8).....	p. 311
3.3.4.7. El análisis del grado de compromiso del profesorado con su tarea y con su formación ante la problemática que acucia a estos centros. La motivación del profesorado (ítems 3 y 32).....	p. 315
3.3.4.8. La actitud crítica del profesorado y su capacidad de adaptación a contextos marginales (ítems 14 y 15).....	p. 321
3.3.5 Reflexión sobre el trabajo del profesorado.....	p. 322
3.3.5.1. Estudio y análisis de las formas de trabajar y los resultados que se consiguen (ítem 2).....	p. 322
3.3.5.2. El trabajo colaborativo y su importancia en la formación del profesorado (ítem 13).....	p. 326
3.3.5.3. La bondad de la puesta en común de buenas prácticas (ítem 26).....	p. 329
3.3.5.4. Las finalidades educativas que se plantean y su radio de acción (ítem 5).....	p. 330
3.3.5.5. La pertinencia de la acogida de alumnado perteneciente a clases socialmente desfavorecidas por parte sólo de este tipo de centros (ítem 38), y el estudio de las condiciones de vida escolar (ítem 54).....	p. 331
3.3.5.6. La transformación de la realidad sociocultural (ítem 55) desde las programaciones minuciosas (ítem 58).....	p. 332
3.3.6 Reflexión sobre metodología.....	p. 337
3.3.6.1. La metodología empleada en centros marginales y las sugerencias para su mejora. Hacia un modelo metodológico específico (ítem 24).....	p. 338
3.3.6.2. El papel de las nuevas tecnologías en la concepción metodológica para trabajar en clase (ítem 40).....	p. 338
3.3.6.2.1. Sobre el contexto marginal y su relación con el uso pedagógico de las TICs.....	p. 341
3.3.6.3. La elaboración de materiales específicos (ítem 25).....	p. 344
3.3.6.4. La utilidad de la educación no formal y el empleo de la dinámica de grupos en contextos de marginalidad (ítems 44 y 46).....	p. 345
3.3.6.4.1. La Educación no reglada.....	p. 346
3.3.6.4.2. Las escuelas de personas adultas y la población marginada: más de lo mismo.....	p. 347
3.3.6.4.3. Los educadores de calle o de medio abierto: el barrio se hace escuela.....	p. 350
3.3.7. Reflexión sobre la formación del profesorado de ámbitos marginales.....	p. 352
3.3.7.1. <i>La formación inicial y permanente del profesorado en ámbitos de marginalidad</i> (ítems 9 Y 39).....	p. 352

3.3.7.2. Los sentimientos del profesorado respecto a la necesidad de cambiar determinados aspectos profesionales, de replantearse el sentido de su profesión (ítems 11 y 12).....	p. 354
3.3.7.3. Los programas específicos de formación (ítem 53).....	p. 355
3.3.8. Reflexión sobre la Administración Educativa.....	p. 358
3.3.8.1. El grado de eficacia de las medidas adoptadas por la Administración Educativa ante la marginación y sus efectos sobre la formación del profesorado. La necesaria consideración de las ideas y aportaciones del profesorado sobre la educación en contextos marginales por parte de la Administración Educativa (ítems 21 y 60).....	p. 358
3.3.8.2. La estabilidad del profesorado en los centros marginales y su importancia para garantizar la calidad de la enseñanza y la consecución de logros (ítem 30).....	p. 362

SEGUNDA PARTE. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Diseño de Investigación

4.1. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: LA PROVINCIA DE JAÉN.....	p. 363
4.2. MUESTRA Y PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN.....	p. 368
4.2.1. Plan de muestreo: población.....	p. 368
4.2.2. Selección y muestra de la investigación.....	p. 369
4.2.3. Muestra cuantitativa.....	p. 376
4.2.4. Participantes en la investigación cualitativa.....	p. 395
4.3. MODELO DE INVESTIGACIÓN DE PARTIDA.....	p. 398
4.3.1. Diseño de la investigación.....	p. 399
4.3.2. Técnicas de recogida de la información.....	p.406
4.3.2.1. El cuestionario.....	p. 411
4.3.2.1.1. Diseño del cuestionario.....	p. 421
4.3.2.1.2. Relación entre las tres dimensiones del cuestionario y los ítems. Referencias bibliográficas.....	p. 434
4.3.2.1.3. Relación entre las tres dimensiones del cuestionario y los datos de identificación. Referencias bibliográficas.....	p. 452
4.3.2.1.4. Fiabilidad y validez.....	p. 459
4.3.2.2. La entrevista.....	p. 490
4.3.2.3. El grupo de discusión.....	p. 494
4.3.3. Técnicas de análisis de datos.....	p. 495
4.4. SECUENCIA DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. CRITERIOS DE RIGOR.....	p. 499
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	p. 504
5.1. Resultados del análisis descriptivo.....	p. 504
5.2. Resultados del análisis de contenido.....	p. 521
CONCLUSIONES/CONCLUSIONS.....	p. 565
PERSPECTIVAS DE FUTURO, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES.....	p. 576

BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	p. 578
1. Bibliografía general.....	p. 578
2. Multiculturalismo.....	p. 600
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	p. 601
1. Bibliografía general.....	p. 601
2. Multiculturalismo.....	p. 618
3. Migraciones, derechos y ciudadanía.....	p. 619
4. Desigualdad, marginación y exclusión social.....	p. 620
4.1. Cine.....	p. 620
5. Etnocentrismo, xenofobia, racismo.....	p. 621
6. Gestión social y educativa de la diversidad cultural.....	p. 621
6.1. Cine.....	p. 622
7. Currículo intercultural: objetivos, contenidos, valores, educación.....	p. 622.
8. Legislación en torno a la marginación y a los planes de compensación educativa en Andalucía.....	p. 623
8.1. Legislación general.....	p. 623
8.2. Sobre educación especial, solidaridad y su desarrollo.....	p. 624
8.3 Sobre Formación del Profesorado.....	p.624
8.4 Interculturalidad:.....	p. 625
8.4.1. Mediación intercultural.....	p. 625
8.4.2. Enseñanza del español: Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL).....	p. 626
8.4.3. Subvenciones al profesorado para la elaboración de materiales curriculares.....	p. 627
8.4.4. Educación compensatoria.....	p. 627
8.4.5. Absentismo.....	p. 627
8.4.6. ESO.....	p. 627
9. Páginas Web consultadas.....	p. 628
9.1. Sobre migración.....	p. 628
9.2. Sobre currículo intercultural: estrategias, técnicas, metodologías, recursos y materiales.....	p. 628
9.3. Sobre niños, jóvenes y adultos de origen extranjero.....	p. 629
9.4. Sobre educación en sociedades pluriculturales.....	p. 629
9.5. Sobre comunidades de aprendizaje.....	p. 629
10. Bibliografía sobre Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa.....	p. 629
11. Bibliografía sobre Estadística.....	p. 630
11.1. Análisis textual.....	p. 630
11.2. Códigos.....	p. 631
11.3. Significado de los datos.....	p. 631
11.4. Informática.....	p. 631

11.5 Análisis factorial (de encuestas).....	p. 631
11.6 La no respuesta.....	p. 632

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Sostenibilidad de las comunidades de aprendizaje.....	p. 171
Tabla 2. Bases del aprendizaje dialógico.....	p. 172
Tabla 3. Programas base de las comunidades de aprendizaje.....	p. 173
Tabla 4. Errores y consecuencias frente al desarrollo profesional.....	p. 236
Tabla 5. Fundamentos para la reflexión, a partir de Montero (2003).....	p. 241
Tabla 6. Centros participantes en la cumplimentación del cuestionario.....	p. 379
Tabla 7. Variables demográficas relativas a los centros (porcentajes de alumnado matriculado en los centros).....	p. 383
Tabla 8. Estadísticos de problemática (P), Expectativas (E) y Necesidades (N).....	p. 384
Tabla 9. Estadísticos de variables demográficas relativas a los centros.....	p. 386
Tabla 10. Frecuencias, porcentajes y porcentajes válidos de las variables demográficas del profesorado.....	p. 388
Tabla 11. Estadísticos de profesorado, agrupado en función de las variables demográficas.....	p. 391
Tabla 12. Sujetos entrevistados.....	p. 402
Tabla 13. Duración de las entrevistas.....	p. 402
Tabla 14. Fases de la investigación educativa.....	p. 405
Tabla 15. Símbolos y valores posibles de las variables del cuestionario.....	p. 412
Tabla 16. Variables descriptivas del cuestionario.....	p. 421
Tabla 17. Jueces para la validez del cuestionario.....	p. 430
Tabla 18. Resultados del alfa de Cronbach y dos mitades.....	p. 460
Tabla 19. Fiabilidad de Cronbach.....	p. 460
Tabla 20. Estadísticos de los elementos: alfa de Cronbach.....	p. 463
Tabla 21. Etiquetas de los factores.....	p. 470
Tabla 22. Variables factor 1.....	p. 471
Tabla 23. Variables factor 2.....	p. 475
Tabla 24. Variables factor 3.....	p. 479
Tabla 25. Variables factor 4.....	p. 482
Tabla 26. Variables factor 5.....	p. 485
Tabla 27. Factoriales.....	p. 487
Tabla 28. Categorías y metacategorías.....	p. 495
Tabla 29. Resultados del análisis descriptivo (frecuencias y porcentajes) según 3 dimensiones y opciones de respuesta.....	p. 504

Tabla 30. Estadísticos de las variables relativas a la problemática de los centros marginales.....	p. 505
Tabla 31. Estadísticos de las variables relativas a las expectativas formativas del profesorado que trabaja en centros desfavorecidos.....	p. 508
Tabla 32. Estadísticos de las variables relativas a las necesidades formativas del profesorado que trabaja en centros desfavorecidos.....	p. 512
Tabla 33. Análisis vertical. Metacategorías por casos.....	p. 521
Tabla 34. Análisis horizontal. Categorías con más peso en la investigación.....	p. 542
Tabla 35. Correlación entre categorías.....	p. 558

CAPÍTULO 0. PROBLEMATIZACIÓN

- 0.1. Importancia, necesidad y relevancia del estudio.
- 0.2. Antecedentes
- 0.3. Origen y justificación del problema de investigación.
- 0.4. Propósito de investigación y finalidades de la tesis.
- 0.5. Metodología y fases.

0.1. IMPORTANCIA, NECESIDAD Y RELEVANCIA DEL ESTUDIO.

Con la realización de esta tesis, pretendemos crear atmósferas facilitadoras del cambio real en los centros ubicados en zonas marginales, a través del estudio de las percepciones del profesorado que trabaja allí sobre la problemática habida, de las expectativas que tiene respecto a su formación y, finalmente, del análisis de las necesidades formativas que dicho profesorado siente y manifiesta. No pretendemos llevar a cabo innovaciones en las prácticas formativas del profesorado, lo que no nos parece adecuado puesto que pensamos que las innovaciones deben originarse y llevarse a cabo desde el propio centro, de forma centrífuga, partiendo desde el propio epicentro de la institución educativa.

Nuestra pretensión es, concretamente, ayudar a estos centros, especialmente necesitados de un plan formativo específico, motivarlos para que sean capaces de generar innovaciones, o sea, hacerles más capaces de innovar, proponiendo estrategias para luchar contra las características contextuales que parecen restringir esta posibilidad. De hecho, los descriptores que definen la tesis son los que siguen: Formación del profesorado en ámbitos marginales. Problemática de la marginación. Expectativas y

¹ A pesar del riesgo de herir susceptibilidades, hemos preferido utilizar el término "marginación" a otros que pudieran resultar menos agresivos, como entornos o contextos desfavorecidos: por un lado, hemos estudiado centros que cuentan con planes de compensación educativa, pero también otros que, por diversas circunstancias, no los tienen pero que cumplen todos los requisitos para ello. No nos ha parecido suficiente ni indispensable como criterio de selección el hecho de que los centros estudiados en esta investigación cumplieran el requisito básico de estar radicados en contextos empobrecidos/marginales/deprivados (precisamente, por ello pueden ser tipificados como de compensación educativa), sino que hay otros que aun lejos de esos contextos, albergan esas necesidades (atienden un número considerable de alumnado de minorías étnicas, inmigrante, temporero, de nivel socioeconómico bajo...). También hemos de tener en cuenta que actualmente hay una nomenclatura algo diversa que nos obliga a refundir esa multiplicidad conceptual bajo una idea que la reúne: no sólo están los centros con planes de compensación educativa, sino los de difícil desempeño y los de especial dificultad, por lo, por todo ello, nos ha parecido oportuno englobarlos bajo el término "marginación": se trata de una terminología surgida de esas circunstancias. Marginación es, pues, un macroconcepto que engloba al resto. Por otro lado, hemos de mencionar, como también hacemos más adelante, al hablar del cuestionario, que aunque utilizamos un único cuestionario, nos vimos obligados a hacer uso de una doble nomenclatura: cuando visitábamos centros ubicados en contextos marginales sin la designación de "compensación educativa", escribíamos en los ítems la palabra "marginación". Sin embargo, cuando el centro visitado sí estaba tipificado como de "compensación educativa" hacíamos uso de este término, y no del de "marginación". Estas diferencias se dan en los siguientes ítems: **9, 10, 12, 15, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 32, 41, 57, 59, y 60**. Evidentemente, por cuestiones prácticas y con la intención de unificar el asunto, en el SPSS redactamos las variables según la segunda opción, "compensación educativa".

necesidades formativas. El contexto de la provincia de Jaén. Desigualdad en educación. Interculturalidad. Centros/Zonas de Actuación Educativa Preferente. Planes de compensación educativa. Desarrollo profesional del docente. Comunidad educativa. Educación no formal. Currículo. Investigación biográfico–narrativa e historias de vida (entrevistas en profundidad).

Por otro lado, una de las finalidades de esta tesis es lo que Gimeno Sacristán (1991, cit. en Cabello, 2000, p. 23) defiende como elementos ineludibles que debe contener cualquier propuesta curricular de carácter intercultural. Nosotros hemos incluido estos elementos en ciertos ítems del cuestionario, a saber: el fomento de la formación del profesorado (48, 49), el diseño de los currículos (50), el desarrollo de materiales didácticos apropiados (25) y partir del conocimiento de la realidad (6, 7 y 55, entre otros).

Hacemos nuestra la propuesta de esta autora (op. cit.) en la conclusión de su artículo: uno de nuestros propósitos consiste en partir de las experiencias previas que hemos tenido en contextos de marginación y que otros autores han reflejado, para proponer, desde ahí, alternativas en pro de la consecución de escuelas que coadyuven la integración de las clases desfavorecidas, la cohesión de los distintos estratos sociales, a través de la educación.

Y también lo que el grupo FORCE (2000) incluye: por la un lado, facilitar los procesos de desarrollo profesional e institucional, necesarios en el profesorado y en los centros que han participado en la investigación y, por otro, utilizar las herramientas para “abordar el matiz personal de cómo se han percibido y vivido estas situaciones” (p. 123).

Siguiendo a Huberman (1992) entendemos que hemos de demostrar una relación causal entre los siguientes elementos: adopción de la innovación (implementación), capacidad técnica perfeccionada, revisión de las mejoras institucionales, y medición de los impactos sobre el alumnado de acuerdo con la capacidad de cambio de la innovación. Debemos tener siempre en cuenta esta cadena causal para corroborar las consecuencias que nuestro proyecto de formación del profesorado en la marginación tiene, las mejoras que produce..., que se reflejan, sobre todo, en el rendimiento y evolución del alumnado. Como asevera Huberman, “without this causal chain, we shall have no ‘social technology’ of implementation” (op. cit., p. 11).

La finalidad última es conseguir hacer realidad el principio constitucional de que todas las personas tienen derecho a una educación digna (véase al respecto el art. 27.1 – “Todos tienen el derecho a la educación (...)”-, y el 27.2, -“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”-), por lo que nos centramos en las personas que tienen menos posibilidades de hacer realidad este derecho. Estamos convencidos de que la formación específica del profesorado que trabaja en la marginación es una pieza cuyo adecuado tratamiento puede reportar beneficios insospechados. Este derecho se puede hacer realidad desde la consecución de procesos formativos completos, realistas, bien diseñados, y contruidos desde una evaluación rigurosa de la problemática, las expectativas y las necesidades del profesorado implicado en el trabajo en ámbitos de marginación.

Uno de nuestros fines al realizar esta tesis es llegar a responder a las preguntas que Glickman y Alridge (2003) se plantean: “¿Cuál es la mejor manera de promover el aprendizaje democrático en las aulas públicas? ¿Qué estrategias viables se pueden aplicar en la educación y las escuelas públicas para democratizar la sociedad? ¿Cuál es el propósito y la meta del docente en las escuelas públicas, y qué misión puede desempeñar el desarrollo del profesorado en el fomento de esos objetivos?” (op. cit., p. 29). Aunque ellos se refieren a las escuelas públicas, nosotros incluimos toda la tipología administrativa que afecta a los centros de la provincia de Jaén. Nuestro interés es centrarnos en los centros educativos que atienden a alumnado que vive en la marginación. Y, afortunadamente, en nuestro entorno toda la tipología de centros, no sólo los públicos, se ocupa de esa franja de la sociedad.

0.2. ANTECEDENTES

Como argumentan Bolívar y otros (1997, cit. en Grupo FORCE, 2000) existe un interés creciente en España por la temática que abandera nuestra tesis, la formación del profesorado, pero el número de estudios es relativamente escaso. Más concretamente, es necesario repensar la formación del profesorado en contextos marginales, pues este colectivo docente, sus procesos formativos, sus expectativas, necesidades, la forma de entender y enfrentar la problemática que viven, la manera de integrarse en esos contextos socioculturales y de tratar de transformarlos, etc., no han sido suficientemente analizados.

El grupo FORCE ofrece una serie de indicadores que justifican la oportunidad de su investigación, y que hacemos nuestros: (1) Es obvio que no se percibe una mejoría de la educación en contextos socialmente deprimidos; y pensamos que en eso algo ha de tener que ver la formación del profesorado. (2) Es cuantiosa la legislación, analizada en esta tesis, que demuestra la importancia que se le concede a la formación del profesorado como aspecto clave en el intento por mejorar las condiciones de la educación y, por tanto, de promoción de esta población discente. (3) También se han implementado propuestas desde la Administración, emanadas de la normativa previa, que se dirigen a tratar de paliar tales deficiencias. Su resultado, empero, no llega a ser convincente. (4) Desde un punto de vista internacional, también se incide en la necesidad de estas prácticas. De hecho nuestra estancia en Oslo (Noruega), en el Akershus University College (Oslo and Akershus University College of Applied Sciences), ubicado en el campus de Kjeller, nos ha servido para confirmar esta tendencia. (5) Son claras las demandas de las familias afectadas en torno al perfil del profesorado que necesitan.

El grupo FORCE (2000) nos da la clave de nuestra investigación: “(...) es especialmente relevante el conocer sus planteamientos y necesidades formativas (se refiere a este sector del profesorado que trabaja en contextos desestructurados) a partir de su interpretación personal de los procesos que han seguido para atender a estos colectivos en base a su compromiso ético y su actividad transformadora, realizada en colaboración” (p. 121), sin desdeñar “(...) otras luces más sobre el porqué del “no cambio”, de las dificultades que han encontrado, de los caminos fallidos, de las problemáticas emergentes, de las tentativas de superación, etc. que no se pueden obviar” (p. 126).

Por otro lado, en ese trabajo se cita a algunos autores que se han ocupado de denunciar la falta de atención prestada a la formación del profesorado que atiende la

diversidad, entre los que se encuentran García Pastor (1987), Illán (1989), Parrilla (1992), León, (1993), Fortes (1987, 1994)..., cuyas opiniones tienen cabida en la temática que nos ocupa. También nos interesan aquí las aportaciones de ciertos autores que el grupo FORCE menciona en su trabajo; tal es el caso de Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross (1988) y León (1997), aunque hemos de contextualizar adecuadamente dichas aportaciones.

La conclusión a la que llegaba este grupo allá por el año 2000 es que aún estaban pendientes de solución varios aspectos que afectaban a la enseñanza en estos contextos: “(...) empiezan a surgir nuevas voces (desde los centros, las APAs y los grupos de trabajo de los profesores) que demandan nuevamente un perfil determinado para el profesorado encargado de atender a la compensación de desigualdades y para hacer efectiva la integración global” (p. 124). Entendemos que aún hoy esto está pendiente y que nuestra investigación está justificada, toda vez que puede suponer una importante aportación a este campo.

El presente trabajo de investigación pretende, pues, lograr una visión y comprensión nueva de la realidad de la formación del profesorado en estos ámbitos. A ello nos ayuda el cuestionario, que ahonda en múltiples aspectos de la vida, personal y profesional, del profesorado en estos centros, así como los diálogos y reflexiones habidos con algunos de ellos en las entrevistas realizadas. Esto dotará a nuestra visión y comprensión sobre el tema de gran profundidad y rigurosidad y, aparte de ofrecernos unas pinceladas ilustrativas sobre el pasado y el presente de este profesorado, sentará las bases para una nueva concepción de la formación docente en el futuro.

0.3. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El origen de esta investigación se encuentra en mi experiencia como maestro en un centro de actuación educativa preferente, el CEIP *Matemático Gallego-Díaz*, de Úbeda.

Entre el año 1999 y 2004, los últimos años de vida del colegio mencionado, trabajé allí como maestro especialista en Música, y ocupando el cargo unipersonal de secretario. Desde esa doble vertiente pude conocer de primera mano tanto los aspectos pedagógicos más relevantes que preocupaban al profesorado, agentes educativos externos (miembros del Equipo de Orientación Educativa, miembros del Servicio de Inspección, Educadores Sociales del Ayuntamiento de Úbeda...), así como las ilusiones y demandas que las familias presentaban. Desde otro punto de vista, también tuve acceso de primera mano a las inquietudes de la Dirección del centro, en cuyo equipo me hallaba incluido. Mi faceta como secretario del centro fue una pieza clave para tener un contacto más directo y asiduo con las familias, quienes acudían al centro no sólo para gestionar todo el asunto de las becas, sino, que algunas de ellas se trasladaban a otros lugares en busca de trabajo temporal. Muchas familias, asimismo, venían provisionalmente al centro, sobre todo en ciertas épocas del año (temporada de aceituna).

A partir de ahí, pude conocer también al profesorado desde dos puntos de vista: el que hace referencia a la labor docente (yo era un igual) con la peculiaridad de que, al ser especialista, tenía acceso a todas las clases y podía comprobar las metodologías, formas de organización escolar... que cada uno ponía en práctica en cada grupo. Por otro lado, la relación con el claustro era más inquisitiva, en el sentido de que ponía oído

absoluto en las conversaciones habidas en los claustros, de los que había de redactar las actas; y, además, al ser el gestor de la economía del centro, siempre obviamente, con la supervisión del Director, conocía de primera mano el estado de cuentas, el destino de cada una de las partidas de dinero que el centro recibía, los intereses del profesorado en invertir el dinero, etc.

Y todo ello, en relación con el entorno deprimido en el que el centro se hallaba: el conocido barrio de los alfareros de Úbeda. Este barrio, artístico y creativo por excelencia, que atrae a cientos de turistas, alberga, paradójicamente, a gran parte de la población más marginada de la ciudad. En otro lugar de esta tesis explico más ampliamente la problemática habida entonces en el centro, inherentemente unida a la propia vida del barrio. El centro, en el momento en que yo llegué, ya llevaba quince años funcionando. Poco a poco la matrícula había sido ocupada progresivamente por alumnado de estratos sociales bajos, no siendo así en sus comienzos. Era el centro más joven de la ciudad, y se fundó con la ilusión no sólo de atender a ese sector geográfico de la ciudad y, consecuentemente, a la población radicada en ese barrio, sino de aglutinar una variedad de personas, de razas, de etnias, niveles económicos, sustratos diferentes de la sociedad ubetense. Si bien este objetivo se había conseguido al principio, henchidos de ilusión los miembros del claustro recién creado, poco a poco todo esto fue experimentado cierto declive, que se acentuaba cada vez más. De este modo, en el año 1999 el mayor peso de la matrícula se inclinaba hacia el lado de la población de etnia gitana, con representantes de alumnado de otros países (Marruecos, Rusia, fundamentalmente). Cada año eran más las familias que decidían cambiar de centro, matricular a sus hijos en otros colegios ubicados en lugares más prósperos de la ciudad, cuyas aulas estaban menos pobladas de alumnado gitano, inmigrante... Así, cada día, en mi camino al colegio, comprobaba con tristeza cómo ese alumnado, que otrora había pertenecido al *Matemático Gallego-Díaz*, y al que un año antes yo había enseñado conceptos musicales en las aulas, durante este año sólo lo saludaba al cruzarme con ellos y sus familias poco antes de que dieran las nueve de la mañana. Ya no podía enseñarles nada.

De hecho, en el año 2004 la Delegación Provincial decidió cerrar el centro como colegio de Educación Infantil y Primaria, y a través del desglose repartir al alumnado y al profesorado en el resto de centros de la ciudad. A todos, docentes y discentes, se les aseguró una plaza en cualquier centro de la ciudad, a elegir. Las facilidades fueron las máximas. De hecho la palabra supresión se sustituyó por otra menos malsonante, desglose, mucho más calofónica. El profesorado lo aceptó de un relativo buen grado. Se oyeron algunas voces discrepantes, pero parecía que la solución más pacífica y efectiva iba a ser la propuesta por la Administración.

Seguramente el profesorado iba a trabajar con mayor comodidad, pues el alumnado destinatario de sus lecciones sería de otra clase social y, consecuentemente, tendría algún interés más por estudiar. En principio, se preveía que el alumnado iba a distribuirse en el resto de centros con cierta equidad. Pero no, prácticamente el cien por cien de las familias decidieron matricular a sus hijos en otro centro de los denominados de *actuación educativa preferente*. Situado, no podía ser de otra manera, en las afueras de la ciudad. Y, curiosamente, ninguno de los profesores que salían del Matemático decidió prestar sus servicios en aquel centro, sino que eligieron mejores destinos. A partir de ahí, se trasladó el gueto, la Administración decidió que las aulas del antiguo Matemático fueran ocupadas por el alumnado de primer ciclo (sólo de primer ciclo) de la ESO, de un instituto muy cercano. Con lo cual el profesorado del instituto, al menos el que no daba clase en primer ciclo, también ganaba en calidad de vida. Todo esto lo decimos con cierta ironía, aunque es la cruda realidad.

Vista la problemática de este alumnado y el trato que la Administración le daba, privando al alumnado de Primaria del centro más joven y mejor dotado de la ciudad, favoreciendo la matrícula en otros que por menos jóvenes, estaban mucho peor dotados, e impidiendo, de ese modo, la calidad (o, al menos, parte de ella) en la educación, tuve la idea, a partir del apoyo y guía de D. Pedro S. de Vicente Rodríguez, mi director de tesis en aquel entonces, de centrar mi tema de la tesis en el contexto marginal de la provincia de Jaén, en relación a la formación del profesorado. Si nos preguntábamos por qué sucedían estas cosas, parte de la respuesta podía hallarse en la formación del profesorado que atendía a ese tipo de alumnado. Qué problemática afrontaban diariamente, qué problemas acuciaban a este profesorado en su tarea educadora. Y, de ahí, qué necesidades y qué expectativas formativas podían plantear.

Este fue el germen de la idea de la tesis, el problema a investigar. El origen era real, el problema lo estaba viviendo en primera persona. La motivación para llevar a cabo el estudio era indudable. La justificación del problema de investigación era obvia, pues.

Y si consultamos diversas fuentes bibliográficas podemos hallar la clave de nuestra investigación en diversos lugares. Concretamente, está en lo que expresa Torres Santomé en un párrafo del prólogo que hace a la obra de Goetz y Lecompte (1988), y que se adecua literalmente a nuestro caso. Dice así: “Los conflictos y dificultades educativas surgen en la medida en que las finalidades propuestas o las intervenciones que se realizan no son lo suficientemente adecuadas a las peculiaridades culturales y psicológicas de los sujetos destinatarios, a sus necesidades, capacidades, intereses, valores y expectativas” (p. 16). Ahí puede encontrarse, al menos parcialmente, una de las razones de que el centro fuera cada vez a menos, que la matrícula disminuyera y que, al final, el centro fuera desglosado.

Lo que entrevemos en las palabras citadas anteriormente es que en los centros ubicados en zonas marginales, con elevada matrícula de alumnado inmigrante, de etnia gitana, con altos índices de pobreza, niveles socioculturales bajos, etc., tal y como son los centros en que trabaja el profesorado que ha participado en nuestra investigación, surgen dificultades, problemas; hay unas necesidades y expectativas concretas que devienen de la inadecuación, del desnivel o desajuste entre tal problemática que se ha de afrontar y las estrategias que el profesorado está llevando a cabo. De tal modo, el problema persiste puesto que no se está atendiendo a lo específico, no se está partiendo de la cultura, de las idiosincrasias del alumnado destinatario de esas acciones docentes; posiblemente el currículo propuesto no tenga en cuenta estas circunstancias ni arranque de ellas, con lo que los centros de interés, los hilos conductores de las actividades y el contenido mismo de la institución escolar está alejado del verdadero interés del alumnado y sus familias; posiblemente por ello, en tales centros hay unos altos índices de absentismo, problemas de conducta y disciplina, etc., y todo lo que eso conlleva para la propia carrera profesional de los docentes, su vivencia de la profesión, expectativas, necesidades, etc., todo lo cual tendrá una traducción fiel en el terreno de la formación docente, aspecto medular de nuestra tesis. Porque no dejamos de preguntarnos si la formación inicial y permanente de este profesorado era la adecuada para lo que el alumnado y sus familias demandaban. Entendemos que no lo era. Y, acto seguido, volvemos a cuestionarnos: ¿fue ésa la causa de que el profesorado, puesto a elegir, decidiera huir de centros de actuación educativa preferente y buscar mejor vida en centros mejor considerados socialmente? ¿Hasta qué punto la formación del profesorado es la responsable de esto?

Y, además: ¿en este tipo de centros se están atendiendo las peculiaridades y los perfiles psicológicos del alumnado que asiste a estos centros? ¿Se está velando por

satisfacer sus necesidades, por fomentar, valorar y alimentar sus capacidades? ¿Por partir de sus intereses, de su verdaderos valores? ¿Se está tratando, en definitiva, de cubrir las expectativas que tienen respecto a la institución escolar? Finalmente, ¿la formación del profesorado responde y les capacita para afrontar estas funciones?

A partir de estas premisas, creemos que nuestra tesis, nuestra suposición de la solución al problema planteado y que da sentido al proceso de investigación gestado y desarrollado, el problema de investigación que nos ocupa puede quedar definido así: La formación del profesorado de centros ubicados en contextos marginales presenta una problemática, expectativas y necesidades propias, singulares, devenidas del entorno donde trabaja. Una de las soluciones a tal problemática puede encontrarse en el cambio de orientación implementado a su enfoque docente, en su modo de ver y entender al alumnado con el que trabaja. Es decir, al profesorado de centros marginales hay que formarlo en estrategias que le capaciten para adaptarse a las necesidades, capacidades, aptitudes, actitudes, intereses, axiología y a lo que el alumnado y sus familias esperan del colegio o instituto donde sus hijos estudian; a adaptar sus finalidades e intervenciones a tales peculiaridades, evitando de esta manera el conflicto, resolviendo así las dificultades y atajando de este modo la problemática, cubriendo las necesidades y satisfaciendo sus expectativas formativas, lo que tendrá un claro efecto en la práctica docente cotidiana y, finalmente, en la evolución académica del alumnado. ¿Cuáles son, pues, las estrategias formativas que necesita el profesorado de la provincia de Jaén que trabaja en contextos marginales?

0.4. PROPÓSITO DE INVESTIGACIÓN Y FINALIDAD DE LA TESIS

0.4.1 Planteamiento de la investigación y objetivos.

El objetivo de investigación que pretendemos conseguir con la realización de esta tesis se concreta en el estudio y análisis de la forma de pensar del profesorado de zonas marginales de la provincia de Jaén, a través del análisis de sus respuestas a los cuestionarios aplicados, y a las entrevistas en profundidad realizadas.

Se trata, entonces, de un planteamiento contextualizado, que arrojará unas conclusiones consensuadas y que permitirá, finalmente, la reconstrucción de los actuales enfoques en la formación del profesorado de estos ámbitos desfavorecidos.

De este modo, podrán salir a la luz las claves de la problemática de enseñar en la marginación, así como las expectativas y necesidades formativas que este profesorado presenta, y que se derivan de aquélla. Así, emergerán las necesidades y expectativas que resultan significativas para los propios implicados en relación con su propia formación permanente. Asimismo, prevemos que se pueden obtener pistas para modificar, si procede, los programas de formación inicial.

Para estudiar la marginación, esto es, la situación en riesgo que presenta gran parte del alumnado que asiste a los centros que hemos visitado, hemos de tener en cuenta, como advierte Rué (2005), que la propia situación de riesgo no tiene por qué explicar las causas que la generan, pues “(...) pueden ser muy diferentes entre unos y otros alumnos. En consecuencia, adoptar el punto de vista de la situación de riesgo nos

lleva a buscar las diversas causas escolares, sociales o culturales, de oportunidades, etc., que la hacen posible precisamente para poder apuntar a la búsqueda de las mejores medidas preventivas. Dicha actuación, por tanto, debe adaptarse a cada una de las situaciones detectadas, dada su variada tipología” (p. 10).

Otra de las finalidades que perseguimos es vislumbrar desde qué supuestos es relevante generar una intervención formativa específica, diseñada para el profesorado que trabaja en ámbitos de marginación. Esto debe tener un sentido educativo tanto para el profesorado afectado como para las comunidades marginadas, cuyos componentes fundamentales son las familias y el alumnado.

Esto se resume, finalmente, en ofertar un planteamiento consistente y bien cimentado, que resulte especialmente útil para el profesorado que trabaja en este ámbito profesional y en los contextos previamente citados.

Así, el propósito de la investigación no es otro que estudiar la problemática de los centros educativos radicados en contextos marginales, así como las expectativas y necesidades que el profesorado destinado allí tiene respecto de su propia formación. Y, en base a ello, es nuestra inquietud plantear alternativas formativas para el profesorado de la provincia de Jaén que ha participado en la investigación, tratando, en la medida de lo posible, de hacer extensivas las conclusiones y hallazgos a otros contextos. Son, por tanto, tres los pilares que abanderan la tesis: formación del profesorado, contextos marginales y provincia de Jaén.

La metodología cuantitativa, que se aplica a casi todas las áreas de investigación, y muy especialmente en las Ciencias Sociales, ha sido uno de los dos pilares básicos de nuestro estudio, conjuntamente con la investigación cualitativa, de la que hablaremos más adelante.

Desde el punto de vista cuantitativo, la Estadística aplicada ha sido la herramienta utilizada para realizar el análisis de datos vertidos por el cuestionario aplicado, beneficiándonos de la relación que ésta tiene con el método científico, y aprovechando su utilidad para analizar los datos mencionados. El uso de la Estadística nos ha facilitado la medición a través de la utilización de distintas escalas de medida, y la comprobación de las relaciones establecidas entre ellas. Asimismo, nos ha dado la oportunidad de elaborar la distribución de frecuencias, a partir del conjunto de datos obtenidos. Hemos recopilado esos datos numéricos, los hemos presentado e interpretado. La aplicación del método científico nos ha servido, en suma, para dar razón sistemática, empírica y experimental, a los fenómenos de los que nos hemos ocupado en nuestra investigación.

Al tratarse de un método sistemático (ya que nos ha conducido por una serie de etapas bien definidas) y replicable (ya que hemos obtenido unos datos pueden ser refutados), lo que hemos hecho ha sido aprovechar la manera de proceder que el método nos brinda para, desde ahí, afrontar la investigación con la consecución de seis fases, entrelazadas e interdependientes: (1) en primer lugar, hemos definido el problema; (2) seguidamente, hemos formulado los objetivos de investigación contrastables; (3) después, hemos establecido el procedimiento de recogida de datos (en el caso de la parte

cuantitativa de la investigación, la aplicación del cuestionario); (4) a continuación, hemos analizado los resultados obtenidos. (5) Por otro lado, hemos discutido los resultados y hemos hallado conclusiones; y (6) finalmente, hemos elaborado el informe de investigación.

No hemos soslayado, empero, la variabilidad e incertidumbre constantes del fenómeno estudiado, características intrínsecas a su propia naturaleza. De este modo, con el objeto de hacer previsiones, tomar decisiones y obtener conclusiones acerca de los datos referentes a ese fenómeno (esto es, las expectativas y necesidades formativas que el profesorado que trabaja en contextos desfavorecidos de la provincia de Jaén tiene a partir de su vivencia de la problemática que esos contextos presentan), los hemos recogido, ordenado, sistematizado y presentado.

La estadística descriptiva nos ha servido para organizar y resumir en forma cuantitativa las observaciones realizadas acerca de la muestra. Dicho resumen lo hemos realizado a través de valores numéricos, desde el programa SPSS. Así, hemos recurrido a los índices indicativos de los valores más habituales en cada variable (índices de tendencia central); hemos comprobado en qué medida dichos valores son similares o diferentes entre sí (estadísticos de variabilidad), y en qué grado nuestras observaciones se reparten equilibradamente por encima y por debajo de la tendencia central (estadísticos de asimetría).

Nuestra intención era conocer una serie de parámetros (características) de la población (el profesorado jiennense que trabaja centros educativos radicados en contextos marginales de la provincia de Jaén). Aunque la población no era demasiado extensa como para estudiarla al completo, cosa que podíamos haber hecho sin demasiados problemas, nos hemos topado con dos dificultades: (a) aunque visitamos todos los centros radicados en contextos marginales, y aun aquellos que desarrollaban planes de compensación educativa, posteriormente a la aplicación del cuestionario ha surgido algún centro más con ese plan de compensación educativa; (b) por otro lado, no todos los profesores a los que se les entregó el cuestionario, devolvieron dicho instrumento cumplimentado. Por ambos motivos, en esa muestra de elementos representativos de la población, hemos estudiado la característica deseada mediante estadísticos (propiedad descriptiva, una medida de la muestra). Y, desde ahí, hemos utilizado dichas medidas, dichos estadísticos, para estimar los parámetros (una propiedad descriptiva, una medida, de la población) de la población.

Obviamente, y en pos de garantizar que las conclusiones obtenidas en la muestra fueran susceptibles de ser generalizadas a la población, nos cercioramos de que la muestra fuera representativa. Por eso, para realizar una correcta selección de la ésta, reveladora de las características de la población, utilizamos métodos de muestreo no probabilístico, no regido por reglas matemáticas de la probabilidad sino, como es nuestro caso, como la *muestra incidental* o *de conveniencia*, conformada por personas a las que podíamos acceder con cierta facilidad, bien a través de contactos personales devenidos de nuestra experiencia en la profesión docente, bien a través de colegas de los distintos centros de profesorado de la provincia de Jaén, así como por nuestro conocimiento personal del entorno, debido a nuestra condición de asesor de formación en el centro de Profesorado de Úbeda en el período en el que pasamos el cuestionario. Estas circunstancias facilitaron el muestreo no probabilístico, que también llegó a ser,

en algunas ocasiones, un muestreo tipo *bola de nieve*, donde un elemento de la población nos ha llevado a otro.

Por otro lado, las técnicas cualitativas (la indagación biográfica, la exploración de las experiencias subjetivas) nos han ayudado a hacer un análisis en profundidad. Éstas constituyen sólo la segunda parte de nuestro enfoque metodológico, y se refiere a las entrevistas realizadas. De la metodología cuantitativa (cuestionario) nos ocupamos en otro lugar. La gran virtud de la metodología cualitativa, entre otras, es que “(...) la autointerpretación dialéctica en primera persona es relevante y definitoria de la acción humana (Ricoeur, 1992, cit. en Grupo FORCE, 2000, p. 126).

Esta metodología nos ha ayudado a detectar la influencia que ejerce el contexto en la actitud que muestra el profesorado ante la implementación de innovaciones, y en la postura que adopta ante la ejecución de los cambios previos; a indagar en las posibles causas de los pobres resultados que se siguen alcanzando en estos contextos, a pesar del paso del tiempo, de la instauración de diferentes reformas, de diversas experiencias formativas...; a vislumbrar las claves que hacen que el profesorado se sienta motivado y se decida a estar comprometido con su labor en estos contextos; a entrever cuáles son los mecanismos que utiliza para prevenir situaciones frustrantes, y cuáles los que aplica para resolver la inadaptación social del alumnado; a conocer sus expectativas sobre la posible ampliación de los fines educativos en sus centros o, al menos, para trabajar los existentes con mayor profundidad; a identificar cómo trata de minimizar la enorme problemática del alumnado y sus familias (pobreza, exclusión social, rechazo a la cultura dominante, poco interés por la escuela, pobre ambiente familiar, escasa participación de madres y padres, bajas expectativas ante la escuela, desfase cultural, excesiva dependencia de ciertos medios de comunicación –sobre todo de la televisión–, grandes diferencias entre sus necesidades y las del profesorado y el modo en que ambas pueden converger, la posibilidad y conveniencia de elaborar un currículo *autóctono* y unos programas específicos, la necesidad de la disciplina, la transformación de la realidad del barrio y de la vida escolar en el centro, etc.).

Nos ha ayudado, asimismo, a tomar conciencia de cómo la salud del profesorado puede verse afectada por las dificultades halladas en su día a día en el centro. A conocer la historia personal de cada docente entrevistado y comprender cómo su pasado (ideas previas) ha afectado a su elección profesional, a su proceso de adaptación al entorno marginado, los caminos por los que ha transitado hasta socializarse en su puesto de trabajo, en qué se apoya para construir su identidad profesional en estos contextos marginados, a atisbar las claves de su formación (inicial y permanente) que les ayudan a mejorar en su trabajo, y aquellas lagunas que en ambos casos han encontrado.

También nos ha dado la oportunidad de hacer indagaciones en torno a los incidentes críticos habidos en sus historias de vida, y la incidencia que esa historia puede tener sobre el tratamiento que el profesorado otorga a la marginación (si protege la cultura minoritaria o tiende a asimilarla en la convencional, si se inclina a hacer una selección/criba social, si jerarquiza al alumnado por rendimiento y capacidades, si cree beneficiosa la elaboración de itinerarios escolares que deriven al alumnado al mundo laboral, y si la consecución de la titulación es el fin último; el posible desfase entre las expectativas y la realidad, si se fomenta o dificulta las relaciones institucionales, si percibe la acogida de alumnado marginado como una ilusión o como una pesada carga,

cómo percibe el entorno y cómo influyen esas percepciones en las ideas previas que tiene sobre la misma).

Del mismo modo, hemos podido adentrarnos en la forma de entender los cambios y su necesidad y oportunidad en este contexto. A conocer el contenido de la auto-revisión (replanteamiento) de su vida profesional, y a penetrar en el sentido de la misma. A desgranar los factores que incluye este profesorado en sus propuestas de mejora. A entender por qué se posiciona de un modo determinado ante el trabajo en colaboración con sus colegas (bien del mismo centro, de otros con una problemática similar, de centros de otros ámbitos, con miembros de la comunidad del entorno donde se halla el centro, con agentes externos, si se siguen los patrones establecidos por el profesorado más experto, procesos de inducción profesional, rutinas, etc.), y cómo el profesorado valora la puesta en común de buenas prácticas. A comprobar si mantiene una actitud crítica y, en su caso, cómo puede modificarse. A estudiar cómo entiende la mezcla sociocultural, su visión de la interculturalidad, el tratamiento diferencial dispensado a cada grupo étnico, social... con los que trabaja. A ahondar en la opinión que tiene acerca de la Administración Educativa, de su tratamiento de este tipo de centros (estabilidad de las plantillas, los planes de formación inducidos por la Administración y representados por los centros de profesorado, la necesidad de la autoformación como alternativa), y de las sugerencias del profesorado en torno a dicha problemática. A indagar en el modo como piensan acerca de aspectos técnicos de la educación, como la metodología, la elaboración de materiales, el uso de las TICs, la teoría educativa y su diálogo con la práctica, el estudio de la literatura científica sobre el tema, la consecución de logros y el control del rendimiento del alumnado, la evaluación de éste y del centro, la propuesta de alternativas novedosas –educación no formal, dinámicas de grupos-, cuestiones curriculares, la conveniencias y utilidad de las programaciones, y cómo todas estas cuestiones pueden ayudar a mejorar su relación con el alumnado y con el entorno y a lograr una educación mejor y más democrática.

Como vemos, el estudio nos ha permitido profundizar en todas las variables de estudio vertidas en el cuestionario, oportunamente relacionadas con las demográficas en cada caso, pero hemos podido hacer incidencia en aquellas que han sobresalido a partir del análisis de los datos derivados del análisis del cuestionario. Por eso, el protocolo de entrevista se redactó después de analizar el instrumento cuantitativo. Pero, fundamentalmente, nos hemos centrado, ya que ése era el propósito de la investigación, en cómo percibe el profesorado la problemática del entorno marginal, en sus expectativas y necesidades de formación. A través de esta metodología cualitativa (las aportaciones cuantitativas a este terreno son menores en este sentido) se “(...) hace inteligible el desarrollo profesional de los docentes, constituyéndose como una nueva forma de conocimiento” (Grupo FORCE, 2000, p. 126), que es el que genera nuestra investigación.

Según expresan Fullan y Hargreaves (1992a), cit. en Grupo FORCE (2000), “Este marco conceptual y metodológico nos permite hacer un inventario de experiencias, saberes y competencias profesionales al tiempo que devuelve a estos saberes adquiridos y vivenciados como dimensiones fundamentales de la globalidad de la persona y del profesor y de su desempeño profesional” (ibidem). Asimismo, desde Connelly y Clandinin (1990), Woods (1993), Novoa y Finger (1988), sirve para marcar “(...) las líneas y expectativas del desarrollo profesional futuro” (ibidem).

Se trata de cruzar los saberes, los conocimientos de distintos profesores que voluntariamente, por propia iniciativa o a propuesta nuestra, han accedido a ser entrevistados. Desde los conocimientos derivados de su propia experiencia, extendida a lo largo de los ciclos vitales por los que ésta ha discurrido, y desde las premisas de los métodos (auto)biográficos, parece oportuno el abordaje de un nuevo modelo de formación permanente del profesorado. Se trata de aprovechar todo ese material, generosamente volcado en esta investigación por los sujetos de la muestra.

Nuestro objetivo de investigación, centrado en la provincia de Jaén, es estudiar la forma de pensar del profesorado giennense sobre su propia formación en contextos marginales. De nuestros participantes estudiamos sus respuestas al cuestionario y a las entrevistas en profundidad, que están, en palabras de FORCE (2000, p. 119) "contextualizadas, reconstruidas y consensuadas".

De este modo podrán salir a la luz las claves de la problemática de enseñar en la marginación, y las expectativas y necesidades formativas derivadas de ella; emergerán – de forma significativa para los propios implicados- las necesidades y expectativas importantes para su propia formación permanente. Y, también, podremos obtener pistas para modificar, si procede, los programas de formación: cómo debe ser la formación inicial y permanente (desarrollo profesional) de los docentes que trabajan en estos contextos.

Hemos de tener en cuenta, como advierte Rué (2005), que el hecho de estudiar la marginación, las situaciones de riesgo que presenta gran parte del alumnado que asiste a los centros que hemos analizado, no explicará necesariamente las causas de esa situación de riesgo, que "(...) pueden ser muy diferentes entre unos y otros alumnos. En consecuencia, adoptar el punto de vista de la situación de riesgo nos lleva a buscar las diversas causas escolares, sociales o culturales, de oportunidades, etc., que la hacen posible precisamente para poder apuntar a la búsqueda de las mejores medidas preventivas. Dicha actuación, por tanto, debe adaptarse a cada una de las situaciones detectadas, dada su variada tipología" (op. cit., 10).

0.4.2. Objetivos de la investigación.

Como objetivos de la investigación que constituye esta tesis, referida a la formación del profesorado que trabaja en contextos de marginación, y contextualizada en la provincia de Jaén, nos proponemos los siguientes:

1. Estudiar las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la formación del profesorado en contextos de marginación (CFPCM), creado para la investigación.

2. Identificar cuál es la visión que el profesorado que trabaja en los contextos marginales de la provincia de Jaén tiene acerca de la problemática que padecen estas zonas, y cómo dicha problemática afecta a sus protagonistas, las familias y el alumnado al que atiende en los centros educativos.

3. Estudiar las expectativas que este profesorado de la provincia de Jaén tiene con respecto a su formación, a partir de su experiencia en estos contextos.

4. Detectar las necesidades formativas del profesorado que trabaja en contextos marginales de la provincia de Jaén, originadas a partir de su experiencia en estos contextos marginales. Esto nos ayudará a identificar las carencias que han tenido, tanto en su formación inicial como permanente.

5. Analizar los factores asociados a la marginación (fundamentalmente, la exclusión escolar, como causa de la exclusión social), y su expresión en los centros visitados: índices de alumnado temporero, inmigrante, absentista, desfavorecido, de minorías étnicas..., de modo que conozcamos los procesos experimentados por este alumnado y sus familias, cómo afectan los mismos a la tarea docente y, a partir de ahí, cómo modifican las expectativas y necesidades de formación del profesorado.

Redacción de estos objetivos en Inglés:

PhD Aims:

The following research aims are proposed in relation to the Teacher Education in Marginalized Environments, and Contextualized in the Province of Jaén:

1. Analyse the Questionnaire on Teacher Education working in marginalized environments (QTEME)' psychometric qualities, elaborated for this research.

2. Identify the teachers working in marginal environments in the province of Jaén, and how they, as well as the families and the students, are conditioned by this situation.

3. Identify teachers' expectations from Jaén's area related to their own education as teachers, from their experience in these marginalized areas.

4. Identify teachers' needs from Jaén's area in their expertise in order to define inadequacies through the initial and long-life education.

5. Analyze the associated factors with marginalization (school dropouts caused by social disempowerment), and how this is reflected in the visited schools: immigration, ethnic minorities, disadvantaged students' indices. The aim is to concrete the process experienced by these students and their families; how it is affecting the teaching task and, how it is modifying the teachers' educative expectations and needs.

0.5. METODOLOGÍA Y FASES

Y en este quehacer, a lo largo del proceso de investigación una de las obras claves que me han guiado ha sido la de Goetz y LeCompte (1988) ya que, como las propias autoras afirman en el prefacio, se trata de un libro que "(...) nos habla de cómo investigar" (p. 23). Y qué es sino investigar lo que he pretendido a lo largo del tiempo

que me ha llevado la empresa de realizar esta tesis doctoral. De ellas he aprendido valiosos secretos sobre la recogida de datos, los métodos para identificar su calidad, técnicas para organizar los resultados, las conclusiones, las diversas interpretaciones, etc.

Hemos seguidos sus recomendaciones a la hora de (1) escudriñar los procesos y estrategias mentales del profesorado participante, destinado en centros de actuación educativa preferente y, como acepción posterior hoy vigente, de compensación educativa; (2) explicar a las personas destinatarias de los instrumentos de investigación contruidos, el cuestionario y el protocolo de entrevista, el diseño de la misma de una forma sistemática. (3) Hemos conocido, por otro lado, el grado de sensibilidad, de flexibilidad social, las destrezas organizativas y la curiosidad intelectual de dicho profesorado. (4) También hemos considerado los efectos del investigador, los sesgos que han devenido de mi propia labor, a contemplar la axiología del contexto de investigación, los valores implícitos en los procesos llevados a cabo, y a valorar que es necesaria una comprensión entre sujetos, de manera que a esos universos (claustros, familias, agentes externos, ayuntamientos...), esos contextos en los que he indagado, tanto desde un punto de vista físico como desde una vertiente social, han cobrado sentido.

De tal modo, he planteado, con exhaustivas descripciones, el proceso de investigación. La nuestra se inscribe dentro del campo de las ciencias sociales, y desde ahí he tenido que prestar atención a la investigación desde sus fases iniciales, formulando problemas, hasta llegar a las etapas finales, esto es, el análisis, con ciertos tratamientos estadísticos. Tras ello, he interpretado y evaluado los resultados obtenidos.

Nuestra investigación se ha apoyado en la tradición positivista y en la interpretativa. De la primera, nos ha interesado el método *survey*, de manera que hemos aplicado un cuestionario al que, posteriormente, hemos sometido a su cálculo psicométrico; y de la segunda, el estudio de caso, por lo que hemos realizado 5 entrevistas individuales así como un grupo de discusión.

Hemos utilizado obras para la selección y el muestreo de los datos cualitativos y cuantitativos, para conceptualizar la población y distinguir entre muestreo aleatorio y la selección orientada por criterios. Hemos sido conscientes de los roles propios de un investigador etnográfico, teniendo en cuenta las consecuencias previsibles de las relaciones personales sobre la validez de los datos, sin soslayar la dimensión ética de dichas relaciones por las que me he visto afectado. Hemos prestado especial atención a los métodos de recogida de datos (diseño, desarrollo y aplicación de los mismos), de entre el muestrario que se presentan en los utilizados en esta corriente de investigación. Importancia suma ha tenido el análisis y la interpretación de los datos obtenidos. La evaluación de la investigación ha supuesto la culminación por una doble vía: por un lado, la evaluación que he realizado de mi propio trabajo durante su desarrollo y, por otro, el juicio de otros investigadores desde la luz dada por la literatura científica relacionada con el tema.

Todo esto se adereza con el provechoso prólogo que a la obra que nos ocupa hace el profesor Torres Santomé, quien a finales de los años ochenta hacía hincapié en el doble avance que se estaba produciendo en materia educativa: por un lado, había nuevas formas de intervenir y de comprender la educación; por otro, aparecían nuevas teorías, nuevas concepciones axiológicas y metodologías, todo lo cual ayudaba a que los

fenómenos a estudiar en el campo educativo pudieran reconstruirse de forma más adecuada. Desde entonces, pues, existía un inicio de la voluntad de utilizar la metodología etnográfica y los diseños de tipo cualitativo aplicados al estudio de la educación. Ello afectaba a todo el proceso de investigación: recogida de datos, instrumentación utilizada, informadores, tratamiento de los datos, elaboración final, conclusiones, posible utilidad.

También hacía referencia Torres Santomé a la reflexión epistemológica. Su clara oposición al positivismo y al conductismo le hacía desconfiar, por un lado, de la regularidad y predicción causal, por su infrecuencia en las actitudes del ser humano; y, por otro, de las pretendidas leyes universales de esta conducta, de la atención unívoca a los comportamientos observables y del interés obsesivo por la precisión y cuantificación. Haciendo destacar lo infructuoso de esas corrientes, su crítica se ceñía fundamentalmente al planteamiento de que “los individuos pueden ser estudiados de modo objetivo mediante análisis empíricos o diseños experimentales” (1988: p. 12).

Por tanto, es nuestro propósito de investigación que el trabajo que presentamos sea muestra de una alternativa de métodos mixtos. Recurriremos tanto al positivismo centrándonos en el método de encuesta, como a la filosofía interpretativa y reconstructivista de la realidad, que se originaba en esos finales de los ochenta (como indicaba Torres Santomé en el prólogo de la obra de Goetz y Lecompte, 1988) y que incluía las etnografías -de la cual hemos obtenido bastantes principios sin llegar a aplicar el método etnográfico-, la investigación cualitativa, el estudio de casos, la investigación de campo, la investigación antropológica, etc., y donde destacaban los diseños cualitativos como medio de realizar prácticamente el estudio. Por ello, no hemos intentado sino hacer una descripción y reconstrucción bien organizada de las distintas variables planteadas en el estudio, habida cuenta de las peculiares características de aquellas, para producir y limar las distintas categorías de conceptos, hallando y, en su caso, otorgando validez a fenómenos asociados, y estableciendo comparaciones entre distintos términos y postulados devenidos de lo que hemos observado en los centros visitados y en el trabajo con el profesorado participante.

El proceso ha pasado por distintos momentos, de modo que nos ha ayudado a descubrir lo que en los centros visitados acontece, con el objetivo claro de tratar de aportar datos relevantes, atendiendo siempre a una fina capacidad descriptiva, y logrando al final una interpretación rigurosa.

Así, llegamos a la comprensión final. Y, como broche de oro, a hacer una seria propuesta de intervención en la formación del profesorado. Definitivamente, se ha considerado desde múltiples perspectivas al profesorado que ha tenido a bien participar en este trabajo; desde enfoques y puntos de vista diversos que van desde sus contextos, las actividades que llevan a cabo en relación con la marginalidad que envuelve a su alumnado y a su ambiente diario de trabajo, las bases axiológicas que justifican su labor, las ideologías subyacentes, sus expectativas, necesidades, la problemática propia que tratan de atender cotidianamente, etc. Como dice Torres Santomé: “No olvidemos que la investigación educativa, como investigación aplicada, está condicionada por una finalidad prioritaria, apoyar los procesos de reflexión y crítica para tratar de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 16). Aunque nuestra investigación se cifra en la formación del profesorado, no hay otra finalidad última sino llegar a ofrecer al alumnado mejores herramientas docentes para lograr una óptima

preparación discente. O sea que, a fin de cuentas, es el alumnado el destinatario último de cuantas mejoras se operen en la formación del profesorado a partir de esta investigación.

Además, en esta investigación se trata de asumir las subjetividades, de tener en cuenta mis propias influencias como investigador y los datos de los que habla Torres Santomé y que califica de “blandos”, esto es, “no medibles matemáticamente” (p. 14). Evidentemente, también tenemos en cuenta el enfoque más tradicional, según el cual se establece un diseño más experimental, puesto que se aplican ciertas fórmulas estadísticas, se hace un riguroso análisis estadístico desde de los datos vertidos en la matriz a partir del cuestionario aplicado. Sin que ello implique estar obligado a renunciar a las informaciones de las que venimos hablando, inadaptadas a esas fórmulas y tratamientos estadísticos. Son las dimensiones de las que habla Torres Santomé y que se refieren al valor, las ideologías a veces solapadas, los conflictos, el sentido último de de la forma de obrar y de expresarse de los sujetos participantes en la investigación, las que también tenemos en cuenta y complementan la vertiente estadística.

En nuestro caso, por pretender que ambas corrientes se complementen y coadyuven, recogemos lo mejor de las dos. Vemos que los porcentajes, las medias, etc., nos interesan para evitar ciertas ambigüedades. Aunque tomamos también la parte cualitativa para ahondar en la diversidad, en lo que se sale de la norma, de lo regular, en aquello que puede ser pero puede no ser, en la naturaleza axiológica propia de cada centro visitado, de cada contexto en el que el profesorado informante desarrolla su quehacer cotidiano. O sea, hemos analizado los datos obtenidos, con sus vertientes cultural e histórica, aunque no hemos olvidado el espacio, el medio ambiente donde se han producido, ni el momento, el conjunto de la comunidad donde han tenido lugar, ni las singularidades de las personas que los han construido, sus formas de comunicación y todo lo que los ha mediatizado.

Hacemos hincapié, dentro del terreno cualitativo, en el análisis ideológico, que en palabras de Torres Santomé es “una dimensión indispensable para cualquier comprensión de los comportamientos humanos” (p. 15). De ahí, hemos tratado de vislumbrar el posicionamiento teórico que sustentan las formas de pensar y de obrar de los sujetos implicados en la investigación; además, hemos tratado de fotografiar todas las percepciones que tales sujetos tienen del hábitat donde ejercen su trabajo y que están compuestas por todo el elenco que va de la conciencia a la inconsciencia, de lo explícito a lo menos claro, a lo más oculto, escondido o incluso aquello que se hace de modo absolutamente inconsciente; hablamos de creencias, actitudes, hábitos y sentimientos; comportamientos...

Por tanto, el uso de dos metodologías bien diferentes y, por ello, complementarias, nos ayudará, utilizando el argot de la imagen, a hacer fotografías tanto de un modo más artesanal o analógico y a aprovechar también las ventajas de la tecnología digital, escaneando, evitando revelados que conllevan más tiempo... Artesanía y tecnología son complementarias. Igual sucede con lo estadístico y lo cualitativo: dos visiones diferentes de un mismo hecho que nos ayudan a acercarnos a la verdad del asunto y a obtener conclusiones jugosas cuya aplicación al ámbito educativo no va sino a producir mejoras innegables y, por otro lado, absolutamente necesarias en los contextos de los que hemos extraído los datos. De hecho, el mismo Torres Santomé aconseja que no tomemos partido por una única vía: “Antes bien, la auténtica etnografía admite ambas estrategias; permite que sus objetivos y estrategias iniciales, a medida que

la investigación avanza, puedan ser ampliadas, modificadas o redefinidas de múltiples maneras como resultado tanto de las categorías analíticas que aparecen en el curso de la indagación, como por otra clase de condiciones, limitaciones e imprevisiones que vayan surgiendo” (p. 16).

También alude Torres Santomé a la necesidad de reflexionar sobre los marcos teóricos. Una reflexión así nos hará conscientes de los posibles puntos débiles y limitaciones que aparecerán inherentemente unidos al paradigma y teoría de fondo, y que tendrán consecuencias sobre el hecho estudiado y el proceso seguido. A pesar de esto, la idea de que la educación se define fundamentalmente por su dimensión práctica, tiene la consecuencia de que esta tarea está definida por la voluntad de trabajar con vistas a los fines prácticos directamente conectados con las actividades educativas. Para resolver los problemas prácticos de la formación del profesorado en contextos marginales, me he visto abocado a actuar dentro de tales prácticas. Las respuestas y soluciones que este profesorado necesita no se pueden dar desde fuera, asépticamente, a partir de análisis teóricos, sino que he de adentrarme en la vida cotidiana de las aulas, en el día a día del trabajo de este profesorado para, a partir de ahí, lograr estudiar los problemas concretos dentro de los contextos delimitados de esos centros. No se ha pretendido, pues, hacer análisis de problemas de carácter universal lo que, como bien acentúa Torres Santomé, nunca ha dado buenos resultados. Esto es, se trata de resolver los problemas prácticos que el profesorado ha planteado a través de la cumplimentación del cuestionario y la respuestas a las entrevistas, teniendo siempre presente “la imposibilidad de las “recetas técnicas” para ser aplicadas mecánicamente en cualquier situación” (p. 16). De modo y manera que nuestra investigación tiene una doble vertiente teórico-práctica, dibujando una perfecta amalgama de ambos aspectos, siempre condicionados por la dimensión de intervención con una teleología omnipresente: la de contribuir a mejorar los procesos de E-A; esto es, lograr el máximo beneficio sobre la pieza que da sentido al cualquier proceso educativo: el alumnado. Es paradójico: esta tesis se refiere a la formación del profesorado pero, su fin último, tras producir las mejoras oportunas en ésta, no es sino facilitar la educación del alumnado de centros marginales, poner a su servicio todas las conclusiones a las que se llegue respecto a la formación del profesorado. Ésta no es sino una vía para mejorar la educación del alumnado infantil y adolescente que asiste a dichos centros.

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

1.1 APROXIMACIÓN AL TEMA

Esta tesis, abanderada por el título *La formación del profesorado en ámbitos de marginación: el caso de la provincia de Jaén*, pretende ser un trabajo de investigación sobre dos conceptos claves, analizados en un espacio concreto: cómo es y cómo debería ser la *formación del profesorado* que trabaja en *contextos marginales* en la *provincia de Jaén*. Como paso previo al desarrollo de estas ideas, podemos hacer una breve aproximación al tema que nos ocupa, lo que aclarará nuestra pretensión y el modo como nos acercaremos al asunto objeto de investigación.

En cuanto al primer contenido, *La formación del profesorado*, hemos de decir que es fundamental para el correcto desenvolvimiento de éste en cuanto a sus funciones docentes, ya que prácticamente todo lo que realiza en la institución educativa no es fruto sino de su aprendizaje, de su formación, tanto inicial como, sobre todo, permanente.

Dado el estado de crisis (de motivación, de trabajo, de inquietud por el estudio, etc.) que la gran mayoría del alumnado que asiste a estos centros presenta, las necesidades formativas del profesorado son, claramente, plurales, pues se refieren a varios frentes.

1.1.1. La formación del profesorado que incita a la actividad del discente y lo motiva

Por ello, cuando nos aproximamos a nuestro tema de investigación encontramos la diatriba de haber de elegir entre una filosofía de formación del profesorado que abogue por lo tradicional o, por el contrario, se sitúe más próxima al activismo pedagógico, representado por Dewey, Decroly, Claparède y Montessori. A partir del análisis de lo impera en los contextos o ámbitos marginales, hemos constatado que las características del alumnado no se centran en el deseo de aprender, en su disciplina interior, sus móviles interiores, etc. Por tanto, podemos estimar como lógica la idea de alejarnos del concepto de activismo. Pero de tal modo, podríamos caer en el error de olvidar atender al alumnado a partir de sus necesidades propias. Porque, si esperamos que el alumnado sea activo, el resultado puede ser, ciertamente, infructuoso.

Por tanto, a partir de este planteamiento podemos pensar que es lógico decantarnos por ver la necesidad de que el profesorado adquiera una metodología más cercana a la tradición, donde el alumnado será más pasivo, donde se le conceda suma importancia a las motivaciones extrínsecas, coactivas, basadas en la obediencia y la disciplina heterónoma, exterior. Pero esto no nos asegura que el alumnado llegue a ser receptivo.

Así, creemos mejor abandonar el planteamiento tradicional y acercarnos a las bondades del activismo del que hablamos, que se podrían obtener si el profesorado a cuyo cargo está este alumnado supiera lograr en el mismo una conciencia de su necesidad de aprender, supiera motivar el deseo hacia el objetivo del conocimiento,

tuviera estrategias para despertarle una madurez suficiente como para que en sí mismo se generara una disciplina interior que lo condujera hacia el trabajo. Y todo, desde un uso adecuado de su libertad. Esto puede sonar a utopía y nos sitúa, por ello, en una disyuntiva que puede estar ya hartamente manida. Seguramente por la ley pendular la tradición y la innovación en educación se han alternado y, posiblemente también, porque ni una ni otra han dado resultados definitivos en esta materia tan controvertida y difícil. Ciertamente, para lograr esa finalidad activista de la educación el profesorado ha de disponer de las herramientas a su alcance para despertar el interés en un alumnado que, por la propia naturaleza de su entorno, por su propio devenir personal y por su historia personal más inherente, a veces ni se vislumbra en la lejanía. Y cuando tales herramientas fallan, el profesorado ha de conocer otras que, quizás, sí le lleven al éxito o, al menos, le acerquen considerablemente. Aquí entra en juego la formación, permanente, del profesorado.

De tal modo, defendemos una formación del profesorado que se sitúa al lado del activismo, de manera que promueva la plena expansión global del alumnado de centros radicados en entornos marginales lo que garantizará la prosperidad del mismo y sus familias a medio y largo plazo. La llave de la superación de los guetos, de la marginalidad, de la depauperación, de privación social, económica, etc., se encuentra, estamos seguros de ello, en los centros educativos. Así, la formación de este profesorado debe estar regida por este principio. Si nos ceñimos a la idea de que cualquier acción educativa habida en estos centros habrá de realizarse naturalmente, como defienden Dewey, Decroly, Claparède y Montessori, estableceremos una analogía entre los procesos educativos en ámbitos marginales y los procesos biológicos, de modo que ambos se mueven por la ley de la necesidad o el interés. Esto es, el alumnado debe tener siempre la necesidad de aprender; como el profesorado ha de tener la de enseñar. De tal modo, para formar al profesorado hemos de analizar primero cuáles son las necesidades de los educandos. ¿Nos hemos ocupado, siquiera sea someramente, de esto? Y si el alumnado no tiene esas necesidades o, como puede ser más lógico, no cree tenerlas, habremos de dotar al profesorado de las herramientas suficientes para indagar acerca de ellas y, en su caso, suscitarlas.

Romero (1974) recalca, al hilo de esto, el uso de la concepción funcional de la educación de Claparède, de manera que el acto de enseñanza-aprendizaje llegue a tener un sentido para el discente, pues toca a la realidad más próxima a su entorno. De este modo, se podrá llegar a motivar al sujeto hacia el movimiento, hacia la actividad. Esto implica, también, poner a disposición del profesorado las herramientas para que mejore su conocimiento de la psicología del alumnado de barrios marginales, para que sea capaz de contribuir a la reforma del currículo a partir de la inclusión en el mismo de contenidos que tengan que ver con la realidad social, económica e histórica del alumnado, y para que esté suficientemente abierto para perfeccionar su técnica educativa. Es necesaria, pues, una formación de profesorado de estos ámbitos que despierte la actividad del discente y que consiga su cooperación, esto es, que contribuya activamente al proceso educativo que protagoniza.

1.1.2. La formación del profesorado y las antinomias pedagógicas

La formación del profesorado también tiene que ver con lo que se ha dado en llamar antinomias pedagógicas, o pares de conceptos que se enfrentan. Según Oliveros (1974), quien las llama “posturas contrapuestas”, diferentes autores se han ocupado de

enumerarlas y definir las. Y comprobamos que todas estas clasificaciones tienen mucho que ver con la empresa que acometemos. Así, Maresca (1916) las redujo a cuatro: (1) ser y el deber ser; (2) autonomía y la heteronomía; (3) formación e información; (4) educación individual y social. En nuestro contexto, podemos plantearnos varias cuestiones: (1) ¿A qué debe aspirar una formación del profesorado de centros ubicados en contextos marginales a partir del hecho mismo de la realidad del alumnado con el que trabaja? (2) ¿Hasta qué punto se ha de unificar la formación o, por otro lado, se ha de dejar margen de libertad y creatividad al educador, para que trabaje en función de la realidad contextual donde se halla? (3) ¿Debe primar en su actividad la transmisión de información a su alumnado, o, en cambio, se trata de formarle? Finalmente (4) ¿Su práctica se ha de guiar por parámetros donde se acentúe a la colectividad a la que el alumnado pertenece, acentuando rasgos socioculturales o, por contra, se ha de tender a un tratamiento individual de la res educativa, de modo que se valore al alumno en cuanto a sí mismo, con independencia del grupo del que surge? Las respuestas a estas preguntas van a definir los postulados básicos por los que se ha de construir la filosofía de la formación más idónea para el profesorado que constituye nuestra muestra de investigación.

Si acudimos a otras antinomias pedagógicas encontramos más de lo mismo. Esto es, si nos centramos en las de Gustavo Wyneken (1924), también comentada por Oliveros (op. cit.), ¿qué es lo que da derecho al maestro para cambiar la naturaleza de su alumnado? Podríamos encontrar contradicciones entre lo que sería el desarrollo natural, espontáneo del alumnado, y el que va a experimentar a partir del trabajo del educador con él. Es obvio que el ambiente limita y presiona. Entendemos que el efecto de la educación es, sobre todo en estos casos, la puerta que se abre para liberar al alumnado de ámbitos marginales de la pobreza cultural, social y económica a la que está abocado. La forma y el éxito en esos procesos educativo-liberadores dependerán de la propia formación del profesorado. Aquí, pues, reside una clave de vital importancia sobre la que es necesario indagar y dar luz.

Otras cuestiones como la disciplina o los fines de la educación también tocan a este punto. Así: ¿es la libertad, la que se ha de dar al alumnado, un principio constitutivo del alumnado y del propio proceso educativo o, más bien, ha de ser un elemento que regule dicho proceso y, por ende, la propia relación entre el educador y el alumnado? O, la teleología educativa en estos centros, ¿deviene de una idea objetiva o tiene más que ver con la individualidad de cada discípulo? O sea, ¿hemos de pretender conseguir fines análogos con todo el grupo o plantear metas en función de las aptitudes y actitudes de cada uno? ¿Hemos de hablar en estos casos más que en ningún otro de educación de la comunidad?, como afirma Wyneken (1924), al reducir todas las antinomias que plantea. En tal caso, podemos entender que es la propia comunidad escolar la que se autoeduca pero ello podría conllevar implícito el riesgo, si no fuese porque la comunidad es, a la par, educadora y educada, de verse privada de las influencias externas, casi imprescindibles en estos casos.

1.1.3. La formación del profesorado para fomentar la autoestima del alumnado

Esto enlaza con el aprecio de sí mismo que se ha de dar en todo sujeto que se educa. Es claro que en el alumnado con el que trabaja este tipo de profesorado, este aprecio de sí mismo se ve reducido y, cuando se da, no encuentra su fuente en la formación o educación del sujeto. O sea, el nivel de autoestima que el alumnado siente

es mínimo, por lo que una correcta formación del profesorado dirigida a la atención al mismo deberá tener en cuenta la necesidad de elevar la autoestima y la motivación de cara al aprendizaje de estos discentes. Dado que la naturaleza del ser humano es social, cualquier proceso de autoestima conlleva una comparación del alumno con el resto. Y en tal comparación, normalmente, el alumno de centros de ámbitos marginales sale perjudicado respecto al juicio íntimo que merece en relación con sus aspiraciones personales. El valer propio y el hacerse valer, al respecto de lo cual incide Lersch (1964) entran aquí en pugna de modo que el profesorado habrá, por un lado, de fomentar que el alumnado se sienta valioso a pesar de las lagunas socioculturales en las que se halla sumergido, de modo que, frente a ellas, haga prevalecer sus posibles cualidades de cara al aprendizaje y a la mejora de sí mismo; y, por otro, facilite los caminos adecuados para que se haga valer dentro de una sociedad competitiva en la que su papel de partida constituye un rol en clara desventaja. Cuando hablamos de caminos adecuados nos referimos a evitar optar por modos y estrategias equivocadas, hasta ahora utilizadas por gran parte de la cultura marginal, léase tráfico de estupefacientes, uso de la violencia, actitudes equivocadas frente al resto, sentimientos de inferioridad, ver a los demás como superiores y racistas... la formación del profesorado debe constituirse para ayudar al alumnado a que sepa construir su autoestima sobre un fondo personal, aséptico y concebido previamente a la comparación del sujeto con el resto. El profesorado ha de ayudar al alumnado a vivenciar su propia valía. Se trata de evitar la lucha entre estamentos, donde el alumnado de clase marginal siente herido su amor propio, lo que le lleva a hacerse valer entre el resto, de modo, como decimos, inadecuado. Lo que provoca lamentables experiencias de indisciplina, desorden, lo que incapacita a desarrollar adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. El profesorado ha de estar formado de manera que sepa respetar la sensibilidad del alumnado frente a las opiniones de los demás sobre él. Y a fomentar la tendencia del alumnado a conservar e incluso a aumentar su nivel de autoestima, y a evitar posibles conductas patológicas que propician escenas indeseables en las aulas. Se trata, pues, de fomentar la forma ordenada y acorde con intereses y sentimientos del resto, una estima serena del propio valer, de modo que las actividades escolares lleguen a buen puerto o no constituyan fracaso alguno.

1.1.4. La formación del profesorado que facilita el aprendizaje desde el ejercicio y la motivación

Creemos que la finalidad última de una adecuada formación del profesorado es conseguir los objetivos de aprendizaje que se plasman en los currículos y en las programaciones didácticas. Estos objetivos, si bien son comunes para todo el alumnado, con independencia de que pertenezcan a un barrio o a otro, de que el centro de enseñanza al que asisten se halle ubicado en un entorno más o menos marginal, etc., sabemos que se cumplen diferencialmente en función del origen social, el nivel económico, la historia personal, etc. de cada alumno. Así, creemos que el talón de Aquiles puede estar en la formación diferencial que el profesorado ha de tener en función de las necesidades que su alumnado tiene de cara a conseguir los objetivos últimos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como dichas necesidades devienen de los factores anteriormente expuestos, cualquier intento de formación habrá de tener en cuenta tanto las necesidades como, por ende, los condicionamientos que afectan al alumnado.

Ciertas facetas del aprendizaje habrán de ser tenidas hondamente en cuenta por parte del profesorado de estos centros, dado que inciden especialmente en los procesos habidos con este tipo de alumnado. Así, a partir de Secadas (1974), nosotros encontramos ciertos límites que el ambiente impone sobre la capacidad de aprender del alumnado con el que trabaja este profesorado; y consideramos importantes, dentro de los contextos estudiados, tanto la relación con la práctica como la motivación hacia el aprendizaje.

Con respecto a la primera de las facetas mencionadas, los límites del ambiente en la capacidad de aprender del alumnado, se da la mano con la maduración y la capacidad de ejercicio del mismo. Evidentemente, una de las limitaciones que el profesorado se encuentra es el menor grado de madurez de un alumnado que no goza en el hogar de ambientes óptimos de estudio, de bibliotecas familiares, de ambientes poco propicios hacia el estudio, no fomentadores de hábitos tendentes a la cultura, etc. Todo esto provoca que el alumnado llegue mermado al centro, en comparación con el resto. Por tanto, el ambiente no facilita la maduración del sujeto, ni tampoco su capacidad de ejercicio, con lo que la formación del profesorado exige una preparación especial para afrontar y contrarrestar estas dificultades. Se trata de ejercer una función compensatoria de desigualdades de partida.

De otro lado, el ejercicio y el hábito se consiguen a base de la repetición reiterada de la práctica. Y la falta de hábitos constituye, precisamente, una constante manifiesta de este alumnado. Seguramente, cobra especial relevancia aquí la idea de aprender haciendo, defendida por Thorndike.

Entendemos que se aprende lo que interesa; ahí se basa el principio de la motivación, la que especialmente ha de fomentar el profesorado de ámbitos marginales. Nos parece interesante en este sentido el comentario que hace Secadas (1974) sobre el planteamiento de Woodworth al respecto de la motivación. Dice así: “Para Woodworth, es esencial la motivación para el aprendizaje, entendido funcionalmente, ya que se aprende aquello que en alguna manera reduce o cubre alguna necesidad y, por tanto, siempre se aprende por algo, y siempre es necesario que haya algo por lo cual se aprende” (op. cit., p. 59).

Por su parte, Lewin (1935) cifraba los motivos del aprendizaje en éxito y fracaso. A partir de él, comenta Secadas que “en este sentido, es éxito todo cuanto favorece, y fracaso cuanto desfavorece al sujeto que aprende e algún aspecto (...). El sujeto se considera comprometido personalmente en la tarea, dentro de la cual él mismo se ha fijado un nivel de éxito, llamado por Lewin nivel de aspiración, debajo del cual se halla la zona del fracaso (...)” (ibidem).

Sobre la motivación del aprendizaje también habla Fernández Huerta (1974), para quien uno de los grandes problemas que afectan a los sistemas docentes ineficaces es su incapacidad para “lograr que los alumnos quieran aprender” (1974, p. 641). En el caso de ámbitos marginales, éste es, en la mayoría de los casos, el caballo de batalla que más preocupa a los docentes, y cuya respuesta, de difícil hallazgo, tratan de buscar concienzudamente. Si, como argumenta Fernández Huerta, sólo cuando el alumno quiere se produce el aprendizaje, los contextos marginales son especialmente áridos en este sentido, con lo cual, la formación del profesorado encuentra aquí uno de sus puntos cardinales, sobre el que hemos de incidir con insistencia. ¿Cómo se puede lograr la

motivación del alumnado hacia el aprendizaje? ¿Cómo podemos despertar su voluntad para llegar a él?

Para llegar a este punto el docente implicado en esta tarea ha de observar las pistas que Fernández Huerta nos da al respecto y hacerse las preguntas pertinentes: ¿la motivación de este alumnado es de explicación energética, conductista, genética, intencionalista o voluntarista? De otro lado, ¿qué incentivos son los que pueden presentar los discentes de barrios marginales de cara al aprendizaje? Esto es, ¿desean perfeccionarse, tienen un buen nivel de aspiraciones, anhelan lograr un premio, les interesa los contenidos a estudiar? Nuestra experiencia nos dice que es difícil encontrar si quiera sea una de estas motivaciones en el alumnado con el que trabaja el profesorado estudiado. Y, entonces, se produce la situación que describe a continuación Fernández Huerta y que, lamentablemente, encontramos con frecuencia: “Cuando no existen incentivos o cuando no se produce la voluntad discente, el aprendizaje es incoordinado, débil, inauténtico” (íbidem).

Por tanto, se ha de incluir como contenido de cualquier intento de formar al profesorado que trabaja en estos ámbitos, el que Fernández Huerta denomina didáctica de la motivación y que este autor entiende como una superación de la didáctica del interés. Y en esta cuestión didáctica, hemos de preguntarnos por la tipología de motivos que tienen aplicación en Didáctica y que el autor que parafraseamos enumera así: intelectuales (conocimiento cuantitativo y cualitativo de los resultados), emocionales (utilizar la alabanza y el premio del alumnado -en contra de la reprobación- a partir de sus resultados), y sociales (que implican cooperación o competencia intergrupala, y que son los más inciertos por la reducida capacidad de socialización de este alumnado, sobre todo si la entendemos en su relación con alumnado de otras clases sociales. En este sentido hemos constatado cierto lo que nosotros denominamos “complejo social”, presente en niños de etnia gitana y de clases socioculturales deprimidas, quienes manifiestan con convencimiento una supuesta inferioridad respecto a alumnado de clases más pudientes. Dicha inferioridad se percibe no sólo en el terreno económico sino también en el cultural, académico, etc.

Llama la atención Fernández Huerta sobre la necesidad de atender individualmente este aspecto motivacional del aprendizaje frente al tratamiento colectivo.

Por tanto, un buen uso de la motivación para el aprendizaje debería incluir dar noticias al alumnado sobre su avance hacia la meta conocida y lograble, ofrecerle signos de distinción, darle recompensas materiales, hacer comparaciones positivas de rivalidad, modificar las tareas escolares, aprobarlos o desaprobarlos, en público o en privado, tener atenciones generales, otorgar el ejercicio de cargos escolares. Esto implica considerar la motivación desde un punto de vista holístico, adaptar los motivos al momento de modo que se haga un uso gradual de la dificultad, que se propongan actividades atractivas según los intereses del alumnado², donde se haga una

² En nuestro bagaje laboral en este tipo de centros hemos abogado siempre, pues nuestra experiencia si lo dictaba, por incluir en los currículos de los centros ubicados en ámbitos marginales, contenidos extraídos de la propia cultura del alumnado con el que trabajábamos. Esto se traduce, en el caso del trabajo con alumnado de etnia gitana, en profundizar en los elementos de su cultura (musicales, lingüísticos, etc.) y en incluirlos minuciosamente entre los contenidos que se habían de trabajar, logrando una ligazón con los contenidos propios de cada área. Comprobamos, no sin cierta sorpresa, que los resultados que se iban

presentación de situaciones variadas; donde los motivos estén ajustados al fin, y donde se haga un uso plural de toda la tipología de incentivos.

Por otro lado, desde el punto de vista del alumnado en general, y considerado dentro de centros con programas de compensación educativa, el profesorado ha de atender su formación desde diversos puntos de vista: sociológico, psicológico, educativo, académico, epistemológico, legal... Y también necesita una formación sobre los derechos específicos del alumnado, como el que atañe a la conciencia cívica, moral y religiosa, a la igualdad de oportunidades, así como los servicios educativos para garantizar el desarrollo del alumnado desde todo punto de vista (físico, mental, moral, espiritual, social, desde la libertad y la dignidad).

El contexto en el que se ubica nuestro estudio es netamente marginal. Se trata de centros de zonas deprimidas que, por tanto, acogen en gran parte población infantil y adolescente perteneciente a clases sociales deprimidas que, además, presentan otros problemas asociados (altos índices de absentismo, problemas familiares, sociología complicada, etc.). Ese atraso, ese abandono, esa falta de integración en las pautas sociales normalizadas, constituyen problemas generados históricamente y socialmente que recibe la institución escolar, y para cuya solución realmente no dispone de los medios adecuados. De ahí que una de las hipótesis, de las ideas previas que tenemos y que esgrimimos como punto de partida de nuestra tesis sea la necesidad del trabajo conjunto, cooperativo, emanado de diversas fuentes pero encauzado por un mismo camino, reforzado entre todos. Aprovechando los elementos propios de la cultura marginada para, desde ahí, lograr la integración, la compensación de desigualdades. Nunca negando esos elementos culturales que le son propios (v.g., en el caso de la etnia gitana, la música flamenca). Se ha de utilizar el distintivo cultural, sociológico, esas señas de identidad, para ensalzarlas, valorarlas y, desde ahí, llevar a cabo una integración en la cultura dominante y, en el sentido inverso, lograr también una integración de ésta en aquélla. Si bien la masa social de la cultura marginada ha de conocer la cultura dominante, también se ha de dar el conocimiento inverso. Se ha de extender el conocimiento de esa cultura marginada a contextos mayoritarios. Por eso, aparecen ideas que surgen del propio fondo cultural y social de estos sectores marginados y que demandan tolerancia, aceptación, conocimiento de su idiosincrasia, de sus costumbres, axiología, cultura, necesidades... para, desde ahí, dar toda la ayuda necesaria. Es, quizá, una forma muy acertada de erradicar la pobreza, la marginalidad y todo lo que está situado a su alrededor (delincuencia, etc., etc.).

Finalmente, el ámbito geográfico en el que insertamos esta investigación es la provincia de Jaén. Se ha tratado, por tanto, de hacer un repaso de todos los centros de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria que desarrollan programas de Compensación Educativa, muchos de los cuales estuvieron, en su día, tipificados como centros de actuación educativa preferente (CAEP).

obteniendo eran muy superiores a los que hasta entonces se habían logrado. Se trata de utilizar el lugar de origen del alumnado como trampolín desde el que avanzar hacia otros elementos culturales, hacia los fines que el currículo ordinario plantea. Se facilita, así, la relación social del alumnado y se promueve su conocimiento de elementos culturales diferentes al suyo, circunstancia ante la que son especialmente sensibles y, desgraciadamente, notablemente cerrados, pues ven en aquellos una amenaza contra la preservación de su cultura, minoritaria. Se ha de hacer ver que desde la institución escolar se lucha por la convivencia, por la cooperación, la interrelación y colaboración entre todos los elementos escolares y socioculturales y no, como en un principio se puede pensar, en la rivalidad entre culturas, lucha en la que, por lógica, los elementos minoritarios llevan las de perder.

Además, de un modo aleatorio y por la disponibilidad del profesorado interesado en participar en las entrevistas, las hemos desarrollado en varios grupos de profesorado de cada una de las tres etapas educativas a las que se refiere la investigación. Por un lado, hemos desarrollado entrevistas individuales y, por otro, un *focus groups*, o grupo de discusión. La elaboración del protocolo de entrevista ha devenido del instrumento cuantitativo aplicado previamente, así como de los resultados obtenidos a partir de su aplicación.

1.2. NECESIDADES Y EXPECTATIVAS FORMATIVAS A PARTIR DE LOS PROBLEMAS QUE GENERA LA MARGINACIÓN

En este punto del primer capítulo de la tesis tratamos algunos de los aspectos claves que genera la marginación social, los ámbitos deprimidos en los que se hallan ubicados los centros educativos estudiados, la cultura a la que pertenece el alumnado que asiste a ellos... Entre los distintos problemas que abordamos están la inadaptación social de este tipo de alumnado, la dificultad para lograr un clima óptimo de convivencia, el absentismo, el desempleo al que el alumnado de estos centros se ve abocado cuando acaba su período de escolaridad obligatoria, y el agotamiento emocional del profesorado que trabaja en estos contextos.

También nos ocupamos de introducir posibles estrategias para lograr la mejora de estas instituciones educativas. Así, hacemos una llamada de atención sobre cuestiones teleológicas, y abogamos por el reconocimiento de la fuerza interna del centro como órgano generador de cambios.

Finalmente, desde el punto de vista de la Educación Comparada, comentamos brevemente el caso de Inglaterra.

1.2.1. La inadaptación social³

En relación con el ítem número cuatro del cuestionario que hemos aplicado, que versa sobre la necesidad de prevenir y resolver los problemas de inadaptación social, y cómo esta situación provoca frustración en el profesorado⁴, hay quien plantea la analogía entre los problemas de conducta y los conflictos que padece la escuela actual y los que sufría en décadas pasadas. Esas mismas voces llaman la atención sobre la necesidad de llegar al interior del alumnado, la inevitable tarea del docente de insertarse

³ Los ítems 4, la prevención y resolución de problemas de inadaptación social hace que el profesorado sienta el ejercicio de su profesión de modo frustrante, 7, Cuando el profesorado detecta una mayor carencia de recursos es a la hora de prevenir y resolver problemas de exclusión social, 33, En el Centro se observa interés en modificar el modelo social específico de la clase a la que pertenece el alumnado, cambiándolo por patrones de conducta convencional, 34, Es posible que resulte positiva la jerarquización del alumnado en función de su rendimiento y capacidad de adaptación, Es posible que este tipo de centros tenga asumida la acogida del alumnado de clases sociales deprimidas, y 56, El Centro ha de ejercer funciones de criba y selección social, incluidos en el cuestionario, están vinculados a este apartado que ahora desarrollamos desde un punto de vista teórico.

⁴ El ítem dice así: “la prevención y resolución de problemas de inadaptación social hace que el profesorado sienta el ejercicio de su profesión de modo frustrante”.

en el terreno de aquellas desde estrategias creativas, nacidas de la innovación. Esa creatividad debe hacer un constante llamamiento a la convivencia y su fomento, una inquietud incansable por introducirse en el mundo discente, para conocerlo. Y, desde ahí, dar con las claves y solucionar los problemas.

Así, se proponen soluciones nuevas ante los nuevos problemas que plantea nuestro alumnado; soluciones tendentes a buscar la convivencia, asumiendo con mentalidad renovada los cambios sociales y todo lo que deviene de éstos: problemas individuales, colectivos, conflictos familiares; alumnado agresivo, desintegrado, perteneciente a familias desestructuradas... Se entiende, por tanto, que hay que dar más importancia a lo que el alumnado espera del profesorado frente a lo que éste trata de ofrecer a aquél; atendiendo siempre la diversidad, la individualidad, comprendiendo los cambios, la evolución... Caminar, en suma, por el mismo sendero por el que avanza el alumnado.

1.2.2. La convivencia y otras cuestiones de importancia en el alumnado socialmente desfavorecido⁵

En este sentido podemos citar algunos ejemplos de centros que han obtenido premios en el concurso nacional de buenas prácticas de convivencia en Andalucía. Entre ellos destacan el CEIP *La Ina*, de Jerez de la Frontera⁶, que consiguió en la segunda convocatoria de estos galardones (año 2007), el segundo premio; y el CEIP *Tierno Galván*, de Armilla, en la provincia de Granada⁷, y que obtuvo una mención. También destaca el IES *La Caleta*, de Cádiz⁸.

El primero de estos centros destaca por su experiencia, realizada en colaboración con otro centro de su entorno, el CEIP *Cuartillos*, ambos de ámbito rural. A través de esta innovación educativa tratan de instaurar un nuevo modelo de tratamiento de la convivencia en el centro educativo. A partir del seguimiento de experiencias habidas en la Comunidad de Madrid, se acogen al *modelo de ayuda entre iguales*, también denominado del *alumno ayudante*. Según esta filosofía, se trata de formar un grupo, integrados por alumnado, profesorado y monitores del *Colectivo de Educación Social y Noviolencia Buenaespina*, de modo que desde este grupo se pueda ayudar a aquel alumnado que, por verse implicado en una pelea, en un conflicto, o por sentirse solo, sin amigos, triste, etc. Se basa, pues, en el principio de la cooperación, y recurre a la ayuda entre adolescentes o niños, de modo que el nivel de convivencia en el centro se ve

⁵ Algunos de los ítems del cuestionario aplicado están relacionados con este epígrafe: concretamente los números 4, *la prevención y resolución de problemas de inadaptación social hace que el profesorado sienta el ejercicio de su profesión de modo frustrante*; 7, *cuando el profesorado detecta una mayor carencia de recursos es a la hora de prevenir y resolver problemas de exclusión social*; el 18, *el alumnado de contextos marginales muestra poco interés por la escuela*; el 19, *la participación de las familias en la vida del Centro optimiza el trabajo en contextos de marginación*; y el 20, *el desfase cultural de las familias explica las dificultades halladas en contextos marginales*.

⁶ Cuya dirección Web es <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~11603014>.

⁷ Su dirección Web es http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ceiptiernogalvan_armilla.

⁸ Cuyo proyecto lo hemos consultado en la dirección <http://redcentros.ced.junta-andalucia.es/centros-tic/11700287>. Las tres direcciones Web citadas han sido localizadas en la red con fecha 10 de mayo de 2011.

notablemente mejorado. Este servicio de ayuda contribuye, de forma notable, a mejorar el clima del centro.

Previamente, es obvia la necesidad de formación para todos los integrantes del servicio. Así, en este caso se han seleccionado a veintidós alumnos, cinco profesores y dos monitores del colectivo anteriormente mencionado. Un dato muy llamativo es que el alumnado seleccionado para participar en el proyecto ha sido elegido por el resto de compañeros, ya que se valora las cualidades para el diálogo y el compañerismo.

Entre los contenidos trabajados en este período de formación, aparecen las habilidades para poder intervenir y apoyar en los conflictos, para crear buen ambiente en estos casos, para crear la vinculación entre los miembros del proyecto, y para desarrollar la capacidad de pertenecer al equipo de ayudantes. Todo desde una metodología lúdica, basada en juegos y dinámicas de grupo. Se trata, en definitiva, de fomentar en este alumnado la capacidad de escucha activa, de empatía y de asertividad. Para, finalmente, ser competente en la resolución positiva de los conflictos en el contexto educativo, y hacer tal capacidad extensiva al resto de contextos a los que el alumnado pertenece.

En lo que respecta al CEIP *Tierno Galván*, de Armilla (Granada), tras estudiar su excelente plan de convivencia, hemos comprobado cómo a partir de un exhaustivo diagnóstico de la convivencia en el centro, surge la idea de implicar en este asunto a todos los sectores implicados en el quehacer educativo. Así, aparecen enumerados los colectivos de profesorado, alumnado y familias, además de diversas instituciones, movimientos asociativos y de voluntariado local. Cobra también especial importancia el feedback que realizan, autoevaluando las experiencias habidas anteriormente en el centro en torno a la convivencia.

También se describen las medidas, tanto de carácter preventivo como correctivo, que facilitan el logro de un adecuado clima de convivencia en el centro. En este sentido son básicas las estrategias de detección de los problemas existentes y de resolución de los mismos.

Para conseguir todo esto, como elemento clave del proceso, cobra un valor inestimable el análisis que se hace de las relaciones entre todos los sectores implicados. Aquí se otorga gran importancia a la formación en prevención, por lo que se describen algunas acciones para actualizarse y llevar a las aulas prácticas novedosas y de probada eficacia. Tales actividades se describen minuciosamente, distribuidas por bloques de contenido y calidad con una temporalización diaria, a las que se aplica, finalmente, un seguimiento y evaluación.

Para acabar, se completa el documento con unos anexos de valioso contenido referidos a aspectos personales del alumnado que inciden notablemente en su conducta así como otros destinados a las familias. Títulos tan sugestivos como *Escucha lo que pienso y casi nunca digo*, *Consejos del hijo*, *Los niños aprenden lo que viven*, *Formamos personas en lo cotidiano*, *Decálogo de urbanidad y buenas maneras cívicas*, nos dan una idea de la importancia del contenido en el plan. Cabe decir que desde el concepto de convivencia se hacen conexiones con otros inherentemente relacionados, cual es el caso de la igualdad de género.

Por todo ello, nos ha parecido un formidable plan, ejemplo a seguir en otros centros educativos. Su grado de fiabilidad y validez ha de ser, con toda seguridad, elevado.

Finalmente, el IES *La Caleta*, de Cádiz, dentro del proyecto *Escuela-Espacio de Paz*, incluye un ambicioso *programa de alumnado ayudante*, que comenzó a aplicarse en el curso 2003/2004, y que lleva por título *Haciendo visible lo invisible*. El programa, entre cuyos objetivos se enumeran los de fomentar la colaboración y la búsqueda de soluciones en problemas interpersonales en el ámbito escolar, mejorar la convivencia, reducir los casos de maltrato entre el alumnado, crear canales de comunicación y de conocimiento mutuo, fomentar la responsabilidad compartida, aumentar la implicación en la mejora del clima afectivo de la comunidad, y tratar las formas violentas de afrontamiento de los conflictos, incluye dieciocho horas de formación del alumnado, donde destacan contenidos como la inculcación de actitudes prosociales, el desarrollo de habilidades comunicativas y de escucha activa, la empatía y las técnicas de resolución de problemas.

Una de las características que resultan más atractivas es la inclusión de cuestiones propiamente académicas, que se amalgaman con las referentes a los conflictos; asimismo, tienen cabida también las dificultades que algunos alumnos presentan y que se relacionan no tanto con cuestiones conflictivas o de convivencia, sino con problemas de inteligencia emocional, habilidades sociales o cuestiones de carácter o de personalidad.

Asimismo, los responsables del proyecto destacan como efectos de la puesta en práctica del proyecto la mejora de la convivencia, la disminución de la intensidad de los conflictos, la disminución de la aplicación de medidas sancionadoras, el aumento de la participación y de la autoestima tanto del profesorado como del alumnado, el mayor interés por la institución educativa, la mayor satisfacción de las familias y, finalmente, el reconocimiento del instituto dentro del entorno.

Se explicita el perfil que debe tener el alumnado ayudante en materia de convivencia. Así, ha de inspirar confianza, liderar las actividades, saber y querer escuchar, poseer criterio propio, saber relacionarse con los demás, aceptar las críticas, y estar dispuesto y motivado para resolver los conflictos. Entre sus funciones destacan las de ayudar a los compañeros, actuar como mediador e intermediario en los conflictos, ayudar en las tareas académicas, directamente u organizando grupos de ayuda, brindar apoyo al alumnado que se sienta decaído, y desviar los casos que por su dificultad superen su habilidad de resolución.

Motivados por las experiencias llevadas a cabo en estos centros, hemos preguntado al alumnado de algunos de los centros estudiados por cuestiones que van más allá de lo superficial⁹. Y hemos obtenido una serie de opiniones muy llamativas, que reflejan una rica vida interior, llena de claroscuros, lo que no deja de sorprendernos: a veces por lo triste de las respuestas, lo poco considerados, por ejemplo, que algunos se

⁹ González y Martín (2010, pp. 21-22).

sienten en el seno familiar; otras, por la madurez que las formas de pensar denotan. De todas formas, sea como fuere, se deja traslucir la enorme problemática que este alumnado padece en su entorno, lo que tiene consecuencias notables en el ámbito escolar, así como en la conducta escolar y en el rendimiento académico.

Con vistas a dar en las claves de la formación del profesorado que trabaja en zonas marginales, hemos considerado oportuno indagar en la opinión del alumnado en torno a algunos conceptos claves. Si proponemos a este alumnado charlar y debatir sobre algunos temas trascendentes para el ser humano relacionados con la convivencia y cuestiones análogas¹⁰ comprobaremos, no sin cierta sorpresa, que tenemos ante nosotros a unas personas cuya esencia vital está muy por encima de su rendimiento académico o de su conducta en el centro educativo. Así, hemos constatado que tienen un amplio y sólido abanico conceptual fundamentado en su experiencia vital que, de estar convenientemente acompañado por hábitos de estudio y por una adecuada motivación por lo que sucede en la institución educativa, elevaría a un grado óptimo sus rendimientos escolares.

Pasamos a comentar sucintamente lo que hemos indagado.

Hemos observado que estos chavales tienden a preservar a toda costa la amistad. Para ellos este concepto implica bondad en las personas, amabilidad, sinceridad, respeto, confianza y comprensión. Como ellos dicen, buscan en los demás “que sean buena gente”, que tengan capacidad de ser cariñosas. La amistad implica poder confiar en los demás sin que les traicionen, que estén con uno en los buenos y en los malos momentos, cuando se necesitan; y que digan las cosas que piensan aunque sean contrarias a lo que uno opina. Los jóvenes de zonas marginales necesitan que los demás se porten bien con ellos y que no les defrauden.

Son conscientes de los males que acechan el entorno en el que viven: los conflictos bélicos “llenos de tanques, fusiles, misiles...”, o la delincuencia habitual de la que tienen noticia diariamente y que, a veces, viven de cerca en su contexto más próximo. Piensan que habría que encarcelar a los terroristas y destruir todas las armas pero, sobre todo, creen que se ha de comenzar por lo cotidiano: no se habría de discriminar a nadie y todo debería comenzar por resolver los pequeños problemas diarios, como los insultos y las peleas frecuentes entre compañeros. Ayudar a las personas necesitadas también se cuenta entre los objetivos más inmediatos. Como vemos, se trata de un alumnado creativo que, a partir de la crudeza de su problemática, hace sugerencias y propone posibles soluciones.

En líneas generales, tienen un trato adecuado con sus familias y compañeros. Es emocionante comprobar que identifican como regalo que más ilusión haría a sus padres, ideas tan básicas como desear “que tengan un buen puesto de trabajo”, o “traerles las notas aprobadas”; “que yo sea feliz y que me esfuerce en los estudios para sacarlos adelante”. O que el propio alumno, en el futuro, logre “tener un buen trabajo”.

¹⁰ Entre esos temas incluimos la amistad, la maldad, la familia, el amor, el futuro, el trabajo, la satisfacción de vivir, la fe en Dios, la relación con el otro género, la importancia de perdonar, el dinero, la muerte, la nostalgia de los inmigrantes, la importancia del diálogo, de la dedicación a los demás, de la libertad, o del auto-concepto.

Manifiestan una profunda emoción por el hecho de estar con toda la familia, sobre todo en casos de alumnado inmigrante, que vive muy lejos de parte de sus seres queridos, y para el que volver a su país constituye el viaje más bello jamás realizado¹¹. De hecho, ven en la familia, en sus padres y hermanos, lo más valioso que tienen en la vida, en quienes confían plenamente y con quienes se sinceran ante cualquier problema. La confianza y el aprecio que sienten por ellos es uno de los valores que suelen destacar todos los alumnos.

La figura de la madre adquiere aquí un papel fundamental, fuente segura de ayuda, “porque siempre te dice esto está bien y esto está mal, porque está contigo cuando la necesitas, porque no hay una persona como ella (...). En la que tengo mucha confianza y me puede ayudar y darme consejos”. Es de lo que se suelen sentir más orgullosos y satisfechos de haber conseguido en la vida.

Los valores infundidos por sus padres desde pequeños cobran vital importancia, también. De tal modo, tienen modelos de vida adultos, normalmente basados en la familia, padres, tíos, y son lo suficientemente maduros como para saber la importancia que tiene lo que aquellos hacen por sus hijos. No en todas las ocasiones, y esto es sintomático de que algo falla en estas familias y, por ende, en los distintos aspectos de la vida cotidiana, creen ser importantes en el núcleo familiar, sobre todo porque a veces no se sienten queridos, importantes, en el núcleo familiar. De todas formas, sitúan en un primer lugar a la familia, y en un segundo plano los amigos.

En lo que toca al asunto de la inmigración, tema con el que nos topamos constantemente al trabajar en centros ubicados en zonas marginales, estos discentes suelen experimentar cierta vergüenza al llegar a una ciudad nueva, en la que van a instalarse: el hecho de no conocer a nadie y de sentirse mirados “con caras raras” no facilita, precisamente, su integración en el nuevo hábitat. De otro lado, sienten inseguridad ante las personas que no conocen.

El problema del trabajo les afecta directamente. Estos jóvenes, aunque en su gran mayoría aspira en palabras de uno de ellos “a sacar la ESO y a encontrar un buen trabajo para el día de mañana”, tienen ya en mente posibles ocupaciones que les gustaría estudiar (algunos especialmente llamativas por su dedicación a los demás como, por ejemplo, enfermería, el mundo de la educación, la ayuda a los niños pobres...). Suelen ser, pues, altruistas, con vocación de ayudar a los desvalidos, de ofrecerles cuanto puedan necesitar. Destacan, en este sentido, el mundo de la sanidad y de la educación. Evidentemente, no siempre sus aspiraciones de estudio son elevadas y, así, muchos se conforman con sacar la ESO y, si acaso, un ciclo formativo de grado medio. Ven en el estudio la llave que les puede abrir el la puerta hacia el mundo laboral el día de mañana. La conexión es clara. El sentido del estudio no es un fin en sí mismo, sino el medio para conseguir un trabajo. El sentido práctico es obvio.

Pretenden, pues, que les vaya bien en la vida y llegar a ser “alguien”. No en vano manifiestan admirar a la gente que consigue lo que se propone. En este sentido, resulta

¹¹ No está de más hacer estas alusiones pues, dada su importancia, se han de tener en cuenta a la hora de pensar la formación del profesorado que trabaja con este alumnado. Creemos que se trata de aspectos vitales no sólo por la forma en que afectan al propio devenir del alumnado sino porque la perspectiva formativa del profesorado ha de verse influida por esta cotidianidad que protagoniza la esencia más preclara de estos niños y adolescentes.

emocionante comprobar cómo algunos son conscientes de su mejora en el devenir académico, de cómo han ido ascendiendo en su rendimiento escolar y, dada su incipiente madurez, se lamentan de no haber aprovechado antes el tiempo de la misma manera. De hecho, una de las cosas de las que se sienten más satisfechos es de “aprobarlo todo”. Se encuentran satisfechos de llegar adonde están, de ir sacando los estudios, y están convencidos de lograr lo que se proponen.

Incluso algunos de ellos manifiestan su creencia en Dios. Otros aducen que “ya no”, como si algo les hubiera hecho cambiar de opinión, perdiendo la fe y la confianza experimentada otrora.

Aunque no se da en todos los casos, resulta gratificante observar cómo algunos dejan ver cierta madurez al atisbar cualidades interiores en las personas del otro género. Estos encuentran a los demás atractivos por esas cualidades y no, como pudiéramos pensar en un principio, por rasgos exteriores o físicos. La forma de ser juega, entonces, un papel preponderante.

La misma dualidad acontece cuando el alumnado valora a los iguales de su mismo género: es grato comprobar que algunos fijan su atención en su forma de ser y de comportarse con el resto. Observan traición en un amigo cuando éste cuenta cosas íntimas a terceros (sobre todo las muchachas); cuando se sienten abandonados por el otro, reciben insultos o hay disputas entre conocidos. También les afecta que no les cuenten algo importante, o que cuenten cosas de ellos sin su consentimiento; que les den la espalda, que los quieran sólo para las conveniencias, o sean falsos.

Son capaces de aceptar la crítica constructiva de un amigo y de reconocer sus propios errores y su capacidad para recapacitar; de mejorar su comportamiento ante la llamada de atención de un igual: esta crítica la ven como una posibilidad de cambiar cosas negativas de ellos.

Entre las cosas que les cuesta perdonar aparecen aquellas que les duelen demasiado como la mentira, la burla, o que jueguen con ellos, el orgullo, la maldad, la mentira, la traición, la falsedad; que los ignoren; las críticas, la superioridad, el engreimiento, la presunción, la prepotencia, las faltas de educación, de respeto, el machismo; que les den la espalda, la irascibilidad. Los menos de ellos, los que no ven defectos en los demás, tan sólo piden que sean buenas personas. En general, entienden la importancia de la amistad y de la sinceridad, que ven como un valor muy importante sobre la que cimentar aquella.

Aunque a veces se muestran radicales y poco comprensivos cuando los iguales les tratan mal, les gusta escuchar a los demás y saben de las virtudes del diálogo y la comunicación. Entre esas virtudes destacan la posibilidad de aprender de los demás, de aprender cosas nuevas, el poder sentirse identificados, e incluso la experiencia de ser ayudados. La oportunidad de interesarse por las cosas de los demás, se sentirse a gusto en las relaciones interpersonales, de ayudar y comprender a los demás.

Intentan entender por qué algunas personas los maltratan. En estos casos, suelen recurrir al diálogo, que cobra especial importancia: entre los jóvenes es casi una terapia que produce satisfacción, pues denota confianza entre los interlocutores, quienes se cuentan lo que les pasa. Sirve pues, para reforzar los lazos de amistad entre iguales, pues lleva inherente una alta dosis de confianza.

Algunos de ellos se han enfrentado a la muerte de seres queridos (abuelos, tíos) y conocen la dureza de estas vivencias. Sienten cierta ambivalencia al pensar en la muerte, a veces con miedo, otras sin éste, pues aceptan esta realidad. No siempre piensan que hay algo después de la vida terrenal. A veces, no han pensado en ello, por miedo.

Ven en el dinero una posibilidad de conocer el mundo y de ayudar a sus progenitores (hipotecas, seguros...), quienes la mayoría de las veces viven situaciones indeseables y angustiosas; una posibilidad de ahorrar para invertirlo de forma inteligente, y de ayudar a la gente pobre.

Entienden que el amor de verdad consiste en que alguien quiera estar con ellos toda la vida. Eso es para ellos el cariño auténtico, adornado por el respeto, la amabilidad, la gracia... Se trata de un valor que identifican con lo especial que una persona puede llegar a ser para ellos, y con el apoyo y ayuda que los demás les pueden llegar a ofrecer. Los aspectos físicos, aunque también cuentan, normalmente pasan a un segundo plano, sobre todo en las chicas. El amor verdadero consiste, pues, en que a pesar de los defectos propios, “aquella persona te quiere y siempre puedas contar con ella”, e implica “aprecio, cariño, contar los problemas, confianza y comprensión de los problemas propios”. En este sentido, la gran mayoría manifiesta haberse enamorado alguna vez.

Persiguen tener estados óptimos de vida, plenos de felicidad y ánimo, que muchas veces han encontrado ya y, por tanto, a veces no cambiarían nada de su vida actual, a no ser volver a estar junto a sus seres queridos ya fallecidos. Esta plenitud conlleva tener salud, estar rodeado de familiares y amigos, y sentirse comprendidos. Crean, pues, en la belleza de la vida.

De otro lado, algunos añaden la coletilla “depende de por dónde lo mires”, porque piensan que la vida no consiste sino en un conjunto de realidades superfluas, intrascendentes. Resulta curioso que manifiesten que si su vida es como es se debe a algo, como si todo estuviera predestinado y ellos no pudieran hacer nada por mejorarla. Dudan de esa belleza, porque “hay personas muriéndose de hambre y durmiendo en las calles”.

Para ser felices necesitan el dinero, la salud, el amor. La amistad, la familia. Que te quieran. Entre los amigos lo que más valoran es la confianza, el buen trato y la fidelidad, el no sentirse defraudados.

Aunque no a todo el alumnado le es fácil encontrar un tema para escribir, apuestan por hacerlo sobre la familia; sobre su propia vida, sobre cuestiones personales, “contar lo que me ha ocurrido todo este tiempo”; en la mayoría de los casos no tienen un hábito lector, y por ello, tienen cierto desinterés por las noticias. Normalmente, aborrecen la política.

De tener plena libertad de decisión sobre su futuro, optarían por el camino del estudio, pues son sabedores de su importancia.

Nos encontramos, entonces, ante alumnos que, en general y salvando ciertos aspectos que cambiarían, algún aspecto de su propia forma de ser, etc., se gustan como son, se ven amables y simpáticos con los demás, aunque asumen explícitamente sus defectos. El punto de partida, a pesar de todo, no puede ser más plausible. Lo más hermoso para ellos son los aspectos relacionales, en detrimento de lo material. Ahí reside para ellos la clave de la felicidad: la confianza en los demás les aporta seguridad y les ayuda a vencer la timidez.

1.2.3. La droga

La droga¹² es otro factor presente en la relación de problemas que genera la marginación y que castigan a este tipo de población.

Butturini y Martínez (1990) muestran su preocupación por el hecho de que se trata de un elemento que afecta tanto a la familia como a la escuela, a la enseñanza; y que obliga a llevar a cabo un trabajo interinstitucional, lo que implica la presencia de profesionales sanitarios, sobre todo en los casos en que se prevea la derivación del alumnado afectado a centros terapéuticos y asistenciales.

A finales de los años ochenta, estos autores analizaron la presencia de la droga en los centros de enseñanza. Estudiaron, asimismo, los factores y causas que originaban la presencia de ésta entre los estudiantes y concluían que algunos tipos de droga blanda, como el hachís, era “(...) conocida prácticamente por todos los escolares entre los doce y los catorce años (...)”, quienes “(...) no tendrían grandes dificultades para conseguirla” (op. cit., p. 549). La duda a resolver es, como ellos indican, qué factores llevan a la juventud a consumirla. A este respecto arguyen que “si no hay que buscar un único culpable, tampoco se ha revelado eficaz buscar una única gran solución: la tesis de que mayor información por objetiva que ésta sea menor consumo ha resultado falsa. En muchas ocasiones se ha demostrado que bombardear a los niños con un volumen excesivo de información sólo ha contribuido a incrementar su curiosidad por lo que tanto preocupa a los mayores” (ibidem). Esta afirmación la compartimos de lleno. Podemos hacer un análisis sucinto de la influencia tan negativa que algunos medios de comunicación han tenido entre la juventud en aspectos claves, que han enfriado la tendencia del alumnado a centrarse en el estudio, o que han producido cambios radicales en las formas de uso del lenguaje o en lo que seguramente es mucho más grave, en las relaciones interpersonales, tanto entre iguales como en lo que respecta al binomio profesorado/alumnado.

Es costumbre habitual la abundancia de información que bombardea los centros educativos desde distintos ámbitos y colectivos. En los institutos de la provincia de Jaén, por ejemplo, aparece el programa Forma Joven, que conlleva un período de formación tanto para personal sanitario como docente. Ofrece este programa diversos campos de acción, desde la alimentación, los hábitos de vida saludable, la sexualidad, el consumo de drogas, la prevención de accidentes de tráfico, etc. Y muchas veces, nos percatamos de que abundar en ciertos temas, cuando la madurez del sujeto es aún escasa, puede ser contraproducente, sobre todo si no se hace de la manera adecuada y con la delicadeza propia de estas situaciones. Por tanto, compartimos la reflexión de

¹² Nos ocupamos también de ella en el punto cinco de este primer capítulo.

Butturini y Martínez sobre la más que dudosa acción benefactora del exceso informativo.

Por lo que toca a las drogas, continúan llamando la atención sobre que “es necesario hacer hincapié en la equivocación de los padres de centrar su preocupación en el porro y demás drogas duras. (...) el campo de las drogas infantiles es mucho más amplio. El consumo de inhalantes, pegamentos y demás sustancias volátiles se ha extendido peligrosamente. En los domicilios, los niños acceden sin problemas al botiquín familiar, repleto de pastillas tranquilizantes o estimulantes. Paradójicamente, la vigilancia paterna sobre estos productos suele ser nula” (op. cit., pp. 549-550). En este punto cobra vital importancia el estudio de la psicología del alumnado, en la que aparece la curiosidad por probar nuevas experiencias, lo prohibido es atractivo, lo tradicional, que antes le estimulaba, ya ha perdido el aliciente. Asimismo, creemos que estos autores dan en el quid de la cuestión cuando citan la importancia que tiene en todo esto el deterioro de la relación paterno-filial, debido a que los progenitores cada vez tienen menos tiempo para estar con los hijos, de manera que esto ha “degradado la comunicación interfamiliar” (p. 550).

Quizás, como en el término medio se halla la virtud, argumentan que ni la excesiva permisividad es plausible ni, por el contrario, la exagerada dramatización de los peligros del consumo nos llevará a buen puerto. Precisamente, este punto cobra una importancia decisiva en el quehacer educativo en estos centros, ya que se trata de evitar reducir la confianza de los adolescentes hacia las actitudes que sus familias y profesorado tienen. Como bien avisan estos autores, “(...) las advertencias apocalípticas sólo provocan sentimientos de rebeldía y despego” (op. cit., *ibidem*).

En efecto, la adolescencia es una etapa vital en el desarrollo de la persona y, quizás por eso, colmada de dificultades. La droga aparece normalmente erigida como una actividad que tiene lugar en grupo. La capacidad de extensión del consumo de estas sustancias (inhalantes, alcohol, porros, cocaína, anfetaminas y sus derivados, alucinógenos, barbitúricos, sedantes, tranquilizantes, polvo de ángel, opio, heroína, cannabis, tabaco...) es grande. Los adolescentes necesitan fehacientemente integrarse en el grupo, lugar en el que pretende sentirse seguro, acogido, protegido y para conseguir tal fin, a veces y si las circunstancias del grupo así lo exigen, ha de mimetizarse con el resto, engrosando la lista de consumidores que viven estas experiencias iniciáticas en estas estructuras sociales, originadas la mayor parte de las veces en las instituciones escolares. Son habituales los casos que podemos enumerar vividos en nuestra experiencia docente que vienen a corroborar los datos que Butturini y Bartolomé aportan, ya que hacia los catorce años muchos alumnos de los centros donde hemos realizado nuestra investigación comienzan a consumir algún tipo de estas sustancias. Se trata de un alumnado normalmente inseguro, que no encuentra en el ambiente familiar un apoyo, una acogida, una aceptación ni un tratamiento suficientemente comprensivo y que opta por buscar ese reconocimiento fuera, desarrollando además una actitud hostil hacia el medio familiar. Es en el grupo social de sus iguales donde, para ganarse el aprecio de los compañeros, tratan de demostrar qué bien dominan algunas prácticas arriesgadas como el consumo de alcohol y sustancias nocivas, prohibidas, logrando a veces la admiración de aquellos.

¿Hasta qué punto el adolescente que se enfrenta a estas situaciones indeseables es consciente de la gravedad de los hechos que protagoniza, de las consecuencias que tendrá en su salud y en otros aspectos colaterales como, por ejemplo, la relación con su

familia, con el resto de personas o en su rendimiento académico? Hasta ahora nuestra experiencia nos dicta que la estrategia seguida en los centros educativos consiste básicamente en desarrollar programas que incluyen charlas, diferentes actividades que de una forma más o menos lúdica trata de concienciar del peligro esto conlleva así como de ejercer una acción bien correctiva bien preventiva ante este problema. Pero como apuntan Butturini y Bartolomé “(...) se trata de procurar que los actores que pueden atajarlo tomen conciencia de la necesidad e importancia de sus esfuerzos. Conseguir que los barrios sean lugares agradables en los que vivir, potenciar las actividades deportivas, culturales y artesanales, fomentar la comunicación en el interior de la familia y entre el vecindario, acabar con la presencia en el mercado de cientos de medicamentos que no son necesarios para la salud, cuidar los excesos publicistas de la televisión, entre otras, son cada una de ellas medidas parciales pero que juntas ayudarían sin duda, a atajar el problema” (op. cit., ibidem).

Son numerosas las estadísticas que revelan el alto consumo de drogas por la población adolescente. Y estos datos no se refieren solo al momento actual sino que llevan vigentes algunos lustros. Así, por ejemplo, ya a finales de los años ochenta se hacían públicos datos en comunidades autónomas como Castilla-León o la comunidad valenciana que evidenciaban un considerable número de estudiantes de enseñanzas medias consumían porros entre seis y diez veces al mes, cocaína, anfetaminas, alucinógenos (LSD), tranquilizantes, heroína, inhalantes, tabaco y alcohol. Siempre en mayor número los varones que las mujeres. Como dicen los autores que citamos, según la fuente de información del diario Las Provincias, del día 1 de marzo de 1987, en Valencia “más del 90 por 100 de los estudiantes han consumido drogas antes de cumplir los diecinueve años, situándose la edad media en el primer consumo de estupefacientes a los catorce años. Los mayores de dieciséis años son los más consumidores de drogas, exceptuando el consumo de inhalantes, que ha sido superior en los menores de dieciséis años. La adicción al *cannabis* o a los porros ocupa el primer lugar en el consumo de drogas ilegales, con un 27'60 por 100, siguiendo en el *ranking* los derivados anfetamínicos, los barbitúricos y sedantes y los tranquilizantes, cocaína o polvo de ángel tienen un consumo del 3 por 100, y en menor porcentaje los estudiantes se inclinan por el opio y la heroína. Los consumidores de tres o más drogas representan casi un total de 3.000 jóvenes menores de diecinueve años. Son los alumnos de centros estatales los que presentan una mayor tendencia al consumo diario o frecuente de drogas ilegales, frente a los centros privados, en los que es superior la tendencia a consumir estupefacientes con carácter ocasional” (op. cit., p. 551).

Estos autores cifran las razones que llevan a los jóvenes a este consumo “(...) en la necesidad de autoafirmación producida por la *crisis de ideales* existente en la actualidad o bien en busca de liberarse de las *limitaciones sociales* como mecanismo de protesta ante lo establecido. El hacinamiento, la marginalidad, el cambio de estructuras rurales a industriales, la desorganización de la familia y el analfabetismo son otros factores de riesgo que inclinan a los jóvenes al consumo de drogas ilegales, sin descartar los casos de ingenua curiosidad” (ibidem).

También se ocupan estos autores de hacer un repaso desde 1983 en adelante a la legislación sobre esta materia, tanto en España como en el resto del mundo. Destacan las “notables imprecisiones” (ibidem) de que ésta adolece. Para ellos, como a principios de los años ochenta “(...) no se penalizaba el consumo de la droga, comenzó una vertiginosa carrera ascendente de tráfico y consumo (...)” (op. cit., p. 552). En relación

a las normas directivas en el resto del mundo se refieren Butturini y Bartolomé a la *I Conferencia Mundial sobre el uso Indevido y el Tráfico de Drogas*, que tuvo lugar en Viena, patrocinada por la ONU. De aquí devino un compromiso global frente al mundo de las drogas, plasmado, en palabras de estos autores, “en esta especie de libro de recetas para la lucha antidroga” (ibidem).

Al ocuparse de los sistemas de recuperación en España, aluden a diversos procedimientos y técnicas para lograr la recuperación y tratamiento de las personas víctimas de esta problemática. Entre estos, hacen referencia a instituciones antidroga como *El Patriarca*, la *Asociación Ayuda*, *Unión Española Antidroga* y el *Proyecto Hombre*. A nosotros nos interesa comentar, siquiera sea brevemente, estos proyectos toda vez que en los centros estudiados se da la problemática del consumo de drogas y entendemos que de no atajarse estos casos de forma drástica la probabilidad de que parte de este alumnado haya de acogerse a los programas que estas asociaciones promueven puede ser alta. Creemos justificado, pues, atender al contenido de las iniciativas citadas.

Sobre la primera nos informan de que fue fundada en 1972 por Lucien Engelmajer, y que se hace cargo “(...) *de las necesidades cotidianas, estar al tanto del día a día del proceso de cada uno de los toxicómanos en su camino para reencontrar su autonomía de vida, creando una nueva voluntad vital y edificación personal. El fin, por tanto, es una reinserción, después de una etapa previa de quince días de incomunicación con todo lo relacionado con su vida anterior. Tras este período, comienza el aprendizaje de actividades manuales e intelectuales, en torno a la vida comunitaria, en pro de una recuperación progresiva de las mínimas facultades vitales atacadas de raíz por la dependencia de la droga*” (op. cit., p. 553).

Según estos autores entiende Engelmajer que se ha de primar las relaciones humanas en el proceso de curación, de modo que éstas se convierten en “(...) un medio muy eficaz para el principio de descentramiento del problema: desde este momento, el problema no es la droga, sino el asumir la identidad atacada” (ibidem).

Al hablar de las fases del proceso, que Engelmajer cifra en dos, Butturini y Bartolomé las explican de la siguiente manera: (1) la primera, en la que se suprime cualquier relación con la familia, consiste en desdramatizar el problema, de modo que se empieza por darle confianza al paciente, el ánimo necesario ante la valiente decisión que ha tomado de tratar de salir del mundo infernal en el que se ha introducido. La denominada “terapia relacional” no trata sino de tranquilizar al enfermo que durante el síndrome de abstinencia recibirá baños y masajes, dará paseos y realizará trabajos físicos, con la sola finalidad de llegar a un estado de cansancio absolutamente necesario para poder descansar. Incluye esta primera etapa la fitoterapia, o sea, el tratamiento mediante hierbas, que es diferente en función del tipo de intoxicación y depende de la sintomatología. (2) La segunda fase de la propuesta de Engelmajer, en la que ya se puede establecer una relación epistolar y telefónica con las familias, comienza a los quince días de estancia del paciente y se prolonga, en general, hasta los tres meses aunque dependerá de cómo sean las reacciones de éste. Desde el primer mes se permiten las visitas de los progenitores. En esta segunda fase, “el sujeto, ya deshabitado físicamente, tras muchos días de no probar la droga, se encuentra vacío, sin nada en qué apoyarse. Recobra cierta fuerza física y sentimiento psíquico de sí mismo, pero, ante su vacío, se vuelve agresivo hacia sí mismo, hacia los demás. Desea instintivamente, para contrarrestar este vacío (nada), volver a la droga (algo)” (ibidem). La metodología de

esta fase incluye la asunción de ciertas responsabilidades por parte del paciente, para que vaya entendiendo progresivamente que él ha de ser el dueño de su actividad, y para que se asiente en él cierto espíritu solidario que lleve a capacitarse para ayudar a los nuevos beneficiarios del proyecto y a tener la firme voluntad de contribuir a ayudarles. (3) Igualmente, se incluye la estancia en una granja, cuya duración suele ser de ocho meses. Las responsabilidades asignadas son progresivamente mayores, del mismo modo que se reduce, hasta su eliminación, el tratamiento por fitoterapia. En este punto, Engelmajer introduce la formación profesional como elemento clave para que el paciente se inserte en el mundo sociolaboral. Tal reinserción se puede dar a través de la constitución de cooperativas y dando la posibilidad de pasar a formar parte del grupo de monitores de la asociación, realizando, además, charlas preventivas¹³.

La segunda institución citada por Butturini y Bartolomé es la *Asociación Ayuda, Unión Española Antidroga*, cuya finalidad, a partir de la estrecha colaboración con los poderes públicos, es la “rehabilitación de los toxicómanos para apartarles de una expectativa de vida infrahumana y proximidad de muerte” (op. cit., p. 554). En su filosofía tiene principal importancia la atención prioritaria a los pacientes más necesitados económicamente. Sus fines se concretan de este modo: (1) desarrollar, de cara a la prevención, actividades de información, educación sanitaria y docencia, divulgando los peligros de las drogas, demandando la colaboración del profesorado, de las asociaciones de madres padres, de las asociaciones de vecinos, de sociólogos, y de cualesquiera entidades susceptibles de ayudar. (2) Crear dispensarios de exploración y acogida, de modo que se pueda diagnosticar precozmente al paciente y realizarle las oportunas exploraciones biológicas, físicas y toxicológicas, de modo que se corrobore el diagnóstico previo. (3) Ofrecer curas de desintoxicación a través de tratamientos en unidades especializadas. (4) Realizar seguimientos integrales, tanto desde un punto de vista personal como familiar, de modo que se logre evitar recaídas y se suavicen los síndromes de abstinencia. (5) Facilitar la reinserción social del paciente, “(...) tratando de conseguir una sociedad libre de drogas, no sólo de su abuso, sino también de su consumo, sólo posible concienciándose de cómo ellas afectan al cuerpo, a la mente y al ser en sí (...)” (op. cit., p. 555). (6) Motivar las relaciones interpersonales: tanto entre pacientes, como entre éstos y la sociedad en general.

Esta asociación, a diferencia de la anterior, que entiende que el toxicómano es un paciente, califica a la persona que ha sucumbido al mundo de las drogas como enfermo. Realismo (enfrentamiento del problema y visión cercana de lo que generó la situación), tratamiento individualizado, amor, comprensión, apoyo, entretenimiento, normalización, recuperación de la afectividad y la seguridad en sí, auto-responsabilidad desde el inicio, creencia en la persona, son algunos de los descriptores que marcan la identidad de esta iniciativa.

El *Proyecto Hombre*, tercero de los ejemplos de los que vamos a ocuparnos, tiene su origen en el CES, esto es, el Centro Español de Solidaridad. Esta iniciativa, auspiciada por diversos organismos sin ánimo de lucro, se sustenta principios tan filantrópicos como la recuperación de la dignidad de las personas afectadas por la toxicomanía desde el restablecimiento de su equilibrio psicológico, la facilitación de la reinserción de estas personas en el ambiente familiar y, también, en el social. El trabajo con las familias, de modo que se las prepare y se logre su implicación para que

¹³ El IDRET, *Instituto de Documentación e Investigación Europeo sobre la Toxicomanía*, es la institución que se encarga de recoger los resultados de esta labor.

colaboren en recuperar a las personas con problemas con las drogas. Hacer una labor de difusión y concienciación de la población en general sobre la grave problemática de la droga, a través de charlas, mesas redondas, etc. La finalidad es, sencillamente, que se logre recuperar al toxicómano y que se colabore a su “(...) desarrollo y crecimiento personal mediante el cambio de su estilo de vida, a través de una comunidad de personas comprometidas en un trabajo conjunto y apoyándose recíprocamente” (ibidem).

Algunas de las estrategias que se ponen en juego para lograr esto es la terapia de grupo, la colaboración entre los toxicómanos y el personal especializado y el desarrollo del concepto de “comunidad abierta”, cuya gestión cobra un papel primordial.

Desde este enfoque el drogadicto es “(...) una *persona en crisis* de identidad, en conflicto consigo mismo, con su familia y con la sociedad. Suele ser *débil* con miedo ante cualquier responsabilidad, incapaz de amar o sentirse amado. Su *imagen de sí mismo* suele ser *irreal*, considerándose una víctima o un rebelde ante la sociedad; reacciona *instintivamente*, de un modo primitivo, ante sus *emociones*; desarrolla *mecanismos de defensa* para arrinconar cualquier sentimiento desagradable; hay una tendencia a la *autodestrucción*, fruto de sentimientos de culpabilidad” (op. cit., p. 556).

Por ello, la metodología terapéutica, que incluye tres momentos (acogida, comunidad terapéutica y comunidad de reinserción), trata de motivar al drogadicto a que derribe sus habituales tendencias a auto-justificar su conducta; de controlarle desde un punto de vista social para impedir su autodestrucción y enclaustramiento; de cambiar su estilo de vida, haciéndole tomar conciencia de su realidad. En definitiva, se trata de hacerle asumir su libertad y la responsabilidad de sus propios actos; de ayudarle a descubrir una nueva vida, cimentada en la sinceridad, el altruismo y los afectos, invirtiendo positivamente las causas que le llevaron a drogarse.

1.2.4. El absentismo¹⁴

Otro de los problemas que genera nuestro ámbito de investigación es el que se refiere al absentismo, entendido como no aculturación. Los centros pertenecientes a un mismo consejo escolar municipal se reúnen mensualmente para tratar de poner en práctica estrategias para erradicar este problema y analizar los resultados que se van obteniendo. Se trata de crear alicientes, motivar el deseo de promoción, de ser. El absentismo es diario en este tipo de escuela, y no siempre se deba a que el alumnado no está a gusto en ella; quizás en gran medida, las causas podamos encontrarlas en la falta de expectativas de las familias. Los procesos de sensibilización para evitar esta triste marcha de la escuela antes de tiempo es el objetivo de las comisiones que comentamos.

1.2.5. El desempleo y las dificultades económicas¹⁵

¹⁴ Este apartado tiene que ver con el ítem 28 de nuestro cuestionario: Se confía en las ideas previas que el profesorado tiene sobre marginación como medio para resolver los problemas planteados (disciplina, higiénicos, absentismo, falta de recursos...).

Por su parte, Chaves (2000), quien se centra en el ámbito de la ciudad de Granada, expone entre las conclusiones más destacadas de su trabajo, una serie de ideas que nos ilustran acerca de la problemática que presenta la población a la que pertenece el alumnado que acude a los centros que hemos incluido en nuestra tesis. Queremos resaltar dichas conclusiones para ser conscientes de la verdadera problemática de que es víctima la población marginada, y cómo estas situaciones afectan directamente al alumnado con el que trabajamos cotidianamente en las aulas. Así, Chaves constata un alto nivel de desempleo entre la población que sale de estos centros educativos, “(...) que afecta a todos los sectores de población, con especial incidencia en mujeres y jóvenes, superando el doble de las tasas de paro porcentuales del resto de la población granadina” (p. 63). Sobre la popularmente conocida como economía sumergida, afirma que “(...) se da de forma significativa, sobre todo en el estrato de población de mayor riesgo de exclusión social. Esto explicaría en gran parte el hecho de que la gente sobreviva con las tasas de paro que se registran” (ibidem). Además, estas actividades las llevan a cabo en mayor medida las mujeres, con lo que Chaves adopta el término “feminización de la pobreza”.

Asimismo, hay dos ideas que nos parecen fundamentales y que transcribimos. Se refieren, respectivamente, a la población no titulada y que es víctima del desempleo, así como a la perpetuación espacial y generacional de las condiciones de marginación. Dice así: “Se da un gran porcentaje de población que no cubre los niveles educativos del graduado escolar, considerados como “no ocupables”, sobre todo en las zonas de mayor incidencia del paro y desarraigo social. Aunque el hecho de tener el graduado no supone un elemento discriminador a la hora de encontrar empleo” (ibidem). Y continúa: “Se aprecia un acotamiento físico y económico de las zonas con mayor índice de condiciones marginales de la población, que hace que estas condiciones de vida se perpetúen a sí mismas tanto geográficamente, en los entornos de mayor desarraigo social y económico como generacionalmente a través de los descendientes que habitan en las zonas de mayor riesgo de exclusión social¹⁶” (ibidem). Las soluciones que plantea Chaves, las reproducimos en el capítulo correspondiente de esta tesis.

1.2.6. El agotamiento emocional: el riesgo psicosocial en los centros situados en ámbitos marginales. El síndrome de Burnout docente¹⁷

El agotamiento emocional o Burnout, concepto creado por el psiquiatra Herbert Freunderberger en 1974, va ligado a las ideas de despersonalización y de frustración profesional¹⁸, en el sentido de que se da una falta de realización profesional. Entendemos que esto, si bien se puede producir en el profesorado que trabaja en cualquier centro educativo, es más susceptible de aparecer entre los docentes que

¹⁵ Este epígrafe se relaciona con el ítem 6 del cuestionario que hemos pasado al profesorado y que dice así: *Las dificultades económicas que presenta el alumnado suponen una traba seria para afrontar la vida académica con éxito.*

¹⁶ Sobre exclusión social versa el ítem número 7 de nuestro cuestionario.

¹⁷ Elaboramos este apartado, que enlaza con el ítem número 8 del cuestionario, *trabajar en este contexto supone un riesgo para las condiciones de salud e higiene mental del profesorado*, en base a la lectura de la obra de Embuena y Gay (2005), *Esgotament emocional: el risc psicosocial en el centre docent (síndrome de Burnout docent)*. Este síndrome está considerado por sentencia judicial como una enfermedad profesional.

¹⁸ Sobre esto, aconsejamos la lectura de una obra de Samuel Shim, *The house of God*. También la consulta del cuestionario de Christina Maslach, el más utilizado actualmente para diagnosticar este síndrome.

desarrollan su labor en centros donde las condiciones laborales son más difíciles. Por eso, hemos creído conveniente estudiar más pormenorizadamente este aspecto, analizando los factores de riesgo psicosocial¹⁹ del centro docente y las formas de evaluarlos; los elementos de desgaste profesional inherentes a la profesión docente que más se dan en ámbitos de marginación; el modo como se afrontan las situaciones estresantes; las condiciones del entorno cambiante, así como la enseñanza de estrategias para su corrección. Tampoco soslayamos las aportaciones existentes para la mejora organizativa del centro. Finalmente, creemos trascendente conocer cuáles son las habilidades de afrontamiento del estrés, de relajación y visualización, y de consciencia de implicación emocional como puntos claves para superar la problemática psicológica que genera el trabajo en este tipo de centros. Algunos de estos puntos han sido introducidos, como más adelante veremos, en el cuestionario que pasamos a la muestra que ha participado en esta tesis. En su momento, analizaremos los datos vertidos por el profesorado estableciendo, de este modo, conexiones entre la práctica y la teoría que ahora abordamos.

Es obvio que el trabajo en centros radicados en ámbitos marginales produce el síndrome de Burnout; esto es lo que popularmente se conoce como que el profesorado puede llegar a “quemarse” o a desgastarse profesionalmente. Es un término que surge en torno a los años ochenta. Se habla de clima de insatisfacción, de frustración. Si esto es habitual en los entornos educativos en general, lo es mucho más si nos centramos en el sector del que nos ocupamos en esta tesis.

Los expertos en el tema afirman que el desgaste profesional es consecuencia de las condiciones de trabajo duras e indignas. Las condiciones laborales nos llevan, pues, a analizar factores causales muy complejos²⁰.

Nos interesa entender la manera en que el Burnout, ese desgaste profesional, llega al profesorado de estos centros. Podemos achacarlo, por ejemplo, a la falta de autonomía, al tipo burocrático que puede imperar en estas organizaciones educativas, al

¹⁹ Estos factores de riesgo, que hay que vigilar cuidadosamente en el contexto marginal que nos ocupa pues se pueden dar con cierta prodigalidad y pueden tener drásticas consecuencias en el profesorado, son cuatro: (1) el oficio de educar; (2) el entorno social; (3) el centro docente; y (4) el lugar de trabajo. En el primero de ellos se ha de tener en cuenta que pueden aparecer causas de agotamiento emocional en bajos niveles de profesionalidad, una inadecuada definición de roles, de conceptos básicos como alumnado, educación... El modo de concebir la identidad profesional puede también afectar en este sentido, así como las competencias básicas, las nuevas tecnologías, las dificultades de evaluar y la retribución lineal. En el segundo factor de riesgo aparecen podemos encontrar como posibles causas la delegación de responsabilidades, la mayor exigencia, la indefinición de funciones, la escasa valoración, el sensacionalismo y los recortes de presupuesto. El centro docente como factor de riesgo incluye elementos que pueden llevar al docente a padecer este síndrome; así, podemos encontrar el no compartir el objetivo último del centro, el no ser partícipe de la empresa común propuesta; el hecho de hallar dificultades en el liderazgo, la imposibilidad de promoción, la burocratización que a menudo preside el día a día en los centros docentes, los conflictos de rol, los conflictos con el alumnado y con las familias. Finalmente, el cuarto factor de riesgo, el lugar de trabajo, engloba como posibles causas el alto grado de exigencia de este tipo de centros, la falta de autonomía, la ausencia de reconocimiento, la falta de apoyo entre colegas y del equipo directivo, la poca calidad en la comunicación con las familias, el tipo de jornada, la indisciplina del alumnado, la sobrecarga de trabajo y emocional, y la posible monotonía que a veces puede ser contumaz protagonista de la jornada laboral.

²⁰ Como anuncian estos autores, el síndrome Burnout no afecta sólo al profesorado sino que se ha extendido a profesiones como la medicina, la enfermería o el trabajo social; y, por supuesto, se da, además de en España, en países como Holanda, Francia, Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, Australia y Japón.

descenso de la sensibilidad por el factor humano, al mayor grado de exigencia y a la alta delegación hacia el profesorado y los agentes educativos. Aparte, por supuesto, podemos comprender el hecho de que el profesorado es, progresivamente, más exigente en su satisfacción laboral.

Por todo ello, los expertos en la materia aconsejan, entre otras, acciones que tienen que ver con replantear las habilidades sociales que se deben poner en práctica, la incorporación de nuevas técnicas profesionales, la búsqueda de nuevas maneras de dirigir las organizaciones, etc.

Nos preguntamos, pues: ¿es cierto que en el profesorado que participa en nuestro estudio se dan las dimensiones que caracterizan el Burnout; esto es, el agotamiento emocional²¹, la despersonalización y la falta de realización profesional? ¿Hasta qué punto el hecho de trabajar en un contexto marginal produce en el profesorado una reacción progresiva de alienación emocional debida a la tensión crónica producida dentro del ámbito laboral, especialmente el de los servicios personales? Si esto se da, las consecuencias que podemos observar son obvias, y afectan tanto al profesorado individualmente considerado como al conjunto de la organización del centro. La sensación de fracaso profesional genera depresión, y muchos docentes “quemados” influyen negativamente en el clima laboral y en la imagen del trabajo que se forman los recién llegados al centro docente. Tal depresión forma parte del diagnóstico diferencial de este síndrome, junto con la baja autoestima y el estrés. La sintomatología incluye, de este modo, ansiedad, rigidez, desinterés, conflictos relacionales, conductas adictivas, bajo rendimiento, absentismo...²²

En ello juega un papel importante la inestabilidad de los apoyos extra-laborales: hay una distancia abismal entre la axiología y expectativas de los docentes que trabajan en los centros marginales y la realidad de su mundo laboral, esto es, el ser y el deber ser.

Como comentan Embuena y Gay (2005), parafraseando a Malasch (1981), que se está imponiendo la idea de trabajo como máquina eficiente, y esto va erosionando el ideal del trabajo como un ámbito saludable donde el profesorado trata de realizarse por lo motivador del mismo, esperando recibir una compensación adecuada. Aluden estos autores, igualmente, a conceptos expuestos por Sennet: las consecuencias psicológicas devastadoras que el trabajo exageradamente frenético impone en el mundo del capitalismo ultraliberal.

Todo ello se relaciona con la deshumanización que ciertamente se puede llegar a experimentar cuando el contexto donde se desarrolla la educación presenta déficits de distinta índole. Sus manifestaciones son la frialdad en las relaciones, el deterioro en el trato entre docentes, y entre estos y el alumnado²³, la utilización de estrategias para

²¹ Tengamos en cuenta que este agotamiento, puede llegar a ser crónico. Se trata, entonces, del desencanto, de esa situación en que el entusiasmo inicial ha desaparecido.

²² Es necesario en este punto, hacer hincapié en las cuatro fases de evolución que caracterizan este síndrome, a saber: (1) la fase de entusiasmo e idealismo; (2) la fase de estancamiento o agotamiento emocional; (3) la de frustración o imposibilidad de auto-realizarse; (4) finalmente, la de apatía o despersonalización.

²³ Traducimos una cita incluida en el trabajo de Embuena y Gay (op. cit.), que nos parece muy ilustrativa de lo que aquí comentamos; dice lo siguiente: “La docencia es un oficio psíquico. Tener sesenta ojos clavados como agujas en el cuerpo es más vudú que la acupuntura. Hay ojos que son clavos y cabezas que son martillos. Según el día, las agujas te embastan un vestido de payaso, de maestro o de pastor. Te

evitar situaciones comprometidas, así como el distanciamiento afectivo. También pueden aparecer sentimientos de hostilidad hacia los demás, una actitud negativa y una disminución del rendimiento docente. La motivación interna que otrora podía presentar el docente, la curiosidad por la profesión, los retos, la necesidad de realizarse profesionalmente... ceden su lugar a la apatía y la desmotivación. A la tristeza, la tensión, al estado anímico alicaído y a los recursos emocionales claramente agotados. El profesorado se siente desesperanzado, ineficaz, impotente ante el trabajo. Se encuentra atrapado y desea cambiar de actividad. Si, además, se trata de casos con cierta experiencia y dilación en el tiempo, la ilusión primigenia de los primeros estadios de su actividad docente decae de modo meridiano. Todo ello afecta a otras parcelas de la vida personal, familiar y social. A veces, se dan casos incluso de adicciones devenidas de este problema: tabaquismo, alcoholismo, otras drogodependencias, etc. Encontramos, finalmente, el llamado distrés crónico o estrés mal vivido, que pone a prueba la resiliencia del sujeto, o capacidad para afrontar situaciones dolorosas.

1.2.7. Las soluciones

Está claro, por otro lado, que es necesario integrar los distintos servicios que ofrece la comunidad en la institución escolar, de modo que se aprovechen todos los recursos en pro de ofrecer las mayores posibilidades al alumnado y conseguir, así, los más altos niveles educativos. Hemos de tener claro que la gran mayoría de desigualdades que encontramos en las aulas vienen de fuera, de la propia sociedad, y que la institución escolar, de suyo, no tiene la potestad y medios suficientes como para atajar grandes problemas que no tienen su origen en el seno escolar y, por tanto, difícilmente se van a solucionar sólo con la contribución de los recursos provenientes de ella. Se trata, pues, de trabajar conjuntamente, de forma cooperativa, global, de modo que se aporten iniciativas desde distintos frentes. Asimismo, aparte de plantear soluciones a problemáticas ya existentes, se trata de llevar a cabo un trabajo preventivo que afecte a la familia, al contexto, a la escuela y a la persona.

A este respecto y desde un punto de vista teleológico²⁴, argumenta De Vicente (2002) que algo de vital importancia para el profesorado (él se refiere a la Educación Infantil, una de las que ocupan nuestra investigación) es tratar de seleccionar metas de aprendizaje para el alumnado. Cita un trabajo suyo (1999) al hilo de esto. Defiende que una de las claves reside en invitar al estudiante a que establezca las metas de su aprendizaje, lo que tiene que ver directamente con las comunidades de aprendizaje. Cuando esta responsabilidad recae exclusivamente en el profesorado, éste ha de tener siempre presentes tanto las exigencias de la Administración como las de la comunidad educativa y las familias del alumnado. Las metas deben ser, según De Vicente, “(...) valiosas para el aprendizaje de las disciplinas que se enseñan, estar claramente formuladas (pues han de ser evaluables), declararlas más en términos del aprendizaje de los alumnos que de las actividades que se requieren para alcanzarlas, apropiadas a los estudiantes (a su nivel de edad, a sus intereses, a sus diferentes niveles de comprensión

ahogas, te hielas. Hay días que no sabes si haces de profesor o de asistente social; solo sabes que en cualquiera de los casos lo haces mal” (Sala, T. 2001, cit. en *Avaluació dels factors de risc psicosocial del centre docent*, pág. 3, capítulo de la obra de Embuena y Gay, 2005).

²⁴ Véase en este sentido el ítem 5 del cuestionario: *en este tipo de centros los fines educativos son reducidos y difícilmente alcanzables.*

y habilidad, a su conocimiento previo y a su diversidad), variadas y aptas para los diferentes tipos de aprendizaje (conceptual, de habilidades motoras, sociales y comunicativas)” (p. 126). Así podemos solucionar el problema del bajo rendimiento en estos centros.

Si generalmente es importante que las familias participen en la vida del centro²⁵, lo es mucho más si el centro está ubicado en un contexto marginal. Y esto porque en el ámbito educativo existe una responsabilidad compartida, de modo que se hace un trabajo en equipo donde el beneficiario fundamental es el alumnado. Familia y escuela forman, pues, un tándem ineludible. Por tanto, se impone fluidez en las vías de comunicación entre ambos entes, de modo que, finalmente, se dejarán ver resultados muy beneficiosos.

En los centros situados en zonas marginales se ha de desplegar toda la tipología de comunicación, tanto formal como informal. Para ello, se ha de remitir convocatorias de reuniones desde la escuela, invitar a participar a las familias en todas las actividades extraescolares y complementarias programadas; se ha de utilizar los recursos que la tecnología nos ofrece, motivar la participación en órganos colegiados como el consejo escolar de centro..., todo lo cual facilitará el conocimiento entre familias y profesorado.

Entre las consecuencias que se han atisbado derivadas de este planteamiento están la constatación de que se produce una mejora en la capacidad de adaptación del alumnado al medio escolar, el mayor interés por la escuela tanto del alumnado²⁶ como de sus familias y, por tanto, un conocimiento más exhaustivo de documentos transcendentales en la vida del centro como puede ser su proyecto educativo.

Asimismo, en las familias se desarrolla el sentido de la responsabilidad, la capacidad para tomar decisiones y la consecución de hábitos en el hogar, como el de la lectura, que favorecen el éxito en el trabajo escolar del alumnado (lenguaje, cognición, etc.). En definitiva, se ha observado un mejor desarrollo del comportamiento y el rendimiento del alumnado. Finalmente, se logra disminuir la persistencia de otros factores estudiados aquí como el nivel de absentismo escolar o los problemas de conducta.

Todos estos cambios en la escuela devienen, obviamente, de los operados en la familia²⁷. Como afirma De Vicente (2002) “En lo referente a los aspectos educativos –y también en otros-, la vida familiar ha cambiado drásticamente en España” (p. 119).

²⁵ Véase el ítem número 19 de nuestro cuestionario, que dice: “La participación de las familias en la vida del centro optimiza el trabajo en contextos de marginación”.

²⁶ A esto hace referencia el ítem número 18 de nuestro cuestionario: “El alumnado de contexto marginales muestra poco interés por la escuela”.

²⁷ Véanse a este respecto los ítems 19, *la participación de las familias en la vida del Centro optimiza el trabajo en contextos de marginación*; 20, *el desfase cultural de las familias explica las dificultades halladas en contextos marginales*; 23, *las familias del alumnado esperan que el Centro desarrolle puestas en acción novedosas, tales como Proyectos de Innovación Educativa, Planes de Autoevaluación y Mejora, etc.*; 42, *para mejorar el resultado de los procesos educativos es indispensable optimizar el ambiente familiar del alumnado, mediante estrategias de formación con las familias (Escuela de Padres...)*, y 47, *hay diferencias sustanciales entre las necesidades experimentadas por el profesorado y las que el alumnado y sus familias demandan de nuestro cuestionario*.

Al hilo de las familias y los cambios producidos en esta institución en los últimos años, De Vicente (2002) llama la atención sobre el traspaso de algunas responsabilidades a la escuela. Si bien, como decimos, el artículo está referido a la etapa de Educación Infantil, muchas de las afirmaciones que en él aparecen pueden hacerse extensivas a ulteriores etapas educativas, cosa que el propio autor remarca.

Desde nuestro punto de vista, en efecto las circunstancias explicitadas en el trabajo que parafraseamos han afectado, quizás desde siempre, a los centros erigidos en ámbitos marginales, antes incluso de que se produjeran todos los cambios sociales que tuvieron claras consecuencias en las familias. Por ello, trasladamos a nuestro ámbito de estudio gran parte del contenido de este completo artículo de nuestro profesor.

Es cierto que en los centros situados en ámbitos marginales recae y ha recaído de modo consuetudinario “(...) la enseñanza de muchas habilidades interpersonales que antes correspondían a los padres y hermanos, pues en aquellos encuentran los niños oportunidades y situaciones en las que aprender las habilidades sociales comunicativas que el hogar familiar les niega; incluso las relaciones activas y emocionales quedan en gran medida en manos de profesionales de la docencia. Pero, ¿asume la escuela realmente estas responsabilidades o las deja al azar de esporádicos encuentros entre escolares en pasillos, patios de recreo o en interacciones informales de clase? ¿Proporciona la escuela situaciones aptas para la adquisición de habilidades sociales y de comunicación” (p. 120).

También aboga De Vicente por estructurar las clases de modo que el alumnado se ocupe en actividades que requieran colaboración, participación en juegos cooperativos, obteniendo así unas actitudes altruistas en los discentes. Como dice, “(...) la práctica incrementa su habilidad para poner en funcionamiento conductas sociales (...)” (ibidem). Esto conlleva consecuencias para el profesorado, quien deberá “(...) preparar materiales de enseñanza y unidades didácticas para su enseñanza, de forma que se transformen en habituales las actividades que requieran la interacción entre los niños que reciben atención temprana. De esa manera, los profesores estimularán la mente de sus alumnos a la vez que promoverán la estimulación social tan necesaria” (op. cit., pp. 120-121).

Y continúa con una diferenciación sutil: “Que los profesores dispongan de materiales adecuados y diseñados como ayuda a la promoción de la interacción social y la cooperación no quiere decir que los utilicen o que lo hagan apropiadamente, pues, generalmente, el profesor se siente cómodo cuando controla las tareas de clase y tiende a seguir sus rutinas de enseñanza sin preocuparse por el diseño y desarrollo de tareas de aprendizaje cooperativo. Esos materiales, sin embargo, facilitan la acción del profesor, abriéndole hacia otras maneras de conducir su labor docente, en la que incluirá la adaptación de materiales confeccionados por otros (generalmente editoriales) y para la que exigirá la confección de otros más centrados en propuestas cooperativas, frente a las habituales que fomentan la individualidad y la competición”. (p. 121).

1.2.8. El rendimiento escolar, el ambiente de clase, la salud emocional del profesorado y la necesidad de cambiar la metodología²⁸. El compromiso del profesorado²⁹.

Es Bolívar (2003) quien en un artículo publicado en la revista del grupo *FORCE*, de la Universidad de Granada, nos documenta sobre la importancia de la problemática que afecta a los centros de compensatoria, antes denominados de Atención Educativa Preferente (CAEP), destacando las lagunas existentes en materia de rendimiento escolar.

A partir de una afirmación de Richard Elmore, quien pone en un primer plano las respuestas dadas por las escuelas y el sistema escolar ante esto, Bolívar afirma que es una condición imprescindible para mejorar el aprendizaje y el rendimiento del alumnado restar importancia a los incentivos externos disponibles que hacen desde fuera presión para que el centro evolucione y mejore. Esto es: desde el punto de vista del diseño de los procesos de mejora más efectivos, habremos de atender básicamente a la actitud de la entidad escolar, la forma de ejercer su función de buscar soluciones a los bajos rendimientos del alumnado, a las pequeñas cotas de aprendizaje que estos protagonizan; y minimizar la importancia que puedan tener las presiones externas al centro, devenidas de la Administración³⁰, servicios de inspección, emolumentos, subidas salariales, etc.

Por tanto, Bolívar, a partir de la idea de Elmore, aboga en su artículo por la idea de que los verdaderos cambios operados en los centros educativos, al menos en lo que se refiere a la mejora de los rendimientos escolares y aprendizajes del alumnado, se producen cuando se centran en la propia motivación de la institución escolar y no cuando devienen de intereses externos al centro, y se motivan por cuestiones ajenas a los propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

Bolívar alude al planteamiento de Elmore con estas palabras: “la tesis fuerte de Elmore es que las demandas de rendimiento de cuentas, en la actual estructura del trabajo docente y organización de los centros, no funciona (es decir, no provocan la mejora) y, además no son razonables” (op. cit., p. 1). Alude a los modos al uso para solucionar el problema, citando la promoción del desarrollo profesional del profesorado, de manera que se ha tratado de capacitar a los centros para solventar las demandas. Y añade, “(...) pero, en conjunto, se ha errado gravemente en las actividades organizadas para promover dicho desarrollo profesional, en especial por su falta de conexión con el incremento del aprendizaje de los alumnos” (ibidem). O sea, que la planificación de actividades, algunas impuestas por la Administración y el resto, en su mayoría, diseñadas por los centros del profesorado, quienes las construyen a partir de las demandas realizadas por los distintos centros educativos, ha sido errónea. Entendemos que, si bien las demandas de los centros son adecuadas siempre y cuando haya existido un proceso coherente y bien estructurado de detección de necesidades, el fallo ha podido estar en el montaje de las distintas actividades y/o en el dictado de otras, impuestas

²⁸ Véase la relación entre este epígrafe y el ítem número 2 del cuestionario: *A pesar de la adopción de modos de trabajo diferentes, los resultados conseguidos son mínimos.*

²⁹ El ítem 3 de nuestro cuestionario dice así: “La predisposición y compromiso personales del profesorado son factores determinantes para la consecución de éxitos académicos por parte del alumnado”.

³⁰ Al respecto de esto, véase el ítem 21 de nuestro cuestionario, que cuestiona si “las acciones propuestas por la Administración Educativa en torno a la marginación son ineficaces para resolverla”.

directamente por la Administración educativa. Sea como fuere, previendo por nuestra parte estos tres frentes de posibles errores, la realidad, según apunta Bolívar (op. cit.), es que han existido unas acciones formativas que, si bien han procurado un desarrollo profesional docente, no han logrado imbricar ese desarrollo con la fórmula para hacer que el alumnado aprenda más, de forma más eficaz, efectiva, y eficiente. Por tanto, no se ha conseguido lo que en un principio se pretendía o, al menos, no se ha conseguido de una forma plena, pues el objetivo último ha quedado pendiente.

Por eso alude, seguidamente, a los conceptos de incentivos y capacidades defendidos por Elmore, y afirma que “un sistema de rendimiento de cuentas genuino, paralelamente, debe promover un desarrollo profesional para incrementar el rendimiento de todos los alumnos” (ibidem).

Asimismo, resume los postulados de Elmore, que nosotros ciframos como sigue: (1) el objetivo es mejorar las instituciones educativas. (2) Para ello se ha de invertir en el profesorado que allí trabaja. (3) Eso se traduce en invertir más energías en las formas en que el profesorado enseña y como el alumnado aprende. (4) Como consecuencia, el profesorado y los centros tendrán las capacidades adecuadas para responder a los estándares deseables. (5) Para evitar el fracaso, concepto usual en ambientes de compensatoria, se habrá de evaluar el rendimiento de los centros. (6) Asimismo, se habrá de invertir en recursos del centro y, por ende, en la capacitación profesional del profesorado de los mismos. Pero, en este punto, partimos del hecho de que en muchas ocasiones la institución educativa no sabe qué ha de hacer para mejorar; lo que no evita la necesidad de adquirir una adecuada estrategia de mejora. (7) Así, habrá que procurar que el profesorado obtenga el conocimiento adecuado y las habilidades necesarias para estar preparado para obrar los cambios necesarios. (8) También se deberá rediseñar las condiciones de trabajo. De tal modo, el profesorado podrá trabajar de otra manera, y sabrá organizar el centro de una forma alternativa.

Las repuestas que los centros y el profesorado den, estarán a la orden del día en cuanto a la mejora de los rendimientos del alumnado. Se trata, como apunta Bolívar, de entender el rendimiento de cuentas como una “responsabilidad compartida” (op. cit., p. 2).

Igualmente, Bolívar establece una diferenciación entre las escuelas públicas y las privadas, otorgando a las privadas, con Elmore, un diseño que facilita las respuestas a las presiones de evaluación por estándares; de modo que en este sentido hay una situación de inferioridad de condiciones por parte de los colegios e institutos públicos. Esto quizás lo podamos comprobar a lo largo de nuestra investigación, puesto que participan instituciones de uno y otro carácter.

Nos ha llamado poderosamente la atención la siguiente afirmación de Bolívar: “Los profesores, en conjunto, trabajan aisladamente y los contextos organizativos de trabajo favorecen poco el intercambio entre colegas, de modo que hay escasas oportunidades para que los resultados académicos de sus estudiantes puedan conectarse con las prácticas docentes que desarrollan. Elmore llega incluso a aseverar que las escuelas son lugares “hostiles e inhóspitos” para el aprendizaje del profesorado y, en consecuencia, del alumnado” (ibidem). Nuestra experiencia da la razón a Bolívar: se trabaja de manera aislada, y cuando se hace en pequeños grupos o de una forma colectiva, los resultados son mínimos, ya que la predisposición del profesorado a ello

es, salvo honrosas excepciones, escasa³¹. Por ello, el intercambio entre colegas es pobre y, por ende, no hay conexión entre los resultados del alumnado y las prácticas docentes llevadas a cabo. La afirmación del Elmore, por muy descabellada que pudiera parecer, se aproxima bastante a la realidad, sobre todo en el caso del profesorado, dándose la paradoja de que el centro educativo debería aprovecharse como un inestimable venero para la formación y el aprendizaje del profesorado. Es una lástima que no se utilice en este sentido, máxime cuando no se ponen en común las buenas prácticas, de modo que, en general, cada uno no se beneficia de la experiencia del resto de profesorado.

También es destacable, sobre todo por lo que afecta al tema de nuestra investigación, la aseveración de que “(...) dado que las evaluaciones por rendimiento suelen, a pesar de las precauciones, tratar a todos los centros educativos por igual, al margen de la extracción social de su alumnado, son ampliamente discutibles. En particular, las escuelas con bajo rendimiento, que son las que nos deben primariamente importar, no mejorarán justo por clasificarlas como de bajo nivel, justamente porque carecen de capacidades para hacerlo mejor y, además, porque llegar a niveles aceptables será fruto de un proceso (largo) de desarrollo. La construcción de capacidades es, pues la “missing piece” de la reforma basada en estándares” (ibidem).

Evidentemente, Bolívar aboga por no tipificar a los centros deprimidos como tales; sí apuesta, en cambio, por la necesidad de tratarlos de forma diferenciada en función de sus características, debiéndose prestar más apoyos a los que necesitan una atención educativa preferente, a los que cuenta con planes de compensación educativa. Es decir, habrá que saber edificar las capacidades adecuadas en los centros de compensatoria, habrá que enseñarles cómo construir dichas capacidades, darles las herramientas para ello.

Por su parte, y en pro de proponer soluciones para afrontar la problemática del Burnout, casuística que puede aparecer con frecuencia en los contextos estudiados, Embuena y Gay (2005) proponen algunas pautas que creemos deberían engrosar la lista de contenidos en la formación del profesorado de estos centros. Entre tales contenidos podemos enumerar las estrategias de resolución de problemas el manejo de los tiempos, y la asertividad. Otros factores son los que alimentan una personalidad resistente, esto es la que se fundamenta en los valores personales enraizados en el compromiso, el autocontrol y el reto. Sobre ello, habla profusamente Kobasa (1982). Es obvio que el trato con alumnado y familias difíciles, unido a una escasa formación en habilidades sociales, son variables que anuncian un futuro agotamiento emocional. Esto se traduce en una sobrecarga de trabajo ligada a la sensación de acorralamiento.

Esto se puede resolver con el adecuado apoyo técnico y personal, promovido en el equipo docente y una gestión óptima del equipo que dirige el centro. Se ha de dar al profesorado el merecido reconocimiento, autonomía y facilidades de participación.

La OIT (*Organización Internacional del Trabajo*) aconseja el enfoque preventivo de estas situaciones. Tal prevención se ha de dar a dos niveles: el individual y, fundamentalmente, el que afecta a las dinámicas grupales de equipos de trabajo que afectan al clima organizativo. Trabajar en contextos de marginación es una tarea que

³¹ El ítem número 13 de nuestro cuestionario pregunta por esta cuestión: ¿Realmente, el profesorado de centros ubicados en ámbitos marginales trabaja de modo colaborativo en mayor medida que el de otros centros?

conlleva altas dosis de motivación por su propia naturaleza y que, del mismo modo, incluye riesgo de estrés; ante eso, cabe desarrollar estrategias para afrontar éste, siempre que sean adecuadas al contexto donde trabajamos. Hemos de partir, pues, de éste.

En este sentido hemos de consultar la *Ley de Prevención de Riesgos Laborales* nos aconseja plantear la necesidad de llevar a cabo en estos centros jornadas de reflexión a partir de las que implementemos actuaciones concretas. Se ha de prevenir el estrés laboral de modo el docente se vea atendido adecuadamente; cómo, a través de programas amplios, participativos, continuados, articulados con un amplio despliegue de recursos humanos.

En Andalucía contamos con servicios de Prevención de la Consejería de Educación, comités de Seguridad y Salud, la Comisión Paritaria, y los negociados de Prevención de Riesgos de las Delegaciones provinciales, que cada vez están más cerca de los centros docentes y que se pueden utilizar para reflexionar e impulsar iniciativas de lo que Embuena y Gay (2005) denominan la ergonomía psicosocial, ligadas a la gestión y organización de este tipo de centros. Desde procesos constantes de evaluación del estrés, formación del profesorado, ajuste de las condiciones de trabajo, podríamos mejorar la calidad de la vida laboral y de paso la calidad de la enseñanza.

Con Embuena y Gay (op. cit.) podemos apuntar algunas estrategias a aplicar en nuestros centros que nos llevarán a plantear soluciones de la problemática hallada en los mismos:

- * En cada ciclo de Educación Infantil y Primaria y en cada Departamento, en el caso de la Educación Secundaria, se debería hacer un análisis de las condiciones de trabajo. Se trata de expresar la percepción que se tiene del estrés en el contexto laboral.

- * Asimismo, se puede realizar la evaluación de los riesgos laborales de los centros, sobre seguridad, higiene ambiental, ergonomía y psicología, con instrumentos específicos y con el apoyo de profesionales especializados.

- * Se propone, además, evitar las cargas de trabajo que sobrepasen al docente, pues producen agotamiento y desajuste con la vida extra-laboral, y deterioran la calidad del quehacer educativo.

- * Una buena gestión desde la dirección del centro consistirá, pues, en promover la autonomía del docente, facilitar la comunicación, la distribución de responsabilidades y el clima de respeto y apoyo mutuo en el trabajo de equipo, desde la clarificación de los diferentes roles profesionales, y con estilos de liderazgo adecuados.

- * Desde el punto de vista de la formación del profesorado, se habrían de implementar unos planes debidamente consensuados de formación continua, que incluyeran aspectos psicopedagógicos y de habilidades psicosociales para desenvolverse adecuadamente en organizaciones complejas. Se trata de mantener en este tipo de centros equipos educativos estables, de promocionar el prestigio social de la profesión docente, y de reconocer el esfuerzo y la necesidad de desarrollo de la carrera profesional a largo plazo.

- * Ofrecer programas de ayuda psicológica y psicosocial a los profesionales afectados.

Como dice Maslach (op. cit.), se han de introducir estrategias, tanto referidas a las personas como a la propia organización docente, construidas con la finalidad de estimular a los claustros y a los equipos de trabajo intra e intercentros; estimulación que

ha de contener, básicamente, sensación de energía, compromiso y efectividad, componentes que vendrán a reducir el agotamiento, el abatimiento y la ineficacia.

1.2.9. Un ejemplo comparado

Finalmente, a partir de los datos que ofrece la OFSTED inglesa, podemos establecer comparaciones con lo que nosotros hemos encontrado en nuestro contexto. Consultada su página Web, descubrimos hallazgos que son explícitos. La OFSTED, la *Oficina Inglesa de Estándares para la Educación*, institución que inspecciona y regula con el objetivo de conseguir la excelencia en la educación de la infancia y los adolescentes, así como en la formación y habilidades de aprendices de cualquier edad, renovada recientemente, entiende y trata de modo singular a cada persona objeto de educación. Persigue, en definitiva, el éxito del país a través del buen funcionamiento educativo, económico y social.

Su último informe (se elaboran con periodicidad anual) data de junio de 2010; a partir del mismo, los usuarios envían sus opiniones que, a su vez, sirven de retroalimentación a esta institución.

Dicho informe versa sobre las competencias de la infancia y los servicios a su disposición. En él se refleja que en Inglaterra, teniendo la mayoría del alumnado unos comienzos adecuados, dos tercios de los profesionales de la enseñanza de los primeros estadios del sistema educativo, así como el sector de *cuidados de la infancia*, se juzgan buenos y pasables. Se constata que existe una fuerte provisión en los sectores de educación y competencias, de modo que la infancia y adolescencia son, generalmente, bien atendidas por los servicios locales. De todas formas, se asume que hay mucha variabilidad en cuanto a la calidad de la enseñanza en las escuelas e institutos.

Por tanto, el informe, firmado en junio de 2010 y rubricado por la Inspectora Jefa de su Majestad, a la sazón Christine Gilbert, muestra que la enseñanza en aquel país aún no ha alcanzado cotas suficientemente satisfactorias en el 43% de las escuelas primarias, y el mismo porcentaje de institutos que durante ese año se han supervisado.

Estos datos también muestran que a pesar de que los centros ubicados en contextos más deprimidos³², cual es el caso de los que hemos estudiado, son atendidos de modo más débil, aunque esta circunstancia no supone una barrera para que allí se logre el éxito escolar.

1.3. APROXIMACIÓN AL MARCO NORMATIVO QUE DESARROLLA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO QUE TRABAJA EN ÁMBITOS DE MARGINALIDAD.

En este apartado haremos un repaso por los documentos normativos, legislación... hallada en nuestro entorno nacional, regional y provincial en torno a la compensación educativa³³ y a todo lo que, desde este concepto, afecta a la formación

³² El ítem número 1 de nuestro cuestionario, relacionado con el contexto donde se halla ubicado el centro, dice así: *el contexto donde se halla ubicado el centro dificulta la generación de innovaciones educativas*. Y el ítem número 15, reza: *El profesorado tiene facilidad para adaptarse al contexto de marginación*.

³³ Hemos de tener en cuenta que si bien la intención de los legisladores en materia educativa es loable, parte del pensamiento científico se muestra dubitativo ante la capacidad de este concepto para resolver el

del profesorado que trabaja en esos contextos, esto es, ámbitos de marginalidad. Es evidente que estas ideas van ligadas, toda vez que los centros con programas de compensación educativa están ubicados en zonas deprimidas de las ciudades y pueblos en sus distintos ámbitos (contextos urbanos, rurales, etc.) y que la formación del profesorado que trabaja en esos centros presenta necesidades específicas que se han de atender adecuadamente para el oportuno desarrollo de la tarea docente. Desde un punto de vista normativo, vamos a analizar diversos documentos, deteniéndonos en aquellos aspectos que hacen especial hincapié en el tema de nuestra tesis: compensación educativa, marginalidad, formación del profesorado y los lazos legales que los imbrican. De este modo, y en orden cronológico, estudiamos la *Ley General de Educación*, la *Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares*, la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*, la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, la *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes*, la *Ley de Solidaridad en Educación* y la normativa que la desarrolla, la *Ley Orgánica de Educación*, la *Ley de Educación de Andalucía*, y la *LOMCE*.

1.3.1. La Ley General de Educación³⁴

Iniciamos el proceso con la conocida popularmente como ley Villar Palasí, *Ley General de Educación*, del año 1970. ¿Qué nos dice este documento sobre la temática que nos ocupa? ¿Qué aportaciones hace esta ley al ámbito de investigación que nos ocupa? ¿Qué aportaciones hace al panorama educativo de nuestro país y, consecuentemente, de nuestra comunidad autónoma, por entonces inexistente? ¿Cómo se vio beneficiado el alumnado de estos contextos por aquel entonces con el surgimiento de esta ley? ¿Y el profesorado que trabajaba en esos contextos?

Sobre los antecedentes históricos de la mencionada ley podemos decir que, situados a partir de la postguerra española, encontramos dos leyes de *Educación Primaria* (la del 14 de diciembre de 1945 y la del 21 de diciembre de 1965). Como comenta Bartolomé (1990 b), ambas leyes “tratan de hacer efectivos los principios de la enseñanza gratuita y de la escolarización obligatoria, junto con campañas de alfabetización y profesionalización de adultos (...)” (p. 1.213).

Además, están la *Ley de Enseñanza Media y Profesional*, del año 1949; la de *Ordenación de la Enseñanza Media*, de 1953, y la de *Ordenación de la Universidad Española*, de 1965. Estos documentos normativos significan para este autor “avances importantes en las enseñanzas medias y universitarias, con aportaciones para las enseñanzas técnicas y laborales de ambos niveles y con la creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) como continuación de la antigua Junta de Ampliación de Estudios” (ibidem).

problema ya que se entiende que la evolución de las clases desfavorecidas en materia educativa no depende de la inversión económica, de recursos, etc. que se haga en ellas sino que, a pesar de ello, existe un componente ambiental (léase pobreza intelectual del mismo) que contrarresta cualquier acción exterior y que viene a reducir la inversión efectuada desde el terreno de la educación compensatoria.

³⁴ En la Disposición Final Segunda de la L.O.E.C.E. quedarán derogados los artículos 2., 1; 5., 5; 19; 54, 1, 2 y 4; 55; 56, 1 y 2; 57; 58; 59; 60; 62, 1, 2, 4 y 5; 89, 2 y 4; 94, 1 y 2; 95, 2; 99, 1, y 125 de la ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y de financiación de la reforma educativa, que ahora comenzamos a abordar. Asimismo, y en cuanto se opongan a la L.O.E.C.E., los artículos 1., 2., 2; 4.; 5., 1; 6., 2; 13; 54, 1; 61, 1; 94, 3; 126; 127; 128; 129; 130, y 131 de la aquella.

Asimismo, nos dice este autor que “como antecedente directo de la LGE puede considerarse con toda justicia la publicación del “libro blanco” La Educación en España. Bases para una política educativa (1969). Sin embargo, existieron al mismo tiempo algunas influencias de ámbito internacional, como fue el compromiso adquirido por España en sus relaciones con la OCDE en torno al proyecto regional mediterráneo sobre un reajuste común de los problemas de la enseñanza y la conferencia internacional (1968) sobre planeamiento de la educación convocada por la UNESCO. En este contexto nace la LGE (BOE de 6 de agosto de 1970), preparada por expertos del ministerio Villar Palasí (...)” (p. 1.213). Y, parafraseando a García Hoz (1980, pp. 54-55, cit. por Bartolomé, p. 1.213), destaca Bartolomé Martínez los principios de esta ley, de los que resultan más sustanciosos para nuestro interés los que se refieren a la *educación personalizada*, la *orientación y tutoría permanente del alumnado* llevada a cabo por el equipo docente, y el de *evaluación continua*. Si leemos esta ley, 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*³⁵, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

En el preámbulo de la misma se dice textualmente: “*El sistema educativo nacional asume actualmente tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes. Ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación y ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad d profesionales que requiere la sociedad moderna*” (pág. 12.525). Además, en el mismo párrafo se hace alusión a la necesaria contribución “*(...) a la edificación de una sociedad más justa (...)*” (ibidem). Aparecen, pues, ideas hoy plenamente vigentes, cuarenta años después, como las de la solidaridad, la justicia social, y el hecho de atender desde la educación a todas las personas, a la totalidad de la población. O sea, aunque sea de modo implícito, sin expresar abiertamente las palabras compensación, marginación, etc., se puede leer entre líneas, y se puede descubrir la existencia de esta inquietud en el legislador y, consecuentemente, en la propia de los centros educativos de comienzos de la década de los setenta. De hecho, justo antes del título preliminar, la ley cita una reflexión que ya aparecía en el libro blanco de esta reforma de 1970 y que transcribimos literalmente: “*(...) La reforma educativa es una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez mas humana*” (pág. 12.527). Se habla de justicia y de humanidad. Aunque fuere en la estructura profunda de este planteamiento, se ve por doquier pinceladas que enlazan con la atención a los más desfavorecidos cultural y educativamente.

Esto se confirma al seguir leyendo, cómo se posiciona el responsable de Educación ante el “*estilo clasista*” (citamos textualmente) propio de la Ley Moyano, por la que se habían regido hasta ese momento los avatares educativos en España, “*(...) opuesto a la aspiración, hoy generalizada de democratizar la enseñanza*” (pág. 12.525). Todo esto se justifica por la necesidad de atender unas necesidades diferentes que habían surgido en nuestro país dada la evolución de la misma desde todo punto de vista (económico, fundamentalmente).

³⁵ Publicada en el B.O.E. número 187, de 6 de agosto de 1970, las correcciones de errores de esta ley fueron publicadas en el BOE del día siguiente, así como en el de 10 de mayo de 1974. Asimismo, se estableció una modificación por *Ley 30/1976, de 2 de agosto* (B.O.E. DE 3 de agosto).

Asimismo, se refleja la demanda social de educación que progresivamente España venía viviendo desde los años cuarenta. La expresión “demanda social” también enlaza con el propósito investigador de nuestro trabajo; se trata de “(...) *hacer frente a nuevas exigencias de la sociedad española (...)*” (p. 12.526). Se entona el *mea culpa* al reconocer la lentitud gubernamental de los años previos, desbordado el legislador por la presión social: había llegado el momento de reformar de modo integral, con amplitud, con profundidad, previsión, abandonando el hábito de llevar a cabo medidas puntuales y, como la propia ley reconoce, apresuradas.

También se habla del “*ánimo del pueblo español*”, expresión desde la que hacemos una lectura compensatoria del carácter educativo de este planteamiento normativo. Se deja entrever la necesidad y el convencimiento del gobierno de educar, definitivamente, al pueblo, sin excepciones. Se trata de llegar al último rincón; de erradicar el analfabetismo; de extender la educación a todas las personas; de compensar la balanza; de unificar al pueblo desde un punto de vista educativo. Es suficientemente expresivo lo que se dice en el siguiente fragmento de la *L.G.E.*, que reproducimos literalmente: “*Esta Ley viene precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual*” (ibidem). La Ley habla por sí sola: la intención manifiesta de compensar, de atender a los sectores más marginados, de dar soluciones allí donde son más necesarias... Y este esfuerzo es evidente, situados en aquel momento histórico, ya que las necesidades en materia educativa eran evidentes. La respuesta se hacía, pues, clamorosamente necesaria. Y esta ley, al menos sobre el papel, ofrecía la respuesta adecuada.

Hablamos de los planteamientos sobre el papel. El legislador no esconde, más adelante, la dificultad que siempre existe al llevar a la práctica lo que en teoría pretendemos. Se han de poner los medios: en este caso, como siempre que hablamos de reformas educativas, aparecen las necesarias leyes de acompañamiento, la financiación estrictamente necesaria que ha de hacer realidad los deseos que la experiencia y el planteamiento previo dibujan. De hecho, la ley recalca que “*una expansión del sistema educativo como la que la presente Ley contempla lleva aparejado un aumento congruente de los gastos públicos. Esto exigirá un esfuerzo importante del país, porque todo sistema educativo eficaz resulta necesariamente costoso*” (p. 12.527). Pero no sólo atañe en este punto la res económica, sino también la necesaria consulta al pueblo. El legislador habla del libro blanco publicado más de un año antes de sacar a la luz esta ley: libro que supone un esquema previo para elaborar la ley, que reflejaba la consulta a la sociedad española y que llevó por título “*La educación en España. Bases para una política educativa*” (febrero de 1969). Asimismo se ve necesaria, para garantizar el éxito de la nueva ley, la consulta a asesores expertos, a sectores profesionales y entidades representativas de la sociedad de entonces. Se trata, por tanto, de una ley, realizada desde la consulta, y desde la pluralidad. Desde la participación y la opinión de diversos sectores implicados en la tarea educativa. Se habla de consenso social (más adelante se aludirá a la participación activa de la sociedad española), del apego a la realidad como premisa ineludible para lograr una ley eficaz. Se pretendía remodelar una sociedad y se había de estudiar previamente la misma, se había de analizar el punto de partida que se pretendía reformar. Como se aduce en la ley: “*(...) partir de la situación presente y pulsar el sentir nacional es de antemano garantizar la adecuación de la reforma educativa con las auténticas necesidades y aspiraciones del país*” (p. 12.526).

También resulta interesante, en relación con ese ímpetu pluralista y participativo, el siguiente párrafo: *“La educación es una permanente tarea inacabada; por ello la Ley contiene en sí misma los necesarios mecanismos de autocorrección y de flexibilidad, a fin de que, en el deseo de acertar, no hay hipótesis pedagógica que se rechace, sino después de ensayada, ni ayuda que no se acepte y agradezca, ya que la Educación, en definitiva, es tarea de todo el país”* (ibidem).

Asimismo, en relación con la compensación educativa se entrevén notas sutiles que la apoyan y fomentan. Tal es el caso de la intención de considerar a cada centro educativo desde su propia situación peculiar y su singularidad, en íntima relación con las condiciones de su entorno (municipio, carácter urbano o rural, etc.) así como desde las características del alumnado al que acoge.

Si nos fijamos en los objetivos de esta ley, podemos destacar algunos que están intrínsecamente relacionados con nuestro objeto de estudio. Así, la finalidad de hacer que toda la población participe de la educación, y la inquietud por completar la etapa de educación general con una preparación profesional capacitadora para que el alumnado pueda incorporarse adecuadamente a la vida laboral. En este aspecto sabemos tanto por nuestra práctica como por nuestra lectura sobre el tema que en casos de compensación educativa es necesario amalgamar el estudio escolástico con la realidad práctica que supone el inicio de la vida laboral. También sabemos que este alumnado es el primero que accede al mercado laboral debido en gran parte a que sus intereses van por ahí. Más adelante, al hablar del *B.U.P.*, se aludirá a que se trata de evitar el carácter excesivamente teórico y academicista.

Asimismo, se hace hincapié en que se ha de ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, si bien se añade la coletilla de que *“sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio”*, lo cual puede dejar en entredicho lo expuesto hasta ahora, pues parece que olvida la atención a la diversidad y, por ello, también la intención de compensar dificultades y diferencias. Aunque la siguiente idea, parece contradecir nuestra sospecha: *“Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles”* (ibidem). Y a continuación también se habla de la unicidad, obligatoriedad y gratuidad del período de *E.G.B.*, cuya finalidad es *“(…) acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación³⁶ y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas (...)”* (ibidem). Hay elementos coadyuvantes de la compensación, elementos a todas luces flexibles. Por ejemplo, se habla de una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, lo que promueve un mejor aprovechamiento de las aptitudes del alumnado. Se habla de la gratuidad de la enseñanza en la medida de las posibilidades del Estado. Y si de compensar se trata, es obvia esta intención cuando la ley asegura que *“en cualquier momento del proceso educativo, pasado el período de Educación General Básica, se ofrecen al alumno posibilidades de formación profesional., así como la reincorporación a los estudios en cualquier época de su vida de trabajo”* (ibidem). Se garantiza, así, el fluir constante

³⁶ La discriminación, término que manejaremos en abundantes ocasiones a lo largo de este trabajo, es una de las consecuencias de diversas imágenes (estereotipos, prejuicios así como del etnocentrismo), que consiste en no atisbar las capacidades, los méritos o las conductas de un sujeto o grupo, sino que se basa, en su lugar, en las diferencias socioculturales entre el grupo minoritario y el mayoritario. De tal modo, es un prejuicio en acción.

entre vida laboral y académica, el contacto permanente con el sistema educativo, independientemente de que la persona tenga una edad u otra, disfrute de unas condiciones laborales determinadas... La conciliación de la vida académica y laboral parece garantizarse. Se apuesta por la permanente accesibilidad del individuo al mundo educativo y, de este modo, por la constante compensación educativa, por la erradicación de diferencias de formación, de la marginación de las personas por cuestiones educativas y por la formación permanente de los ciudadanos españoles. Se trata, en definitiva, de intensificar la eficacia del sistema educativo, para lo cual esta ley revisa los contenidos educativos y los orienta “(...) *más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno, evitando, al propio tiempo, la ampliación creciente de los programas y previendo la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza; la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo, que evitará la subordinación del mismo al éxito en los exámenes*” (ibidem). Conectar escuela y realidad, autonomía del alumnado, formación versus memoria y logro cuantitativa en exámenes, calidad versus cantidad, refuerzos metodológicos, cuidada evaluación, creación de equipos de orientación... son algunas de las ideas básicas que expone esta ley y que nos hacen pensar en la ayuda al necesitado, en beneficiar siempre al que menos tiene, al que está en condiciones más desfavorecidas, marginales. Ahí se sientan las bases de la compensación educativa, del inicio de la ayuda educativa a la población marginada, y de la formación continua y permanente del profesorado.

Se habla también de la flexibilidad del sistema educativo, y en relación con ésta, de una amplia gama de posibilidades de educación permanente, lo que entronca con otro de los puntos fuertes de nuestro tema de investigación, *la formación del profesorado*. En este punto, hemos de citar literalmente lo siguiente: “*Se pretende también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. En este orden, se considera fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente*” (ibidem). Para ello se resalta la importancia que habrían de tener los *Institutos de Ciencias de la Educación* de cada Universidad. Al docente se le pide en la propia ley solidaridad con la acción renovadora que supone la ley, se le pide su contribución con competencias profesionales, imaginación y entusiasmo, capacidad de previsión y resolución de problemas en etapas de cambio.

Al comentar aspectos jurídicos de la ley, se citan conceptos jugosos como los de la personalidad del *Maestro* (curiosamente se escribe con mayúscula en el texto normativo), la relación del docente con el alumnado, la vida corporativa de los centros docentes, así como del “imprescindible” ambiente favorecedor de la enseñanza.

Si nos adentramos en el título preliminar³⁷ observamos que dentro del fin uno aparece la integración y promoción social como una prioridad así como el fomento del espíritu de convivencia. Se están planteando las bases de la compensación educativa al hablar de estos conceptos, así como se está exponiendo la atención a las minorías, alumnado marginado, perteneciente a clases sociales desfavorecidas... al hablar de

³⁷ Este título quedará derogado por la L.O.D.E., en su Disposición derogatoria 2. Lo mismo ocurrirá, entre otros, con los capítulos 1 y 3, del Título II.

integración, de promoción social, ayudando desde la educación a fomentar la convivencia (entendemos, por ejemplo, la integración de minorías étnicas, como el pueblo gitano³⁸, tan presente en centros con planes de compensación educativa). Se dice literalmente que *“todos los españoles (...) tienen derecho a recibir y el Estado el deber de proporcionar una educación general y una formación profesional que (...) les capacite para el desempeño de una tarea útil para la sociedad y para sí mismos”* (art. 2.1., p.12.527). Y en el artículo 3 se alude a las becas³⁹ como modo de ayudar a los más necesitados, o sea, se trata de una forma de integrar en el sistema educativo a los menos pudientes; dice así: *“Para hacer posible el ejercicio del derecho de los españoles a la educación en los niveles posteriores al obligatorio⁴⁰, el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades, en función de la capacidad intelectual, la aptitud y el aprovechamiento personal, mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos necesarios a los alumnos que carezcan de los indispensables medios económicos”* (ibidem). Además, nos parece suficientemente explícito lo expresado en el artículo 2.5, porque supone un talón de Aquiles aún no superado en nuestro sistema educativo y que hace referencia al absentismo: *“Se sancionará a quienes incumplan o dificulten el cumplimiento del deber de educación obligatoria”* (ibidem). Hoy tenemos noticia de que incluso los juzgados han de dirimir responsabilidades de padres y madres de familia ante la no asistencia de su descendencia a los centros educativos: como vemos, ya desde la *Ley General de Educación* se luchaba por esta noble causa que, desafortunadamente, aún se halla irresuelta. Comprobamos que, ciertamente, hay una tendencia, al menos en determinados sectores de la sociedad (los más marginados, los que protagonizan nuestro estudio), al absentismo, problema que parece no tener una solución ni a corto ni a medio plazo, ni aún implicando en su corrección aún a jueces. ¿Dónde hemos de hallar la causa de tal problema? ¿En las familias⁴¹, en la sociedad, en los propios centros educativos que no ofertan lo que puede responder a los intereses del alumnado? Sea como fuere, la realidad es ésta: el absentismo escolar sigue siendo un problema manifiesto de nuestro sistema educativo. Máxime cuando en la ley que nos ocupa se expresa el carácter de la educación como *“servicio público fundamental”* (art.

³⁸ Con respecto al pueblo gitano y otras minorías hemos de decir que a él se asocian diversas formas de rechazo entre las que se cuentan la intolerancia (la falta de respeto hacia las prácticas o creencias de los demás) y el racismo, concepto que conlleva la aquiescencia del poder institucional, desde el que también se discrimina, de modo que se cree que las características de las personas vienen determinadas por la raza y no por sus méritos, actitudes, etc. La xenofobia, referida al miedo a los extranjeros, es otra forma de rechazo habitual en centros con planes de educación compensatoria, donde asiste alumnado perteneciente a minorías y a otros países.

³⁹ También en el artículo 7.1 se alude al aspecto económico como modo de facilitar la integración en el sistema educativo de las clases menos favorecidas. Dice así: *“En los niveles educativos no gratuitos, las tasas de los Centros estatales no excederán de los costes realizados por puesto escolar. Dentro de estos límites, el Gobierno fijará su importe, que podrá ser diversificado de acuerdo con criterios que ponderen el rendimiento de los alumnos y su situación económica”* (p. 6).

⁴⁰ En los niveles obligatorios la enseñanza era gratuita, con lo que se aseguraba por una doble vía (gratuidad y obligatoriedad) la integración de las clases menos pudientes en el sistema educativo.

⁴¹ El artículo 5.2 no tiene desperdicio a este respecto: *“La familia tiene como deber y derecho primero e inalienable la educación de sus hijos. En consecuencia, constituye una obligación familiar, jurídicamente exigible, cumplir y hacer cumplir las normas establecidas en materia de educación obligatoria, ayudar a los hijos a beneficiarse de las oportunidades que se les brinde para estudios posteriores y coadyuvar a la acción de los centros docentes”* (p. 5). Y, más adelante, en el artículo 11.3 se alude a la familia en el sentido de que habrá de ser consultada para la redacción del informe sobre el alumnado, donde, además de aparecer datos y observaciones referidos a cualidades aptitudinales, psicológicas, físicas..., habrán de constar características ambientales y familiares. En este sentido, las relaciones entre el centro educativo y las familias constituían un criterio de evaluación del rendimiento del centro (art. 11.5).

3.1, ibidem) y cuando se cita textualmente al alumnado para exigirle, al igual que al profesorado, “(...) *la máxima colaboración en la continuidad, dedicación, perfeccionamiento y eficacia de sus correspondientes actividades (...)*” (ibidem). Y, más adelante, continúa así: “*El estudio constituye para los alumnos un deber social. El Estado valora y exalta esta actividad, como modalidad del trabajo y la protegerá con la fuerza de la Ley haciéndola compatible con el cumplimiento de los demás deberes*” (art. 3.3, ibidem).

El artículo 4, letra d, correspondiente a la relación de competencias atribuidas al Gobierno en materia educativa, reza así: “*Estimular y proteger la libre iniciativa de la sociedad, encaminada al logro de los fines educativos, y eliminar los obstáculos que los impidan o dificulten, así como los influjos extraescolares que perjudiquen la formación y la educación*” (p. 12.528). Se ve claramente que se trata de luchar por proteger a las clases desfavorecidas, por integrar en el sistema educativo a todas las clases sociales, de hacer extensiva la educación a cada uno de los ciudadanos y de evitar cualquier amenaza que atente contra estos fines.

Además, se tiende a aunar trabajo y estudio, tendencia muy dada en las prácticas pedagógicas que atienden a este tipo de alumnado (véanse los ejemplos analizados en esta tesis sobre la ciudad de Granada). Es el fin dos el que plasma esta inquietud: adquirir hábitos de estudio y trabajo, y destinar la educación al logro de capacidades para ejercer actividades profesionales. Es constante esta inquietud a lo largo de la ley, cuando habla, por ejemplo, de la *E.G.B.* en el artículo 15.2, b.

Aparece el espíritu de comprensión, que nosotros entendemos como la voluntad de acercarse a las colectividades diferentes a la nuestra, como la intención de integrar diferencias, que no es sino uno de los pilares de la atención a la marginación, y la filosofía propia de la compensación educativa. Nos resulta llamativo, dado el carecer plural y cosmopolita de nuestro país actualmente, con las oleadas de inmigración que recibimos (especialmente claro es el caso de nuestra comunidad autónoma, Andalucía) que en el texto de 1970 se haga referencia expresa a que “*los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a la Educación General Básica y a una formación profesional del primer grado de forma gratuita*” (art., 2.2, p. 12.527).

Si pasamos al título primero, capítulo primero (versa sobre el sistema educativo), leemos en las disposiciones generales que se ofrecerán “*oportunidades para la reincorporación de quienes habiéndose visto obligados a interrumpir los estudios deseen reanudarlos*” (art. 9.2., c, p. 12.528). Es obvio que entre las clases marginadas sucede, y nuestra experiencia así lo demuestra, que el abandono del sistema educativo es corriente, abandono que comienza a dar sus primeras señas de identidad al engrosar este alumnado las listas de absentistas. Ya la *Ley de 1970* preveía esta circunstancia y garantizaba la flexibilidad suficiente como para permitir el reingreso de este alumnado en el sistema educativo.

Por otro lado, una alusión implícita a las clases marginadas se hace en el artículo 12.2, cuando se dice que “*estarán también incluidas en el sistema educativo las modalidades que vengan exigidas por las peculiaridades de los alumnos, de los métodos y de las materias*” (ibidem), lo que habla de la atención a la idiosincrasia y características singulares del alumnado.

Si pasamos al capítulo II, niveles educativos, en su sección 2ª, que versa sobre la *E.G.B.*, vemos que la propia esencia de esta etapa incluye “*proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno*” (art. 15.1, p. 12.529). Es obvia la intencionalidad universal de la educación, y la preocupación por atender a cada discente de la forma más individualizada posible. Al menos desde la norma se está garantizando la compensación de desigualdades y la atención a las clases marginadas. Compensación que también deja traslucirse cuando, en el artículo 16, se atisba como una de las orientaciones básicas de esta etapa educativa la que tiene que ver con el “*(...) desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional (...)*” (ibidem).

Algo parecido ocurre al leer el capítulo IV, que versa sobre la *Educación Permanente de Adultos*, en cuyo artículo 44.1, a), se dice que esta etapa educativa ofrecerá la posibilidad de “*seguir estudios equivalentes a la Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional a quienes, por cualquier razón, no pudieron cursarlos oportunamente*” (p. 12.531). Asimismo, si avanzamos en la lectura de la norma, llegamos al artículo 91, en el que se afirma que “*los centros estatales que impartan exclusivamente las enseñanzas para adultos, a que se refiere el artículo 44, tendrán la estructura adecuada a su finalidad concreta en la forma que en cada caso se establezca por el Ministerio de Educación y Ciencia*” (p. 12.536), lo que asegura la especificidad de las enseñanzas compensatorias para este sector de la población española y garantiza la idoneidad de las mismas, así como la consecución de los fines para los que estaba diseñada. Más adelante se hará otra mención de la *Educación Permanente de Adultos*: en el artículo 136.1 d), se incluye dentro de las competencias del Ministerio de Educación y Ciencia respecto a los centros de enseñanza dependientes de otros Ministerios, a la Organización Sindical y al resto de Entidades públicas, el proponer medidas que aseguren la cooperación hacia actividades educativas de otros Ministerios y entidades públicas “*(...) especialmente la Formación Profesional y Educación Permanente de Adultos*” (p. 12.542).

Especialmente interesante para el objetivo de nuestra tesis nos parece el capítulo VI, que lleva por título *Modalidades de Enseñanza*, y que hace excelentes aportaciones al respecto. Entre ellas, podemos destacar el artículo 47.1, que dice así: “*A fin de ofrecer oportunidades de proseguir estudios a quienes no puedan asistir regularmente a los Centros ordinarios o seguir los calendarios y horarios regulares, el Ministerio de Educación y Ciencia, oídos los Organismos competentes, reglamentará las modalidades de enseñanza por correspondencia, radio y televisión y el establecimiento de cursos nocturnos y en período no lectivo, así como en Empresas que habiliten locales adecuados y tengan un censo de alumnado que lo justifique*”⁴² (p. 12.532). Asimismo, esta ley resulta especialmente sensible a la *población emigrante*

⁴² En la sección 5ª de este Capítulo II (centros docentes estatales), referida a “*Otros Centros estatales*” se alude al régimen de los centros que impartían enseñanzas a distancia, para garantizar la homologación de las titulaciones que expedían; dice así el texto del artículo 90.1 de dicha sección 5ª: “*Los Centros que impartan exclusivamente enseñanzas a distancia mediante correspondencia, radio o televisión, o cualquier otro método análogo, se ajustarán en su estructura, régimen de gobierno, modo de selección de alumnos, procedimiento de verificación de conocimientos y expedición de títulos y diplomas a las disposiciones que reglamentariamente se determinen*” (p. 12.536). Y, seguidamente, en el art. 90.2, se alude a centros en los que se impartían parcialmente enseñanzas a distancia, observando que “*a tales normas se ajustarán también las unidades de otros Centros que impartan cualquier modalidad de enseñanza a distancia*” (ibidem).

(entendemos a los españoles que habían tenido que salir al extranjero por cuestiones laborales y que, finalmente, habían regresado a su patria). Un tema que, en sentido inverso (inmigrantes) goza de plena actualidad, dada la ingente cantidad de la población proveniente de otros países, que hoy día asiste a los centros educativos de nuestro entorno. El artículo 47.3, es suficientemente explícito al respecto y muestra la preocupación del Estado por este sector de población: *“Se prestará especial atención a la educación de los emigrantes y de los hijos de éstos en todos los niveles, ciclos y modalidades educativas”* (ibidem). Y en artículo 48.1 se refleja la preocupación por los inmigrantes: *“Se establecerán cursos especiales para extranjeros, que permitan a éstos seguir con el máximo aprovechamiento cualquier ciclo del sistema educativo e informarse de la cultura española”* (ibidem). Las salvedades a que se refieren los apartados 2 y 3 de este artículo 48 hacen referencia a que dichas enseñanzas podrán impartirse en los centros docentes ordinarios bien como materia complementaria o en cursos especiales o en centros docentes de otra índole y a que *“las enseñanzas que se impartan en España conforme a planes extranjeros por Centros debidamente autorizados, habrán de ser complementadas con las materias que reglamentariamente se establezcan para tener validez en nuestro sistema educativo”* (ibidem). Y, más adelante, en los artículos 99 y 100, se alude a la estructura y régimen administrativo y económico de estos centros, a su regulación por la inspección estatal, a su adscripción a universidades españolas, etc.

Al hablar de los centros de Formación Profesional, la *Ley de 1970* incluye en su artículo 89.7 información de interés para nuestro propósito: *“Las empresas exigirán a sus trabajadores, al admitirles, la posesión de alguno de los grados de Formación Profesional en las condiciones que reglamentariamente se determinen y permitirán a su personal en servicio acudir a los cursos de perfeccionamiento, habilitación y actualización que organicen los Centros docentes”* (ibidem). Este texto es interesante en relación con la compensación educativa toda vez que, por un lado, habla de las exigencias del mundo laboral y empresarial hacia los trabajadores, ya que estos habían de tener alguna titulación académica. Por otro lado, también propone la formación continua de los trabajadores toda vez que insta a las empresas a permitir a sus trabajadores la asistencia a cursos de perfeccionamiento, no sólo para estar actualizados en sus funciones labores sino, y esto nos parece especialmente relevante, para habilitarse, de modo que se daba la oportunidad de aprender lo que en ese momento no hubiera aprendido el trabajador. Estas ideas entroncan con la compensación de desigualdades, desde un punto de vista educativo. La ley llega aún más lejos y trata un tema que hoy es de primera actualidad en nuestro país: la mujer y el mundo laboral, y cómo esta situación afectaba a la descendencia de éstas. Por aquel entonces, esta ley, en un intento por compensar desigualdades educativas y por garantizar el derecho a la educación de todas las personas, en su artículo 98, es suficientemente explícita al respecto, observando la obligación de empresas con empleadas de contribuir a la creación de centros docentes de la etapa preescolar, donde habrían de asistir los vástagos de las trabajadoras de aquellas empresas: *“Las Entidades y Empresas que emplean el trabajo de la mujer a cualquier nivel, en el número mínimo que el gobierno señale, a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, oída la Organización Sindical, estarán obligadas a contribuir, en las condiciones que reglamentariamente se preceptúen, a la creación y sostenimiento de Centros de Educación Preescolar para los hijos de sus empleadas”* (p. 12.537).

El capítulo III, dedicado al estudio de los centros no estatales, ¿aporta algo nuevo sobre compensación educativa? Creemos que sí. Por ejemplo, estableciendo la gratuidad de la enseñanza básica tanto en los centros de carácter público como privado, dando así la oportunidad de asistir al alumnado más desfavorecido económicamente, socialmente, culturalmente, al centro de tipo que sus familias eligieran. Es manifiesto el contenido del artículo 94.4.a) de este capítulo III: “(...) *la Educación General Básica, así como la Formación Profesional de primer grado, serán gratuitas en todos los Centros estatales y no estatales. Estos último serán subvencionados por el Estado en la misma cuantía que represente el coste de sostenimiento por alumno en la enseñanza de los Centros estatales, más la cuota de amortización en intereses de las inversiones requeridas*” (p. 12.536). Y en la letra b) de este artículo se garantiza la concesión de la subvención a través de los conciertos educativos: “*A los efectos de la referida subvención, se establecerán los correspondientes conciertos, de conformidad con lo que determina el artículo noventa y seis de esta Ley*” (ibidem). El citado artículo 96 habla de los acuerdos entre los centros no estatales y el Estado. En el apartado 3 de este artículo se alude a la gratuidad, anteponiendo así el derecho a la educación por encima de la solvencia económica de las familias: “*En los conciertos que afecten a Centros que impartan la enseñanza gratuita a que se refiere el artículo 2.2⁴³ de esta ley, el régimen económico que se establezca será el adecuado para dar efectividad al principio de gratuidad. No podrán establecerse enseñanzas complementarias o servicios que comporten repercusión económica sobre los alumnos sin previa autorización del Ministerio*” (p. 12.537).

También resulta sustancial a nuestro interés investigador la tipología en que esta ley clasifica los centros de Bachillerato y de Formación Profesional de segundo grado. Dice que podían ser libres, habilitados y homologados. Nos parece relevante la existencia de centros libres, donde el alumnado, preparado por profesorado particular, acudía a los centros estatales solamente a hacer los exámenes para conseguir la titulación oportuna. Este tipo de alumnado, por cuestiones de trabajo, no podía asistir, obviamente, a las clases regladas, por evidente coincidencia horaria. Por eso, la existencia de este tipo de centros libres, “(...) *en los cuales el rendimiento educativo de los alumnos habrá de ser evaluado en Centros estatales*” (art. 95.1, a) p. 12.536), garantizaban la compensación educativa de la población que, por necesidades familiares, había de emplearse en el mundo laboral y aportar el sueldo a casa.

Sobre las Escuelas-Hogar, establece esta ley que serán instituciones con funciones formativas correspondientes a la *E.G.B.*, y que estarán integradas en el respectivo centro (artículo 101.8). Y, en relación a la institución análoga, no nos resistimos a comentar un artículo de esta ley relacionado con la etapa de estudios universitarios, aunque no está incluida entre las estudiadas en nuestra tesis. Y ello, porque habla de la compensación de desigualdades económicas, garantizando así el derecho a la educación universitaria de toda la población. Nos referimos al 101.7, dentro del capítulo IV (Colegios mayores y menores. Residencias) que reza así: “*Para el acceso a los Colegios Mayores o Menores subvencionados por el Estado, se dará preferencia a los alumnos de mejor rendimiento educativo y, en caso de igualdad, de menores recursos económicos*” (p. 12.537).

⁴³ Este artículo versa sobre el carácter gratuito y obligatorio de la *Educación General Básica* y de la *Formación Profesional* de primer grado.

Sobre la *formación del profesorado*, esta *Ley General de Educación* hace varias aportaciones, de manera que se establece la titulación de acceso al cuerpo de profesores (en nuestro caso de *Preescolar*, *E.G.B.* y *Bachillerato*, con la analogía actual de *Educación Infantil*, *Primaria* y *Secundaria Obligatoria*) y, además, se hacen algunas salvedades respecto a la formación permanente.

Sobre el primer aspecto, hemos de decir que al profesorado de *Educación Preescolar* y de *E.G.B.* se le exigía, igual que hoy día, y según aparece en el artículo 102.1.a), el título de Diplomado universitario, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico, según las especialidades”. Al profesorado de *Bachillerato*, también como ocurre actualmente, el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto⁴⁴.

El apartado 2 de este artículo 102 es muy interesante para nosotros pues se dedica a un aspecto complementario e imprescindible de la titulación académica exigida para acceder a los cuerpos docentes; se trata de la *formación pedagógica*⁴⁵ (el curso de adaptación pedagógica, *C.A.P.*, transformado desde el *Plan Bolonia* en máster) necesaria para ejercer la docencia. Esta ley asigna la función de impartir tal formación a los *Institutos de Ciencias de la Educación*, institutos anteriormente descritos en este documento normativo, y que adscribía a las distintas universidades españolas. Encontramos, empero, una excepción que se refiere al profesorado de *Educación Preescolar* y de *E.G.B.*, para el que la ley prevé que adquiera esta formación pedagógica en las propias escuelas universitarias correspondientes, aunque con la supervisión de los *I.C.E.s*, según el artículo 102.1.a). Para el *profesorado de Bachillerato*, contempla la realización de “(...) *cursos intensivos dados en los Institutos de ciencias de la Educación*” (artículo 102, 1.b), p. 28), eximiendo de este requisito los licenciados en Pedagogía, igual que sucede hoy día.

En el artículo 103 la ley trata de los estudios, y las experiencias prácticas relacionados con la especialidad a enseñar en cada nivel educativo. De este modo, se garantiza que el profesorado estará adecuadamente orientado a lo largo de su *formación permanente*⁴⁶, pudiéndose perfeccionar a través de las instituciones universitarias, entre las que están los *I.C.E.s* y los centros experimentales adjuntos. Más adelante, concretamente en el artículo 142.1, e), ya en el Título V, Capítulo II de esta ley, se vuelve a hablar de la formación permanente del profesorado aludiendo a la función que al respecto corresponde a la Inspección Técnica de Educación, que consiste en “*colaborar con los Institutos de Ciencias de la educación en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento y actividad del personal docente*” (p. 12.542).

Sobre la organización sistemática de esta formación permanente, se prevé diferentes modalidades según el nivel educativo de que se trate. Además, se contempla

⁴⁴ En el artículo 107.2, dentro del capítulo II, que versa sobre el profesorado estatal, se dice que para ingresar de modo definitivo en la docencia oficial “(...) *existirá un sistema de selección que permita apreciar los antecedentes académicos de los candidatos, su preparación científica y pedagógica, datos personales y caracteriológicos y aptitudes didácticas, apreciadas estas últimas en un periodo de prueba de duración razonable y variable, según los distintos niveles y modalidades de función educativa*” (p. 29).

⁴⁵ Se entiende como aparte de la propia adquirida, fundamentalmente en la Universidad, para acceder a los distintos cuerpos docentes. Se relaciona, pues, con la formación permanente del profesorado.

⁴⁶ Este término de “*formación permanente*” nunca aparece en este documento normativo, si bien se alude a ella con los términos de perfeccionamiento científico y pedagógico permanente como uno de los derechos del docente. Nosotros utilizamos “*formación permanente*” por la similitud semántica y, además, por la actualidad del término.

que el profesorado podrá disfrutar de bolsas de estudio a tal fin. Se hace especial hincapié en la necesidad de recibir formación de perfeccionamiento docente al profesorado que haya estado ausente de la docencia más de dos años, aunque, como la ley prevé, si esa ausencia es menor de cinco años, “(...) *esta obligación podrá ser dispensada por el Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe favorable de los órganos de gobierno del Centro respectivo*” (art. 103.4, p. 12.538).

En el artículo 104. d), también hay una referencia clara a la formación permanente del profesorado cuando considera como un deber fundamental del educador el hecho de “*asegurar de manera permanente su propio perfeccionamiento científico y pedagógico*” (ibidem).

Aparte de asignar al servicio de Inspección, a los institutos de ciencias de la educación y a los centros experimentales anteriormente citados las funciones de formar permanentemente al profesorado, esta ley también contempla que dicha función puede ser llevada a cabo por diferentes asociaciones “*que tengan por finalidad el mejoramiento de la enseñanza y el perfeccionamiento profesional, con arreglo a las normas vigentes*” (art. 105, b) (ibidem).

Finalmente, como viene ocurriendo hoy con el cobro de los sexenios, se entiende en esta norma que la formación permanente del profesorado había de ser motivada para que, realmente, se produjera, de modo que establece que habrá de haber un “(...) *sistema de estímulos para el perfeccionamiento de la docencia (...)*” (art. 106.1, ibidem).

Una de las *competencias* que atribuye la ley al *profesorado de E.G.B.* es la que se expresa en el artículo 109.6 (capítulo II, profesorado estatal), que dice así: “*participar en los cursos y actividades de perfeccionamiento que organicen para ellos los servicios competentes*” (pp. 12.538). Esta misma exigencia aparece reflejada en el artículo 111.1. Cuarto, en relación con los *catedráticos numerarios de Bachillerato*, que han de participar “(...) *en cursos y actividades que organicen los Institutos de Ciencias de la Educación para el perfeccionamiento del profesorado en servicio*” (p. 12.539).

Con respecto a la formación permanente del profesorado no estatal, al que se dedica el capítulo III de la Ley, no hay referencia expresa en este aspecto. En su artículo 124.1, se alude a la analogía que se habrá de guardar en distintos aspectos entre éste y el profesorado estatal (v.g.: en las normas laborales y estatutarias, y en la remuneración mínima), si bien queda patente un vacío en cuanto a la relación de derechos y deberes del profesorado no estatal en los órdenes técnico-docente y educativo. Entendemos que debemos sobrentender también tal analogía en cuanto a la formación permanente, aunque no está reflejada expresamente. Sobre *el alumnado*, a cuyo estatuto se dedica el título IV de esta ley⁴⁷, podemos decir que la misma dedica algunas pinceladas a la *compensación educativa*, sobre todo en el artículo 125. Así, por ejemplo, considera el estudio *un deber social*, desde el cual se garantiza al alumnado la obtención de una formación que ofrezca una posibilidad de proyección profesional u ocupacional real (125.1). Asimismo, se le asegura la recepción de “(...) *las ayudas precisas para evitar cualquier discriminación basada en simples consideraciones económicas (...)*” (125.5, p. 12.540), lo que supondrá, según se afirma en el artículo 129 la existencia de “*un*

⁴⁷ Al igual que ocurría con el Título Preliminar, el título IV también quedará derogado por la L.O.D.E., en su Disposición derogatoria 2.

seguro médico-escolar y un régimen especial de seguro escolar que proteja a los estudiantes del infortunio familiar, el accidente, la enfermedad y demás contingencias que puedan afectar a la continuidad en sus estudios, a cuyo fin se autoriza al Ministerio de Trabajo para que lo regule en relación con el régimen general y los demás regímenes especiales del sistema de la Seguridad Social, con objeto de evitar la doble cobertura de tales riesgos y de obtener una mayor eficacia. En este caso, tendrán derecho preferente a ser atendidos en las instituciones de rango universitario que tengan proyección médico-asistencial” (129.1, p. 12.541). Y es más sustancioso aún el artículo 129.2, en el que se sigue garantizando la igualdad de oportunidades⁴⁸ y las estrategias para realizar compensaciones: “el establecimiento de un sistema de ayudas, incluidos alimentación, alojamiento y transporte, en las condiciones que se determinen, para el acceso y permanencia en los estudios de los distintos niveles, ciclos y modalidades, a través de becas, becas-salario, préstamos y otros medios análogos, así como a beneficiarse de los servicios de residencias, entidades culturales, recreativas y deportivas que estén orientadas a las finalidades propias de la acción educativa” (ibidem).

Para asegurar este tipo de compensación educativa también se incluyen “*los servicios de alimentación y transporte escolar que exija la efectividad de la educación obligatoria*” (artículo 129.3, ibidem).

Igualmente, se contempla la existencia de las mutualidades y cotos escolares como modos de cooperar al bien social de la educación de los más desfavorecidos (129.3). Y también se compensan desigualdades desde el “*libre y gratuito acceso a museos, bibliotecas y monumentos nacionales y facilidades para el acceso a actos y espectáculos que contribuyan a la formación cultural*” (129.5, ibidem).

Si leemos la relación de derechos del alumnado observaremos jugosas aportaciones a la compensación educativa. Así, uno es el derecho “*a la protección jurídica al estudio a fin de garantizar en todo momento su normal dedicación y la plena objetividad en la valoración de su rendimiento educativo*” (125.6, 12.540), lo que implica, como se desarrolla en el artículo 130, “*el derecho de los alumnos, jurídicamente exigible a que se impida durante el período de Educación General Básica y formación Profesional de primer grado su dedicación a trabajos que perturben su asistencia escolar o que perjudiquen su normal desarrollo físico-psíquico y, asimismo, a que se fomenten los aspectos educativos de los medios de comunicación social y a que se les proteja de los influjos extraescolares de cualquier índole que sean perjudiciales para su formación*” (130.1, p. 12.541). Otros derechos del alumnado se mezclan con ciertos deberes (relacionados con cuestiones, por ejemplo, de orden). Así se establece el derecho “*(...) al desarrollo normal de las actividades de los distintos Centros docentes y el deber de no perturbar el orden y la disciplina académica*” (130.2, ibidem), lo que ya había sido anunciado anteriormente, al aludirse a esta cuestión en términos de asegurar un comportamiento adecuado del alumnado. La ley vela por “*(...)*

⁴⁸ Sobre este término, del que venimos hablando en este capítulo, y que será reiteradamente trabajado a lo largo de toda la tesis, nos quedarnos con la definición que hace referencia a la necesidad de que cada persona disponga de los recursos necesarios para desarrollar al máximo sus potencialidades personales (educación básica, general y obligatoria) y de que, a partir de ese momento, goce de una amplia oferta de posibilidades para que progrese en los niveles superiores según sus capacidades personales. Para Henri Janne, hay cinco componentes fundamentales en este término: la educación permanente del sujeto, la orientación del alumnado, basada siempre en una evaluación continua, ofrecer las mismas oportunidades a las personas de ambos sexos, fomentar la comprensividad educativa y, por último, llevar a la práctica procedimientos que aseguren dicha igualdad.

el comportamiento responsable en el trabajo propio de la condición del estudiante, acatamiento de la disciplina académica, así como de superar los niveles mínimos de rendimiento educativo, pudiendo implicar el incumplimiento de dichas obligaciones la suspensión temporal o pérdida definitiva de su condición de estudiante. Reglamentariamente se establecerá el correspondiente cuadro de faltas y sanciones” (art. 126.1, p. 12.540).

Otros derechos están emparentados con cuestiones de evaluación, también tienen que ver con la compensación y con la igualdad de oportunidades; de tal guisa, se contempla “*el derecho a una valoración objetiva de su rendimiento educativo, que se articulará reglamentariamente mediante los oportunos medios de impugnación contra cualquier actuación que en tal sentido consideren injustificada”* (130.3, p. 12.541). Del mismo modo, se incluyen prácticas de evaluación en el sentido contrario: al alumnado se le garantiza su derecho a evaluar el sistema educativo. A ello se dedican los artículos 128.2 y 128.3. En el primer caso, se reconoce al alumnado su derecho a “*formular reclamaciones fundadas, ante las autoridades docentes respectivas, en los casos de abandono o defectuoso cumplimiento de las funciones educativas”* (ibidem); y en el segundo caso el de “*emitir por escrito al finalizar sus estudios de Bachillerato, de cada grado de Formación Profesional y de cada ciclo de la Educación universitaria, antes de la expedición del título correspondiente, su juicio personal, reservado y debidamente razonado, sobre las actividades educativas del Centro respectivo y del profesorado, así como sobre la valoración de los medios instrumentales que se hayan empleado en su formación, todo ello a fin de contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza que hayan de recibir las promociones posteriores de alumnos”* (ibidem).

Aparece también el derecho a la constitución de círculos culturales (alumnado de *Bachillerato y Formación Profesional*) y de asociaciones (alumnado de la Universidad); para el legislador este derecho autoriza “*la realización de actividades formativas para los propios estudiantes”* (artículo 131.2, ibidem) y “*la participación de tales Círculos o Asociaciones en tareas de extensión cultural a otros sectores del país de menor nivel educativo, a fin de contribuir a una mejor integración social de la comunidad nacional”* (art. 131.3, ibidem).

En relación con el derecho del alumnado a ser orientado tanto desde un punto de vista educativo como profesional, lo que atisbamos como una herramienta clave para lograr la compensación educativa, se dice que aquel implica “*la prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un Centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el Plan de Estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos, asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen”* (127.1, p. 12.540). Asimismo, conlleva “*la prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo”* (127.2, p. 12.541).

También interesa para nuestra inquietud de investigación el título V de esta ley, que versa sobre la *Administración Educativa*, toda vez que se habla de *gratuidad y obligatoriedad*, aspectos asociados a la compensación de diferencias. Así, en el capítulo

I (*Planeamiento y Programación*)⁴⁹ del mencionado título V, se asegura que para ejecutar la ley, una orientación a considerar es la “(...) *implantación de la Educación General Básica obligatoria y gratuita en todo el territorio nacional mediante planes regionales o comarcales que establezcan igualdad de oportunidades en todos los aspectos en las zonas rurales y urbanas*” (art. 132.1, *ibidem*). Y, por otro lado, en el capítulo II de este título V (titulado *Órganos de la Administración Educativa*), se enumera como una de las funciones del *Ministerio de Educación y Ciencia*, dentro de su artículo 135⁵⁰. e), la de “*estimular, orientar y coordinar la cooperación social y económica a las actividades educativas*”.

Finalmente, en la disposición transitoria doce, se habla de la *atención al alumnado* que aún con catorce años no haya conseguido el entonces denominado *certificado de Estudios Primarios*, para quienes la ley prevé que “(...) *podrán obtener el título de Graduado Escolar, realizando las pruebas que reglamentariamente se establezcan*” (p. 12.545). Sobre este aspecto, hemos de transcribir el comentario que Bartolomé (1990a) hace al respecto: “*La Ley General de Educación de 1970 (LGE 4/VIII) desarrolla, por primera vez, una teoría jurídica en torno al alumno, recabando para él las condiciones de universalidad, gratuidad y obligatoriedad en su derecho a la educación*” (p. 75).

1.3.2. La Ley Orgánica 5/1980, del Estatuto de Centros Escolares, L.O.E.C.E., de 19 de junio de 1980⁵¹.

En el Título Primero, artículo 1, se expresa el cometido de esta ley, que no es otro que ocuparse de regular el régimen jurídico de los centros correspondientes a los niveles de Preescolar, Educación General Básica y Enseñanzas Medias. El documento interesa a nuestro cometido tanto en cuanto establece algunas definiciones sobre los aspectos básicos de nuestra tesis. Si bien la mención a tales aspectos no siempre se hace de modo explícito, sí subyacen en la estructura más profunda del texto. Formación del profesorado, y alumnado de contextos marginales, están incluidos, pues, en la filosofía de la que parte la elaboración de esta ley. Ideas como el pleno desarrollo de la personalidad, la formación humana integral, los principios democráticos de convivencia, los derechos y libertades fundamentales, etc. son ideas transcendentales en las que se enmarca el texto.

Así, la manera de concebir la educación que emana de esta normativa aparece esbozada en el artículo 2.1, donde se dice que “*la educación en estos centros buscará el pleno desarrollo de la personalidad mediante una formación humana integral y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades*”.

⁴⁹ Dicho capítulo I, del Título V quedará derogado por la L.O.D.E., en su Disposición derogatoria 2.

⁵⁰ Este artículo también quedará derogado por la L.O.D.E., en su Disposición derogatoria 2.

⁵¹ Esta Ley será derogada por la L.O.D.E. en su Disposición Derogatoria primera. Esta última afirma, además, de la L.O.E.C.E. lo siguiente: “*Sin embargo, el desarrollo que del artículo 27 de La Constitución hizo la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, ha supuesto un desarrollo parcial y escasamente fiel al espíritu constitucional, al soslayar, por un lado, aspectos capitales de la regulación constitucional de la enseñanza como son los relativos a la ayuda de los poderes públicos a los centros privados y a la programación general de la enseñanza y, por otro, al privilegiar desequilibradamente los derechos del titular del centro privado sobre los de la comunidad escolar, supeditando la libertad de cátedra al ideario e interpretando restrictivamente el derecho de padres, profesores y alumnos a la intervención en la gestión y control de los centros sostenidos con fondos públicos*” (Preámbulo, p. 2.015).

fundamentales, así como la adquisición de hábitos intelectuales y de trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales” (p. 14.633).

No es menos expresivo el artículo 2.2, donde se incluyen referencias a herramientas básicas de la educación en general, que tienen especial presencia en los centros ubicados en zonas marginales. Dice así: *“En la actividad ordinaria de los centros estará incluida la orientación educativa y profesional de los alumnos a lo largo de su permanencia en ellos y de manera especial al finalizar la escolaridad obligatoria y en los momentos de ejercitar sus opciones académicas” (ibidem).*

El artículo 3.1 cobra especial relevancia para nosotros pues se habla del derecho a la educación básica⁵² y gratuita, y de su necesaria extensión a todas las personas: *“Todos los españoles tienen derecho a recibir una educación básica y profesional que permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en los niveles que las leyes establezcan, sin que la obligatoriedad pueda afectar a los menores de seis años. Se extenderá la gratuidad, en cuanto las posibilidades presupuestarias lo permitan, a la etapa preescolar” (ibidem).*

También se ocupa esta ley del sector de inmigrantes, omnipresente hoy en nuestro entorno. A ellos, en el artículo 3.3, también se les reconoce el derecho a la educación; se hace en estos términos: *“Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados 1 y 2” (ibidem).*

Una vez llegamos al artículo 14, tenemos constancia de la conciencia del legislador de adaptar la enseñanza al medio en el que cada centro se halla inserto. Así, pues, se está dando libertad a que cada centro opte por un modelo educativo que atienda realmente las necesidades psicopedagógicas del alumnado que asiste al mismo. Además, se llama la atención sobre la necesidad de no discriminación por motivo alguno: *“Los centros sin discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por las leyes, tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales y extraescolares” (pp. 14.633-14.634).*

El artículo 21⁵³ hace referencia y, además, de modo explícito, a la formación del profesorado. Se habla de la necesidad de que el profesorado investigue, experimente, realice innovaciones didácticas... con objeto de mejorar la calidad de la enseñanza, de ofrecer un producto mejor elaborado al alumnado, dándole una respuesta más adecuada. Resalta, pues, que *“reglamentariamente se regulará la creación, clasificación y funcionamiento de centros experimentales, los cuales habrán de titularse expresamente de esta forma, con la finalidad de que la investigación y experimentación educativa, tanto en lo que se refiere a nuevos plazos de estudio, innovación didáctica y programación educativa, como formación del profesorado, organización y administración del centro y, en general, a cualquier otro aspecto que contribuya a mejorar la calidad de la enseñanza, responda de un lado a las exigencias reales del*

⁵² Al hablar, en el artículo 3.2, de la educación universitaria, se esgrimirán como condiciones sólo la *“(…) elección vocacional, las aptitudes específicas y el aprovechamiento personal” (p. 14.633).*

⁵³ En la disposición adicional tercera se dice que este artículo podrá ser modificado o sustituido por las Comunidades Autónomas. Igual sucede con los artículos 26, 27 y 37, también analizados por nosotros.

sistema, y de otro sirva para poder aprovechar al máximo sus resultados en los centros de régimen general” (p. 14.634).

Es en el Título II, que se ocupa de estudiar los centros públicos, donde, en su artículo 26.2, atribuye al entonces denominado Consejo de Dirección, concepto que hoy corresponde a los consejos escolares, dos funciones directamente implicadas en la gestión de centros con planes de compensación educativa. Nos referimos a la resolución de problemas de disciplina del alumnado, lo que consta en la letra f)⁵⁴, así como, en la letra i), la necesidad de que el mencionado Consejo de Dirección eleve informes sobre la problemática del centro y que, desde ahí, realice cuantas propuestas estime necesarias.

Si atendemos a las competencias atribuidas al Claustro, observamos que hay tres que están imbricadas con la temática que nos ocupa, pues tocan especialmente la problemática que presentan los centros de compensación educativa. Nos referimos a la labor de evaluación y, sobre todo, de recuperación del alumnado, aspecto omnipresente en este tipo de centros (letra d) del artículo 27); el ejercicio de la orientación y, dentro de ésta, de la tutoría (letra e) del mismo); y, finalmente, la promoción de la experimentación y de la investigación pedagógica, expresada en la letra f). No cabe duda de que se trata de pilares fundamentales de la educación entendida de modo general pero que cobran una inusitada importancia si buceamos en centros de especial dificultad.

Asimismo, el Título IV, que se ocupa de un tema que luego fue más profusamente desarrollado, se ocupa en clarificar cuáles son los derechos y los deberes del alumnado. El artículo 35.1, *“Todo español tiene derecho a ser admitido en un centro escolar de cualquier nivel educativo, siempre que se cumplan las condiciones establecidas reglamentariamente para el acceso al mismo y existan plazas disponibles. En ningún caso habrá discriminación en el ejercicio de este derecho por razones de lenguas, raza, creencia y situación económico-social”* (p. 14.635). Y el artículo 36 define con más precisión los derechos, a los que asocia ideas como la libertad y dignidad, el desarrollo pleno de la personalidad, (letra b) y f) del artículo), la tolerancia y convivencia democrática, letra c); reincide en la idea de orientación educativa y profesional⁵⁵, y en las becas y ayudas económica, a las que desde leyes anteriores se venía haciendo hincapié, letra g), tratando de compensar carencias familiares y de lograr la compensación de desigualdades; finalmente, la letra i) vuelve sobre la necesidad de adaptación curricular al entorno del centro y a la realidad de cada discente, haciendo referencia al nivel evolutivo del alumnado como punto de partida para el diseño de las actividades.

Claro que, como contrapartida, el legislador no olvida los deberes de los aprendices. Los desglosa en el artículo 37.1. A nosotros nos interesa destacar los que se refieren a la relación profesorado-alumnado, por la actualidad que conlleva en el tipo de

⁵⁴ Sobre esto volverá en el artículo 39.1, con el siguiente texto: *“Sin perjuicio de las normas reglamentarias de carácter general que, dentro del marco de los derechos y deberes recogidos en la presente ley, establezcan el régimen de disciplina de alumnos, se especificaran en el estatuto o reglamento de régimen interior de cada centro las faltas de disciplina de los alumnos y las correlativas sanciones, así como los órganos o sujetos del centro competentes para imponerlas”* (p. 14.636).

⁵⁵ La letra e) profundiza en esto diciendo que se ha de atender *“(…) a los problemas personales de aprendizaje y de desarrollo de la responsabilidad, así como a la ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales”* (ibidem).

centros que analizamos. Así, por ejemplo, el hecho de que la ley entienda que se ha de expresar contundentemente que el alumnado debe respetar la dignidad y las funciones del profesorado y las normas de convivencia, es un síntoma claro de que ya en el año 1980, con el gobierno de Adolfo Suárez, se atisbaban dificultades que han ido a más y que, en textos normativos posteriores, han debido reafirmarse y ponerse con más claridad si cabe de manifiesto. Es triste para la profesión docente que se haya de explicitar algo que, de suyo, cae por su propio peso y que entra en la lógica de cualquiera. No debiera ser necesario expresar en ley alguna lo que es de Perogrullo. Y lo que se vierte en la letra c) no deja de ser menos evidente: se advierte como deber del alumnado el asistir con regularidad a clase y, por supuesto, con puntualidad. Lo que enlaza con la necesidad de realizar los popularmente conocidos como deberes. Dados los conocidos, y desgraciadamente numerosos, casos de violencia contra las instalaciones educativas, el legislador también se ve obligado a incluir como deber del alumnado el que se refiere al respeto a los edificios docentes, a las instalaciones, al mobiliario, etc. El respeto entre iguales, también, se menciona en este apartado.

El artículo 39.2 y 39.3 puede contrariar al lector si éste es consciente de que la ley versa sobre educación. El primero de ellos habla de imposición de sanciones, de faltas muy graves, y de cómo se reserva al Consejo de Dirección y al Consejo de Centro la potestad para tales acciones. Creemos que se trata de aspectos poco pedagógicos y, por tanto, de los que no procedería hablar en ley de educación alguna. Esto nos hace pensar en el cariz peliagudo que, ya a principios de los ochenta, estaba tomando la res educativa. El 37.3 profundiza más si cabe en esto, llegando a considerarse la expulsión del alumnado. Se entiende que esto está justificado *“cuando de su permanencia en el centro puedan racionalmente derivarse daños graves para sí o para sus compañeros. Cuando la expulsión recaiga sobre un alumno de nivel obligatorio, la administración le asegurará la continuidad de la educación mediante el procedimiento más adecuado en cada caso”* (p. 14.636).

Finalmente, nos interesa citar, ya que nuestra tesis se refiere la provincia de Jaén, la disposición adicional primera, que hace referencia a las competencias reconocidas a las comunidades autónomas.

Para Bartolomé (1990a), hay dos leyes básicas que vienen a suponer un avance tras la publicación de la *Ley General de Educación*. Se trata de la *L.O.E.C.E.* y de la *L.O.D.E.* Para él son un paso adelante en el desarrollo de los principios contenidos en la *Constitución Española de 1978*, que afinan lo que previamente se había propuesto en la *Ley de 1970*.

Sobre la *L.O.E.C.E.* destaca la inquietud de que todas las personas residentes en España, tanto las nacidas en España como las nacidas fuera, tengan derecho a una educación básica y profesional, y aun de carácter universitario, de modo que se facilite su desarrollo personal, y se les capacite para realizar una actividad productiva, útil a la sociedad. Asimismo, en esta ley se garantiza la admisión en cualquier centro educativo, bajo el cumplimiento de ciertas condiciones y la disponibilidad de plazas.

Se hace en ella referencia explícita a la necesidad de evitar discriminaciones por cualquier tipo de razón (lingüística, étnica, religiosa, económica o social, de conciencia cívica, moral...) preservando siempre la igualdad de oportunidades, de modo que el alumnado logre un desarrollo pleno.

Se garantiza, finalmente, un sistema de ayudas para compensar las carencias familiares, económicas, socioculturales, haciendo especial hincapié en los niveles obligatorios de la enseñanza, así como la promoción y difusión de actividades que compensen desigualdades y que pueden ser de carácter cultural, deportivo, de fomento del trabajo en equipo... También se insiste en otras herramientas que aseguran la atención óptima al alumnado, tales como el seguro escolar o la asistencia médica.

1.3.3. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación, L.O.D.E. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, por la que se regula el derecho a la educación⁵⁶

Se trata de una ley que deroga la *Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares* (disposición derogatoria 1)⁵⁷, y que regula el ejercicio simultáneo de los diversos derechos y libertades relacionados con la educación, desarrolla el mandato constitucional del derecho a la misma a través de la programación de la enseñanza.

Aunque, bajo nuestro punto de vista, se trata más de una ley burocrática que pedagógica (en el sentido en que se ocupa de la racionalización de la enseñanza, del reparto equitativo de puestos escolares entre la escuela privada y la pública, cuando no más bien a favor de ésta), incluye contenidos de carácter social y alguna ligera referencia a cierto aspecto de la formación del profesorado, lo que nos lleva a destacar estas ideas, por su provecho para la inquietud investigadora que perseguimos.

Así, ya en el preámbulo se vierten afirmaciones que defienden el intento español por seguir las líneas prioritarias establecidas en sociedades modernas, dentro del entorno europeo, al que nuestro país se iba ciñendo progresivamente. Este avance en todos los terrenos, no podía descuidarse en el campo educativo, que se estima de valor irrenunciable como condición imprescindible para la consecución de fines en otros terrenos.

Para el legislador, hay unos puntos que resultan relevantes en este proceso, a saber: (1) educación para todos puede ser un slogan que abandere esta ley; se trata de hacer que la educación llegue a todas las personas, mediante la erradicación de cualquier tipo de discriminación del alumnado por causa alguna; incluso se alude a la población inmigrante como beneficiaria de esta preocupación, que nos recuerda a la inspiración que reinaba en España en el siglo XVIII con la política de Carlos III. (2) Ideas como la libertad, el bienestar, la democracia, solidaridad... se asocian a la educación, lo que se defiende mediante el principio de igualdad de oportunidades; (3) se habla de derecho a la educación y se reconoce como un servicio público prioritario, siempre en referencia a otros estados próximos a nuestro contexto. Tal idea de derecho se contrapone a la de privilegio. Esto encaja con el énfasis que la ley pone en el deber de estudiar que tiene el alumnado, apoyado por la convocatoria de becas y ayudas dirigidas a los más desaventajados desde un punto de vista social; (4) se reconoce como causa de que hasta ese momento la educación no fuera patrimonio de toda la población

⁵⁶ Publicada en el B.O.E. No. 159, el jueves, 4 de julio de 1985, pp. 21.015 a 21.022.

⁵⁷ “Queda derogada la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares” (p. 21.022).

la desacertada gestión anterior así como al denominado principio de subsidiariedad, mediante el cual se dejaba en manos privadas los cometidos educativos. (5) se alude a la creciente demanda de educación, que se relaciona con el avance económico. (6) Aparecen citas explícitas sobre la disciplina, tema que, posteriormente, va a ser de lamentable actualidad durante varios lustros; (7) son varias las competencias atribuidas a los órganos colegiados de los centros (tanto a los consejos escolares como a los claustros en relación con estos temas.

Al leer el mencionado preámbulo nos percatamos de que *“la extensión de la educación básica, hasta alcanzar a todos y cada uno de los ciudadanos, constituye, sin duda, un hito histórico en el progreso de las sociedades modernas. En efecto, el desarrollo de la educación, fundamento del progreso de la ciencia y de la técnica, es condición de bienestar social y prosperidad material, y soporte de las libertades individuales en las sociedades democráticas. No es de extrañar, por ello, que el derecho a la educación se haya ido configurando progresivamente como un derecho básico, y que los estados hayan asumido su provisión como un servicio público prioritario. Por las insuficiencias de su desarrollo económico y los avatares de su desarrollo político, en diversas épocas el Estado hizo dejación de sus responsabilidades en este ámbito, abandonándolas en manos de particulares, o de instituciones privadas, en aras del llamado principio de subsidiariedad. Así, hasta tiempos recientes, la educación fue más privilegio de pocos que derecho de todos. En el último cuarto de siglo, y tras un sostenido retroceso de la enseñanza pública, las necesidades del desarrollo económico y las transformaciones sociales inducidas por éste elevaron de modo considerable la demanda social de educación. El incremento consiguiente fue atendido primordialmente por la oferta pública, con la consiguiente alteración de las proporciones hasta entonces prevalentes entre el sector público y el privado. De este modo, acabaron de configurarse los contornos característicos del actual sistema educativo en España: Un sistema de carácter mixto o dual, con un componente público mayoritario y uno privado de magnitud considerable”*. (Preámbulo, p. 21.015)

Otra idea muy destacable esbozada en esta ley es la que hace referencia a la igualdad de oportunidades: *“Al Estado y a las Comunidades Autónomas, por medio de la programación general de la enseñanza, corresponde asegurar la cobertura de las necesidades educativas, proporcionando una oferta adecuada de puestos escolares, dignificando una enseñanza pública insuficientemente atendida durante muchos años y promoviendo la igualdad de oportunidades. El mecanismo de la programación general de la enseñanza que debe permitir la racionalización del uso de los recursos públicos destinados a educación, se halla regulado en el Título II. Tal programación debe asegurar simultáneamente el derecho a la educación y la posibilidad de escoger centro docente dentro de la oferta de puestos escolares gratuitos, pues tal libertad no existe verdaderamente si no está asegurado aquel derecho para todos”*. (Preámbulo, pp. 21.015 y 21.016). Y sigue: *“Es por ello, una ley de programación de la enseñanza, orientada a la racionalización de la oferta de puestos escolares gratuitos, que a la vez que busca la asignación racional de los recursos públicos permite la cohesión de libertad e igualdad”*. (Preámbulo, p. 21.016). Y además: *“Es, por fin, una norma de convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo, y que se ofrece como fiel prolongación de la letra y el espíritu del acuerdo alcanzado en la redacción de la Constitución para el ámbito de la educación”*. (ibidem).

Dentro del Título Preliminar, el artículo primero no tiene desperdicio para nuestros fines, por lo que toca a ideas como la iluminista e ilustrada de hacer llegar a toda la población la educación, básica, la atención a la personalidad de cada sujeto y el hecho de entender la educación como un requisito que coadyuvará la productividad ulterior del país⁵⁸. De ahí, el carácter obligatorio y gratuito que se defiende en el texto. De tal modo, el artículo 1.1.reza así: *“Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la ley establezca”* (ibidem).

El artículo 1.2 apela a la ilegitimidad de discriminar a ninguna persona por motivos de nivel socioeconómico u otros: *“Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno”* (ibidem). Finalmente, también hay una alusión a un aspecto tan actual como la población inmigrante, que actualmente ocupa bastantes plazas escolares en los centros de Andalucía. A esta población se le reconoce los mismos derechos en materia de educación: *“Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo”* (ibidem).

Es necesario destacar algunos de los siete fines incluidos en el artículo segundo del Título Preliminar, dada su máxima vigencia hoy día. Así, se van desgranando ideas que van desde la necesidad de desarrollar plenamente la personalidad del alumnado, hasta la que se refiere a la formación en el respeto de derechos y libertades fundamentales, las alusiones al ejercicio de la tolerancia y de la libertad, reiterando los contenidos democráticos y relativos a la convivencia; asimismo, se vuelve a incidir en las referencias a cuestiones económicas, tan conectadas con el trabajo previo en las aulas, mediante el cual se asegura que el alumnado estará suficientemente capacitado para el ejercer actividades profesionales de diverso calado. Finalmente, no podemos soslayar la mención referente a la necesaria formación para la paz, la cooperación y la solidaridad, contenida en la letra g) de los fines que parafraseamos, cuestión de enorme relieve actualmente, máxime dada el ingente volumen de inmigración que experimenta nuestra comunidad autónoma⁵⁹.

Son varias más las premisas del modelo educativo que plantea esta ley que hacen especial referencia a cuestiones relacionadas con la compensación educativa; así, incluye referencias a la orientación del alumnado, la compensación de desigualdades de tipo económico a través de las ayudas y becas, la atención al alumnado de familias con posibles infortunios. Finalmente, es llamativo el subrayado que se observa en cuanto al deber de estudiar que corresponde al alumnado, así como la necesidad de respetar las normas de convivencia en los centros escolares. Todo esto aparece en el Título Preliminar, concretamente en varias letras del artículo 6.1, las f), g) y h), y el artículo 6.2, todo ello sobre los derechos del alumnado. Y, más adelante, volverá al tema de la disciplina en el artículo 42.1, d) (dentro del Título III, De los órganos de Gobierno de

⁵⁸ Véase la alusión que se hace a la formación profesional de primer grado.

⁵⁹ Se habla también se cuestiones que, sin relacionarse directamente con nuestro tema tienen enorme actualidad: tal es el caso del respeto a la diversidad lingüística y cultural de nuestro país.

los Centros públicos⁶⁰), esta vez al hablar de las atribuciones del Consejo Escolar de Centro: “*Resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes de los mismos*” (p. 21.019).

Volvemos a encontrar referencias a la prevención de posibles discriminaciones en el artículo 20.2, esta vez haciendo mención de cuestiones de tipo ideológico, religioso, etc. El mencionado artículo, incluido en el Título I, *De los centros docentes*, Capítulo 2, *Centros Públicos*, dice así: “(...) *En ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento*” (p. 21.017). Tal es la importancia que se otorga a este tema, que el artículo 32.1, e), lo cuenta entre las siguientes cuestiones en que el Consejo Escolar del Estado habrá de ser consultado preceptivamente. Así, asevera: “*Las disposiciones que se refieran al desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades en la enseñanza*” (p. 21.019).

Y si anteriormente hemos destacado algunas competencias asignadas al Consejo Escolar de Centro, no son menos interesantes las que se asignan al Claustro. En el artículo 45, se esbozan dos de estas competencias, muy interesantes a nuestros fines, por lo que toca tanto a la atención al alumnado (competencia de la letra d): “*Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos*”, p. 21.020), y la reflejada en la letra e), “*promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica*” (id), que se refiere a la formación del profesorado.

Todo lo expuesto hasta aquí sobre admisión del alumnado y los asuntos relativos a la disciplina, también tiene su reflejo en lo que se refiere a los centros concertados. Así, el Título IV, en su artículo 53, expresa que “*la admisión de alumnos en los centros concertados se ajustará al régimen establecido para los centros públicos en el artículo 20 de esta Ley*” (id). Y entre las atribuciones del Consejo Escolar de estos centros, están las contenidas en las letras c) y d) del art. 57 (Título IV) “*garantizar el cumplimiento de las normas generales sobre admisión de alumnos*”, y “*resolver los asuntos de carácter grave planteados en el centro en materia de disciplina de alumnos*” (p. 21.021).

Sobre esta ley, Bartolomé (1990a) dice: “(...) perfila, desde otro ángulo, varias de las disposiciones de la ley presentada por el gabinete del presidente Adolfo Suárez (...). En cuanto a la promoción del principio de oportunidades los efectos también son positivos sobre programas de adjudicación de becas, sistemas de integración de minusválidos, sobre educación compensatoria (...)” (pp. 76 y 77).

Para este autor hay una serie de decisiones devenidas de la *L.O.D.E.* que resultan fundamentales para el avance del sistema educativo en España. Nosotros vamos a destacar las que más atañen al desarrollo de esta investigación, por su relación con la compensación educativa, con la actuación en ámbitos marinales y por cómo afecta todo ello a la formación del profesorado que trabaja en esos contextos: (1) establecimiento de la gratuidad de la enseñanza en los niveles obligatorios, cosa que ya había sido dictada por la *Ley General de Educación*, de 1970. (2) La admisión del alumnado presenta unas exigencias y requisitos iguales tanto en los centros de carácter público como en los que son concertados. (3) Se le da voz al alumnado, a través de los consejos escolares, el fomento del asociacionismo estudiantil con instituciones de carácter deportivo y

⁶⁰ Este título III será derogado por la L.O.P.E.G.C.E., en su *Disposición derogatoria única. Derogación normativa*.

cultural, de modo que se fomenta la participación del discente en la res educativa. (4) Por otro lado, se garantiza la igualdad del trato dispensado al alumnado desde la no discriminación por motivo alguno (sexo, raza, credo, origen social...).

La *L.O.G.S.E.* dedicará a la *L.O.D.E.* sus disposiciones adicionales quinta y sexta. En ellas regula que las referencias a los niveles educativos contemplados en esta ley serán sustituidas “(...) por las denominaciones que, para los distintos niveles y etapas educativas y para los respectivos centros, se establecen en esta ley” (p. 28.928). También, se modifican los tres artículos siguientes: (1) el artículo 11.2, en el sentido de adaptar los centros de manera reglamentaria, (2) el artículo 23, que alude a la apertura y funcionamiento de los centros docentes privados de enseñanzas generales o especiales, y a su correspondiente autorización; y (3) el artículo 24, referido a los centros privados que imparten enseñanzas no conducentes a la obtención de un título válido académicamente.

Finalmente, la *L.O.G.S.E.* se refiere a la *L.O.D.E.* en la disposición final cuarta, apartado 3: “*Quedan modificados en cuanto se opongán a la presente ley los artículos cuarenta, cuarenta y uno punto uno f) y cuarenta y cuatro de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*” (p. 28942); y en el apartado 5 de esta disposición se dice: “*Continuarán asimismo en vigor, como normas de carácter reglamentario, aquellas otras disposiciones que, cualquiera que fuese su rango, regulen materias objeto de la presente ley y no se opongán a la misma, excepción hecha de la Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (...)*” (p. 28.942).

La *L.O.P.E.G.C.E.* dice de la *L.O.D.E.*: “*En España, el artículo 27 de la Constitución consagra la responsabilidad de los poderes públicos como garantía fundamental del derecho a la educación en todos sus extremos. Para desarrollar los principios constitucionales en esta materia, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, vino a consolidar el ejercicio de tal derecho dentro de un sistema escolar concebido como escuela para todos. Al mismo tiempo, la Ley reconoció y afianzó el régimen mixto, público y privado, de los centros docentes, sancionó la libertad de creación de centros, dentro de la inexcusable viabilidad, fijó las condiciones en que los centros así creados gozan de financiación pública y, como elemento imprescindible de la estructura de los centros docentes financiados con fondos públicos, estableció los órganos unipersonales y colegiados de gobierno y determinó sus funciones y modo de constitución*” (Exposición de motivos, p. 33.651).

La *L.O.E.* modifica la redacción de varios artículos de la *L.O.D.E.*, de los que nos interesa destacar el artículo 4. En la disposición final primera, se atribuye a las familias una serie de derechos y deberes en relación con la educación de sus vástagos; expondremos sintéticamente los que quedan reconocidos. Como derechos aparecen siete: (1) derecho a que aquellos reciban una educación de calidad, según los fines constitucionales, y los que se reflejan en los estatutos de autonomía y leyes educativas; (2) Las familias pueden escoger la tipología de centro docente: público, privado o privado concertado. (3) Tienen derecho a decidir si sus hijos recibirán o no formación religiosa y moral, y cuál. (4) Deben recibir información no sólo sobre cómo progresan sus hijos desde un punto de vista académico, sino también sobre cómo se hallan integrados tanto educativa como socialmente. (5) Derecho a tomar parte activa en los procesos educativos que sus hijos protagonizan. (6) Organizar, gobernar, evaluar, el centro educativo al que sus hijos asisten, en función de lo prescrito por la normativa. (7)

Tienen derechos a opinar en las tomas de decisiones que tengan que ver con la orientación académica y profesional de los mismos.

Y los *deberes*, los podemos sintetizar de la siguiente manera: (1) Colaborar cuando las dificultades apremian (absentismo, disciplina... básicamente en la educación obligatoria). (2) Crear las condiciones idóneas para que sus hijos progresen desde el punto de vista escolar, estimulándoles a que afronten las actividades de estudio (3) Participar en aquellas actividades encaminadas a mejorar el rendimiento de los hijos, estableciendo un compromiso firme con la educación de sus hijos. (4) Interesarse por la evolución escolar de los hijos, colaborando siempre con el claustro de profesores y los centros. (5) Tener un trato respetuoso hacia las normas, autoridad e indicaciones del centro y del claustro. (6) Mantener un clima de respeto hacia cada miembro de la comunidad educativa.

Respecto a los *derechos* reconocidos al *alumnado* nos interesa destacar el h): “*A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo*” (disposición final primera, 3.3.h), p. 17.205).

Asimismo constan una serie de *deberes* atribuidos al *alumnado*, que se hacen necesarios, a veces de forma perentoria, en los centros con programas de compensación educativa. Tales deberes hacen referencia (disposición final primera, 3.4) a la necesidad de que el *alumnado* se esfuerce para conseguir desarrollar sus capacidades, a que participe en las actividades escolares y complementarias, a que haga caso del profesorado, a que llegue puntualmente a clase, mantener un buen clima de convivencia en el centro docente, de respeto hacia los demás para no quebrantar el derecho a la educación, a respetar la intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, las normas organizativas, de disciplina, a cuidar las instalaciones y materiales del centro... Se hace hincapié, como comprobamos, en aspectos que en otro momento histórico seguramente hubiera sido innecesario explicitar y que hoy, por desgracia, han de recogerse en una ley.

En cuanto al tema de la *disciplina*, la *L.O.E.* modifica la redacción del artículo 57 de la *L.O.D.E.*, de modo que (en la misma disposición final primera, 9) queda redactado así: “(...) *d) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas (...). m) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida persona, familiar y social*” (p. 17.206).

1.3.4. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, L.O.G.S.E.

En la L.O.G.S.E.⁶¹, donde se expresa que el diseño vigente hasta su publicación en el B.O.E. el 4 de octubre de 1990, era el de la *Ley General de Educación*, se habla ya desde el amplio preámbulo, y aunque luego dedicará el Título Quinto a este tema, de cuestiones relacionadas con la *compensación educativa*. Así, se dice a nivel general que “*la educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad. (...) Toda transformación, grande o pequeña, comprometida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida de una revitalización e impulso de la educación, de una esperanza confiada en sus posibilidades transformadoras. Su configuración como un derecho social básico, su extensión a todos los ciudadanos, es una de las conquistas de más hondo calado de las sociedades modernas*” (B.O.E., p. 28.927). Un poco más adelante, expresando los avances habidos en los veinte años que van desde la publicación de la *Ley General de Educación* (el 4 de agosto de 1970), se cita que “*se ha alcanzado la escolarización total en la educación general básica, creándose para ello un gran número de puestos escolares y mejorando las condiciones de otros ya existentes, (...) se han producido importantes avances en la igualdad de oportunidades, tanto mediante el aumento de becas y ayudas como creando centros y puestos escolares (...), se han producido diversas adaptaciones de los contenidos y de las materias*” (ibidem).

También se alude al *profesorado* diciendo que “*las condiciones profesionales en que ejerce su función el profesorado difieren, cualitativamente, de las entonces imperantes*” (ibidem).

Hay una referencia manifiesta a la *Constitución Española* de 1978, como valedora de los avances habidos en materia educativa y un reconocimiento explícito a nuestra Carta Magna. Y los logros derivados de ésta tienen que ver en algunos aspectos con cuestiones compensatorias. Dice el preámbulo de esta ley que “*la Constitución ha atribuido a todos los españoles el derecho a la educación (...). Ha encomendado a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que el derecho a la educación sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad, ha establecido el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica (...)*”⁶² (ibidem). La L.O.G.S.E. resalta “*la extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico*” (ibidem). Más adelante se afirma: “*El derecho a la educación es un derecho de carácter social. Reclama por tanto de los Poderes públicos las acciones positivas necesarias para su efectivo disfrute. Es un derecho susceptible de enriquecerse en su progresiva concreción, alcanzando así a más ciudadanos y ofreciéndole una mayor extensión formativa*” (p. 28.928).

Por otro lado, la *formación permanente* se justifica en estos términos: “*El dominio, en fin, del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica, más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible*” (28.927). Y más adelante asevera que “*la educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que ése será el*

⁶¹ A esta ley, igual que ocurrió con la *Ley General de Educación*, se le determina un calendario temporal de diez años para la aplicación total de la reforma.

⁶² Esto, que se expresa además de en el Preámbulo en el artículo 5.2 del título preliminar de la L.O.G.S.E., estaba contemplado en la *Ley General de Educación*, de 1970.

principio básico del sistema educativo” (p. 28.928). En el artículo 2, título preliminar de la Ley, se dice que “*el sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas*” (p. 28.930).

Se describen ciertos “*problemas estructurales*”, algunos de los cuales nos interesan especialmente: “*(...) la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica que, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la Formación Profesional a quienes no concluyen positivamente aquélla (...)*” (p. 28.928). Con respecto a la desaparición de esta doble titulación se dirá más adelante que de este modo se conculca “*(...) la diferencia de posibilidades de continuación de estudios y sus efectos negativos sobre la formación profesional*” (p. 28.929).

Encontramos un aspecto compensatorio que no habíamos visto antes en ningún documento legal referido a educación y que se refiere al *género del alumnado*. Leemos en el preámbulo que comentamos: “*(...) la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje*” (ibidem). Y después continúa: “*A lo largo de la educación básica (...), los niños y las niñas, los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán una autonomía personal que les permitirá operar en su propio medio (...)*” (ibidem).

Se habla de *igualdad*, y de enseñanzas mínimas, que constituyen los aspectos básicos del currículo⁶³. Asimismo, se enumera una serie de factores educativos por los que se apuestan en la *L.O.G.S.E.* y con la cual se logrará una enseñanza de mayor calidad. Dentro de estos factores entendemos que hay varios que contribuyen a compensar desigualdades; así ocurre con la formación del profesorado⁶⁴, con la disposición de recursos educativos, con la investigación educativa (en los aspectos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo), la orientación (psicopedagógica y profesional) y la evaluación del sistema educativo (se crea el *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*, en el que se prevé la participación de las comunidades autónomas). Sobre la formación permanente del profesorado se arguye

⁶³ Hemos de hacer la salvedad de que el currículo muchas veces contribuye a negar y silenciar ciertas culturas, bien ignorando contenidos escolares, imprescindibles para la formación de ciudadanos (v.g.: en los propios centros con programas de compensación educativa muchas veces se ignoran las características idiosincrásicas del pueblo gitano, etnia que suele suponer una gran parte del alumnado que asiste a estos centros; bien, trivializando culturas minoritarias, difundiendo imágenes estereotipadas o negativas de las mismas, entendiendo los problemas sociales y raciales desde el punto de vista del individuo y de las relaciones interpersonales, en lugar de atender a estructuras sociales, globales, grupales... Ante esto, la pedagogía crítica hace aportaciones relevantes, que cifran la labor de la escuela en expandir las capacidades humanas, en favorecer la reflexión en común acerca de la realidad, y en desarrollar en el alumnado la responsabilidad, la capacidad crítica, democrática y solidaria.

⁶⁴ Sobre formación del profesorado e igualdad se ha denunciado desde ciertos frentes las lagunas que éste tiene de cara a afrontar la superación de culturas silenciadas en el currículo, de modo que se consiga verdaderamente una educación no discriminatoria. Se ha detectado una escasez en la disposición de recursos para enseñar contenidos actitudinales, para tratar los temas transversales y para impartir el área “Vida moral y reflexión ética, de cuarto curso de la *E.S.O.* Además, se han atisbado dificultades, aparte de las formativas que tienen que ver, básicamente, con la falta de preparación, que hacen referencia a la escasez de materiales didácticos de apoyo al profesorado, la necesidad de efectuar cambios en el modo de trabajo del profesorado, hacer cambios metodológicos que, en lugar de tratar de inculcar valores, desarrollen en el alumnado principios y modos de actuar justificados, racionales y alejados del egocentrismo. Finalmente, se ve perentorio realizar procesos de evaluación sobre actitudes y valores.

que la ley la considera “(...) como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas. Desde esa concepción, y con los apoyos precisos, ha de abordarse la permanente adaptación del profesorado a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro” (28.929). Se afirma de modo contundente que “la extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismo, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad (...). A través de las acciones y medidas de carácter compensatorio, de la oferta suficiente de plazas escolares en la enseñanza postobligatoria, de la política de becas y ayudas al estudio que asegure que el acceso al mismo esté sólo en función de la capacidad y del rendimiento del alumno, el sistema educativo contribuirá a la reducción de la injusta desigualdad social. Pero, además, el desarrollo de una política para las personas adultas, conectada también con el principio de educación permanente, y el tratamiento integrado de la educación especial, serán elementos relevantes para evitar la discriminación” (ibidem).

Más adelante, al ocuparse de la calidad de la enseñanza (capítulo IV), se aludirá a la no discriminación⁶⁵. El artículo 57.3 se redacta así: “En la elaboración de tales materiales didácticos⁶⁶ se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos” (p. 28.936). Se exhibe también como estrategia para la compensación de desigualdades la tutoría y la orientación del alumnado (art. 60), haciéndose referencia a la “(...) superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones” (art. 60.2, ibidem). La evaluación también se erige en un valladar de la atención a la marginación, ya que “(...) se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre alumnos sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración” (art. 62.1, ibidem).

Las referencias explícitas a la compensación educativa son en esta ley más numerosas y densas que en otros documentos normativos anteriores. Veamos lo que se dice al regular la etapa de educación obligatoria: “Este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa” (p. 28.929). Se defienden como principios de la actividad educativa emanada de esta ley el de la

⁶⁵ Existen dos formas de discriminación en el ámbito educativo, en función del tipo de categoría a la que se refiere: por un lado están las categorías naturales, donde radica la base de la discriminación. Así, podemos encontrar discriminación por razón de sexo (la mujer a lo largo de la historia), raza (no solamente de alumnado perteneciente a razas diferentes de la mayoritaria, sino de la cultura a la que pertenecen y de las instituciones que lo representan); y por razones de disminución física o psíquica. Si atendemos a las categorías sociales, encontramos formas de discriminación que tienen que ver con las etnias (minorías étnicas, o sea, grupos minoritarios frente a otro mayoritario), o pueblos (indígenas o tribales); la discriminación en función de la clase social, donde el factor económico y el nivel de formación asumen la mayor parte de la responsabilidad. Recordemos que en esta morfología discriminatoria existen ocho millones de ciudadanos en España, que están en el umbral de la pobreza. Finalmente, encontramos el caso de los extranjeros quienes, por razones xenófobas (se les ve como competencia, básicamente en dos ámbitos: el laboral y el de los beneficios sociales) son discriminados.

⁶⁶ Se refiere a aquellos “(...) que atiendan a las necesidades de los alumnos y del profesorado” (art. 57.2, p. 28.936).

formación personalizada lo cual ya es una estrategia para compensar desigualdades, desde la atención individualizada a cada alumna/o. Otro de estos principios reincide en cuestiones genéricas; así, el c) dice: “*La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas*” (p. 28.930). Asimismo, en el artículo 3 se dice: “*Las enseñanzas recogidas en los apartados anteriores se adecuarán a las características de los alumnos con necesidades especiales*” (3.5) y “*Para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a un centro docente, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia*” (3.6). Más estrategias encaminadas a asegurar la compensación educativa se expresan, de modo general, en el artículo 6, el cual garantiza la educación común para todo el alumnado durante el período de enseñanza obligatoria, incluyendo el establecimiento de “*(...) una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años*” (artículo 6.1, *ibidem*), así como reconociendo el derecho del alumnado a “*(...) permanecer en los centros ordinarios, cursando la enseñanza básica, hasta los dieciocho años de edad*” (artículo 6.2, *ibidem*).

Al ocuparse de la *Educación Primaria*, título Primero (*Enseñanzas de Régimen General*), capítulo segundo, artículo 14.3, se afirma que en esta etapa educativa “*la metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño*” (p. 28.931).

En cuanto a la *Educación Secundaria Obligatoria*, a la que se dedica el capítulo III del título Primero, se dice en el artículo 18 que “*(...) tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato*” (*ibidem*). Es obvia la intención compensatoria, toda vez que se refiere a la totalidad del alumnado.

También se habla de compensación educativa y, aunque fuere implícitamente, de atención a los marginados, al exponer las capacidades del alumnado a las que se pretende contribuya la *Educación Secundaria Obligatoria*. Nos referimos a la capacidad d), que la norma define así: “*Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas*” (p. 28.932), lo que nos hace pensar en el alumnado de etnia⁶⁷ gitana, tan abundante entre el que asiste a los centros que protagonizan nuestro estudio, en aquel que pertenece a clases socioeconómicas desfavorecidas, en el alumnado inmigrante que, ya proceda de países hispanoamericanos, africanos o del este europeo, presenta carencias socioculturales, económicas, etc. Aquí, en esta capacidad subyace una serie de valores que tienen mucho que ver con la temática que abandera nuestro trabajo. Por

⁶⁷ Sobre esta idea surge el concepto de etnocentrismo, una imagen, junto a los estereotipos y los prejuicios, que se relacionan con el trabajo que en los centros educativos, sobre todo en los que cuentan con programas de educación compensatoria, se hace en educación para la igualdad y temas transversales cercanos. La idea que domina en este concepto es la de que la cultura dominante es la superior, la correcta, la ortodoxa y que las minoritarias han de subyugarse a la primera. De ahí, al alumnado que pertenece a minorías, se le suele negar, desde la otra parte, su derecho a la singularidad, a la diferencia y a la especificidad cultural. El etnocentrismo está basado en la idea de identidad social: el alumnado atribuye una serie de valores y símbolos al grupo al que pertenece. Si esos valores son positivos, también se valorará a sí mismo; y, de ahí, la tendencia a infravalorar de forma negativa a los miembros de otros grupos.

tanto, consideramos que esta ley, al menos sobre el papel, plantea una serie de cuestiones relevantes al respecto que atisbamos aparecen así por las necesidades imperiosas que, poco a poco, iban apareciendo en el contexto de nuestro país y que, progresivamente, iban a ir aumentando hasta llegar al día de hoy, donde los niveles de inmigración son apabullantes hasta el punto de que han influido notablemente en la marcha económica de cada zona, de cada región, en todos los aspectos, desde el comercial, sociológico, cultural y, obviamente, educativo. Aparte de esta intención por atender a las clases marginales con letras mayúsculas, esto es, aludiendo a palabras que han sido bandera en nuestro entorno aunque, lamentablemente, luego no hayan calado realmente en la conciencia y actitudes del alumnado, y aunque esta atención a lo marginal es cosa que se entiende entre líneas, que se lee sobreentendidamente pero que en ningún caso se dice de modo manifiesto, también se descende algo más a la realidad del aula, de la tarea cotidiana con el alumnado que presenta más dificultades. Así lo entendemos al toparnos con el artículo 20.4, cuando describe la metodología didáctica de esta etapa, aseverando que “(...) *se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo (...)*” (ibidem), lo que nos parece muy interesante aunque, a todas luces, imposible porque para eso, y esta conclusión la dicta la experiencia, necesitaríamos una ratio 1/1, o lo que es lo mismo, que cada alumno o alumna, tuviese exclusivamente dedicado para él o ella, a un profesor o profesora. O sea que, para nosotros lo de la metodología individualizada y lo de adaptarse a las características de cada alumno no deja de ser una falacia o, al menos, un improbable, a no ser que, como decimos, hubiera tantos maestros como alumnos, lo cual nos parece bastante difícil, sobre todo habida cuenta del estado económico por el que el planeta atraviesa. Esta es una de las razones por las que cada determinado período de tiempo aparecen nuevas leyes educativas que no hacen de enervar a la mayoría de los docentes (basta poner oído a las conversaciones de cualquier claustro), en la que se utiliza la metáfora de los canes y los collares: nueva ley de educación: mismo perro con distinto collar. Y así vamos. Precisamente con esta investigación lo que se trata es de hacer todo lo contrario de lo que, normalmente hacen las leyes: como con ellas prácticamente nada cambia, pretendemos cambiar las cosas desde el análisis de bibliografía, de centros, de profesorado; mediante la aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas. Y no, como suele pretenderse, desde los dictados en papel, sean de la ideología que fuere, y sin una poderosa ley de acompañamiento que, si bien no llegue a permitir la ratio 1/1, al menos se aproxime lo máximo a ella, para que, así, cada profesor pueda conocer realmente las características de cada alumno con el que trabaja. Ideal noble, pero incierto.

En esa línea sigue el artículo 21.1 cuando afirma que “(...) *la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado*” (ibidem). Esta buena intención parece prever ya su propio fracaso cuando se lee el artículo 23, donde se atisban ya el alumnado problemático, ese tipo de alumnado que ha hecho famosa la *Educación Secundaria Obligatoria* en nuestro país y que tanto quebradero de cabeza ha producido y que, además, ha sido para de la motivación que nos ha llevado a hacer esta tesis. El artículo 23, pues, no tiene desperdicio: “*en la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general*” (ibidem). Se empieza a perfilar, así, la atención a la diversidad, la especial

atención al alumnado marginal, a ese alumnado que ni trabaja ni deja trabajar; la atención, en definitiva, a lo marginal, para la que verdaderamente el profesorado necesita una formación específica, especial y perentoria. Y para la que este trabajo pretende dar, aunque sea humildemente, alguna respuesta.

El artículo 23.3, que sigue en esta línea, garantiza la oferta de programas específicos, que se describen en el 23.2, de modo que se destinarán al alumnado que no logre cumplir los objetivos de la *Educación Secundaria Obligatoria*. Tales programas, denominados de garantía social, parecen desistir de conseguir el ideal expresado tanto sólo unos párrafos antes, y el legislador se contenta con dar a este sector discente “(...) una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio (...)” (ibidem), lo cual condena a la formación específica, o al menos a gran parte de la misma, a no dejar de ser lo que ya venía siendo desde tiempo atrás. Y, lo peor, condena al alumnado marginal, a evolucionar muy poco con respecto a su marginación, derivándolos incluso a instituciones locales (leemos, por ejemplo, escuelas taller). Podemos decir que, en estos casos, y utilizando una imagen bíblica, el Estado incluso se lava las manos.

De la *formación del profesorado* se adelanta algo en el artículo 24.2, aunque no se dice nada nuevo con respecto a leyes anteriores: se sigue hablando “un título profesional de especialización didáctica. (...) Un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes (...)” (ibidem). En definitiva, no se descubre nada nuevo. Más adelante, en la disposición adicional cuarta, apartado 5, se dice “El Certificado de Aptitud Pedagógica será equivalente al título profesional al que se refiere el artículo 24.2 de esta ley. Estarán exceptuados de la exigencia de este título profesional los maestros y los licenciados en pedagogía. Asimismo, el Gobierno podrá determinar las circunstancias en las que la experiencia previa se considerará equivalente a la posesión del mencionado título profesional” (p. 28.938). Y, relacionada con el ingreso en la función pública del profesorado, está la disposición adicional novena, que alude a las normas reguladoras del mismo⁶⁸ y al sistema por el que se regirá. El apartado 3 de esta disposición dice lo siguiente al respecto de los puntos a tener en cuenta para ingresar en la función pública docente: “(...) En la fase de concurso se valorarán, entre otros mérito, la formación académica y la experiencia docente previa. (...) Asimismo, podrá existir una fase de prácticas que podrán incluir cursos de formación y constituirá parte del proceso selectivo” (ibidem). También se alude a la formación al hablar de los concursos de traslados, en el apartado 4 de esta disposición adicional: “(...) Incluirán un único baremo de méritos entre los que se tendrán en cuenta los cursos de formación y perfeccionamiento superados, los méritos académicos (...)” (ibidem).

El capítulo V de esta ley versa sobre la *Educación Especial*⁶⁹. La estudiamos aquí por dos razones: primera, por estar incluida dentro de las etapas obligatorias que

⁶⁸ Se cita como bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docente, las recogidas en la *Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública*, modificada por la *Ley 23/1988, de 28 de julio*, aparte de las reguladas en la propia *L.O.G.S.E.*

⁶⁹ En el capítulo correspondiente que esta ley dedica a la compensación educativa se alude a la educación especial y a la educación de adultos en estos términos “Las políticas compensatorias en el ámbito de la educación especial y de las personas adultas, se realizarán de acuerdo con los criterios previstos por esta ley” (art. 66.3, p. 28937). La brevedad de la cita justifica también que dediquemos un apartado a esta etapa educativa.

nuestro estudio abarca. Es una práctica pedagógica, en segundo lugar, compensatoria, de atención al sector más deprimido de las listas de escolares⁷⁰.

De los dos artículos que abarca este capítulo nos interesa resaltar algunas ideas que tienen que ver con nuestro interés. Entendemos que el alumnado de clases desfavorecidas que asiste al aula de *Educación Especial* acude, y esto pasa en muchos de los casos que conocemos, por presentar deficiencias de tipo cultural, social, ambiental. Esta epidemia que afecta a la etnia gitana, y a gran parte del alumnado que viene de otros países, alimenta las aulas de *Educación Especial* y, de manera muy relevante, en los *centros con planes de Compensación educativa*. No se habla precisamente de este tipo de alumnado en el capítulo V de la ley si bien, en realidad, allí se le atiende durante gran parte del día. Lo que sí afirma la norma es la garantía de recursos encaminados a alcanzar los objetivos establecidos mediante la valoración previa de necesidades; de profesorado especializado, de adaptación escolar, de adaptaciones y diversificaciones curriculares, de adecuación de condiciones físicas y materiales, de profesionales cualificados, de la participación de los padres.... Y se habla de dos conceptos fundamentales: la normalización y la integración escolar. Y la experiencia práctica bien nos dice, nos enseña, nos hace aprender que muchas veces es costoso integrar en el sistema escolar ordinario, es trabajoso normalizar al alumnado proveniente de otras culturas o perteneciente a culturas minoritarias, insertadas en la cultura dominante. En otro lugar de este trabajo hemos apuntado quizás una solución: no se suele ver casi nunca el doble sentido por el que han de caminar las ideas de integración y de normalización de las clases deprimidas; si bien entendemos clara y necesaria la integración del elemento menor en el mayor, que parece absorberlo, también ha de darse lo que nosotros denominamos una *constraintegración*, una *contranormalización*, en el sentido de que la clase dominante, la poderosa, ha de integrarse en la dominada, en la pequeña, en el conocimiento de las minorías. Sólo así, al menos este es el dictado de nuestra experiencia, se puede conseguir la verdadera integración de unos y otros, formando un todo congruente y vigoroso. Y esta reflexión, la ley no la tiene en cuenta. Además de que, y nos resulta llamativo, dedica sólo dos artículos al apartado de la *Educación Especial*. Reducido espacio para un tema tan amplio y, sobre todo, trascendente

La *Educación de las Personas Adultas* es otra medida que sirve para compensar diferencias y, por tanto, es un apartado que hemos de analizar aquí por su atención a alumnado que ha tenido un papel marginal en el ámbito educativo. El artículo 51.3 es muy claro al respecto y da la razón al argumento que planteamos: “*Dentro del ámbito de la educación de adultos, los Poderes públicos atenderán preferentemente a aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral*” (p. 28.935). Es evidente la intención de repescar a ese sector del alumnado del que hablábamos un poco más arriba. Sobre la inserción laboral de estos jóvenes, objeto de nuestro estudio, también nos interesa lo que se dice en la disposición adicional decimoctava: “*El Gobierno aprobará un Plan Nacional de Prospección de necesidades del mercado de trabajo, en el que se incluirán un*

⁷⁰ No nos ocupamos del apartado del *Bachillerato* (Sección segunda de este capítulo III del título Primero, artículos del 25 al 29), ni de la *Formación Profesional* (capítulo IV, artículos del 30 al 35), ni de las *Enseñanzas de Régimen Especial* (Título II de la Ley), por no ser estas etapas educativas objeto de nuestro estudio, ya que no son etapas obligatorias. Tan sólo hemos incluido como etapa no obligatoria la *Educación Infantil*, y ello por ser etapa previa a las que hemos estudiado y, además, cursada por casi un 100% de la población de dicha edad.

Programa de Calificación de demandantes de empleo, que verificará la capacidad profesional de los ciudadanos y un Observatorio Permanente de la evolución de las ocupaciones, que permitirá conocer las necesidades cualitativas y cuantitativas de formación. En la elaboración y ejecución del citado Plan Nacional colaboran las Administraciones educativa y laboral” (p. 28.940). Con esta disposición se garantiza la existencia de enseñanzas y planes de formación de personas desempleadas especialmente diseñados, tanto cuantitativa como cualitativamente, a partir de la comprobación de la capacidad profesional de las mismas. Creemos que, desde aquí, se garantiza la atención a la población marginada, una vez que salen de los centros educativos y buscan su lugar en el mercado laboral.

Los cinco artículos que abarca hacen comprender la filosofía del enfoque perfilado por el legislador. En primer lugar, es una enseñanza que se plantea en colaboración interministerial, especialmente con la cartera de Trabajo, lo que tiene lógica puesto que los destinatarios de estas medidas están ya o por edad podrían estar insertos en el mundo laboral. Los objetivos de la *Educación de Adultos* se centran en la formación básica, formación que por una u otra razón no se había conseguido en las etapas educativas anteriores, y preparar para el mundo del trabajo. También se prevé el establecimiento de “(...) *convenios de colaboración con las universidades, Corporaciones locales y otras entidades, públicas o privadas, dándose en este último supuesto preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro para la educación de adultos (...)*” (art. 3., p. 28.936).

Es previsor, pues, la actitud del legislador al reconocer de modo implícito las posibles carencias de la norma presentada: ni los objetivos se iban a cumplir con todo el alumnado, ni los recursos y estrategias iban a ser lo suficientemente poderosas como para llevarlos a cabo plenamente con todos los destinatarios de la educación. Una de las asignaturas pendientes de esta ley, como de todas las leyes educativas en general, se cifra precisamente en este sector de la población: grupos marginales, víctimas consuetudinarias de carencias crónicas, de necesidades formativas, de dificultades de inserción, etc. Asimismo, y en esta misma línea, se hace una mención expresa de la población reclusa: “*En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa la posibilidad de acceso a esta educación*” (artículo 51.4, p. 28.935), lo que resulta sorprendente y afortunadamente novedoso: nunca antes lo habíamos visto en ley educativa alguna. Entre las fórmulas didácticas que plantea, a grandes rasgos, la ley se incluye las *modalidades de enseñanza presencial y a distancia*⁷¹, así como el autoaprendizaje, y se le da una importancia suma a la experiencia propia del alumnado.

También se enlaza con las personas adultas que había conseguido la formación básica y obligatoria con la ley del 70 para favorecer su continuidad en el período obligatorio que planteaba la *L.O.G.S.E.* se trata de dar continuidad, de facilitar el trasvase de una ley a otra. Se habla de la posibilidad de obtener directamente, a través de determinadas pruebas, el título de *Graduado en Educación Secundaria Obligatoria* (personas mayores de dieciocho años, artículo 52.3) a partir de la posesión del de *Graduado Escolar*. Más adelante, la ley dedica la disposición adicional cuarta al trasvase de alumnado con la titulación de Graduado Escolar hacia la enseñanza secundaria obligatoria en estos términos: “*El actual título de Graduado Escolar*

⁷¹ Se prevé fomentar ésta última en el artículo 53.3 como medio de conciliación del trabajo y el estudio para lograr titulaciones propias de las enseñanzas no obligatorias y de responder de una manera adecuada a las necesidades de este sector de la población.

permitirá acceder al segundo ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria y tendrá los mismos efectos profesional que el título de Graduado en Educación Secundaria. Durante un plazo de cinco años continuarán convocándose pruebas extraordinarias para la obtención del actual título de Graduado Escolar” (p. 28.937).

Pero, aparte de estos estudios obligatorios, también se garantiza que las personas adultas accedan a etapas no obligatorias del sistema educativo (formación profesional, bachillerato...), para personas mayores de veintitrés (artículo 53.4), previendo cauces específicos y aspectos organizativos adecuados, algunos de los cuales se explicitan (v.g.: la apertura al entorno y la realización de actividades de animación sociocultural de la comunidad, sobre todo en los centros docentes específicos, art. 54.1). Curioso resulta el artículo 53.5: *“Los mayores de veinticinco años de edad podrán ingresar directamente en la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica”* (p. 28.935). Sobre la *formación del Profesorado de Educación de Adultos* se aporta algo nuevo en el artículo 54.3 cuando se afirma que *“las administraciones educativas (...) desarrollarán programas y cursos para responder a las necesidades de gestión, organización, técnicas y especialización didáctica en el campo de la educación de adultos”* (p. 28.936).

Esta ley dedica un apartado interesante a una de las temáticas de nuestra tesis, la *formación del profesorado*. El título IV, dedicado a la *calidad de la enseñanza*, presta una atención prioritaria a aquella como *conditio sine qua non* para conseguir ésta. Citamos literalmente: *“La formación del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas para la ordenación general del sistema educativo”* (art. 56.1, ibidem). Entiende la formación permanente del profesorado como un derecho y como una obligación de aquel, así como una responsabilidad de las administraciones educativas y de los centros docentes. Se avanza un amplio abanico formativo para el profesorado incluyendo conceptos como la formación en centros, en la Universidad, en centros o institutos de nueva creación, artículo 56.4.b), en empresas, etc., desde la colaboración con universidades, Administración local y otras instituciones destinadas a este fin. Se garantiza su carácter diversificado y gratuito así como los cauces oportunos que faciliten al profesorado la asistencia a las mismas (art. 56.3). Y desde esa misma formación permanente se vislumbra la posibilidad de movilidad del profesorado, de promoción, incluso a la Universidad. Y así lo desarrolla, después, la disposición adicional decimosexta, apartado 7: *“Las Administraciones educativas fomentarán convenidos con las universidades a fin de facilitar la incorporación a los departamentos universitarios de los profesores de los cuerpos docentes a que se refiere esta ley”* (p. 28.940).

También se alude a la formación permanente del profesorado en las disposiciones adicionales, concretamente en la tercera, apartado b), aunque parece referida a la necesaria formación del profesorado de cara a hacer la transición desde la ley precedente a las nuevas disposiciones y orientaciones emanadas de ésta. No se refiere, por tanto, a una idea general de formación o a la formación que habría de recibir el profesorado una vez asentados en la práctica los principios e inspiración de la ley que parafraseamos. Es evidente, y así lo vivimos en primera persona en su momento, que los organismos competentes en materia de formación del profesorado, articularon entonces determinadas estrategias y convocaron las actividades oportunas para difundir el conocimiento de esta ley en todos los centros de nuestra provincia, así como para familiarizar al profesorado con lo prescrito en ella para, posteriormente, llevarlo a la

práctica cotidiana del aula. De esa forma lo vivimos nosotros. Dice así la disposición mencionada: “Una oferta de actividades de formación permanente para que todos los profesores puedan aplicar los cambios curriculares y las orientaciones pedagógicas y didácticas derivadas de la aplicación y desarrollo de la presente ley” (p. 28.937). Y, en efecto, más adelante, en la letra d) de esta disposición adicional, se amplía la cuestión: “La inclusión en los planes institucionales de formación permanente del profesorado de licencias por estudio u otras actividades para asegurar a todos los profesores a lo largo de su vida profesional la posibilidad de acceder a períodos formativos fuera del centro escolar” (ibidem), con lo cual se garantizan auténticos cauces para que el profesorado pueda dedicarse (con retribuciones totales, parciales o sin retribución) durante considerables períodos de tiempo a formarse desde diversas estrategias. Si leemos la última convocatoria de estas licencias (año 2010), emitida por la *Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*, donde se destaca que la formación permanente del profesorado es tanto un derecho como una obligación del mismo, observamos que el profesorado puede adscribirse a distintas modalidades para perfeccionar sus conocimientos: haciendo prácticas en empresas, concluyendo estudios de diverso grado (estudios universitarios de distinta índole, postgrados, tesis doctorales), profundizando en su conocimiento de lenguas extranjeras, haciendo intercambios puesto por puesto, llevando a cabo proyectos o planes de formación para el alumnado en lenguas extranjeras, realizando estancias en centros de trabajo (especialmente para el profesorado de formación profesional, que necesita la actualización en nuevas técnicas, avances tecnológicos y procesos productivos), visitando experiencias docentes en el exterior, realizando estancias o proyectos de estudios o investigación en instituciones o centros públicos o privados de España o el extranjero de reconocido prestigio innovador, llevando a cabo investigaciones, realizando cursos, etc. En esta última convocatoria, la del año 2010, que comentamos, se alude a la necesidad de que la formación permanente del profesorado redunde siempre en beneficio de la práctica docente, lo que hará aumentar la calidad de la educación así como desarrollar al personal docente tanto desde un punto de vista profesional como personal. Asimismo, una de las pretensiones de estas convocatorias es individualizar y diversificar la repuesta a las demandas de formación del profesorado y de que el mismo se comprometa profesionalmente con la mejora, el perfeccionamiento de su perfil profesional y el enriquecimiento de su nivel de experiencia. Se trata en suma de desarrollar la formación y de motivar la actualización de conocimientos y metodologías, y de mejorar, en definitiva, la calidad del sistema educativo. También se menciona la conveniencia de realizar los estudios para los que se soliciten las licencias de modo presencial. Las referencias legislativas en que se sustenta esta convocatoria son las que siguen: (1) la *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*⁷², haciendo especial mención del título III de la *L.O.E.* y del artículo 105 de la misma. (2) *La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*, concretamente el artículo 21.2, y (3) el *II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, de 22 de abril de 2003*, publicado en el *B.O.J.A.* 121, de 26 de junio.

El título nos resulta especialmente atractivo ya que se dedica en su totalidad a la *compensación de las desigualdades en la educación*. Sus cinco artículos aportan jugosas novedades respecto a otras leyes anteriores, a saber: (1) se sientan las bases para

⁷² De esta ley hemos de destacar que “(...) señala, como uno de sus principios en que se inspira el sistema educativo español, el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativas por parte del profesorado (...)” (p. 10).

llevar a la práctica realmente el principio de igualdad⁷³ en el ejercicio del derecho a la educación, para lo cual hay un compromiso por desarrollar “(...) *las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello*” (art. 63.1, *ibidem*). Se habla de manera explícita, pues, del alumnado que asiste a los centros que son objeto de nuestra investigación. (2) Se emplea el término *Educación Compensatoria* como modo de reforzar “(...) *la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole*” (art. 63.2, *ibidem*). Lamentablemente, no define los objetivos de la *Educación Compensatoria*, que deja, como no podía ser de otra manera, al libre albedrío del Estado y de las Comunidades Autónomas. Ese vacío habremos de comprobar más adelante si se ha llenado y hasta qué punto. (3) Hay una referencia especial a la *Educación Infantil* y a la necesidad de fomentar la escolarización del alumnado con edades correspondientes a este tramo educativo, pues se estima idónea para el ulterior desenvolvimiento del alumnado en el sistema educativo, sobre todo en niveles obligatorios. Se trata, creemos, de prevenir concienciando a las familias de la necesidad de escolarizar a sus vástagos desde la más tierna infancia; a ello se dedica el artículo 64: “*Las administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores*” (*ibidem*). (4) Se deja clara la necesidad de colaboración entre el Estado y las Comunidades Autónomas en este terreno, con la finalidad de llevar a cabo programas específicos de carácter compensatorio; se trata de convenios bipartitos, cuya responsabilidad práctica recae en las comunidades autónomas.

En los últimos apartados de la ley, en las disposiciones adicionales, se menciona la demanda social, en la cual consideramos incluidas las necesidades de los sectores más pobres y marginales. En el apartado 2 de la disposición adicional tercera, se dice textualmente que “*los poderes públicos establecerán las necesidades educativas derivadas de la aplicación de la reforma, de manera que se dé satisfacción a la demanda social, con la participación de los sectores afectados*” (*ibidem*). Para lograr una respuesta adecuada a tales demandas, se alude a los recursos necesarios y se reitera la idea de calidad de la enseñanza. Dentro de la disposición adicional tercera, apartado 3, se alude a los recursos humanos en el sentido de la necesidad de incorporar a los

⁷³ Tengamos en cuenta que la educación para la igualdad, idea que va aparejada a la educación no discriminatoria y la eliminación de prejuicios sexistas y racistas en el ámbito escolar, es un eje transversal, o sea, un organizador del conocimiento curricular. Las propias fuentes del currículo demandan la existencia de estos ejes transversales (sobre todo, en este caso, la epistemológica o de construcción del conocimiento). La educación para la igualdad está relacionada, ineludiblemente, con cuestiones axiológicas, ya que se trata de un círculo en el cual la realidad conflictiva que rodea al alumnado y a la institución escolar impacta e influye sobre los mismo y, a su vez, el alumnado adopta posturas cada vez más críticas y asume, progresivamente, el rol de agente que modifica dicha realidad problemática. Como consecuencia, existen una serie de implicaciones metodológicas claves, devenidas de este eje transversal (comunes al resto) y que podemos enumerar como sigue: resolución de problemas, relacionar los contenidos a trabajar con el medio al que el alumnado pertenece, lograr la participación activa de éste, la cooperación, la asunción de responsabilidades; desarrollar en el alumnado la capacidad de análisis crítico y, finalmente, culminar el proceso con el logro de su compromiso para la acción.

centros completos de *Educación Obligatoria* como mínimo un docente de apoyo “(...) para atender a los alumnos que presenten problemas de aprendizaje y la creación de servicios para atender dichas necesidades en los centros incompletos” (ibidem). Y en la misma disposición adicional tercera, letra e), se alude a los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional para garantizar la correcta atención “(...) a los centros que impartan enseñanzas de régimen general de las reguladas en la presente ley” (ibidem).

Un apartado especial se dedica a las *becas*. Tal es el contenido del artículo 66 que ve en esta herramienta una clave para “(...) garantizar la igualdad de todos los ciudadanos en el ejercicio del derecho a la educación (...)” compensando así “(...) las condiciones socioeconómicas desfavorables de los alumnos (...)” (28.937). Para asegurar la asignación de becas y ayudas al alumnado realmente necesitado, se dice que “(...) se establecerán, igualmente, los procedimientos de coordinación y colaboración necesarios para articular un sistema eficaz de verificación y control de las becas concedidas” (ibidem). Parece que sólo en estudios postobligatorios se tendrán en cuenta condiciones aparte, tales como el rendimiento escolar o la capacidad del alumnado para estudiar⁷⁴.

El artículo 65.2 se ocupa de otro de nuestros objetos de estudio, el alumnado que reside en lugares donde no hay erradicado centro docente alguno, engrosando, por tanto, la población marginal que nos ocupa. “Excepcionalmente, en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado” (p. 28.937). Y el artículo 65.3 afronta de lleno el tema de los antiguos centros de atención educativa preferente, actualmente denominados de compensación educativa: “(...) las administraciones educativas dotarán a los centros cuyos alumnos tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica debido a sus condiciones sociales, de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. La organización y programación docente de estos centros se adaptará a las necesidades específicas de los alumnos” (p. 28.937). Se habla de dotaciones especiales, lo que supone una mayor inversión en materiales y en profesorado, *una preocupación especial por los desfavorecidos*, así como se exige del profesorado allí destinado un trabajo específico en cuanto a organización escolar y a programación; un conocimiento exhaustivo del alumnado y una capacidad especial para adaptar la enseñanza a las características singulares del alumnado, requiriendo un especial dominio en los procesos de transcripción del conocimiento del contenido al conocimiento didáctico del contenido.

También se alude a las *familias*, cuya relevancia es indudable siempre, pero susceptible de mayor observancia en estos casos, pues su preocupación por la educación de la prole suele ser, y esto lo dicta también nuestra experiencia, bastante menor de lo que sería deseable. Y así lo entiende la ley. Por eso se contempla que la administración asuma las competencias de cuidado y atención a sus hijos, en aquellos casos en que fuere necesario, “(...) cuando las familias se encuentren en situaciones que les impidan ejercer sus responsabilidades” (art. 65.4, p. 28.937).

⁷⁴ Para estos tramos educativos posteriores a la obligatoriedad esta ley también contempla la “(...) adecuada distribución territorial de una oferta suficiente de plazas escolares” (art. 66.2, p. 28937).

La L.O.P.E.G.C.E. dice de la L.O.G.S.E.: “Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ha reestructurado, desde perspectivas renovadoras, el conjunto del sistema educativo. Líneas fundamentales de esta reforma han sido la ampliación hasta los dieciséis años de la educación obligatoria y gratuita, el establecimiento de la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria como nuevas etapas educativas y la definición de un marco normativo moderno para el bachillerato y la formación profesional. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ha concretado los objetivos y áreas o materias de las distintas etapas y ha eliminado en ellas las características generales de los nuevos currículos. Por otra parte, la Ley, que ha significado un avance decisivo para la mejora de la calidad de enseñanza, a la que ha dedicado su Título IV, ha determinado que los poderes públicos prestarán atención prioritaria al conjunto de factores que la favorecen. Destacan entre ellos la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, la innovación y la investigación educativas, así como la orientación educativa y profesional, junto a otros especialmente vinculados a la vida cotidiana de los centros, como la función directiva o la inspección Las directrices de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, comportan elementos muy innovadores en cuanto a la estructura del sistema educativo y sus etapas y enseñanzas, las nuevas responsabilidades y autonomía de los centros y del profesorado en el desarrollo del currículo, y la exigencia de evaluación del conjunto del sistema” (Exposición de motivos, p. 33.651).

1.3.4.1. Condiciones educativas idóneas para atender al alumnado en contextos marginales en la L.O.G.S.E.

Melgarejo (2000), desde el punto de vista del *Consejo Escolar Andaluz*, aporta las claves, del tipo de condiciones idóneas para atender al alumnado que vive en contextos marginales, reflejadas en la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)*. Previamente, define este organismo y enumera sus funciones principales⁷⁵. Al hablar de los centros educativos hace hincapié en los recursos materiales y humanos necesarios para su correcto funcionamiento. Parte Melgarejo de la concepción de centros educativo como “(...) el espacio de encuentro entre personas que deben asumir sus responsabilidades desde la tolerancia y el respeto mutuo (...)” (p. 75). Habla, al hilo de esto, de tres normas fundamentales a tener en cuenta cuando queremos organizar la convivencia de un centro, pues la confluencia de factores de distinta índole se multiplica. Tales normas las cifra en (1) el respeto a los demás y a su trabajo; (2) el máximo rendimiento académico; y (3) la participación en la gestión escolar.

Al centrarse en el profesorado, algo que nos atañe especialmente en nuestra tesis, arguye también otra tríada de ideas: (1) “(...) como guía y orientador en la

⁷⁵ Al respecto del Consejo Escolar de Andalucía habla sobre los miembros que lo constituyen (profesorado de la enseñanza pública y privada, madres y padres de alumnado, personalidades de referencia en el mundo educativo, universidades andaluzas, sindicatos, patronales, diputaciones provinciales, titulares de centros privados sostenidos con fondos públicos, administración y servicio de la administración educativa). Sobre las funciones que le atañen destaca la elaboración de informes y dictámenes de leyes y proyectos de Decreto andaluces, informes sobre el estado de la cuestión educativa cada año o cada dos. Cita, finalmente, las temáticas acerca de las cuales el Consejo Escolar puede informar a la Consejería; entre ellas destaca cuestiones relativas a personal, metodología, investigación e innovación científica, regímenes de centros, becas y otros servicios.

formación de los alumnos en un área o materia determinada, considerando el nivel, desarrollo evolutivo y características individuales del alumnado” (ibidem). (2) “(...) como tutor de los estudiantes del centro –individual y grupal-, en colaboración con la familia” (ibidem); y (3) “(...) tiene una actividad de colaborador en la gestión del centro educativo en el que se encuentra” (ibidem). Se centra después en el profesorado que trabaja en la etapa de *Educación Secundaria Obligatoria*, y se detiene a analizar las funciones que el profesorado le competen ahí, a partir de las finalidades educativas de la etapa: el profesorado debe formar al alumnado en la asunción de deberes y derechos, así como tratar de preparar a ese alumnado para que se incorpore a la vida activa, enfatizando que ahí entran en juego dimensiones que, en principio, nada tiene que ver con la transmisión de la cultura. Esto es, la labor del docente en *Secundaria* es meta-educativa, meta-cultural, yendo más allá de esa función tradicional. Más adelante, propone Melgarejo: “Más aún, conviene no olvidar que se trata de un nivel obligatorio, en el que se encuentran alumnos que a pesar de haber repetido varias veces en primaria, sin que por ello hayan alcanzado necesariamente los objetivos, ni hayan cambiado de actitud ante el estudio. Este grupo de alumnos, que ya no son niños, y sobre quienes suelen influir situaciones sociales y familiares no siempre positivas, es indudable que constituye un gran reto para el profesorado de la E.S.O.” (ibidem). Y, concluye, “todos estos elementos han llevado a diversos autores a concluir que el profesor de la ESO tiene un perfil autónomo, necesitado de una formación específica, y de un reconocimiento social y profesional” (ibidem).

A continuación, Melgarejo habla de las tres nuevas funciones del profesorado de *E.S.O.* a partir de la *L.O.G.S.E.*: por un lado, es docente, por otro es tutor y, finalmente, también se erige en miembro de una organización. Como docente, se le piden una serie de conocimientos y de capacidades. Como tutor, destaca Melgarejo el modelo centrado en las ayudas, “(...) que es necesario proporcionar al alumnado para optimizar su proceso de desarrollo, propicia una visión del hecho educativo particularmente atenta a su función formativa y social, desde la perspectiva de que debe favorecer no sólo el desarrollo máximo de las potencialidades de cada alumno y alumna, sino también ayudarle a descubrir los distintos papeles a los que tendría posibilidad de acceder en la sociedad” (op. cit., p 76). Y continúa: “La primera consecuencia que se desgaja es que la respuesta educativa no puede reducirse a la mera instrucción o impartición de conocimientos. Por eso, la oferta educativa de la *L.O.G.S.E.* pretende responder a una visión de la educación centrada en los apoyos que necesita cada alumno como ser en proceso de construcción de su personalidad” (ibidem). Aboga, en pro de concebir la educación como una ocupación de verdadero carácter formativo, por ensalzar el papel del docente como profesor-educador, más que como enseñante. Es dentro de las funciones tutoriales, entre las que destaca Melgarejo esa labor enfocada hacia el desarrollo integral y personalizada del alumnado, donde el docente ha de dar una respuesta exacta ante la diversidad. Es el tutor quien debe profundizar en las capacidades del alumnado, cómo éste se ve a sí mismo y ve al resto, actitudinalmente, en lo que toca a los intereses... Y, concluye: “Toda la interacción que supone este acercarse y profundizar en el alumno como persona, identificando las cualidades, ha de hacerse en el contexto escolar y sólo a partir de éste es posible diseñar la respuesta” (ibidem).

Más adelante, añade: “Esta estrecha vinculación entre tutoría y currículum escolar, entre actitudes, intereses, normas y contenidos culturales y científicos, motiva que la acción tutorial aparezca como una buena base para indicar la dirección y el sentido de los aprendizajes. Del encuentro, pues, entre acción tutorial y práctica docente

nace la orientación educativa como un instrumento esencial para la mejora de los rendimientos de los alumnos y alunas y, consecuentemente, para contribuir a la eficacia de la enseñanza” (op. cit., p. 77).

Da una pinceladas también sobre lo esencial de la tutoría: proceso continuo, de desarrolla activa y dinámicamente, de planificación sistemática, implica un aprendizaje, requiere complementariedad desde la colaboración, una perspectiva interdisciplinaria, facilita, finalmente, que el alumnado disponga de estrategias y técnicas para auto-orientarse. Entendemos que Melgarejo vislumbra en la tutoría una herramienta clave para la educación y, por estar relacionada con el tema que nos ocupa, para la enseñanza en contextos marginales. No en vano la defiende como un elementos favorecedor de la calidad de la enseñanza, y como herramienta de la que el profesorado habrá de hacer uso para profundizar en la cultura subyacente en la juventud, para llevar a la práctica técnicas de orientación, para establece relaciones entre tutoría y currículum, desarrollo del trabajo cooperativo, resolver conflictos y tener un mayor conocimiento del clima social de familias y entablar relaciones fructíferas con ellas. Asimismo, desde el punto de vista de la organización de la que el profesorado forma parte, Melgarejo destaca, como ya hizo antes con el tema tutorial, el trabajo en equipo.

Los dos últimos apartados de su trabajo los dedica Melgarejo al alumnado y a las familias, respectivamente. En el primero de ellos, defiende la satisfacción de las expectativas del alumnado y, a partir de ahí, tratar de mejorar el clima interno de cada centro. Se cuestiona, desde aquí, si la institución escolar es realmente comprensiva y si desde la atención a la diversidad se solucionan tales problemas. Diversidad que, desde el hecho de que es un rasgo innegable del ser humano, se ha de asumir y valorar positivamente. “Las manifestaciones de la diversidad en el ámbito educativo derivan de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos así como de las distintas capacidades intelectuales, psíquicas y sensoriales de los individuos” (op. cit., p. 78). De ahí que proponga una escuela comprensiva y abierta a la diversidad, entre cuyas implicaciones está la de “(...) articular unos procedimientos que permitan atender a unos alumnos que se van diferenciando progresivamente. La respuesta que da la L.O.G.S.E. a esta diversidad se plasma en el concepto de adaptabilidad del currículum” (ibidem).

Finalmente, en el apartado que dedica a las familias, Melgarejo valora la posibilidad de participación de éstas; aboga por la convivencia desde la suma de fuerzas, muy en la línea de la teoría de las comunidades de aprendizaje que hemos expuesto en otro capítulo de esta tesis. Como herramientas que Melgarejo atisba para ello, se exponen el plan de actuación adaptado al resto de las actividades académicas, a partir del “(...) desarrollo de valores como la tolerancia, la diversidad, el respeto y la responsabilidad” (ibidem).

1.3.5. La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (L.O.P.E.G.C.E.), el complemento y culminación de la L.O.D.E. y la L.O.G.S.E.

Según se dice en la *L.O.E.* esta ley, publicada en el B.O.E. de 21 de noviembre de 1995, surge con la finalidad de reforzar aspectos relacionados con la calidad de la

enseñanza, que ya habían sido enunciados en la *L.O.G.S.E.*, pero que necesitaban ser reorientados.

En la Exposición de motivos de esta ley, leemos lo siguiente: “*El progreso equilibrado de una sociedad democrática, su bienestar colectivo y la calidad de la vida individual de sus ciudadanos son fruto del desarrollo de la educación, en sus distintos niveles* (Exposición de motivos, p. 33.651), lo que nos da una idea de la importancia que en nuestro país se da en este momento histórico a la educación; se entiende es llave de avance y bienestar; se relaciona con los principios democráticos así como con la vertiente individual y colectiva de los ciudadanos.

Se trata de una ley que fomenta el planteamiento participativo y los aspectos referentes a organización y funcionamiento, ya establecidos en Ley 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación que, al parecer, estaban pendientes de realización.

Sobre el *alumnado con NN.EE.EE.*, entre los que podemos encontrar los que asisten a centros de educación compensatoria, la *L.O.P.E.G.C.E.* afirma que: “*Es necesario garantizar también la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Para ello, los centros de una misma zona deberán escolarizar a estos alumnos en igual proporción, de acuerdo con los límites y recursos que las Administraciones educativas determinen*” (Exposición de motivos, p. 33.652). Apuesta, pues, por repartir, por no concentrar, por ser equitativo en la matrícula de este tipo de alumnado, para no recargar a determinados centros, como suele ocurrir con los centros de educación compensatoria, normalmente ubicados en zonas deprimidas de las ciudades, o en el ámbito rural.

Sin embargo, esto parece contradecirse con lo que seguidamente se aduce, pues el reparto equitativo de alumnado puede que no siempre permita que cada familia elija libremente el centro donde quiere que su descendencia acuda: “*Asimismo, debe extenderse al conjunto de los centros sostenidos con fondos públicos la adecuada participación, autonomía y organización de los centros que la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, exige, de manera que no sólo se garantice con efectividad la ausencia de discriminación en la elección del centro por parte de los alumnos, sino que los centros, a su vez, puedan incorporar a su proyecto educativo y a las enseñanzas que imparten todas las mejoras cualitativas que las sucesivas disposiciones legales vienen auspiciando*” (ibidem).

Sobre este tema incide la disposición adicional segunda, que versa sobre *Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales*. La *L.O.P.E.G.C.E.* garantiza (Disposición adicional segunda, 1) “*(...)la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo en todo caso una distribución equilibrada de los alumnos, considerando su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora (...)*” (p. 33.660). La definición que hace del alumnado con necesidades educativas especiales incluye a gran parte del que asiste a los centros de compensatoria que nos ocupan: “*(...) se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos*

graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas” (ibidem). El apartado siguiente de esta disposición habla de la obligación de los centros docentes públicos de escolarizar a este alumnado, de la necesidad de respetar una igual proporción de este alumnado por unidad en los centros docentes de la zona donde estén ubicados, si bien hace la salvedad de que en ciertos supuestos puede ser aconsejable criterios diferentes para garantizar una mejor respuesta educativa al alumnado. Asimismo, se alude a los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Se propone como estrategia que facilite la escolarización e incorporación del alumnado citado a los centros educativos, la colaboración entre administraciones, instituciones o asociaciones relacionadas con el ámbito educativo.

También se percibe la necesidad de anticipar la escolarización de este alumnado, como medio para favorecer su integración y el posterior curso de su vida académica. Se alude, pues, al tramo de Educación Infantil, en el que habrán de estar, en la medida de lo posible y pese a la no obligatoriedad de esta etapa, matriculados. De ello se ocupa el apartado 3 de esta disposición adicional: *“Las Administraciones educativas promoverán la escolarización en este ciclo educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales”* (ibidem).

El último apartado alude también a aspectos solidarios en educación, abogando por la eliminación de cualquier tipo de discriminación en la admisión del alumnado: *“(…) debiendo garantizarse, en todo caso, que no exista ningún tipo de discriminación de los alumnos, por razones económicas o de cualquier otra índole, para el acceso a dichos centros”* (disposición adicional segunda, 4, ibidem). Sobre la idea de *solidaridad*, tan relacionada con el tema que investigamos en esta tesis, la LOPEGCE sentencia: *“En coherencia con estas dos Leyes, que han constituido destacados hitos de una misma política educativa, y con miras a cohesionarlas y complementarlas, la presente Ley obedece a la voluntad, ampliamente compartida por la sociedad española, de reafirmar con garantías plenas el derecho a la educación para todos, sin discriminaciones (…)”* (Exposición de motivos, p. 33.652). Y sigue: *“Como las anteriores, la presente Ley está animada por la firme voluntad de conseguir una educación a la que tengan acceso todos los niños y jóvenes españoles, con calidad para formarlos sólidamente, con vistas a una participación comprometida, responsable e ilustrada en las tareas sociales, cívicas y laborales que puedan corresponderles en la vida adulta”* (ibidem).

En su *Título Preliminar*, el artículo 1, *Principios de actuación*, se dice que *“al objeto de que la actividad educativa se desarrolle atendiendo a los principios y fines establecidos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, los poderes públicos, para garantizar una enseñanza de calidad (….) impulsarán y estimularán la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativas”* (letra c) de dicho artículo 1, p. 33.653).

Es interesante la autonomía que esta ley concede a los centros en cuanto a la *gestión*, de modo que ese el propio centro el que puede definir su propia organización y enfoque pedagógico. Esta idea tiene implicaciones directas e inestimables en cuanto a la labor a desarrollar con el alumnado desfavorecido, así como en los procesos de formación del profesorado a cuyo cargo está dicho alumnado. El capítulo II (De la autonomía pedagógica organizativa y de gestión de los recursos de los centros

educativos), artículo 5, *Autonomía de gestión de los centros docentes*, es decisivo en este aspecto: “*Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento*” (p. 33.653).

Como ocurre en otras leyes vistas a lo largo de esta investigación, también se le asigna al consejo escolar del centro funciones relativas a cuestiones de *conflicto*, lo que es usual en el ámbito educativo, si bien con mayor incidencia en centros de educación compensatoria. La letra e) del artículo 11 (competencias del Consejo Escolar del centro), capítulo I (Del Consejo Escolar de los centros docentes públicos), dentro del título II (De los órganos de gobierno de los centros docentes públicos), dice así: “*Resolver los conflictos e imponer las correcciones con finalidad pedagógica que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas*” (p. 33.655). Y el artículo 21, letra g), dentro del capítulo III (De la Dirección de los centros públicos), del mismo título II, atribuye una competencia al director relacionada con la resolución de conflictos: “*Favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el Consejo Escolar del centro*” (p.33.656).

Sobre la *evaluación* aparecen artículos que tocan directamente el tema de nuestra tesis; así, el artículo 27, *ámbito de la evaluación*, dentro del título III, en su capítulo único, alude a que “*De acuerdo con lo establecido en el artículo 62 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, la evaluación se orientará a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará, teniendo en cuenta en cada caso el tipo del centro, sobre los alumnos, los procesos educativos, el profesorado, los centros y sobre la propia Administración*” (p. 33.657). O sea que el concepto de evaluación va intrínsecamente ligado a cuestiones sociales, que en los centros de nuestro ámbito de estudio son esenciales, así como la especificidad de las necesidades educativa. Además, se hace mención expresa del tipo de centro lo que, en nuestro caso, cobra una relevancia especial.

En el apartado dedicado a la *formación del profesorado*, la L.O.P.E.G.C.E. asevera: “*Debe concederse también especial importancia al desarrollo profesional de los docentes y a los sistemas que permitan mejorar sus perspectivas profesionales, tanto en el puro ejercicio de la enseñanza como en la posible promoción a las responsabilidades de coordinación, gestión o dirección. La buena práctica docente, recompensada con el adecuado reconocimiento social, debe ser base inequívoca de los incentivos profesionales*” (Exposición de motivos, pp. 33.651 y 33.652).

Una de las competencias atribuidas al Claustro tiene que ver con la *formación del profesorado*; así, la letra c) del artículo 15, capítulo II (Del Claustro de profesores de los centros docentes públicos), del título II, afirma que le corresponde la de “*promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica y en la formación del profesorado del centro*” (p. 33.655).

Los artículos 31, 32 y 33 (capítulo único del título III, *sobre la evaluación*) resultan básicos para entender la filosofía de *formación del profesorado* en esta ley. El 31, *Desarrollo profesional de los docentes en los centros públicos*, enlaza la formación del profesorado con la práctica docente, de la que es estímulo y condición imprescindible: “*Las Administraciones educativas dispondrán los procedimientos para que la valoración de la práctica docente sea tenida en cuenta en el desarrollo profesional del profesorado, junto con las actividades de formación, investigación e innovación*” (art. 31.1); y continúa: “*Las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la cualificación y la formación del profesorado, a la mejora de las condiciones en que realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente*” (31.2). El artículo 32, *Formación del profesorado*, alude al deber de la Administración de promover “*(...) la actualización y el perfeccionamiento de la cualificación profesional de los profesores y la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución del campo científico y de la metodología didáctica en el ámbito de su actuación docente*” (art. 32.1, p. 33.658). Y continúa hablando de los programas de formación del profesorado, que habrán de garantizar “*(...) la formación permanente de los profesores que imparten áreas, materias o módulos en las que la evolución de los conocimientos o el desarrollo de las técnicas y de las estrategias didácticas lo requieran en mayor medida*” (art. 32.2, *ibidem*). Finalmente, el artículo 33, referido a *Innovación e investigación educativas*, da claves de trabajo, con una evidente aplicación en centros con especiales dificultades, como los que nos ocupan: “*Asimismo, las Administraciones educativas prestarán especial apoyo a los proyectos de investigación educativa encaminados a la mejora de la calidad de la enseñanza y en los que participen equipos de profesores de los distintos niveles educativos*” (art. 33.2, *ibidem*).

Y, más adelante, continúa profundizando en este tema; lo hace de la siguiente manera: “*Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos que permitan la participación, en sus planes de formación, del profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos, lo mismo que en los programas de investigación e innovación*” (Disposición adicional sexta, *Planes de formación del profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos*” (p. 33.661).

1.3.6. La normativa sobre Educación Especial en Andalucía y el desarrollo de la Ley de Solidaridad

La normativa que se ha publicado en Andalucía sobre *Educación Especial*, se condensa en la obra titulada *Normativa sobre Educación Especial en Andalucía. Desarrollo de la Ley de Solidaridad* (2003), que incluye ésta, la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de *Solidaridad en la Educación*, publicada en el B.O.J.A. 140, de 2 de diciembre de 1999, así como las normas que la desarrollan. Dichas referencias normativas son las siguientes:

* El Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, publicado en el B.O.J.A. 58, de 18 de mayo de 2002.

* La Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, publicada en el B.O.J.A. 125, de 26 de octubre.

* La Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de educación especial en los centros ordinarios, publicada en el B.O.J.A. 125, 26 de octubre de 2002, y

* La Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales, que apareció en el B.O.J.A. 125, de 26 de octubre del mismo año.

La Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, aprobada por el Pleno del Parlamento de Andalucía en sesión celebrada los días 27 y 28 de octubre de 1999, destaca en la *Exposición de Motivos*, como un objetivo básico “(...) el acceso de todos los andaluces a los niveles educativos y culturales que les permitan su realización personal y social” (op. cit., p. 8)⁷⁶, lo que viene a encajar con la filosofía expresada en el resto de leyes que estamos analizando, aunque en este caso la referencia expresa se cifra en la Comunidad Autónoma Andaluza. Realmente, desde que Andalucía tiene transferidas las competencias en materia educativa, observamos la traslación de lo expresado en el B.O.E. al B.O.J.A. si bien, obviamente, se desarrollan concreciones referidas al entorno e idiosincrasia propias de nuestra comunidad.

Las necesidades atisbadas en el contexto escolar andaluz (que, como veremos, se refieren tanto a alumnado discapacitado como desfavorecido, que pertenece a determinados colectivos marginales, de etnia gitana, inmigrantes, o que viven en contextos rurales, que pertenecen a familias temporeras, feriantes, de vendedores ambulantes...) justifican plenamente lo que esta Ley expresa un poco más adelante incluyendo ideas como la compensación, la renovación, los cambios sociales, las nuevas características de la población escolarizada, las necesidades educativas especiales, los apoyos y las estrategias específicas. En este sentido, se hace referencia a todo tipo de discapacidades así como a las situaciones socioculturales desfavorecidas e incluye también las necesidades en relación con la sobredotación intelectual (id, p. 9). El espíritu de la Ley de Solidaridad en la Educación, no es otro, pues, que llevar a la práctica la igualdad de oportunidades, hacer que el derecho a la educación sea una realidad, algo tangible de verdad en nuestra tierra, luchando para ello con elementos que a veces se contradicen con esta intención administrativa y que, en el caso del absentismo, por ejemplo, pone en jaque las mil y una estrategias que desde diversos frentes e instituciones se ponen en juego. Se trata, en suma, de lograr una integración social plena por parte de los sectores de población más marginales, de los más desfavorecidos, de ese colectivo al que aquí queremos prestarle una especial atención, erigiéndolo en claro protagonista de nuestro quehacer investigador.

La ley que nos ocupa hace constantes referencias a aspectos que resultan básicos en nuestra tesis; así, por ejemplo, la *interculturalidad*, los *grupos minoritarios*, la *coordinación interadministrativa e interinstitucional*, la *compensación educativa*, etc. Con todo ello no se trata sino de “(...) mejorar y complementar las condiciones de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales (...)” (p. 9). El fomento de actitudes de respeto y tolerancia hacia los grupos minoritarios es otra de las finalidades perseguidas. Como estrategia se propone la implicación de distintos

⁷⁶ La norma hace referencia al artículo 12.3.2º del Estatuto de Autonomía, del que también nos ocupamos en este trabajo.

colectivos, tanto de carácter público como privado, lo que supone la suma de esfuerzos que, nuestra experiencia nos lo hace saber, no siempre llevan a buen puerto las nobles inquietudes de legisladores, docentes y todos los colectivos implicados en ello. Se trata de desarrollar programas y acciones de compensación educativa.

Asimismo, son numerosas las referencias directas a la *población* objeto de estudio en nuestra investigación. Dice la Ley: “(...) *existe en la Comunidad Autónoma de Andalucía un colectivo de niños y niñas en situación de riesgo por pertenecer a familias económicamente desfavorecidas, que generalmente residen en determinadas zonas urbanas o barrios con especial problemática de índole sociocultural. Esta situación dificulta su permanencia en las instituciones escolares y, en algunos casos, desemboca en abandono y fracaso escolar*” (p. 10). Para lo cual, la norma plantea una solución abstracta que se concretará en normas sucesivas que desarrollan esta ley: “*Por ello, han de establecerse los mecanismos destinados a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo de este alumnado*” (ibidem).

El *medio rural*, también considerado en nuestro trabajo, se tiene, igualmente, en cuenta: “*También merece especial atención la población del medio rural, cuyas formas de vida, economía, modos de relación, comunicaciones, usos y costumbres son distintos a los propios del medio urbano. (...) Igualmente, es necesario promover proyectos que presenten experiencias enriquecedoras para el alumnado, en cuanto a la socialización y conocimientos de otros entornos*” (ibidem).

Sobre el *alumnado temporero*, otro de los colectivos que aparecen en nuestro cuestionario, pues es habitual este tipo de alumnado en los centros de la provincia de Jaén y demandan estrategias especiales por parte de los claustros que los reciben y educan, se dice: “*Asimismo, existe en Andalucía un importante número de trabajadores que se desplazan desde sus lugares de origen a otras localidades, dentro o fuera de la Comunidad, para realizar tareas agrícolas de carácter temporal. Tal situación conlleva, en numerosas ocasiones, el cambio frecuente de centro del alumnado perteneciente a estas familias, lo que altera el normal desarrollo de su proceso educativo. Igualmente hay un número importante de alumnado, procedente de familias de feriantes o dedicadas a la venta ambulante, que por sus condiciones de itinerancia precisa medidas de apoyo para su escolarización*” (ibidem).

Acerca del *alumnado de etnia gitana y el inmigrante*, la Ley explicita la atención específica al mismo: “*Por otra parte, en Andalucía, además de la convivencia ancestral con la cultura de la comunidad gitana, cada vez en mayor medida, se va haciendo patente la presencia de alumnado perteneciente a otras culturas. Esta fuente de diversidad y pluralidad cultural ha de atenderse impulsando y promoviendo mecanismos y estrategias concretas que potencien en los centros educativos el valor de la interculturalidad y que desarrollen en la comunidad educativa actitudes de respeto y comunicación para la cultura de los grupos minoritarios*” (ibidem).

Es una ley que persigue, pues, erradicar fronteras, límites, justificaciones a la marginación. Pretende no sólo que todas las personas nacidas en Andalucía desarrollen al máximo sus capacidades personales, sino que, como vemos, pretende llegar a todos los habitantes de nuestra tierra, sean oriundos de donde fueren.

El capítulo único del *Título 1*, avanza en su artículo primero que el objeto de esta Ley y sus principios de actuación no son otros sino tratar de compensar las desigualdades y asegurar que todas las personas disfrutarán de la igualdad de oportunidades. La normalización y la integración escolar serán, pues, ideas centrales de la norma. Los objetivos que se enumeran a continuación encajan perfectamente con la filosofía expresada. Así, el artículo 2 incluye diferentes intenciones, como la de mejorar las condiciones de escolarización del alumnado que asiste a los centros que estudiamos en este trabajo. Para ello, se prevén acciones, planes y programas, que no se explicitan, y que facilitarán el acceso, la permanencia y la promoción del alumnado a lo largo del sistema educativo. La defensa del conocimiento de la cultura de las minorías también se tiene en cuenta, pues estos microgrupos forman parte, cada vez de manera más acentuada, de nuestro entorno social y, por ende, educativo. Se habla, pues, de interculturalidad. Se entiende este concepto como riqueza. La compensación educativa se enfoca como estrategia dirigida preferentemente a aquel alumnado en situación de desventaja social y cultural, al ya mencionado perteneciente a minorías étnicas y culturales, que protagonice situaciones desfavorables y, finalmente, al alumnado que por diversos motivos (sociales, familiares, etc.) encuentre impedimentos para seguir el proceso normalizado de escolarización.

Si leemos el *Título 2*, nominado *Programas y actuaciones de compensación educativa y social*, hemos de detenernos en el capítulo primero, donde se describen algunos programas y actuaciones generales: el artículo 4 se dedica a los primeros y el 5 a las segundas. Los programas de compensación educativa, bien permanentes o temporales, inciden en dotaciones de recursos, tanto de personal como de materiales, desde los cuales se tratará de conseguir mayor eficacia. Otro frente de actuación que no pocos quebraderos de cabeza proporciona a docentes, gestores de centros educativos, responsables y técnicos de equipos de orientación educativa, personal de los servicios sociales de ayuntamientos... es el que hace referencia a la lucha contra el absentismo escolar. Causa que impide la continuidad del proceso educativo y que, a veces, se acentúa cuando el alumnado pasa de una etapa educativa a otra con el consecuente, las más de las veces, cambio de centro. Además, se esgrime la idea de obtener la colaboración de las familias, a las que se pide el apoyo como medida de prevención y para el logro de una atención educativa compensadora. Otro de los programas básicos es el de garantía social en relación con la demanda laboral del entorno. Se trata, en suma, de facilitar a ese alumnado que presenta carencias sociales y culturales, la inserción laboral una vez concluya su período formativo en los centros educativos. Asimismo, se persigue animarle a promocionar académicamente, de modo que las titulaciones que consiga sean, progresivamente, mayores.

El mencionado Título 2, también dedica un espacio a la formación del profesorado, herramienta imprescindible de cualquier sistema educativo que pretenda mejorar la calidad de la enseñanza y obtener cuantiosos resultados con el alumnado con el que trabaja. Por eso, aparece aquí la cita expresa a este tema, uno de los ejes que estamos estudiando en esta tesis. Sobre la formación del profesorado en este terreno la norma que nos ocupa la entiende como la inquietud por fomentar las actividades de investigación y renovación como fuente de mejora de la atención dispensada al alumnado con necesidades especiales, tanto por capacidades (discapacitado) como por desventaja social (desfavorecido). Esta formación afecta a todos los colectivos docentes, con funciones directivas, estrictamente docentes, de orientación, etc. Deviene de esta inquietud otra que se refiere a la necesaria elaboración de materiales educativos que

sirvan de ayuda y apoyo a la labor docente. Nos centramos, en este caso, en cuestiones más bien instructivas, altamente imprescindibles pues dotan de agilidad la intervención educativa del docente. La norma hace especial hincapié en el aspecto tecnológico en la elaboración del material. En este sentido, hemos de citar la convocatoria anual de premios que la Consejería andaluza realiza para galardonar la elaboración creativa de este tipo de materiales por el profesorado que la integra. Todo ello culmina, finalmente, la creación de programas que sirvan para erradicar el analfabetismo en las personal en edad adulta, en situación de exclusión social o en riesgo de padecerlo. Loable intención por parte de la Administración, que desgraciadamente no siempre tiene el resultado que en principio se puede prever.

Las actuaciones para compensar se refieren, sobre todo, a la erradicación de las desigualdades. En este sentido, se habla de estrategias para evitar la formación de guetos. Al alumnado que vive en esas situaciones se pretende escolarizarlo, ya presente necesidades educativas especiales temporales o permanentes, desde una filosofía equilibrada de distribución en centros educativos, logrando siempre una adecuada atención educativa, una integración social plena. Las ideas de organización flexible y de disminución de la ratio en las clases a las que este alumnado asiste, son abanderadas destacadas. Otro tipo de actuaciones se refieren al trabajo directo en centros, de modo que incluyan en los proyectos de centro, programas y acciones de compensación educativa. La finalidad no es otra, como ya se viene insistiendo desde el inicio de la norma, que asegurar la continuidad del proceso educativo a lo largo de toda la escolaridad.

Parte importante en todo esto son los servicios de apoyo a la res educativa. Tales servicios son los de orientación educativa⁷⁷ y los de formación del profesorado (los CEPs). La norma incide en la atención específica que tales instituciones han de dar a los centros con este tipo de alumnado. En el caso del *alumnado inmigrante*, la Administración plantea la necesaria cooperación entre distintas administraciones. Parece que la venida de alumnado de otros países es una cuestión que sobrepasa el mero terreno educativo, de modo que se hace necesaria la estrecha colaboración entre personas que trabajan en distintos campos, y que necesariamente han de darse la mano para actuar conjunta y coordinadamente. Incluso se llega a hablar de cooperación internacional con la finalidad de erradicar desigualdades (es obvia la posición desaventajada del alumnado que acude a nuestros centros desde allende nuestras fronteras).

Cuestión que enlaza con todo esto es la que se refiere al *alumnado que reside en el medio urbano*, en barrios marginales de ciudades (nosotros hemos pasado el cuestionario a profesorado de centros con programas de compensación educativa radicados en arrabales de distintas ciudades giennenses). Esta ley trata de invertir más recursos en la creación de unidades de Educación Infantil en esas zonas, de modo que se facilite la escolarización en esta etapa del sistema educativo que si bien no es obligatoria sí resulta clave como inicio de un recorrido educativo sin cuya comparecencia la base del proceso de escolarización parece quedarse corto y, desde el principio, notablemente mermado. Algo similar ocurre con lo que esta ley denomina programas de garantía

⁷⁷ La función que se les asigna a estos equipos es la de atender de modo preferente a los centros cuyo alumnado presente especial problemática sociofamiliar.

social, que, a los que posteriormente se les ha cambiado la denominación por la de programas de cualificación profesional inicial. Se trata, pues, de dos etapas claves: la primera por su carácter incipiente y la segunda por su poder para reconducir al alumnado que no ha tenido hasta ese momento especiales resultados en el ámbito académico. En definitiva, tres son los objetivos expresados en el artículo 14: integrar socialmente al alumnado desfavorecido, normalizar su proceso educativo y, finalmente, tratar de reducir el desfase escolar que, normalmente, suele presentar. En todo ello, cobra vital importancia la *adecuación del número* de alumnas y alumnos por aula, así como las *organizaciones flexibles de grupos de refuerzo y de apoyo educativo*.

Por lo que respecta al *medio rural*, la norma se ocupa también del alumnado que en ese contexto presenta desventaja. Para el alumnado de Educación Infantil se prevén programas específicos; y en el artículo 16 se describen acciones compensatorias dirigidas al alumnado de más edad: se trata de la promoción de “(...) *servicios complementarios de transporte escolar, comedor y, en su caso, residencia, de modo que la dispersión geográfica y las dificultades de comunicación no impidan el acceso a la Educación Básica Obligatoria*” (op. cit., p. 18). Se persigue, por tanto, posibilitar una socialización adecuada y dar la oportunidad a este alumnado de conocer entornos diferentes al propio.

El brevísimo capítulo V, dedicado a las *minorías étnicas y culturales*, entre las que se hallan la población gitana y la inmigrante, dicta la necesidad de que los centros que acogen a este alumnado incluyan en sus proyectos educativos medidas para reforzar la identidad cultural del mismo, así como estrategias para fomentar la convivencia y coadyuvar su participación en el entorno social.

Describe también la ley algunas actuaciones para llevar a cabo la filosofía compensatoria. Ese es el contenido del artículo 18. Se trata de medidas favorecedoras de la interculturalidad, encaminadas a corregir actitudes de discriminación y rechazo que tienen lugar cotidianamente en las aulas. Entre las estrategias que se proponen se encuentran la participación de las asociaciones de padres y madres, de las organizaciones no gubernamentales, personal voluntario..., de manera que se promuevan tanto aspectos escolares como sociales.

No olvida la ley la escolarización del alumnado perteneciente a familias temporeras e itinerantes. Así, se vela por procurar su permanencia en centros de la localidad de origen del alumnado. Con ello, se pretende evitar interrupciones en el proceso educativo. Las estrategias a adoptar con este alumnado, siempre reflejadas en los proyectos de centro, se basan en el estudio y análisis de la singular problemática que este alumnado presenta, de modo que se adapte la organización del centro y el currículo específico a dichas necesidades. La Administración aporta, además, los recursos humanos y materiales necesarios para adecuar la escuela a este alumnado. De todas maneras, se trata, como podemos ver, de una ley llena de generalidades y donde nada se concreta.

El capítulo VII viene a ocuparse del alumnado que, bien por razones judiciales o por de salud, no puede asistir al centro. En cuanto a su escolarización, se prevén aulas específicas en los centros de internamiento para el primero, y aulas hospitalarias para el segundo; de no ser esto posible se esgrime la posibilidad de la educación a distancia, modalidad que en Andalucía se ofrece tanto para cursar la Educación Secundaria

Obligatoria, como el Bachillerato y la Formación Profesional, aparte de la consabida enseñanza universitaria representada por los numerosos centros asociados que en Andalucía existen de la U.N.E.D. Igualmente, se atisban diversas actuaciones compensatorias, que encuentran su razón de ser en la coordinación entre las aulas anteriormente descritas y los centros educativos a los que estén adscritas. Resultan claves las ideas de participación, colaboración social y, en aquellos casos en que el alumnado haya de estar en su domicilio, el denominado “plan intensivo de acción tutorial” (artículo 22.3, op. cit., p. 21).

Finalmente, encontramos un nuevo concepto en la disposición adicional única de esta norma. Se trata del denominado *Ingreso Mínimo de Solidaridad*. Al alumnado beneficiario del mismo se le garantiza la prioridad para la obtener ciertas ayudas y compensaciones de carácter individual.

Si atendemos al desarrollo normativo de la *Ley de Solidaridad en la Educación*, encontramos las reseñas enumeradas al principio de este epígrafe. No nos ocupamos aquí del *Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales*, por ser un tema que escapa a nuestra finalidad. Tampoco nos ocuparemos, por la misma razón, de la *Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de educación especial en los centros ordinarios*, publicada en el B.O.J.A. 125, 26 de octubre de 2002.

Sin embargo, sí es obligado analizar el contenido de la *Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización*, publicada en el B.O.J.A. 125, 26 de octubre, pues se desarrolla estrategias a llevar a cabo para erradicar la marginalidad.

De esta norma emanan las principales medidas a tener en cuenta para atender al alumnado con necesidades educativas especiales, que ponen el acento en la observancia de la escolarización, los modos para adaptar el currículo, así como el empleo de materiales y recursos didácticos específicos. En todo ello resulta clave partir del análisis de las características y necesidades educativas que presenta este alumnado, así como de la consideración de sus circunstancias socio-familiares. Trascendente resulta también ocuparse de la evolución escolar de cada discente, tratando de habilitar medidas que fomenten su participación normalizada en el contexto escolar. El personal implicado en el proceso educativo ha de conocer, pues, con todo lujo de detalles, las singularidades culturales, escolares, sociales y familiares que tienen que ver, positiva o negativamente, con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y en todo ello, cobra vital importancia la evaluación psicopedagógica que, pudiendo llevarse a cabo al inicio de la escolarización o en cualquier momento en que se detecten necesidades especiales, se define como “(...) el conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno o alumna, su interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular” (op. cit., p. 48). A lo largo del artículo 3 de esta orden se enumeran las características de dicha evaluación: se trata de un proceso interdisciplinar y contextualizado, que reclama la intervención de los servicios de orientación educativa (de centro, de zona o especializados por discapacidades), y que es también participativo, pues implica la concurrencia del equipo educativo, del personal

no docente que interviene con el alumnado, así como de la familia. Como estrategias derivadas de la evaluación psicopedagógica se exponen las adaptaciones curriculares individualizadas, los programas de diversificación curricular, así como los programas del periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral⁷⁸.

Nos ocupamos, finalmente, de la *Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales*, publicada en el B.O.J.A. 125, de 26 de octubre⁷⁹.

La Administración educativa dispone los *Programas de Formación para la Transición a la vida adulta y laboral*⁸⁰ como estrategias destinadas al alumnado que ha concluido la formación obligatoria en un aula o centro específico de educación especial con adaptaciones muy significativas del currículo. Se trata de ayudar a que este alumnado consiga mayor autonomía personal e integración socio-laboral. De tal modo, el alumnado que nos ocupa en esta investigación encontrará en estos programas los cauces adecuados para ello a partir de un currículo estructurado en ámbitos de experiencia⁸¹, y en módulos; esto se traduce, como ocurre con la filosofía propia de la educación en cualquier etapa educativa, en establecer las necesarias conexiones entre aprendizaje y contextos vitales. Esto es, aplicación práctica de lo aprendido en el contexto académico. Se pretende ayudar al alumnado a reforzar su autonomía y su sentido de la responsabilidad. El alumnado, por otro lado, ha de aprender a convivir, participando en ese proceso de las oportunidades emanadas de su contexto social y cultural. Ha de ser capaz, en definitiva de conocer y comprender el mundo donde vive.

Al ser el fracaso un elemento cotidiano en la vida de este alumnado, mediante estos programas se trata de fomentar la resistencia al mismo, haciendo que la superación personal sea una realidad. Las actividades propuestas para ello tienen que ver con el diálogo, el trabajo en equipo (capacidad de colaboración y participación), de manera que lleguen a aceptarse unos a otros (solidaridad y justicia). Del mismo modo, se trata de fomentar la capacidad crítica y de reconocer la valía e importancia del esfuerzo. Se ha de conseguir que el alumnado sea capaz de resolver los conflictos a partir de las diferencias existentes, y de ponerse en la situación del otro (empatía).

⁷⁸ En el informe dictado como consecuencia de este proceso evaluador se han de recoger la situación educativa actual del alumnado, sus necesidades educativas especiales y la adopción de medidas adaptadas, esto es, el tipo de ayuda necesaria durante su escolarización.

⁷⁹ En relación con esta norma está la *Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional*, que no es sino un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta; de tal modo se da una respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Especial en la etapa postobligatoria (B.O.E. de 3 de junio de 1999).

⁸⁰ También cita esta orden los *Programas de Garantía Social específicos para el alumnado con necesidades educativas especiales*.

⁸¹ Se refieren a la autonomía personal en la vida diaria, la integración social y comunitaria, y las habilidades y destrezas laborales. Los ámbitos se desarrollan a través de módulos, que se concretan en bloques de contenido.

Finalmente, desde el punto de vista de la metodología y de la evaluación, defiende los preceptos constructivistas a los que se añaden refuerzos, apoyos y medios específicos, según el principio de individualización de la enseñanza.

1.3.7. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, L.O.E. Una ley pensada para compensar desigualdades desde el punto de vista del contexto internacional.

El preámbulo de esta ley alude, ya desde el primer párrafo, a algunos de los preceptos que guían la educación de colectivos marginales. Habla de sociedad y de la importancia que tiene la educación en el desarrollo de aquella: la educación como estrategia para conseguir el bienestar del individuo y de la colectividad. También como medio para configurar la comprensión que el alumnado tiene de la realidad. Se habla de valores y de la educación como la vía para transmitirlos. Del fomento de la convivencia democrática, del respeto a las diferencias entre personas, se habla de solidaridad y de la necesidad de su fomento, y de evitar discriminaciones con la finalidad fundamental de conseguir que la sociedad esté cohesionada. Cuando, antes de desarrollar los diferentes títulos, en el preámbulo, el legislado comente por encima cada uno de los apartados, mencionará que ese entramado axiológico favorecerá “(...) *la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común*” (p. 17.162). Sobre todo en momentos como el que se ha publicado esta ley, donde la mezcolanza de razas, ideologías, procedencias, culturas, etc. es máxima, pues nuestro país recibe inmigración de diversos y numerosos estados, pertenecientes a los cinco continentes. Y también se afirma la garantía que otorga la educación en el ejercicio que los individuos, el alumnado en este caso, hacen de la democracia, aspecto en el que han de mostrar responsabilidad, libertad, y capacidad crítica. Desde este prisma, el legislador asevera que “(...) *una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos*” (Preámbulo, p. 17.158).

Se reconoce que la intención de la Ley no es novedosa, pues ya en el pasado se había tratado esta finalidad en normas precedentes. Quizás lo singular aquí se refiere a la necesidad de dar respuesta a las necesidades y a las demandas que los individuos y, sobre todo, los distintos grupos sociales, plantean. Al hablar de los grupos en general, aunque nosotros leemos especialmente los grupos más desfavorecidos, la Ley asegura que en la educación se encuentran las respuestas que estos grupos pueden buscar acerca de la solución a sus necesidades de progreso y desarrollo. Así, se habla de la educación como “(...) *un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva (...)*” (p. 17.158). Visión que se ha mantenido constante aunque la propia ley reconoce que sólo a veces tal aspiración se ha hecho realidad.

Entre los *principios y fines* de esta ley encontramos muchos detalles que tienen que ver con nuestro tema de tesis: se persigue con ella que el alumnado logre una “(...) *formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombre y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas (...)*”; y, después, continúa: “*Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de*

los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. La relación completa de principios y fines permitirá asentar sobre bases firmes el conjunto de la actividad educativa” (Preámbulo, p. 17.162).

Ya en el *capítulo I*, que versa sobre los principios y los fines de la educación, encontramos diecisiete *principios*, de los cuales nos conviene destacar diez. El convencimiento del legislador de que la educación de calidad ha de hacerse extensiva a todo el alumnado “*independientemente de sus condiciones y circunstancias*” (principio a), p. 17.164). Da la impresión de que hasta ahora se había logrado hacer extensiva la educación a todos, lo cual tampoco es cierto porque no se habían establecido herramientas realmente eficaces para atajar problemas tales como, por ejemplo, el absentismo. En el otrora C.E.I.P. *Matemático Gallego-Díaz*, hoy día reconvertido en instituto de *Educación Secundaria*, en cuyas instalaciones, las más nuevas de la ciudad ubetense, se enseña al alumnado de primer ciclo de *E.S.O.*, se trató de reducir el absentismo incluso desde la mediación de un trabajador de etnia gitana por parte del ayuntamiento, debido a que eran, mayoritariamente de esta raza el alumnado que presentaba altos índices de ausencia escolar. Así se logró disminuir dichos índices pero el problema persistió. Por tanto, es un fin loable pero difícil de cumplir cuando a veces parte del alumnado que ha de recibir esa calidad de la educación no se encuentra en clase.

Otro de los principios que nos llama la atención es el que corresponde a la letra b) y que dice así: “*La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad*” (p. 17.164). Principio fundamental que justifica sobradamente la realización de nuestra investigación. Este principio parece estar redactado, *ex profeso*, pensando en alumnado inmigrante, de etnia gitana, de clases desfavorecidas, con escasos medios, etc. esto es, el que asiste en porcentajes elevados a los centros donde trabaja el profesorado objeto de nuestra celo investigador.

En el fin c) continúa en la línea iniciada anteriormente. Así, se habla de respeto, de justicia, de igualdad y tolerancia, de solidaridad y de cuestiones axiológicas “*(...) que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación*” (p. 17.164), que tiene su desarrollo un poco más adelante refiriéndose también a cuestiones de género, en el principio l), que se redacta así: “*El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres*”. Y el e) da en la clave al identificar los cambios experimentados por la sociedad y el alumnado (tan cambiantes una y otro, reflejado todo ello en las aulas de los centros educativos) como causa que lleva a dotar de flexibilidad las prácticas educativas. Con tal condición la institución escolar podrá adaptar sus prácticas a las aptitudes y necesidades específicas de cada discente. Asimismo, estará en disposición de conocer y atender adecuadamente sus intereses, relacionados con lo que espera de la escuela. Como herramienta indispensable para ello la Ley sugiere el principio f): “*La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores*” (p. 17.165).

También los principios g) y h) se relacionan con esta investigación toda vez que hacen referencia al esfuerzo individual y la motivación del alumnado y a la necesidad de la participación y la aportación de esfuerzos por parte de todos los sectores implicados en la res educativa: desde las familias a las Administraciones, pasando por el profesorado, los centros y el conjunto de la sociedad. Todos son mencionados en esta relación de principios, participación que se reitera en el principio j) al hablar de la importancia de la misma en la organización de los centros docentes.

Es obvio que muchos de los conflictos que surgen en las aulas tienen como protagonista al alumnado marginado, de minorías étnicas, de procedencia extranjera. Por eso, el principio k) se refiere, en relación con el eje transversal de la educación para la paz, a “(...) *la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familia y social*” (p. 17.165). En este punto subyace toda una filosofía, una forma especial de entender la inclusión de este tipo de contenidos en el currículo. Los ejes transversales, que se entienden como organizadores de los conocimientos, como conceptos vertebrados de la enseñanza obligatoria, entre los cuales destaca el de la educación para la paz y, muy conectados con él, los de educación moral y cívica, la educación para la vida en sociedad y la convivencia y la educación intercultural. La forma de entender la educación para la paz en la escuela como el fomento de actitudes en el alumnado dirigidas a estimular en el mismo la capacidad de diálogo y, a través del mismo, conseguir resolver los posibles conflictos hallados, no sólo entre el alumnado considerado individualmente, sino también de forma grupal (no olvidemos las rencillas habidas entre el alumnado marroquí y el alumnado de etnia gitana, tan frecuentes en los centros de características tan singulares como las de los que nos ocupan).

Asimismo, en el trasfondo de este artículo se encuentran raíces de la Escuela Nueva, ideas aportadas por pensadores como María Montessori, John Dewey o Rosselló; las de la Escuela Moderna, con Freinet a la cabeza, y de otras personalidades como Neill, Pablo Freire o Lorenzo Milani. Igualmente, la teoría de Gandhi, movimientos como Investigación para la Paz, con Galtung como representante, o los movimientos de renovación pedagógica, y movimientos institucionales como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (10 de diciembre de 1948), la *Constitución de la UNESCO*, con sus diversas recomendaciones ulteriores, la *Declaración de los Derechos del Niño* (1924, y 1959, especialmente en su art. 100), el *Congreso Internacional sobre la enseñanza de los Derechos Humanos*, de Viena el 12 de septiembre de 1978, y referencias más recientes y relativas a nuestra propia historia (*Constitución de 1978*, *L.O.D.E.*, 1985, y *L.O.G.S.E.*, 1990, y leyes posteriores analizadas aquí) también alimentan el sustrato de este principio, tan útil y relevante para la misión que nos toca.

Se hace un *repaso histórico* a la forma de enfocar la educación por parte de los distintos estados, haciendo una distinción entre sistemas de educación y de sistemas de formación. Es evidente que la constitución de esta ley quiere responder a las necesidades concretas de un momento histórico. Así, habla del caso de los años 50 del siglo XX, en el que los sistemas educativos hubieron de dar respuesta a hacer extensivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación: universalizar la enseñanza primaria, “(...) *incorporando además el acceso generalizado a la etapa secundaria, que pasó así a considerarse parte integrante de la educación básica. El objetivo prioritario consistió*

en hacer efectiva una escolarización más prolongada y con unas metas más ambiciosas para todos los jóvenes de ambos sexos” (p. 17.158).

En cambio, a finales del siglo XX, se trataba de conseguir calidad. Antes se había conseguido cantidad, ahora primaba el ofrecer un producto a toda la población y de suficiente entidad. Alude al respecto, a la reunión mantenida en la capital francesa, en el mes de noviembre de 1990, en la que los responsables de los ministerios de Educación de los países integrantes de la *O.C.D.E.*, abordaban las posibles estrategias que darían a luz el objetivo de conseguir esa calidad y de llegar a toda la población. También se habla de la reunión de septiembre de 2004, la *47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*, donde se demuestra que aún no se habían logrado los objetivos planteados casi quince años antes, que había muchas cosas pendientes y que se había de continuar trabajando en ese sentido de aunar calidad y cantidad. “*Combinar calidad con equidad en la oferta educativa*”, como se dice textualmente en la Ley (ibidem). El siguiente párrafo es suficientemente explícito al respecto y creemos necesario citarlo íntegramente: “*Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual. Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación, se están planteando ese objetivo. España no puede en modo alguno constituir una excepción*” (p. 17.158). Las ideas vertidas aquí creemos que justifican sobre manera la elección de nuestro tema de tesis. Es increíble que durante décadas se hayan expresado estos objetivos en diferentes normas y leyes educativas y que, a pesar de los esfuerzos puestos y la nobleza de las intenciones, no se haya conseguido lo que realmente se buscaba. La necesidad de nuestra investigación es, por ello, evidente.

Pero si bien en casos anteriores, la finalidad y la intencionalidad se referían más bien a nuestro contexto endémico, en esta ley parece estar referido a algo universal, lo que a nosotros nos parece ligado también, al carácter universal de nuestra sociedad, cada vez más mezclada, como decimos en estos párrafos, cada vez constituida por una pluralidad mayor de personas de distintos orígenes, que vienen a concluir en nuestro país. Y nuestra región, Andalucía, no solamente esto no le pasa desapercibido sino que es protagonista de relieve, toda vez que recibe numerosos contingentes de personas de diferentes etnias, culturas, procedencias y ha de dar una adecuada respuesta a tan apremiante necesidad.

Después de esto, se tratan de atisbar las causas del estado actual de la cuestión: una educación básica instaurada, desde el punto de vista del legislador, tardíamente. Se alude a la falta de autoridad que, a veces, presentan las normas educativas. Así, se dictamina sobre el papel la obligatoriedad y su extensión a edades cada vez mayores, pero lo prescrito tarde mucho más tiempo en hacerse realidad. Así, se hace un repaso de las diferentes leyes estudiadas en esta tesis. En algunos de estos documentos se hablaba de la *educación como servicio público*, tradición que recoge la *L.O.E.*, de modo que “*(...) la educación sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales*” (Preámbulo, p. 17.159). De ahí, el logro conseguido por la *L.O.G.S.E.*, según este legislador: “*(...) que todos los jóvenes españoles de ambos sexos asistiesen a los centros educativos al menos entre los seis y los dieciséis años y que muchos de ellos comenzasen antes su escolarización y la prolongasen después*” (p. 17.159). Pero si éste había sido un logro de la *Ley de 1990*, la

Ley de 2006 no tiene reparo en admitir también sus defectos, lo que no se ha conseguido a pesar de estar bien definido desde la teoría: “(...) desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes” (p. 17.159). Haciendo todas las observaciones desde un punto de vista eminentemente internacional, aunque sin perder nunca de vista la contextualización nacional, el legislador habla de niveles insuficientes de rendimientos, lo que se había intentado remediar desde la *Ley de 1995*, la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el gobierno de los Centros Docentes*, con el propósito, precisamente, de mejorar la calidad, reforzando las orientaciones de la *L.O.G.S.E.* También se ve en la *L.O.C.E.* una intención similar, que desarrollaba aún más la *Ley de 1995*.

Se reitera la necesidad de llegar con la educación a las clases más desfavorecidas, a las más necesitadas, a las menos pudientes, a las minorías étnicas, a aquellos grupos más apartados de la justicia social, de los derechos fundamentales como es la educación. Pensamos que, en muchos casos, ese apartarse no ha sido causado por gobiernos, legisladores o leyes, sino más bien al contrario: nuestra experiencia en centros educativos de diversa índole y, fundamentalmente, en los antiguos centros de atención educativa preferente, hoy de compensación educativa, nos dice que son las propias minorías étnicas las que tienden a apartarse del sistema, imbuidas de una cultura que se automargina y que parece no querer la integración. Aunque, como ya hemos apuntado en algún lugar de esta tesis, quizás la integración ha de llevarse a cabo en dos direcciones: desde la cultura minoritaria a la mayoritaria, de modo que etnias gitana, inmigrantes de diversos puntos, y en general población desfavorecida hagan el esfuerzo por interesarse en la macrocultura que los envuelve. Y, por otro, también la cultura mayoritaria ha de hacer el esfuerzo correspondiente y tratar de acercarse a la axiología, costumbres, cultura, modos de vida, de los grupos minoritarios. La norma dice que “*en los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos*” (p. 17.159). Se hace una referencia al talento de todos los ciudadanos y a la necesidad de no desperdiciar tal valor, aludiendo a cuestiones de índole económica y social. Administraciones educativas, comunidades educativas, el conjunto de la sociedad han de estar alerta sobre este punto. En relación con ello, se cita el documento elaborado por el Ministerio, entonces de Educación y Ciencia, *Una educación de calidad para todos y entre todos* (2004), en el que se hacían análisis, diagnósticos y se plasmaban debates sobre diferentes propuestas presentadas como posibles soluciones. Un debate de seis meses sobre las problemáticas que acucian al sistema educativo y que son, a grandes rasgos, las que planteamos en nuestra tesis. Es claro que la ley está sustentada en puntos de relevancia como son la aportación de diferentes posiciones, puntos de vista plurales, problemas que se debaten y, desde cuya discusión se proponen acuerdos frutos de consensos. El nuevo sistema educativo se conforma desde los principios desde los cuales se enuncian las normas devenidas de este debate.

El *primer principio general* a que alude la *L.O.E.* es el de mantener la educación extensiva a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo, pero desde una óptica de la maximización de la calidad. La cantidad, como

decíamos antes, ya estaba garantizada. Ahora se debe incidir en la calidad. Se dice que “*tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar os resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios*” (p. 17.159). Es clara, para nosotros al menos, la contradicción entre afirmar que todos los jóvenes están escolarizados y que, a la par, hay un abandono temprano de los estudios. Esto tiene mucho que ver con las altas tasas de absentismo que se dan, sobre todo, en la población marginada (minorías étnicas, sobre todo) y que, además y por eso mismo, vienen a engrosar las listas de alumnado con resultados insuficientes y bajo rendimiento académico. Quizás, la clave de la cuestión reside en lo que se asevera más tarde: “*Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades*” (p. 17.159). Es clara la intención compensadora. Y sigue la ley aportando ideas básicas para el propósito de nuestro trabajo: “*Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesario tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto*” (p. 17.159). Calidad, se une a equidad, a igualdad. Pero, aún no se establecen pistas sobre las bases en que se ha de fundamentar unos principios de tan noble inspiración: todo puede seguir quedando, como ya ocurrió en diferentes ocasiones antes, en agua de borrajas. Afortunadamente, más adelante, se dan algunas pistas para conseguir esto: la educación del alumnado se puede lleva a mayores cotas de calidad desde un planteamiento que facilite el acceso generalizado al sistema: planteamiento de entornos abiertos de aprendizaje, que ha de ser atractivo, promoción de la ciudadanía activa, de la igualdad de oportunidades, tratando de dar lugar, con todo ello, a la cohesión social. También se trata de que al alumnado se le facilite la conexión con el mundo exterior; y ello, desde la conciliación entre la vida académica y la vida laboral, algo que ya se había propuesto en normativas anteriores y que toma ejemplos de distintos sistemas educativos como el alemán; asimismo, esos lazos han de darse con la sociedad, desarrollando el espíritu emprendedor (esto cobra todo su sentido en ciertas etapas del sistema educativo como la *Formación Profesional* y, en algunos momentos, con la *Educación Secundaria Obligatoria* y el *Bachillerato*, etapas para las que se han diseñado diversos programas educativos que relacionan los aprendizajes académicos con materias como la economía y que dan al alumno una idea real del mercado laboral y donde se hacen simulacros de creación de empresas...). Asimismo, se acentúa la importancia de los idiomas, otorgándose suma importancia a la movilidad y a los intercambios para alimentar la cooperación en el ámbito continental. Creemos que todo esto, al menos en gran parte, se separa de las necesidades y, sobre todo, de la realidad del alumnado que presenta más carencias y unas necesidades educativas que por su marginalidad son más perentorias. Por tanto, flaco favor hacen estos planteamientos al planteamiento real de soluciones que fomenten la asistencia a los centros, algo tan básico y que sigue sin tener respuesta, al menos hasta ahora, en esta ley.

El *segundo principio* que sustenta esta ley es el del *esfuerzo*, que a su vez da cuerpo al fin d), enumerado en el capítulo I de esta ley (“*La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal*”, p. 17.165). Parece servir como solución a la duda que acabamos de plantear una línea más arriba. Pero para nosotros, que siempre elaboramos conocimiento no sólo desde la lectura sino desde la

experiencia en este campo, resulta poco fundamentado y de difícil cumplimiento. Dice la Ley que es necesario que “(...) *todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso*” (p. 17.159). Precisamente, es lo que ningún sistema anterior había conseguido: la colaboración de todos los sectores; pensamos, sobre todo, en el de las familias y el alumnado, protagonistas de absentismos endémicos, pertinaces y que han dado al traste con honorables, loables intenciones de profesorado, legisladores, gestores, inspección educativas... Es casi de *Perogrullo* afirmar esto. Lo difícil es plantear cómo conseguirlo. Compartir esfuerzos como condición imprescindible para lograr una educación de calidad y equitativa. La ley se atreve incluso a hablar del esfuerzo de los estudiantes, de esfuerzo personal, de actitudes responsables, de compromisos por parte de los discentes, que ven en su formación una de las claves de sus éxito futuro. Al menos, se aclara que sin estos requisitos no se conseguirá el desarrollo adecuado de las capacidades de cada individuo. O sea, que hay una gran parte de responsabilidad que recae en el alumnado. También se explicita la palabra familia⁸², que para nosotros tiene una importancia ineludible, aunque en la Ley se suaviza pues se escribe al lado de otras como profesorado, centros docentes, Administraciones educativas y, en un alarde de generalización desaconsejable, a la propia sociedad en su conjunto. Para suavizar esta llamada de atención, se acompañan los deberes de otros colectivos como el profesorado, las Administraciones educativas, y la sociedad, cuyas encomiendas huelga comentar pues consideramos que se cumplen sobradamente. Es la familia, sin ninguna duda, donde reside la responsabilidad última y es la institución que viene haciendo aguas desde bastante tiempo atrás. Lástima que el legislador se quedara tan corto en sus enmiendas.

El carácter que preside la intención del legislador es, a todas luces, el de trabajo en equipo, el de aunar esfuerzos. El de sumar contribuciones y conseguir un resultado común. A colación de esto, se incluye la idea de “*escolarización equitativa del alumnado*”, aludiendo a la gratuidad⁸³ de la enseñanza, de la igualdad de la misma, tanto en la red de centros pública como privada. Esta ley trata de compensar el reparto de alumnado minoritario, desfavorecido, marginado, entre ambas redes, la de los centros públicos y los privados. En nuestra tesis presentamos cuestionarios y entrevistas llevadas a cabo en ambos tipos de centros, lo que habla de que, en efecto, alumnado marginado asiste a ambos tipos de centros, aunque en nuestra investigación son mucho más numerosos los centros de carácter público que los privados porque, en nuestra provincia al menos, hay un número mucho mayor de los primeros que de los segundos. Por tanto, la proporción es clara. Este reparto se justifica por la creciente complejidad del sistema debido, según el legislador a la comparecencia cada vez mayor de nuevos grupos de alumnado. Hay más diversidad, más necesidad de disponer de un sistema educativo equitativo, eficaz ante los retos y las dificultades derivadas de la diversidad discente que sirve como punto de partida. Con relación a ello, se deja clara la necesidad de un compromiso social con la educación por parte de todos los centros,

⁸² Estas “(...) *habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes*” (p. 17.160). Así se resumen, *grosso modo*, las atribuciones que la Ley da a las familias; para nosotros se trata de una llamada de atención, por un lado tímida y, por otro, innecesaria. Lo primero porque debería haber sido mucho más contundente e innecesaria porque parece mentira que una ley de educación haya de llamar la atención sobre lo que es propio de las familias. Es como decir que la función del sol es iluminarnos y darnos calor. No procede recordarlo. Pero, por desgracia, tal es el lamentable estado de la institución familiar en muchos casos, que la propia Ley debe tomar cartas en el asunto.

⁸³ Este carácter gratuito de la enseñanza básica, así como su obligatoriedad, se garantiza, asimismo, en el artículo 4.1 (capítulo II).

independientemente del carácter de su titularidad (se habla sólo de titularidad pública y privada concertada, obviándose los de titularidad exclusivamente privada, por la sencilla razón de que estos centros no perciben subvención alguna del Estado). Todos han de realizar “(...) *una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad*” (p. 17.160).

El *tercer principio* entronca con el carácter transnacional de esta ley, en su inquietud por acercarse al resto de Europa, por converger con el viejo continente.

Sobre *formación*⁸⁴, hemos de decir que esta ley habla de ambos sistemas, el de educación y el de formación, casi de forma paralela. Lo dicho unos párrafos más arriba para el sistema educativo, para el alumnado que asiste a los centros, se dice también para el sistema de formación. Se pueden aplicar, pues, con matices singulares, análogas condiciones, premisas y estrategias. Formación *permanente*, una formación a lo largo de toda la vida, derivada de los cambios de tipo social y económico, y que tiene como consecuencia que “(...) *todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional*” (p. 17.162). Se hace hincapié en la vida en común y en la cohesión social como algo a lo que el sistema de formación debe contribuir.

Esto enlaza con la *Educación de Personas Adultas* (tratada en el preámbulo de la Ley y en su título I, capítulo IX). Así, se dice: “(...) *con el objetivo de que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Para ellos, regular las condiciones en que deben impartirse las enseñanzas conducentes a título oficiales, al tiempo que establece un marco abierto y flexible para realizar otros aprendizajes y prevé la posibilidad de validar la experiencia adquirida por otras vías*” (Preámbulo, p. 17.163).

La *Educación de Personas Adultas* afecta de lleno al alumnado que asiste a centros de educación compensatoria⁸⁵ pues gran parte del mismo cumple dieciocho años y aún no ha adquirido ni actualizado “(...) *sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional*” (Capítulo IX, Título I, p. 17.178). Entre este alumnado cobra singular importancia el inmigrante, para el cual la normativa prevé el desarrollo de programas para fomentar su integración desde el trabajo de elementos básicos de la cultura (art. 67.4). Es frecuente que necesite reforzar su formación básica, sus conocimientos, habilidades... y que se le ayude a acceder a distintas etapas del sistema educativo. Por ello, entre los objetivos de la *Educación de Personas Adultas*, encontramos algunos que es necesario destacar; así, el 66.3, e): “*Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos*”; la primera parte del 66.3, g): “*Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales (...)*”⁸⁶. Es más, como se dice en el art. 67.1,

⁸⁴ Parece ser que hay un desfase entre los niveles de educativo y formativo español y sus logros en otros terrenos. Desfase del que es consciente el legislador, lo que plasma sin ningún tipo de eufemismos a lo largo de las páginas del *B.O.E.* que parafraseamos.

⁸⁵ Aparte de este colectivo, esta ley presta particular atención a las personas con necesidad específica de apoyo educativo y a la población reclusa.

⁸⁶ El resto del objetivo hace referencia a la igualdad de género, asunto que no nos ocupa en este trabajo.

al respecto de la organización de la *Educación de Personas Adultas*, también puede acceder a esta etapa educativa el alumnado mayor de dieciséis años interesados siempre que estén integrados en el mundo laboral y que, por ello, no pueda asistir a un centro educativo ordinario. Este alumnado obtendrá, tras la superación de las pruebas correspondientes, el título de *Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*.

Desde un punto de vista metodológico, apartado éste para el que se pretende estimular la investigación, abriendo la posibilidad de incluir nuevos modelos y garantizando así la mejora de los ya puestos en práctica, se alude a la flexibilidad y apertura, como medio de hacer atractiva este tipo de enseñanza y de atender a las necesidades formativas del alumnado destinatario.

Sobre la *atención a la diversidad* dice la Ley que “(...) se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades” (Preámbulo, p. 17.162). También se cita la diversidad al hacer referencia a la cooperación territorial y entre Administraciones, las distintas Comunidades Autónomas, aludiendo a la necesidad de “(...) contribuir a la compensación de las desigualdades. Asimismo, se dispone la puesta a disposición del alumnado de los recursos educativos necesarios par asegurar la consecución de los fines establecidos en la Ley y la mejora permanente de la educación en España” (Preámbulo, ibidem).

Asimismo, la atención a la diversidad está presente al ocuparse de la *Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*. Sobre la *Primaria*, se afirma que es una etapa en la que “(...) se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando tan pronto como éstas se detecten. Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias. Otra evaluación similar se llevará a cabo al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Para favorecer la transición entre la primaria y la secundaria, el alumnado recibirá un informe personalizado de su evolución al finalizar la educación primaria e incorporarse a la etapa siguiente” (Preámbulo, ibidem). Sobre la *Secundaria Obligatoria* se dice: “La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adaptación de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. Para lograr estos objetivos, se propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común en los tres primeros cursos, con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. En los dos primeros cursos se establece una limitación del número máximo de materias que deben cursarse y se ofrecen posibilidades para reducir el número de profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos. El último curso se concibe con una organización flexible de las materias comunes y optativas, ofreciendo mayores posibilidades de elección al alumnado en función de sus expectativas futuras y de sus intereses” (ibidem). Nuevamente se hará una mención al concepto de atención a la diversidad en el artículo 4.3, capítulo II, en estos términos: “Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza

básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la tención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley” (p. 17.166).

El art. 19.1, dentro del apartado que esta ley dedica a la *Educación Primaria* (capítulo II del título I), se acentúa la importancia de la atención a la diversidad con estas palabras: *“En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades”* (p. 17.168), lo que protege especialmente al alumnado con menos recursos económicos, sociales, culturales, familiares... y garantiza su atención plena por parte del profesorado. O sea, se establece una atención priorizada para el alumnado perteneciente a los colectivos que estudiamos aquí.

En cuanto a la *Educación Secundaria Obligatoria* (Cap. III del Título I), se dice al respecto de la atención a la diversidad que aquélla *“(...) se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas”* (art. 22.4); y en el art. 22.5 se ejemplifican las medidas contempladas para lograr dicha atención a la diversidad: adaptaciones del currículo, integración de materias en ámbitos, dotar de flexibilidad los agrupamientos, desdoblamiento de grupos, ofrecer materias optativas, elaborar programas de refuerzo y otros de tratamiento personalizado para aquel alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo. En el apartado 7 de este artículo 22, se aboga por evitar discriminación alguna: *“las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente”* (p. 17.169). También en el artículo 24.8 se prescriben normas sobre el desarrollo de esta atención a la diversidad: *“los centros educativos podrán organizar, de acuerdo con lo que regulen las Administraciones educativas, programas de refuerzo de las capacidades básicas para aquellos alumnos que, en virtud del informe al que se hace referencia en el artículo 20.5⁸⁷, así lo requieran para poder seguir con aprovechamiento las enseñanzas de la educación secundaria”* (p. 17.170).

Y entre los objetivos planteados para esta etapa educativa se hace referencia a la igualdad entre sexos y al rechazo de estereotipos⁸⁸ discriminatorios (art. 23.c), p. 17.169), así como a que el alumnado de esta etapa ha de *“asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en*

⁸⁷ Se refiere al informe final elaborado al concluir la *Educación Primaria*, con el que se garantiza la continuidad del proceso formativo del alumnado. En dicho informe aparecen los objetivos que se han conseguidos y las competencias adquiridas.

⁸⁸ El término *estereotipo* hace referencia a una imagen sobre una persona perteneciente a una cultura, etnia, minoría... diferente, aprendida generalmente en el ámbito escolar o familiar, y que generalizamos a todo el grupo. Este tipo de imagen tiene consecuencias en diversas formas de rechazo, como pueden ser la discriminación, la xenofobia, la intolerancia, el antisemitismo o el racismo. Se trata de un concepto que ayuda a comprender la realidad cuando no tenemos todos los datos acerca de la misma.

el diálogo afianzado los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática” (art. 23.a), p. 17.169); el apartado d) incide en algo complementario, aludiendo a la relación de la educación para la paz con cuestiones afectivas: “fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios⁸⁹ de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y revolver pacíficamente los conflictos” (p. 17.169). E igual que en Educación Primaria se contemplaba la necesidad de impartir una materia que albergara entre sus contenidos los referidos a los derechos humanos, en Educación Secundaria Obligatoria ocurre lo mismo: “en uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” (art. 24. 3, p. 17.170).

Nos interesa la potestad que la norma concede a los centros para elaborar sus propias propuestas pedagógicas “(...) desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos (...)” (art. 26.1, Capítulo III, Título I). Y en una línea complementaria se redacta el art. 26.4: “Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa” (p. 17.170); y el siguiente, 26.5, que también se refiere al alumnado que asiste a los centros de nuestro estudio: “Asimismo, corresponden a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad” (p. 17.170).

El art. 27 no tiene desperdicio para nuestros propósitos. Versa sobre los programas de diversificación curricular y destaca que al definir “(...) las enseñanzas mínimas de la eso, se incluirán las condiciones básicas para establecer las diversificaciones del currículo desde tercer curso, para el alumnado que lo requiera tras la oportuna evaluación. En este supuesto, los objetivos de la etapa se alcanzarán con una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferente a la establecida con carácter general” (27.1). En el 27.2 se afirma que “Los alumnos que una vez cursado segundo no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria, podrán incorporarse a un programa de diversificación curricular, tras la oportuna evaluación”, y en el 27.3 que “los programas de diversificación curricular estarán orientados a la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”.

Es atractivo lo que se refiere a las especiales dificultades de aprendizaje así como al frecuente *absentismo*, fenómenos que suelen darse en el alumnado perteneciente a minorías y a clases marginadas; para atenderlo la Ley prevé “(...) programas de diversificación curricular desde el tercer curso de esta etapa. Además,

⁸⁹ Los prejuicios constituyen otra imagen que, pudiendo ser positiva o negativa, es previa al conocimiento de la persona o grupo sobre el que se hace, de modo que carece de fundamento. Tiene, también, consecuencias en forma de intolerancia, racismo, etc. Al igual que el estereotipo, el prejuicio también coadyuva a la comprensión de la realidad cuando no se es omnisciente al respecto.

con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, se establecen programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria” (Preámbulo, pp. 17.162 y 17.163).

El mismo preámbulo nos adelanta el contenido del *título II*, relacionado con la equidad y que “(...) *aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de logra su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. El sistema educativo español ha realizado grandes avances en este ámbito en las últimas décadas, que resulta necesario continuar impulsando. También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español” (Preámbulo, p. 17.163).* Es interesante la referencia a aquel *alumnado que se integra tarde* en el centro docente, al que va dirigido nuestro estudio (véase el caso de alumnado inmigrante, por el que preguntamos en nuestro cuestionario y entrevista), el que pertenece a minorías étnicas y que, a veces, también presenta esta casuística, etc. Por otro lado, también hay que destacar la cita que se hace de *alumnado que, por sus peculiares circunstancias sociales, presentan necesidades específicas.*

La definición que hace en el párrafo siguiente del planteamiento inclusivo es concluyente: “*La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos” (Preámbulo, p. 17.163).*

Básico y fundamental para nosotros resulta el siguiente párrafo: “*La ley trata asimismo de la compensación de las desigualdades a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria, y a través de las becas y ayudas al estudio, que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables. La programación de la escolarización en centros públicos y privados concertados debe garantizar una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad de apoyo educativo” (Preámbulo, p. 17.163).* Se refiere a los antiguos centros de atención educativa preferente y a los actuales centros con programas de compensación educativa, normalmente ubicados en contextos urbanos marginales, en barrios donde habitan familias de pocos ingresos económicos. De esos barrios y de los centros ubicados en ellos, la experiencia nos lo dice, las familias algo más pudientes huyen. Literalmente. Por ello, la Ley deja clara la intención de repartir equilibradamente al alumnado con estas características en todos los centros de la ciudad, de modo que se

eviten guetos. Otros centros de este tipo suelen estar ubicados en contextos rurales, donde los recursos son escasos y las condiciones de vida dejan bastante que desear.

La garantía de *equidad*⁹⁰ se trata en el capítulo IV, del título Preliminar, art. 7, para cuyo logro se propone la concertación de políticas educativas desde el acuerdo de criterios y objetivos comunes. Se relaciona equidad con calidad de la educación.

Más adelante, el artículo 3.9 del capítulo II (sobre la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida), se ocupa de estos colectivos, teniendo en cuenta que el absentismo que cierta parte de este alumnado protagoniza a lo largo de la enseñanza obligatoria, hace que más tarde, haya de asistir a clases para obtener la titulación básica, compaginando estudios y trabajo⁹¹. Así, afirma que “*para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a los centros docentes, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia o, en su caso, de apoyo y atención educativa específica*” (pp. 17.165 y 17.166).

Es el título II el que abandera este tema: la equidad en la educación. A lo largo de sus capítulos (alumnado con necesidad específica de apoyo educativo...), nos formamos una idea clara del enfoque expuesto.

Nos centraremos en los capítulos de este título que más afectan al tema de nuestra investigación. En el primer capítulo, el referido al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, incluye al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, al sobredotado intelectualmente y al que se ha incorporado tardíamente al sistema educativo. Concretamente, nos interesa éste último colectivo. Para él, la Ley garantiza, dadas sus específicas características de historia escolar, que pueda “*(...) alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado*” (art. 71.2, p.17.179). También habla la Ley de que desde la comparecencia de los recursos precisos (personales, materiales, elaboración de adaptaciones y diversificaciones curriculares

⁹⁰ Como venimos comentando, el eje transversal de la educación para la igualdad tiene numerosísimas citas en la *L.O.E.*, ley que está constantemente dedicada a este tema. A los principios b, c y l, dentro del artículo I, aparecen asociadas expresiones como equidad, igualdad de oportunidades, inclusión educativa, no discriminación, compensación de desigualdades, libertad personal, responsabilidad, ciudadanía democrática, solidaridad, tolerancia, igualdad, respeto, justicia, igualdad de derechos, igualdad de género. Asimismo, algo similar ocurre en el artículo II, dedicado a los fines, donde la semántica es muy parecida. Y, finalmente, tanto en los objetivos de *Educación Primaria* como en los de *Educación Secundaria*, y en el *R.D. 1631/2006, de 29 de diciembre*, sobre las enseñanzas mínimas de esta última etapa educativa, las referencias al desarrollo de capacidades afectivas, el fomento de actitudes contrarias a la violencia, a los prejuicios y a los estereotipos sexistas, son constantes.

⁹¹ Y ello, a pesar de lo expresado en el artículo 4.2, que alude a la posibilidad de que el alumnado de la enseñanza secundaria obligatoria permanezca hasta los dieciocho años en los centros educativos, por motivos de retraso pedagógico... También se aludirá a esta circunstancia en el artículo 5.2, capítulo II, que dice que “*el sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades*” (p. 17.166). Y los siguientes artículos no son menos interesantes; así el 5.4 dice: “*Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas promover, ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación*” (p. 17.166); y el 5.5: “*El sistema educativo debe facilitar y las Administraciones públicas deben promover que toda la población llegue a alcanzar una formación de educación secundaria postobligatoria o equivalente*” (p. 17.166).

precisas...), se identificarán tempranamente dichas necesidades del alumnado al que se tratará integralmente, a través de los principios de normalización e inclusión (art. 71.3). No olvida el problema del absentismo, garantizando la escolarización de dicho alumnado así como, al hilo de esta cuestión, también se ocupa de las familias, que han de participar en la educación del mismo. Nuestra experiencia nos dice lo importante del contenido de este artículo 71.4, y de la necesidad de que la Ley haga mención expresa de tal asunto. Asesorar individualizadamente e informar adecuadamente a las familias sobre la educación de sus hijos es competencia, pues, de los centros educativos⁹².

Sobre el alumnado que se *integra tardíamente* en el sistema educativo (en este caso encontramos en los documentos aplicado en nuestra investigación, cuestionario y entrevistas, alumnado de etnia gitana, inmigrante, temporero, etc.), la *L.O.E.* (arts. 78 y 79), garantiza su escolarización “(...) *en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria*” (art. 78.1, p. 17.180), así como que se atenderá a aspectos propios del mismo (v.g., circunstancias particulares, conocimientos previos, antecedentes académicos, “(...) *de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus característica y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación*” (art. 78.2, *ibidem*).

Asimismo, esta ley se ocupa de los programas específicos a llevar a cabo con este tipo de alumnado, sobre todo con el que presenta desconocimiento de la lengua española o de la co-oficial de cada comunidad autónoma que la tenga, o con el que posea unas competencias insuficientes, “(...) *a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente*” (art. 79.1, *ibidem*). Se trata, en todo caso, de programas que se simultanean con la escolarización de este alumnado en grupos ordinarios, según su nivel y evolución discente. Una reseña común que la Ley hace a los tres colectivos que engloba bajo el epígrafe de “*alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*” es la que se refiere a los apoyos que el centro pondrá a disposición de las familias de este alumnado, a las que asesorará oportunamente.

El capítulo II de este segunda título, que versa de la compensación de *desigualdades* en educación, nos toca analizarlo plenamente. Tal compensación se basa en una serie de principios, redactados en el artículo 80, y que se relacionan con el derecho a la educación, especialmente de las personas grupos y ámbitos territoriales susceptibles de situaciones desfavorables. La Ley se refiere a la provisión de los recursos económicos y apoyos precisos para contrarrestar tales situaciones. Es una estrategia para reforzar la acción del sistema educativo, evitando las “(...) *desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole*” (art. 80.2, p. 17.180). Como afirma el art. 80.3, es competencia de cada comunidad autónoma “*fijar sus objetivos prioritarios de educación compensatoria*”⁹³ (*ibidem*). Más adelante, cuando se explicitan las características del proyecto educativo

⁹² La Ley se ocupará más adelante, concretamente en el capítulo I del título V, de la participación del alumnado y las familias, tanto en los centros públicos como en los privados concertados. Así, en el artículo 118.4, se dice en relación con los centros públicos, que “*A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela*” (p. 17.188). Y en el 119.5, en torno a los privados concertados, afirma que “*Los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos*” (*ibidem*).

⁹³ El caso de la comunidad autónoma de Andalucía lo analizaremos más tarde, desde el estudio de la *L.E.A.*

(capítulo II del título V, autonomía de los centros) se hace constar cómo en el proyecto educativo del centro se habrá de tener en cuenta “(...) *las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales (...)*” (art. 121.2, p. 17.189). En relación con esto, el artículo 124.1 también hace una aportación: “*Los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia*” (ibidem). Y el art. 121.5 anima a la actividad con las familias sobre todo en lo referido a garantizar la calidad de la enseñanza, tratando de limar desigualdades; lo hace en estos términos: “*Los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado*” (ibidem). Y en cuanto a la dotación de recursos a centros por parte de la Administraciones educativas, también se hace hincapié en aquellos que protagonizan nuestro estudio, a la posibilidad de que aquellas asignen “(...) *mayores dotaciones de recursos a determinados centros públicos o privados concertados en razón de los proyectos que así lo requieran o en atención a las condiciones de especial necesidad de la población que escolarizan*” (art. 122.2, ibidem).

Incluso se fija como una competencia de la Alta Inspección la que se refiere al “(...) *cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación (...)*” (art. 150.d), dentro del capítulo I del título VII, p. 17.194), con lo que vemos la importancia que el tema de nuestra investigación tiene para los legisladores que se han ocupado de redactar esta norma. A la Inspección Educativa también se le atribuye una función relacionada con esto: “*Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones*” (art. 151.f), ibidem).

Sobre la escolarización de este alumnado se prevén *políticas preventivas y compensatorias*, de modo que se aseguren unas condiciones óptimas para la misma, sobre todo desde la *Educación Infantil* (a pesar de no ser una etapa obligatoria). Esta escolarización se refiere al alumnado que presente condiciones personales que “(...) *supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores*” (art. 81.1, p. 17.181). Por tanto, los centros que han sido objeto de estudio en la provincia de Jaén se reflejan en el art. 81.2 de este modo: “*Corresponde a las Administraciones educativas adoptar medidas singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria*” (ibidem). En *Educación Primaria*⁹⁴, la Administración ha de ofertar el puesto escolar gratuito en el propio municipio o, al menos, en la misma zona de escolarización que se haya establecido⁹⁵. En cuanto a los recursos humanos y materiales, el texto dice que “(...) *las Administraciones educativas dotarán a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria, debido a sus condiciones sociales*” (art. 81.4, ibidem).

⁹⁴ Sobre la *Educación Secundaria Obligatoria* no se dice nada a este respecto.

⁹⁵ La excepción a esto se da, como veremos más adelante, en los centros ubicados en el ámbito rural.

En el título VIII, sobre recursos económicos, el artículo 157 incluye entre los recursos para mejorar los aprendizajes diversas actuaciones que benefician al alumnado en general y, en mayor medida, al más necesitado, esto es, el que asiste a las aulas de los centros estudiados en nuestra tesis. Así, destacamos el interés legislativo por desarrollar planes de fomento de la lectura, o de programas de refuerzo y apoyo educativo y de mejora de los aprendizajes; el establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de lenguas extranjeras, atender a la diversidad del alumnado, sobre todo al que tiene necesidades específicas de apoyo educativo, entre los que se encuentra los más necesitados desde un punto de vista social, económico y cultural. El empleo de programas para asentar las bases del aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación. Y, muy importante también, los servicios especializados en orientación educativa, psicopedagógicas y profesional. Todas estas estrategias están expresadas, respectivamente, en las letras b), c), d), e), f) y h) del mencionado artículo.

En esta norma se habla de *disciplina*⁹⁶, concepto a veces ligado al alumnado perteneciente a centros con programas de compensación educativa. Así, dentro del capítulo III del título V, dedicado a los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos, se atribuye al consejo escolar la competencia de “*conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revistar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas*” (art. 127. f), p. 17.190). La competencia siguiente complementa la anterior: “*Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social*” (art. 127, g), *ibidem*). El claustro también tiene atribuciones en este aspecto; así, dentro de las competencias asignadas al mismo en el art. 129, destacan las que hacen referencia a las normas de organización y funcionamiento, la resolución de conflictos disciplinarios, imposición de sanciones, y la propuesta de medidas para fomentar la convivencia en el centro (letras h, i y j, respectivamente).

En nuestro trabajo también hemos visitado centros situados en el ámbito *rural*. ¿Qué dice esta ley al respecto? De ellos se ocupa el artículo 82, donde se garantiza la proporción de medios y sistemas organizativos precisos desde los que se pueda atender las necesidades propias de estos centros, así como se garantice que el alumnado disfrutará de las mismas oportunidades que el ubicado en otros contextos. La salvedad incluida en el art. 82.1 es delicada, toda vez que, bajo nuestro punto de vista, empeora las condiciones educativas del alumnado del ámbito rural y contrarresta la voluntad de igualdad; dice así: “*(...) en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado*” (*ibidem*). Pensamos que ese desplazamiento diario del alumnado conlleva la pérdida de la calidad, pues aumenta el cansancio y las condiciones de inicio de la jornada escolar del mismo. Quizás aquí la Ley habría de hacer un esfuerzo mayor por conseguir la igualdad de oportunidades.

⁹⁶ Véase, además, el epígrafe que hemos dedicado a la *L.O.D.E.*, donde a propósito de ciertos artículos de esta ley modificados en la *L.O.E.*, se habla de disciplina.

Otro aspecto que atañe a este alumnado y a la inquietud de la Ley por ofertar condiciones iguales para todos, es el que se refiere a las *becas*⁹⁷. Tratadas en el artículo 83, se dice sobre ellas que son un punto de garantía de la igualdad de todo el alumnado, que contribuyen a la práctica del derecho a la educación, pues atienden al alumnado más desfavorecido desde un punto de vista socioeconómico, lo que será en los niveles obligatorios de la enseñanza independiente del rendimiento escolar. Se trata de que cada estudiante disfrute “(...) de las mismas condiciones en el ejercicio del derecho a la educación” (art. 83.2, *ibidem*). Competencia que corresponde al Gobierno es la de regular las modalidades de estas becas, así como las condiciones que ha de cumplir el alumnado destinatario de las mismas (académicas) y sus familias (económicas), “(...) así como los supuestos de incompatibilidad, revocación, reintegro y cuantos requisitos sean precisos para asegurar la igualdad en el acceso a las citadas becas y ayudas, sin detrimento de las competencias normativas y de ejecución de las Comunidades Autónomas” (art. 83.3, *ibidem*).

Sobre la *admisión* del alumnado más desfavorecido en los centros educativos, hemos de fijarnos en el Capítulo III de este Título II, que versa sobre la escolarización en centros públicos y privados concertados. El criterio de la renta anual de la unidad familiar es uno de los esgrimidos por la Ley para garantizar la admisión del alumnado en caso de no haber disponibilidad suficiente de plazas escolares (art. 84.2). Asimismo, y con el fin de no formar guetos, el artículo 84.1 revela algo que era necesario pues, al menos en algunos casos, los centros en los que hemos realizado nuestra investigación se habían transformado en instituciones a las que asistía solamente un tipo de alumnado: el más desfavorecido. Así, además, lo hemos vivido en primera persona: nuestra experiencia en un centro de atención educativa preferente (entonces así denominado), el *Matemático Gallego-Díaz*. Allí podíamos comprobar cómo año tras año la matrícula de un centro disminuía, produciéndose una evasión de alumnado de mejor condición social hacia centros más “*normalizados*”, dejando al resto en el centro original, hecho por el que éste se iba convirtiendo paulatinamente en un centro marginal. El artículo 84.1, al que aludimos, dice así: “*Las Administraciones educativas regularán la admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados de tal forma que garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres o tutores. En todo caso, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo*”⁹⁸ (*ibidem*).

Interesante resulta la disposición adicional vigesimotercera, sobre *datos personales del alumnado*. En ella se hace referencia a la posibilidad de recabar éstos por parte de los centros docentes siempre “(...) que sean necesarios para el ejercicio de su

⁹⁷ Aparte de esto, más adelante, en el artículo 88, se hablará de las garantías de gratuidad, de modo que se posibilite escolarizar a todo el alumnado sin discriminarlo por cuestiones socioeconómicas, de modo que “(...) en ningún caso podrán los centros públicos o privados concertados percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas de carácter gratuito, imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica, por parte de las familias de los alumnos (...) Quedan excluidas de esta categoría las actividades extraescolares, las complementarias, y los servicios escolares, que, en todo caso, tendrán carácter voluntario” (art. 88.1, p. 17.182).

⁹⁸ Tengamos en cuenta, según la clasificación establecida en la Ley y expuesta un poco más arriba, que el concepto de “necesidad específica de apoyo educativo”, incluye al alumnado con necesidades educativas especiales, al sobredotado intelectualmente y al que presenta condiciones socioeconómicas, culturales... desfavorables.

función educativa. Dichos datos podrán hacer referencia al origen y ambiente familiar y social, a características o condiciones personales, al desarrollo y resultados de su escolarización, así como a aquellas otras circunstancias cuyo conocimiento sea necesario para la educación y orientación de los alumnos” (disposición adicional vigesimotercera, 1, p. 17.200). Seguidamente, se completa esta información aludiendo al deber de colaborar que tienen las familias⁹⁹ del alumnado; se concluye que “(...) en todo caso, la información a la que se refiere este apartado será la estrictamente necesaria para la función docente y orientadora, no pudiendo tratarse con fines diferentes del educativo sin consentimiento expreso” (disposición adicional vigesimotercera, 2, ibidem). Con lo cual, el centro se convierte en una entidad capacitada para indagar datos en beneficio de la mejora del ambiente familiar y social del alumnado.

También es suficientemente explícito el art. 84.3 al hacer referencia a la *prohibición de discriminar a ningún alumnado “(...) por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”* (ibidem), lo que, entre el género humano, como hemos experimentado en este tipo de centros en repetidas ocasiones, suele darse con una asiduidad más habitual de lo deseable. Por ello, se redacta el artículo 87, sobre equilibrio en la admisión de alumnos: “*Con el fin de asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, las Administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado¹⁰⁰ con necesidad específica de apoyo educativo. Para ello, establecerán la proporción de alumnos de estas características que deban ser escolarizados en cada uno de los centros públicos y privados concertados y garantizarán los recursos personales y económicos necesarios a los centros para ofrecer dicho apoyo*” (art. 87.1, p. 17.182). Incluso, este alumnado desfavorecido tiene la garantía de reserva de una parte de las plazas de los centros públicos y privados concertados. Es más, es posible autorizar el incremento como máximo de un diez por ciento de la ratio por aula “(...) en los centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía” (art. 87.2, ibidem). De modo que la Ley garantiza la observancia de todo tipo de condiciones que puedan afectar al alumnado, desde las socioeconómicas, a las demográficas de las áreas donde vive el alumnado, así como aquellas referidas al ámbito personal o familiar del mismo, siempre que éstas causen necesidades específicas de apoyo educativo. Finalmente, hemos de destacar la obligación que la Ley prevé para los centros educativos en el sentido de que han de “(...) mantener escolarizados a todos sus alumnos hasta el final de la enseñanza obligatoria, salvo cambio de centro producido por voluntad familiar o por aplicación de alguno de los supuestos previstos en la normativa sobre derechos y deberes de los alumnos” (art. 87.4, ibidem). Sobre este tema se volverá a hablar en el artículo 109.2 (capítulo I del título IV, sobre los principios generales de los centros docentes), en el que se dice que “*las Administraciones educativas programarán la oferta educativa de las enseñanzas que en esta Ley se declaran gratuitas teniendo en cuenta la oferta existente de centros públicos y privados concertados y, como garantía de la calidad de la enseñanza, una adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo*

⁹⁹ Véase además, el epígrafe que hemos dedicado a la *L.O.D.E.*, donde a propósito de ciertos artículos de esta ley modificados en la *L.O.E.*, se habla de los derechos y deberes atribuidos a las familias.

¹⁰⁰ Véase, además, el epígrafe que hemos dedicado a la *L.O.D.E.*, donde a propósito de ciertos artículos de esta ley modificados en la *L.O.E.*, se habla de los derechos y deberes atribuidos al alumnado.

(...)” (p. 17.186). También se refiere a este tipo de centros el artículo 112.3, aludiendo a que “los centros que escolaricen alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en proporción mayor a la establecida con carácter general o para la zona en la que se ubiquen, recibirán los recursos complementarios necesarios para atender adecuadamente a este alumnado” (p. 17.186). Asimismo, es muy importante lo que se vierte en el artículo 112.5, donde se hace ver la necesidad de potenciar que “(...) los centros públicos puedan ofrecer actividades y servicios complementarios a fin de favorecer que amplíen su oferta educativa para atender las nuevas demandas sociales, así como que puedan disponer de los medios adecuados, particularmente de aquellos centros que atiendan a una elevada población de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo” (ibidem). Por otro lado, se dice que los centros privados tendrán más posibilidad de realizar conciertos educativos con el Estado, toda vez que atiendan a alumnado desfavorecido. Esto se constata cuando en el capítulo IV, de este título IV, dedicado a este tipo de centros, se dice lo siguiente: “Entre los centros que cumplan los requisitos establecidos en el apartado anterior¹⁰¹, tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos que, atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables o los que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo” (art. 116, p. 17.187).

Entre los fines expresados en el capítulo I, tras la enumeración de principios, cabe destacar el b), que hace referencia a la igualdad de género¹⁰² y al alumnado con discapacidad: “la educación en el respecto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad”; el c), “la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos” (capítulo I, p.17.165), lo que está muy emparentado con nuestro tema, ya que se refiere, al menos implícitamente, a colectivos históricamente marginados (etnia gitana, población inmigrante, alumnado de origen social deprimido...); asimismo, como veíamos en la enumeración de principios, también se alude a la educación para la paz, citando uno de los conceptos claves en esta idea cual es el de conflicto¹⁰³. Sobre esto

¹⁰¹ Se refiere a “los centros privados que ofrezcan enseñanzas declaradas gratuitas en esta Ley y que satisfagan necesidades de escolarización (...), podrán acogerse al régimen de conciertos (...)” (art. 116.1, p. 17.187).

¹⁰² A este asunto se dedica la disposición adicional 25ª, fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Está expresada en estos términos: “Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España” (pp. 17.200 y 17.201).

¹⁰³ Es notorio el hecho de que esta idea ya se incluye incluso entre las capacidades a desarrollar en el alumnado de la etapa de Educación Infantil, de manera que en el art. 13.e), se establece que el alumnado de esta etapa hará de “relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (p. 17.167). Por lo que respecta a la Educación Primaria, tratada en el capítulo II del título I, incluye entre sus objetivos el de “conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática” (art. 17.a), p. 17.168). Abunda luego en el art. 17.c), pues prescribe que el alumnado de esta etapa educativa habrá de “adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan” (p. 17.168). De hecho, se contempla el añadido de una materia en el tercer ciclo de Educación Primaria sobre estos contenidos; concretamente, la norma (art. 18.3) dicta lo que sigue: “En uno de los cursos del tercer ciclo

podemos decir que es uno de los ejes principales cuyo campo semántico se tiene en cuenta para abordar el concepto de educación para la paz, conjuntamente con el de paz y el de educación. El concepto de conflicto ha experimentado una evolución desde la idea de ser algo indeseable, cuajado de negatividad hasta llegar a concebirse como un hecho natural en la vida social y, por ende, en el ámbito escolar. De tal manera que al afrontarse las relaciones personales como envueltas en intereses, valores, aspiraciones, objetivos, metas, finalidades incompatibles, surge el conflicto. Dentro del mismo, conviene destacar los elementos que intervienen (alumnado, profesorado, proceso dado y problemática o diferencias que dan sentido al conflicto), así como la percepción que cada persona implicada en el mismo tiene del origen de éste. Así, no habrá resolución del conflicto mientras no haya una clarificación de la percepción que tiene del conflicto cada una de las partes implicadas. Se ha de tener en cuenta la necesidad de afrontar el conflicto de modo adecuado, pues si este requisito no se cumple, su resolución puede ser difícil y, si se resuelve de manera no positiva, puede dar lugar a actos violentos. Con esta evolución del término, también aparecen cambios en la concepción de otros conceptos relacionados; así ocurre con el de agresividad, que no tiene por qué implicar violencia¹⁰⁴, pues se entiende como elemento que forma parte, que es consustancial al ser humano, de forma que puede entenderse que es positiva pues se trata de la fuerza que sirve al alumnado, al profesorado, para autoafirmarse de forma física y psíquica. La existencia de agresividad no tiene que generar, en ningún caso, existencia de violencia. Finalmente, y al ser el conflicto algo natural, presenta la misma estructura, la misma dinámica en todas las escalas, ya hablemos de relaciones interpersonales en la familia, en la escuela, entre personas... Esto se traduce en que la naturalidad del conflicto deviene de considerar lo diferente como inferior y de hacer una distribución de bienes y derechos de modo desigual. Y ligado a este aparece el e), de que dentro de su variedad hemos de citar “*la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos (...)*” (p. 17.165). El concepto de *formación para la paz*, eje transversal fundamentado en el dinamismo implícito en la idea de paz (como situación de alta justicia y baja violencia, de exigencia de igualdad en las relaciones, en la cooperación y el respeto, que afecta a todas las dimensiones de la vida y que implica desarrollo y derechos humanos), conlleva siete rasgos básicos, a saber: (1) la necesidad de influir en el alumno, influyendo en su proceso de socialización, y ofreciéndole un elenco axiológico que le lleven a cambiar tanto desde un punto de vista personal como social. (2) Implica cuestionar el hecho educativo, esto es, entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como un ente activo y creativo, donde el alumnado se erige en un agente vivo con capacidad transformadora. El alumnado es capaz, pues, de modificar el entorno. (3) Los dos tipos de violencia, directa y estructural¹⁰⁵ se ven afectados, de modo que progresivamente aparecen estructuras poco autoritarias, no elitistas, que fomenten la

de la etapa, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá la de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” (p. 17.168).

¹⁰⁴ De este concepto, la *L.O.E.* se ocupa en su disposición adicional vigésimoprimer, sobre cambio de centro derivados de actos de violencia. Tal disposición está redactada de la siguiente manera: “*Las Administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten especial atención a dichos alumnos*” (p. 17.200).

¹⁰⁵ No hemos de olvidar la sutil diferencia entre estas dos modalidades de violencia: la primera, la directa, es la que se entiende como agresión física, mientras que la violencia estructural hace referencia a la injusticia social, mucho más sutil y solapada, pero no por ello menos dolorosa.

capacidad crítica, la desobediencia, el auto-desarrollo, la armonía personal de todos los agentes implicados en la res educativa, de modo que el alumnado irá aplicando esto a su entorno más próximo para, poco a poco, hacerlo extensivo a ámbitos más amplios. (4) Luchar contra la violencia en el ámbito escolar, tanto la que se refiere a lo simbólico como a lo estructural. (5) Implica la coincidencia de la teleología educativa con los medios disponibles para lograr dichas finalidades: ante un conflicto, se ha de aprender a resolverlo pacíficamente. (6) Conlleva la amalgama de ciertos conocimientos básicos el fomento de una sensibilidad nueva, de un sentimiento de empatía que facilitará que cada uno comprenda y acepte a los otros. (7) No sólo se atiende al currículo explícito sino también al currículo oculto. La educación para la paz influye en cuestiones de organización escolar y la hace coherente con los contenidos derivados de aquélla. Afecta, pues, a la enseñanza y el aprendizaje tácitas de ciertas normas, valores, hábitos, disposiciones... se apuesta por enseñar con el ejemplo valores como la tolerancia, la participación, la empatía, la solidaridad, etc.

Otro párrafo de este extenso preámbulo que no queremos dejar pasar es el que alude a ciertas disposiciones adicionales, en las que “(...) *se hace referencia al alumnado extranjero*¹⁰⁶, *a las víctimas del terrorismo y de actos de violencia de género, al régimen de los datos personales de los alumnos, a la incorporación de créditos para la gratuidad del segundo ciclo de educación infantil y al fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres*” (Preámbulo, p. 17.164). Todo esto es muy interesante ya que se refiere a algunos colectivos de alumnado que forman parte de ese conjunto de criaturas marginadas, de la formación de cuyo profesorado nos ocupamos en esta tesis. Entre esos colectivos están, por ejemplo, las personas que vienen de otros países y se matriculan en los colegios de nuestra provincia. Normalmente, presentan déficit económico (por ello han acudido aquí, en busca de una vida mejor), culturales, etc.

Al alumnado extranjero, asimismo, la Ley dedica la disposición adicional decimonovena. En ella se expresa lo siguiente: “*Lo establecido en esta Ley en relación con la escolarización, obtención de títulos y acceso al sistema general de becas y ayudas al estudio será aplicable al alumnado extranjero en los términos establecidos en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los Extranjeros*

¹⁰⁶ El fin g) incluye a este alumnado, tan numeroso en los centros de nuestro estudio, de este modo: “*La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elementos enriquecedor de la sociedad*” (p. 17.165). *Al ocuparse del currículo, en el capítulo III del título Preliminar, el artículo 6 garantiza que “en el marco de la cooperación internacional en materia de educación, el Gobierno, de acuerdo con lo establecido en el apartado 4 de este artículo, podrá establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos*” (p. 17.166), con lo que se garantiza la asimilación de ambas culturas, la propia del alumnado que viene a los centros objeto de nuestro estudio conjuntamente con los contenidos propios de la nuestra. Y, entre los objetivos de la *Educación Primaria*, hemos de resaltar dos que esta ley incluye en relación con este asunto: el de “*conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad y de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad*” (art. 17.d), p. 17.168); y el que tiene que ver con el desarrollo de “*(...) sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas*” (art. 17.m), p. 17.168). al alumnado extranjero también afecta el art. 23.j), dentro del capítulo dedicado a la *Educación Secundaria Obligatoria*, y más concretamente a sus objetivos. Dice que el alumnado de esta etapa habrá de “*conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural*” (p. 17.169).

en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, y en la normativa que las desarrolla” (p. 17.200).

También se apuesta por dar mayor *protagonismo al profesorado* (llega a hablarse de *carrera docente*), que debe tener mayores dosis de protagonismo, que había perdido de forma paulatina y alarmante. A esto se dedica en la ley del título III. Protagonismo que parece alimentarse desde aspectos tan importantes como la *formación inicial y permanente*, a reforzar entre el año 2006 y el 2011 (por tanto actualmente estamos asistiendo a la reforma de la formación del profesorado), dentro de los cánones prescritos por Bolonia como marco de los cambios acaecidos en el *Espacio Europeo de Educación Superior*. Necesidades, demandas... que recibe el sistema educativo han de ser atendida desde este profesorado que se forma constantemente. Y, precisamente por ello, nuestro enfoque en este trabajo tiene mucho que ver con diseñar las líneas de formación, de esta nueva formación de la que habla la Ley, se hace desde el análisis de tales requisitos, desde lo que el profesorado dice necesitar, desde las expectativas que tiene y desde la problemática que experimente en el día a día de su labor. A eso hemos dedicado nuestro cuestionario y el protocolo de entrevista. La Ley prevé incluir en la formación inicial del profesorado (1) cuestiones de carácter científico, (2) formación pedagógica y didáctica, (3) tutoría y asesoramiento desde profesorado experimentado, lo que ayudará a tener una idea metodológica completa, pues el estudio teórico de la misma se verá enriquecido por los aportes basados en la experiencia del profesorado experto. Son aportaciones valiosas que si bien a lo largo del tiempo se habían dado en la realidad (véase la fase de prácticas del profesorado novel, o los cursos realizados en los centros del profesorado para los funcionarios en prácticas, por ejemplo) ahora, muy acertadamente, se plasman en una ley educativa.

Con respecto al *profesorado* se incluye entre los principios, concretamente el m), que inspiran esta ley de la especial consideración a dispensar a la función docente, pues contribuye de manera inequívoca a lograr una educación de calidad. Por tanto es necesario reconocer socialmente la tarea docente y apoyarla desde la Administración. A esta idea atisbamos ligadas las de formación permanente del profesorado y también la idea vertida en el principio n) sobre la necesidad de fomentar la investigación, los procesos de experimentación y de innovación en materia educativa. Como hemos dicho en otro lugar de este trabajo, la Administración educativa andaluza promueve estos procesos de innovación y experimentación educativa desde la convocatoria de licencias por estudios, donde se concede un tiempo para que el profesorado se dedique a estas tareas, total o parcialmente liberado de sus funciones docentes; también se fomenta, entre otras iniciativas, desde la convocatoria de premios de investigación sobre temáticas educativas diversas.

También el artículo 2.2 de este primer capítulo se encarga de la *formación del profesorado*, y lo hace en estos términos: “*Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación*” (p. 17.165). Hemos de resaltar el interés por la promoción del conocimiento del profesorado, que se pretende lograr desde diversas estrategias; nos llama poderosamente la atención la referencia al fomento de la lectura.

Asimismo, se hace hincapié en la necesidad de que el profesorado trabaje cooperativamente, en equipo. También se entiende como una manera de fomentar la formación del profesorado, lo prescrito en el título preliminar, capítulo IV, artículo 10.1, en el que se aboga por difundir buenas prácticas educativas y modelos de gestión de centros docentes. Se entiende que esto habrá de contribuir a mejorar la calidad de los procesos educativos.

Incluso en el título VIII, sobre los recursos económicos, se alude a “medidas de apoyo al profesorado” en la letra g) del artículo 157, como un recurso para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado, aunque no se desarrolla.

Al hablar del *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo* (capítulo I, del Título II, de la *Equidad en la Educación*), se menciona expresamente que “*las administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*” (art. 72.4, p. 17.179). A esto queremos colaborar con la realización de esta tesis doctoral: a dar claves para realizar programas de formación eficaces para el profesorado que trabaja, entre otros, con uno de los tres tipos de alumnado que la Ley engloba dentro del epígrafe “*necesidad específica de apoyo educativo*” y que se refiere concretamente al que se integra tardíamente en el sistema educativo.

Pero, sin lugar a dudas, es el título III de la *L.O.E.* el que da relevancia al profesorado, pues se ocupa en su totalidad del mismo.

A lo largo del capítulo I de este título III se enumeran las *funciones* correspondientes a los cuerpos docentes. Destaca, por lo que respecta a la atención al alumnado desfavorecido socioeconómica y culturalmente y a sus familias, las funciones d) (el profesorado ha de realizar la orientación educativa del alumnado en colaboración con los servicios y departamentos correspondientes), e) (atender el desarrollo del alumnado desde todo punto de vista, haciendo especial hincapié en el aspecto social), g) (fomentar un clima de tolerancia... en la realización de las distintas actividades), h) (informar a las familias sobre el desarrollo del alumnado en el centro así como motivar su participación). Y por lo que respecta a la formación del profesorado, la l) (investigar, experimentar... para mejorar los procesos de enseñanza).

El capítulo III de este título III, se dedica al completo a la *formación del profesorado*, tratando tanto de la formación inicial como de la permanente. Aunque no se dice nada concreto que afecte al profesorado de centros ubicados en ámbitos marginales, uno de los apartados básicos de nuestra investigación, hemos de destacar ciertos aspectos como que se destaque que en la *formación inicial* se incluirán contenidos que garanticen “*(...) capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas*” (art. 100.1, p. 17.184). Sobre la *formación permanente*, entendida tanto como un derecho como una obligación del profesorado y como una responsabilidad de Administraciones y centros, se arguye que deberá “*(...) contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros (...)*” (art. 102.2, *ibidem*). La orientación y la atención a la diversidad cobran relevancia singular para nuestro interés de investigación.

La *evaluación* también tiene mucho que ver con el tema de nuestra tesis toda vez que la Ley asume que serán objeto de la misma, entre otros elementos, “(...) *los procesos de aprendizaje de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos (...)*” (Preámbulo, p. 17.164).

Es especialmente interesante el tratamiento de la evaluación en la *Educación Secundaria Obligatoria*, que se trata en el art. 28. De la lectura de este artículo nos interesa destacar algunas ideas: (1) El alumnado podrá promocionar de curso aún con dos asignaturas pendientes y, excepcionalmente, con tres cuando se cumplan las siguientes condiciones: a) si la naturaleza de esas materias no impedirá la consecución exitosa del curso siguiente; b) cuando se prevean expectativas favorables de recuperación y c) si se considera que la promoción efectuada va a beneficiar la evolución académica del alumnado. Nos detenemos aquí ya que son numerosos los alumnos de los centros con programas de compensación educativa los que se hallan en estas circunstancias de no superación de la totalidad de las materias de un curso. Estas circunstancias implican el empleo de estrategias especialmente diseñadas para coadyuvar al alumnado implicado, y la Ley las establece aludiendo a que los centros estarán a lo dispuesto por las Administraciones educativas sobre la organización de “(...) *las oportunas pruebas extraordinarias en las condiciones que determinen*” (p. 17.171), así como a la necesidad de que “*quienes promocionen sin superar todas las materias seguirán los programas de refuerzo que establezca el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas de refuerzo (...)*” (art. 28.5, p.17.171).

El artículo 29, dentro del capítulo III del título I, está dedicado a la evaluación de diagnóstico, que se practicará al final de segundo curso de la *Educación Secundaria Obligatoria*. El tratamiento es análogo del que se hace de esta evaluación de diagnóstico en educación primaria (art. 21), de manera que “(...) *será competencia de las Administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa (...)*” (p. 17.621).

Asimismo, el Título VI de la *L.O.E.*, sobre la evaluación del sistema educativo, expresa en el artículo 145 que las Administraciones educativas podrán “(...) *en el marco de sus competencias, elaborar y realizar planes de evaluación de los centros educativos, que tendrán en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que dispone*” (p. 17.193).

Sobre las *adaptaciones curriculares* se dice que su elaboración tendrá muy en cuenta las necesidades del alumnado así como la necesidad de superar las dificultades que éste presente.

Otro concepto que normalmente aparece unido a parte del alumnado que asiste a centros con programas de compensación educativa es el de *programas de cualificación profesional inicial*. Dirigidos a alumnado mayor de 16 años “(...) *que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria. Excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podrá*

reducirse a quince años para aquéllos que cumplan lo previsto en el artículo 27.2¹⁰⁷. En este caso, el alumno adquirirá el compromiso de cursar los módulos a los que hace referencia el apartado 3.c) de este artículo”¹⁰⁸ (art. 30.1, del capítulo III del título I, p. 17.171). Como se explica en la Ley, la finalidad de tales programas es la ayudar a todo el alumnado que no lo haya logrado cursando el currículo general, a conseguir las “(...) competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de las estructura actual del Catálogo nacional de Cualificaciones profesionales creado por la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (...)” (ibidem). Además, se trata de facilitar la inserción sociolaboral y de procurar que, en el futuro, pueda continuar formándose. El contenido de este artículo resulta inestimable para cierta parte del alumnado con el que trabaja el profesorado de nuestro estudio, ya que son numerosos los que se hallan, inmersos en la *Educación Secundaria Obligatoria*, en situaciones parecidas. Por tanto, es muy positivo que la Ley atiende a este sector discente y que contemple estrategias prácticas y concretas de atención al mismo. Además, como se expresa en el art. 30.4, al alumnado que supere los módulos obligatorios se les expedirá una certificación académica donde se acreditarán las competencias profesionales adquiridas.

Finalmente el alumnado que no obtenga el título de Graduado en *Educación Secundaria Obligatoria* recibirá “(...) un certificado de escolaridad en el que consten los años cursados” (art. 31.3). Para el alumnado que sí obtenga este título, los caminos a seguir son varios, pudiendo acceder “(...) al bachillerato, a la formación profesional de grado medio, a ciclos de grado medio de artes plástica y diseño, a las enseñanzas deportivas de grado medio y al mundo laboral” (art. 31.2).

A este respecto, y conociendo que gran parte del alumnado no podrá acceder, ni por historial académico ni por intereses propios, al bachillerato, nos ocupamos de los que la Ley recoge sobre las otras vías alternativas para el mismo.

Muy relacionado con una parte de nuestro trabajo, el caso del alumnado que necesita *conciliar estudio y trabajo* como fórmula para que no aburra su asistencia al centro docente, está el apartado en que la Ley se ocupa del tránsito de la formación al trabajo y desde ésta a aquélla. Para ello se hace referencia a la *flexibilidad* del sistema educativo. “Permitir que los jóvenes que abandonaron sus estudios de manera temprana puedan retomarlos y completarlos y que las personas adultas puedan continuar su aprendizaje a lo largo de la vida exige concebir el sistema educativo de manera más flexible. Y esa flexibilidad implica establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales” (pp. 17.160 y 17.161). a los centros educativos se les plantea la función de ofrecer respuestas a los diversos intereses del alumnado, a la pluralidad de sus características, a la variedad de situaciones personales. Por eso, desde los centros se atenderá a este alumnado marginado desde ciertos planteamientos organizativos y de funcionales. ¿Cuáles? Una

¹⁰⁷ Se trata del alumnado que aun llevando tres años cursando la *Educación Secundaria Obligatoria* no está capacitado para pasar al segundo ciclo de esta etapa. En ese artículo 27.2 se contempla la opción de integrar a este alumnado en un programa de diversificación curricular.

¹⁰⁸ Se refiere a módulos de carácter voluntario cuyo curso se puede simultanear o cursar con posterioridad a los *específicos* de unidades de competencia sobre cualificaciones de nivel uno, y los módulos *formativos de carácter general*, para ampliar competencias básicas favoreciendo el paso al mundo laboral.

simbiosis de autonomía y de establecimiento de patrones dados por la Administración. Así, se puede alcanzar el éxito escolar. Como contrapartida a este planteamiento surge la obligación “(...) a establecer mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas”¹⁰⁹ (p. 17.161).

A continuación se habla de la *formación del profesorado*. En este sector del sistema educativo hace recaer la Ley la actividad última que en los centros tiene lugar. De este modo, al profesorado se le ha de formar para que el alumnado en su totalidad desarrolle al máximo sus capacidades, dentro de la calidad y la equidad de la que se viene hablando en todo el preámbulo. El profesorado debe estar formado para saber convertir los objetivos generales en logros concretos, debe saber adaptar el currículo y la acción docente a las especificidades propias de cada situación de enseñanza-aprendizaje y las del propio centro; debe estar preparado para lograr que las familias estén implicados en la educación de sus vástagos. El profesorado ha de estar, por todo ello, comprometido con su labor. Y así lo preceptúa la Ley.

Incluyen las orientaciones legislativas sobre esta formación del profesorado alusiones a la *formación inicial del profesorado*, modelo que parece haber quedado obsoleto dados los cambios habidos en el sistema educativo y, también, en el funcionamiento de los centros. Una formación inicial del profesorado que ha de quedar más cerca de la forma de pensar vigente en Europa. La responsabilidad de la *formación continua* de éste se atribuye a las propias Administraciones educativas, formación que contribuirá al desarrollo profesional del mismo. Todo habrá de estar ligado a la práctica educativa. Se habla, igualmente, del reconocimiento social de las funciones y tareas propias del colectivo docente.

Finalmente, se ve oportuno clarificar y simplificar las normas referidas a educación. ¿Qué se pretende con ello? Facilitar la comprensión, dotar de sencillez algo que se estaba enmarañando progresivamente desde, como observa la Ley, 1990. Esta decisión también se ve favorecida por la finalización en el año 2000 del proceso de transferencias en materia educativa.

1.3.8. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía¹¹⁰

Se trata de una ley que deviene de la *L.O.E.* que hemos comentado más arriba y que, por tanto, hace hincapié en los aspectos que en ésta se desarrollan. Así, entre otros, podemos citar la mejora de la calidad para todos, la consecución de mayor cualificación profesional, el aumento de titulaciones superiores y la formación permanente, o educación a lo largo de la vida, donde se incorporan nuevas competencias y saberes.

Las referencias normativas en que se basa esta ley son la *Constitución Española*, el Estatuto de autonomía para Andalucía (aprobado por la *Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía*), así como la *L.O.E.* Además, se citan la *Ley 4/1984, de 9 de enero, de Consejos Escolares*; la *Ley 7/1987, de 26 de junio, de gratuidad de los estudios en centros públicos de bachillerato, formación profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y la autonomía de gestión económica de centros docentes públicos no universitarios*; la *Ley 3/1990, de 27 de marzo, para la*

¹⁰⁹ A este respecto, nosotros dedicamos un apartado de la tesis: concretamente el punto 5 del capítulo II.

¹¹⁰ Publicada en el *B.O.J.A.* nº 252, de 26 de diciembre, pp. 5-36

Educación de Adultos, la Ley 9/1999, de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación.

Curiosamente, casi todas estas referencias normativas están conectadas con el tema de la compensación educativa, la atención a grupos minoritarios, marginales... y, por ende, tienen que ver con la formación del profesorado en esos ámbitos. De ahí que uno de los *objetivos* de esta ley sea el de “(...) *aumentar de forma significativa las tasas de éxito escolar en las enseñanzas obligatorias y el porcentaje de alumnado escolarizado en la educación infantil y en las enseñanzas postobligatorias (...)*” (exposición de motivos, IV, p 6).

En la exposición de motivos, donde se hace referencia a las leyes anteriormente citadas, se alude al artículo 27 de la *Constitución* que no hace sino defender *el derecho de todas las personas a recibir educación*, que es un derecho fundamental. Hay aquí una garantía de llegar a las clases más desfavorecidas, históricamente más alejadas del hecho educativo. Así, por ejemplo, cuando hablamos de educación no discriminatoria y estudiamos el concepto de igualdad de oportunidades en la educación, conocemos que hay ciertos agentes que frenan la tendencia a esa igualdad. Uno de esos condicionamientos es el que se refiere al origen familiar del alumnado: es en el seno de familias social, cultural y económicamente desfavorecidas donde el alumnado disfruta de menos consejos profesionales o donde apenas se da una instrucción que complementa, ayuda y apoya los procesos instructivos originados en la institución escolar. Este condicionamiento familiar se une a otros aspectos que también fomentan la desigualdad: la pertenencia a un estatus social de clase baja implica una menor motivación por la educación, una percepción más baja de todos los valores asociados a la institución escolar, así como una menor predisposición para asumir el esfuerzo que implica estudiar. Además, si aparecen niveles altos de absentismo en ciertos sectores de estas clases inferiores de la sociedad (aparte de condicionamientos económicos, hemos de tener en cuenta otros factores como el que se refiere a vivir en el ámbito rural) esos estratos protagonizan también, en muchos casos, la no asistencia a la etapa de *Educación Infantil* que no es obligatoria. Si tenemos en cuenta que distintos pensadores, entre ellos Bloom, han resaltado que el cincuenta por ciento del potencial de desarrollo se manifiesta a los 4 años de edad, podemos ser conscientes de la importancia suprema que entraña el hecho de escolarizar al alumnado en esta etapa primigenia del sistema educativo. De hecho, la *L.E.A.* destaca en su exposición de motivos, avanzando el contenido del capítulo II del título II, la importancia de la etapa de *Educación Infantil*, respecto a la que subraya “(...) *la necesidad de iniciar de forma temprana determinados aprendizajes, fundamentalmente una primera aproximación a la lectura y escritura, las habilidades numéricas básicas, la lengua extranjera y las relaciones con el medio (...)*” (IV, p. 6).

Quizás por todo ello, los legisladores en materia educativa se empeñan en *contrarrestar estas tendencias sociales*. Como se cita en la exposición de motivos de la Ley que nos ocupa, algo similar sucede con el artículo 10.3.2º, que “(...) *garantiza el acceso de todos los andaluces a una educación permanente y de calidad que les permita su realización personal y social (...)*” (exposición de motivos I, p. 5), así como el contenido del artículo 21. Especialmente interesantes aquí, resultan la *Ley 7/1987, de 26 de junio, de gratuidad de los estudios en centros públicos de bachillerato, formación profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y la autonomía de gestión económica de centros docentes públicos no universitarios*, pues supone hacer fácil el acceso a estas

enseñanzas postobligatorias a la población con menos recursos; la *Ley 3/1990, de 27 de marzo, para la Educación de Adultos*, pues gran parte de esta población marginada, que no concluye sus estudios obligatorios dentro de su edad correspondiente, ha de hacer uso de esta etapa educativa para llevarlos a término; y la *Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación*, palabra siempre asociada al tema que nos ocupa. En la exposición de motivos se alude a aspectos relacionados con la *educación para la igualdad*. Así, los principios del sistema educativo andaluz, de los que se destacan “(...) *la equidad, la mejora permanente, la convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado (...)*” (IV, p. 6). En ese mismo lugar, se menciona un aspecto que resalta dentro del contenido de la enseñanza básica como es el de “(...) *la gratuidad de los libros de texto en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (...)*” (ibidem). Es uno de los apartados recogidos en el título III, dedicado a garantizar la *equidad* en la educación andaluza, según lo expuesto en la *Ley 9/1999, de 18 de noviembre*. De hecho, la equidad es el principio b) de los recogidos en el artículo 4 de esta ley.

Otro de los principios, el e), hace referencia a la igualdad entre personas de distinto sexo y a la promoción de la misma dentro del sistema educativo andaluz.

Y el objetivo c), garantiza “(...) *la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo*” (disposiciones generales, art. 5, p. 9).

Dentro de los deberes del alumnado se refleja el que se refiere al “(...) *respeto a la libertad de conciencia, a las convicciones religiosas y morales, y a la identidad, intimidad, integridad y dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como a la igualdad entre hombres y mujeres*” (art. 8.3, a), dentro de la sección 1ª del capítulo I, del título I).

Se atisba como una herramienta fundamental en la superación de las desigualdades, la estimulación de la *capacidad crítica* de la realidad (objetivo k), disposiciones generales, título preliminar).

Entre los principios generales de la *Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* encontramos las ideas de obligatoriedad y gratuidad para todas las personas, lo que abre cauces hacia la igualdad, y la compensación de desigualdades (esto se refleja en el artículo 46.1, capítulo III del título II).

En el II de la exposición de motivos se destaca algo que viene a coincidir con el objetivo de hacer de la *educación un bien común*, de extenderla a toda la población, al menos en un espacio cronológico importante. Así, dice, al hilo de esta transformación del sistema educativo andaluz: “(...) *el objetivo más ambicioso de la acción desarrollada ha sido la materialización de lo que hace apenas un siglo era considerado como una utopía: la generalización de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, lo que ha permitido la escolarización de toda la población andaluza durante, al menos, diez cursos*” (exposición de motivos, II, p. 5).

Además, se valora como un hecho trascendente que el alumnado perteneciente al segundo ciclo de *Educación Infantil* esté *escolarizado casi en su totalidad*, así como que en *Bachillerato* y *Ciclos Formativos* haya aumentado considerablemente, con lo

que este hecho conlleva de cara al aumento del nivel cultural de la población andaluza, así como al optimismo que eso aporta cuando se otea el horizonte de las condiciones de empleo y el desarrollo.

Hilvanado con esto puede entenderse el objetivo d), muy aplicable al alumnado en general pero, de manera muy especial, al que forma parte de culturas marginadas: “*estimular al alumnado en el interés y en el compromiso con el estudio, en la asunción de responsabilidades y en el esfuerzo personal en relación con la actividad escolar*” (art. 5, disposiciones generales, p. 9). Se trata no sólo de eso sino de motivar el éxito del alumnado, siempre teniendo en cuenta sus características personales (capacidades, intereses, expectativas, etc.). Es obvio que motivar la matrícula del alumnado en el segundo ciclo de *Educación Infantil* y en las enseñanzas postobligatorias, a lo que se insta en el objetivo e), es sentar las bases para conseguir el éxito mencionado.

Esto va ligado a la idea de la *compensación educativa*, que se ve como un requisito para lograr que el derecho a la educación sea efectivo. Se trata de lograr nexos de unión entre los intereses sociales y educativos y que las ventajas que de ello se deriven alcancen a toda la población, adoptando las medidas necesaria tanto para el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje, como para el que cuenta con mayor capacidad o motivación para aprender” (III, de la exposición de motivos, p. 5). De hecho, los principios en que se inspira la Ley son los de justicia, tolerancia, solidaridad, etc. A este carácter compensatorio de la res educativa se refiere el artículo 3.1, dentro las disposiciones generales del título preliminar, cuando define el Sistema Educativo Público de Andalucía: “(...) *es el conjunto de centros, servicios, programas y actividades de las administraciones públicas de la Comunidad Autónoma o vinculados a las mismas, orientados a garantizar el derecho de la ciudadanía a una educación permanente y de carácter compensatorio, reconocido en el artículo 21.1 del Estatuto de Autonomía para Andalucía*” (p. 8).

El artículo 2.5 recoge por un lado la gratuidad de algunas enseñanzas y se refiere al alumnado que atañe nuestra tesis con el mismo término que utiliza la *L.O.E.*: “(...) *La Consejería competente en materia de educación programará la oferta educativa de las enseñanzas que en la legislación vigente se declaran gratuitas, teniendo en cuenta (...) como garantía de la calidad de la enseñanza, una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (...)*” (título preliminar, disposiciones generales, p. 8).

Uno de los derechos del alumnado, recogidos en el artículo 7 (título 1, capítulo 1) se refiere expresamente a esta cuestión: el h) habla de “*la igualdad de oportunidades y de trato, mediante el desarrollo de políticas educativas de integración y compensación*” (p. 9). Y el derecho i) profundiza aún más en este aspecto, haciendo mención de que el alumnado debe tener acceso y permanencia en el sistema educativo, y que para ello se concederán ayudas encaminadas a “(...) *compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, en el caso de presentar necesidades específicas que impidan o dificulten el ejercicio de este derecho*” (ibidem).

El capítulo III, sobre el *personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria*, es importante pues dedica un espacio al personal cualificado para atender desde un punto de vista educativo y con carácter complementario al

alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. También se le asignan funciones especiales dirigidas a conseguir objetivos sobre convivencia en los centros. Además, se prevé un plan específico de formación para este personal (art. 27.4). Por lo demás, el tratamiento que se dispensa a este colectivo es similar al que se da al profesorado (prevención de riesgos y salud laboral, valoración social, asistencia jurídica y psicológica gratuita, etc.).

Entre los objetivos que se proponen y que están en el camino de emparejarse a los resultados obtenidos en sistemas educativos de países de la Unión Europea, se hallan dos que tocan de plano con nuestro tema de estudio: la mejora de los rendimientos escolares y la reducción del *fracaso escolar* (talones de Aquiles ambos del alumnado desfavorecido y de los centros ubicados en zonas marginales). Se trata de dotar de eficacia a los centros educativos, de manera que respondan, verdaderamente, a las actuales necesidades educativas., a través de una gestión óptima.

Sobre la *atención a la diversidad* se adelanta algo en la exposición de motivos, al hilo de la enseñanza básica: se recalca “(...) *la necesidad de poner el énfasis fundamental en la atención a la diversidad del alumnado, la detección de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan y la relación con las familias para apoyar el proceso educativo*” (IV, p.6).

Como estrategia idónea para lograr la atención a la diversidad, la Ley propone la orientación educativa, a la que define como “(...) *el medio para el desarrollo personal y como garantía de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado (...)*” (objetivo ñ), Disposiciones Generales, Capítulo Preliminar, p. 9). Y a la orientación, añade la evaluación educativa, que no es sino “(...) *el instrumento de mejora de los procesos de enseñanza, de los resultados del aprendizaje y de la organización y funcionamiento de los centros docentes*” (ibidem).

La atención a la diversidad es, además, uno de los principios que orientan el currículo, protagonista del Capítulo I del Título II. Concretamente, es el principio d): “*Permitir una organización flexible, variada e individualizada de la ordenación de los contenidos y de su enseñanza, facilitando la atención a la diversidad como pauta ordinaria de la acción educativa del profesorado, particularmente en la enseñanza obligatoria*” (p. 14). El siguiente principio también afecta especialmente al alumnado de los centros con programas de compensación educativa: “*Atender las necesidades educativas especiales y la sobredotación intelectual, propiciando adaptaciones curriculares específicas para este alumnado*” (art. 37.e), Capítulo I, Título II, p.14).

Del mismo modo se trata de un principio que orienta la *Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*: en el art. 46.2, dentro del capítulo III del título II, se dice que en estas etapas se pondrá especial acento en “(...) *la atención a la diversidad del alumnado, la detección de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan y la relación con las familias para apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas*” (p. 15). Son elementos que se dan la mano y que, imbricados, pueden coadyuvar muy positivamente el avance y evolución escolar del alumnado de contextos marginales.

La consideración de la diversidad en el *medio rural* se afronta en el artículo 46.4, donde se garantizan medidas de apoyo específicas, aunque no se identifica cuáles se llevarán a cabo.

El artículo 39.5 destaca por su preocupación por “(...) *el respeto a la interculturalidad, a la diversidad (...)*” (Capítulo I, Título II, p. 15), aspectos destacados de nuestra tesis.

Nos parece fundamental lo expresado en el artículo 40, porque consideramos que, a partir de lo que nos dicta nuestra experiencia en este tipo de centros (*C.E.I.P. Matemático Gallego-Díaz*, de Úbeda) aparte de los datos obtenidos de la aplicación de los cuestionarios y de la realización de las entrevistas, quizás una de las claves para conseguir el éxito en este tipo de centros es partir de la realidad del alumnado, incluir como un contenido omnipresente, a modo de eje transversal, de modo que todo el currículo, el plan anual de centro, el proyecto curricular, el proyecto de orientación y acción tutorial, y cualquier documento del centro, esté impregnado de esa cultura, de esa idiosincrasia propia del alumnado que es el auténtico protagonista del centro. Con tal enfoque, podemos asegurar de modo más que probable, que los resultados serían más satisfactorios que los que se consiguen habitualmente. Además, la satisfacción del alumnado, las familias, el profesorado, y la comunidad educativa en su conjunto, será mayor. El citado artículo 40 se refiere a la *cultura andaluza*, y dice así: “*El currículo deberá contemplar la presencia de contenidos y de actividades relacionadas con el medio natural, la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía, como el flamenco, para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal*” (ibidem). Nuestra experiencia, por ejemplo, en la asignatura de Música, confirma que se dan mejores resultados en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje al proponer una audición de *Camarón de la Isla* entre el alumnado de etnia gitana, ya que la escuela representa en ese momento la cotidianidad de sus hogares, de su vida, de su intrahistoria, de lo que acontece en sus vidas cuando no están en las aulas del colegio. Quizá la formación del profesorado de estos centros ha de ir, ya lo confirmaremos en nuestras conclusiones, por este camino: por poner el acento desde un punto de vista curricular en la cultura propia del alumnado, por introducir el currículo en sus propias vidas e impregnarlo de las singularidades y vivencias que esos muchachos y muchachas tienen y traen de casa a la institución escolar. Se trata de hacer cotidiano el currículo, de hacerlo familiar, amigo del alumnado. Así, éste será el verdadero protagonista de lo que se haga en el colegio o el instituto.

La *convivencia* se refleja en el principio f), donde se describe como una meta además de un requisito imprescindible para que tanto el alumnado como el profesorado trabajen de manera óptima. El mismo principio destaca como un elemento coadyuvante de la convivencia “(...) *el respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social*” (Disposiciones Generales, art. 4.1, p. 8). Este principio se desarrolla en el siguiente, donde se garantiza reconocer la diversidad cultural que abandera la sociedad andaluza actual, lo que es patente en *centros con planes de compensación educativa* como los que protagonizan este trabajo. Atisba el legislador en ese reconocimiento un factor que facilite la cohesión y que, a partir de ahí, contribuya a enriquecer al alumnado, tanto desde un punto de vista intelectual como emocional, sin olvidarnos de la inclusión social. Lo axiológico cobra especial valor en la redacción de los objetivos h), i), y j) (disposiciones generales del título preliminar), donde aparecen ideas ya avanzadas en la

L.O.E., como la democracia, la participación, la no violencia, la igualdad de género, la cultura de paz, la prevención de conflictos y su resolución pacífica.

Varios de los deberes asignados al alumnado tienen que ver con la convivencia: así el expresado en la letra b) del artículo 8.3, dice “*El respeto a las normas de organización, convivencia y disciplina del centro docente, y la contribución al desarrollo del proyecto educativo del mismo y de sus actividades*” (Sección 1ª del Capítulo I del Título I, p. 10); y la letra c), se redacta así: “*La participación y colaboración en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro*” (letra c) del artículo 8.3, Sección 1ª del Capítulo I del Título I, p. 10).

Sobre cuestiones axiológicas, muy vinculadas a la población de zonas marginales, cobra relieve especial el artículo 39. Así, el 39.1 se refiere al “*(...) fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (...)*” p. 15); el 39.3 a la igualdad entre hombres y mujeres; el 39.4 habla de la importancia de conseguir una práctica real y efectiva de la igualdad.

La *educación permanente* también forma parte de los apartados destacados por la ley andaluza, que la concibe como “*(...) una educación de carácter flexible que dé respuesta a las necesidades formativas de la ciudadanía a lo largo de la vida*” (Exposición de Motivos, IV, p. 6). También se refiere a esto el objetivo a) incluido en el artículo 5 (Disposiciones Generales).

La *participación de las familias*, punto neurálgico y caballo de batalla entre el alumnado más desfavorecido, se ve como un requisito previo a conseguir la efectividad del derecho a la educación: se pide “*(...) más participación y corresponsabilidad de las familias y demás agentes implicados (...)*” (III, de la Exposición de Motivos, p. 5).

A las familias se dedica el capítulo IV del título I; allí se “*(...) regula su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas y las asociaciones de padres y madres del alumnado, cauce fundamental para posibilitar la participación de este sector de la comunidad educativa en las actividades de los centros docentes y, en general, de la educación*” (exposición de motivos, IV, p. 6).

A las familias se dedica el objetivo p) (Disposiciones Generales, Título Preliminar): “*Promover la participación del profesorado en el sistema educativo y la de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas, así como regular el régimen de funcionamiento de las asociaciones del alumnado y de las de padres y madres del alumnado, y favorecer la colaboración de las asociaciones sin ánimo de lucro, estimulando las actuaciones de voluntariado*” (p. 9).

Es a las familias a las que la Ley dedica el capítulo IV del título I. En el mismo, se vierten consignas verdaderamente importantes para todo el alumnado, y algunas muy especialmente pensadas para aquel que asiste a los centros de nuestro estudio, o sea, para el que presenta ciertas dificultades.

Así, a lo largo de la sección primera, destaca el derecho de participación de éstas en el proceso educativo, apoyándolo, a ser informadas, la obligación de colaborar con los centros y profesorado, más en *Infantil* y en la enseñanza básica (concepto que, como

se refleja en el Capítulo III del Título II, engloba a la *Educación Primaria* y la *Educación Secundaria Obligatoria*), a ser formadas por la Administración Educativa, para ser más capaces de aportar efectivamente a la educación de los vástagos, incluso acciones educativas conjuntas en las que participen familias y profesorado. También se habla de la posibilidad de suscribir *compromisos educativos* bipartitos (familias-centros) para colaborar con el profesorado, seguir el proceso de aprendizaje del alumnado, que “(...) *estará indicado especialmente para aquel alumnado que presente dificultades de aprendizaje, y podrá suscribirse en cualquier momento del curso*” (art. 31.2, Sección Primera del Capítulo IV, Título I, p. 13). Tales compromisos serán seguidos por el Consejo Escolar, velando por su cumplimiento. Se incluye, asimismo, el denominado *compromiso de convivencia* (art. 32), dirigido especialmente a aquellas familias cuyos hijos presenten problemas de conducta, de cumplimiento de las normas del centro... La finalidad de estos compromisos de convivencias no es otra que “(...) *establecer mecanismo de coordinación con el profesorado y con otros profesionales que atienden al alumno o alumna, y de colaborar en la aplicación de las medidas que se propongan, tanto en el tiempo escolar como en el tiempo extraescolar, para superar esta situación. El compromiso de convivencia podrá suscribirse en cualquier momento del curso*” (ibidem). Al igual que sucede con los compromisos educativos, los de convivencia también son seguidos por el Consejo Escolar, de modo que se logra así su máxima efectividad y se vela por su cumplimiento.

Con respecto a la *formación del profesorado* se habla ya en un párrafo de este segundo apartado de la exposición de motivos: “*Esta transformación del sistema educativo ha venido acompañada de una importante dedicación de recursos humanos y materiales a la formación permanente del profesorado y a la orientación educativa. Nuestra Comunidad Autónoma posee una consolidada red de formación y de orientación en continuo cambio para adaptarse a las necesidades que, en cada momento, los centros, el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa han demandado*” (Exposición de Motivos, II, p. 5). Esta línea de convergencia europea también afecta a la formación, para la que se prevén “(...) *nuevas orientación en la formación inicial y permanente del profesorado*” (ibidem).

Y en el III se habla de “*un profesorado bien formado y reconocido*” (ibidem) como un requisito imprescindible para lograr hacer efectivo el derecho a la educación en el siglo XXI.

Más adelante, el capítulo II se ocupa del profesorado, al que se le da un papel relevante y en el que se fijan, entre otros, los elementos para la formación inicial y permanente.

El objetivo l), (disposiciones generales, título preliminar) se refiere exclusivamente al profesorado y a su formación: “*potencias las buenas prácticas docentes, así como la formación, promoción profesional, evaluación y reconocimiento del profesorado*” (p. 9). Al profesorado, además, se le anima a innovar, “(...) *como medio de participación en la mejora de la enseñanza*” (objetivo n), ibidem).

En esta ley también habremos de ocuparnos, a diferencia de las hasta aquí analizadas del personal de atención educativa complementaria, “(...) *cuya aportación coadyuva a la consecución de los objetivos educativos del sistema (...)*” (Exposición de Motivos, IV, p. 6).

Sobre formación del profesorado también habla el artículo 15.3 (Sección 2ª del Capítulo II del Título I) al incluir, dentro de la fase de prácticas del profesorado seleccionado en las fases de concurso-oposiciones convocadas al efecto, “(...) *la realización de un curso de formación organizado por la Administración educativa en los términos que se determinen reglamentariamente*” (p. 11). Tal período formativo también se tendrá en cuenta a la hora de evaluar la fase de prácticas del proceso selectivo, de manera que de la formación también depende que el docente sea nombrado funcionario de carrera (art. 15.5).

La Sección 3ª de este Capítulo II del Título I se dedica en su totalidad a la formación del profesorado. Por un lado, se trata de la formación inicial (artículo 18), que “(...) *se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo y se regulará según lo recogido en el artículo 100 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y lo que se establezca en la correspondiente normativa de desarrollo*” (p. 11). El citado artículo 100 de la *L.O.E.* incluye que el contenido de la formación inicial será el adecuado para que el profesorado, toda vez siga esta formación, afronte los retos planteados por su profesión y le capacite para adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas. También alude a las titulaciones y la formación pedagógico-didáctica oportuna para ejercer la docencia, así como a la conveniencia de establecer convenios con las universidades para realizar acciones formativas, aspecto que también recoge explícitamente la ley andaluza (art. 18.3). Finalmente, también incluye una referencia al espacio europeo de educación superior, o sea, a la necesaria adaptación al sistema de grados y postgrados.

La *L.E.A.* llama la atención sobre que es necesario que el profesorado, a lo largo de su formación inicial, adquiera conocimientos, desarrolle capacidades y aptitudes. Tilda de esencia la relación permanente e interactiva entre teoría y práctica, así como la preparación para dirigir procesos de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo personal del alumnado. El profesorado de formarse inicialmente, en suma, para responder a los nuevos retos planteados al sistema educativo, derivados de la nueva sociedad. Tal formación inicial incluye, obviamente, una fase práctica.

Sobre la *formación permanente* del profesorado (artículo 19), la *L.E.A.* redunda en lo recogido en la *L.O.E.* Anuncia la oferta de actividades de formación diversificada, según las necesidades que los propios centros educativos demanden (aspecto éste donde los centros del profesorado andaluces tienen un papel protagonista) y del diagnóstico de necesidades derivados de los planes de evaluación. En definitiva se trata de ofertar una serie de acciones formativas para que el profesorado perfeccione su práctica educativa, y coadyuve, así, a mejorar el rendimiento del alumnado a su cargo, su desarrollo socio-personal. Esto se conseguirá siempre que, desde esta formación permanente, el profesorado tenga las herramientas necesarias para poder atender a la singularidad y la diversidad que aquel presente. Es interesante lo que se menciona en la Ley sobre las distintas modalidades de formación permanente del profesorado, entre las que se incluye el aprendizaje de buenas prácticas docentes, el intercambio y difusión de conocimientos a través de cuyas prácticas se constituyan redes profesionales. Se pretende, pues, que el profesorado se forme de modo cooperativo, cooperativo, construyendo verdaderas comunidades de aprendizaje, y haciendo de la formación un hecho social, como es verdaderamente la naturaleza de cualquier experiencia de aprendizaje. A esto ayuda, sin duda, el planteamiento de la formación en centros, progresivamente puesta en práctica

en los centros del profesorado¹¹¹. También se apunta a la autoformación¹¹² como estrategia formativa, lo que no desdice nada de lo planteado hasta aquí, pues ésta también tiene ese carácter social y cooperativo. En este caso también se alude a la relación con la Universidad así como otras instituciones públicas o privadas. Y se dice algo que nos parece fundamental a la hora de ayudar al profesorado a seguir cursando estudios universitarios que venga a perfeccionar su formación: “(...) *Asimismo, facilitará el acceso*¹¹³ *del profesorado a titulaciones universitarias que redunden en una mejora de la práctica educativa*” (art. 19.4, p. 12). Las licencias por estudios¹¹⁴, reguladas en el artículo 21.2, a), vienen a cubrir, entre otros, estos estudios. La formación permanente del profesorado se tiene en cuenta según esta ley como criterio para promocionar profesionalmente, en función de participar en proyectos de experimentación, investigación e innovación educativa así como en la implicación en la mejora de la enseñanza y del rendimiento del alumnado.

Asimismo, se prevé la concesión de *premios* que reconozcan la labor de mejora de las prácticas educativas, del funcionamiento de los centros, de la relación con los miembros de la comunidad educativa (letra d) del art. 21.2).

La formación permanente se desarrolla a través del *Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*, que se traduce en la práctica en la red de centros del profesorado, entidades con autonomía pedagógica y de gestión. Es destacable lo expresado en el artículo 25 sobre la participación de asociaciones profesionales del profesorado en el mencionado sistema de formación. Aparte de incluir a los movimientos de renovación pedagógica se habla de estas asociaciones y de cuantas tengan la finalidad de mejorar las prácticas docentes, diseñar materiales didácticos, promover proyectos de innovación etc. por lo tanto, se anima a realizar todo este tipo de experiencias asociativas con teleología formativa, y se garantiza su participación en el entramado de la formación permanente andaluza, formando parte del Censo de Entidades Colaboradoras de la Enseñanza.

Nos parece interesante la consideración que la Ley hace sobre el *profesorado jubilado* para organizar actividades de animación a la lectura, colaborar en planes de utilización de bibliotecas, y ayudar en la organización de los centros escolares, que se incluye en el artículo 23.4; así como el 23.6, donde se trata de ofrecer recursos y apoyos al profesorado tanto desde un punto de vista jurídico como psicológico, que si siempre puede resultar oportuno lo es muy especialmente al trabajar en centros de características singulares como los que tienen programas de compensación educativa. La Ley destina expresamente este tipo de ayuda, gratuita, para el personal “(...) *preste servicios en los*

¹¹¹ En nuestra experiencia laboral en el *Centro del Profesorado* de Úbeda, se inició de forma gradual la constitución de grupos de formación en centros a partir del curso 2008/2009, asesorando el autor de este trabajo diversas experiencias referidas a institutos de *Educación Secundaria* y a *Escuelas de Arte*.

¹¹² Se refiere la Ley a los grupos de trabajo, modalidad formativa en la que se puede utilizar como recurso la participación de personal experto sólo durante un 20% del total de la duración del mismo, de modo que se da una importancia enorme a la capacidad del profesorado que conforma el grupo para generar conocimiento y contribuir a la propia formación. Esta modalidad formativa está mucho más extendida en la filosofía de los centros del profesorado andaluces, si la comparamos con la formación en centros. De hecho, se tiende a fomentar esta última modalidad porque con ella se implica a más número de profesorado del centro, toda vez que las temáticas que las protagonizan abarcan problemáticas más generales, que afectan a casi todo el colectivo docente que trabaja en el centro.

¹¹³ Se refiere a la *Consejería de Educación*.

¹¹⁴ Se incluyen, además, tareas de investigación, intercambios puesto a puesto, estancias en el extranjero, proyectos, planes en lenguas extranjeras, estancias en centros de trabajo...

centros docentes públicos por hechos que se deriven de su ejercicio profesional” (art. 23.6, p. 12). Con esto se relaciona también el artículo 24, sobre prevención de riesgos en el profesorado y su salud laboral: *“La Administración educativa, en el marco general de la política de prevención de riesgos y salud laboral, y de acuerdo con la legislación que resulte de aplicación, establecerá medidas específicas destinadas a promover el bienestar y la mejor de la salud laboral del profesorado y a actuar debidamente en materia de prevención”* (p. 12).

El artículo 13.8 de la Sección 1ª del Capítulo II, afirma que *“La administración educativa podrá adscribir a maestros y maestras especializados para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales a la Educación Secundaria Obligatoria, en los supuestos que se establezcan y en el marco de lo recogido en la disposición adicional séptima de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo”*¹¹⁵ (p. 10), con lo cual se está llamando la atención sobre la especial formación de los docentes de primaria para atender al alumnado que presenta ciertas dificultades, dentro de los denominados de *“necesidad específica de apoyo educativo”*.

Una de las pautas que ha de guiar la formación del profesorado de primaria y secundaria obligatoria puede ser la que se desprende de la lectura del artículo 46.3, donde se asevera que *“la metodología didáctica en estas etapas educativas será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula”* (p. 15). Por tanto, el profesorado deberá formarse en estrategias para llevar a cabo este planteamiento, haciendo propuestas didácticas que inviten al alumno a ser agente activo y protagonista de su proceso de aprendizaje, y desarrollando en él modos de trabajo tanto individuales como cooperativos. Asimismo, la formación del profesorado se ve mediatizada por lo expresado en el artículo 46.5, de modo que es necesario que domine estrategias con las que se ayude a superar al alumnado el posible retraso escolar que pueda presentar, lo que suele ser, por las causas que fuere (de la propia capacidad del mismo o de la pobreza ambiental del hogar, etc.) habitual en este tipo de centros.

1. 4. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ANDALUCÍA

1.4.1 El alumnado inmigrante y el problema de las lenguas. Influencias en las necesidades formativas del profesorado en contextos marginales.

En un documento publicado por la Dirección General de Participación y Equidad en Educación, que lleva por título *“La atención educativa al alumnado inmigrante en Andalucía: la escuela intercultural”*, y que está disponible en la Web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, encontramos una serie de datos estadísticos que viene al caso citar aquí. Por ejemplo, la progresión de número de alumnado inmigrante en nuestra comunidad autónoma desde el curso 1995/1996 hasta el 2007/2008, fue de un incremento de 87.820. Este ascenso se hizo notar sobre todo a partir del año 2000, en el que tímidamente se incorporó un número de estudiantes algo más elevado y, desde entonces la acogida del mismo ha aumentado muy considerablemente.

¹¹⁵ Esta disposición, ya comentada anteriormente, versa sobre la ordenación de la función pública docente y funciones de los cuerpos docentes.

Según se desprende de la consulta de esta fuente, la procedencia de alumnado ha sido equilibrada si atendemos al continente europeo, americano y africano (39'18%, 30'74% y 25'55%, respectivamente). De Asia ha llegado un 3'61% y de Oceanía, un 0'04%.

De todo esto, si nos ceñimos a la provincia de Jaén, el espacio geográfico que da sentido a esta tesis doctoral, hemos de decir que en ella se ha acogido a 3.089 alumnos. Se trata de la provincia que menos inmigrantes ha recibido. Y de ellos, la gran mayoría africanos (1.223 personas que provienen de Marruecos, única y exclusivamente); le siguen los americanos (977, que llegan de Ecuador, Colombia y Argentina, en orden decreciente), los europeos (686, procedentes de Rumanía, Reino Unido y Alemania, en orden también decreciente), los asiáticos (199 chinos) y los oceánicos (sólo uno). Hay 3 que pertenecen a la tipología, según consta en la tabla de donde reproducimos los datos, de "desconocido". Esto se traduce en un 3'19% del total recibido por Andalucía.

Si distribuimos a este alumnado en las diferentes etapas educativas donde estudian, encontramos que el gran grueso pertenece a Educación Infantil y Primaria (1.491), seguidos de los de Educación Secundaria (928); los inmigrantes que cursan estudios especialmente dirigidos a adultos (617), lo que nos parece un dato bastante a tener en cuenta, pues llama la atención sobre el interés formativo de las personas mayores de 18 años, provenientes de otros países, en cuyos lugares de origen sus posibilidades de formación eran escasas y, conscientes de lo que en Andalucía pueden obtener, aprovechan esta oportunidad. Finalmente, 49 personas que se acogen a los estudios de Régimen Especial, y 4 que reciben Educación Especial. En esta modalidad educativa, paradójicamente, se refleja un descenso en la comunidad autónoma andaluza del curso 2006/2007 al 2007/2008, lo que nos lleva a pensar que, o los diagnósticos y las evaluaciones psicopedagógicas estaban mal hechas o bien, que el alumnado considerado como tal en un principio lo estaba por razones de diferencia cultural y desconocimiento del idioma español.

El alumnado inmigrante supone, con respecto al total de alumnado escolarizado en la provincia de Jaén, un 2'24%, lo que supone estar en torno a la mitad de la media andaluza. Observamos que algunas provincias están muy por encima como, por ejemplo, Almería (17'54%), siendo Jaén la más baja, con un porcentaje muy parecido al de Córdoba, donde tienen un 2'30%.

En este mismo documento, también se resumen las líneas de actuación previstas en el *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009)*. Se habla de los nueve objetivos y las treinta medidas a adoptar en el área de intervención socio-educativa, lo que supone que la Administración ha dedicado un 10% de los objetivos generales diseñados en materia de inmigración, y un 11'62% de las medidas a adoptar para la atención a este grupo de personas. Entre las líneas de atención que se destacan están las siguientes: (1) acogida al alumnado inmigrante, (2) su integración en el contexto escolar, (3) el interés por mantener las culturas de origen y (4) enseñar el idioma español, pues es la lengua vehicular, transmisora del conocimiento. Para las dos primeras líneas de actuación se contempla la elaboración de proyectos de centro interculturales, la elaboración de planes de acogida, la publicación de materiales tanto referidos a educación intercultural como para la enseñanza del español, así como un servicio de traducción. De todo lo cual estamos dando cumplida cuenta y análisis en este apartado. La tercera línea de actuación referida cobra vida práctica a través del *Programa de actividades extraescolares de mantenimiento de las culturas de origen del*

*alumnado inmigrante*¹¹⁶, dentro del que dice haber 245 grupos. Asimismo, se cita el *Programa de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí*¹¹⁷, donde hay nueve docentes implicados. Respecto a la cuarta línea de actuación se contemplan tres estrategias: las aulas temporales de adaptación lingüística, donde se dice haber 292 docentes¹¹⁸ implicados; el *Programa de actividades extraescolares de apoyo lingüístico para el alumnado inmigrante*¹¹⁹, en el que participan 343 grupos¹²⁰; y el *Aula virtual de Español*, donde existen 2.000 licencias.

Al hilo de esto, dice Vila (2007) que carecemos en España de un número suficiente de producciones científicas referidas a la educación lingüística de la infancia y la adolescencia extranjera. Entre las razones que expone para explicar esta circunstancia aparecen las que siguen: (1) cuando el alumnado extranjero se escolariza en los centros españoles se simplifica todo lo que se refiere a la lengua; en todo caso, los docentes tratan de posibilitar que el alumnado inmigrante aprenda español como vehículo para ser capaz de insertarse en los procesos de E-A. (2) El profesorado tiende, en general, a homogeneizar sus clases, con la idea de que así los resultados que se consigan serán mejores. Cuando el alumnado inmigrante llega a la clase, se le saca del aula ordinaria para que allí, fuera de aquel entorno, aprenda español: se le enseña español en un contexto “artificial”. Postulado que va contra la perspectiva de este autor, para quien “el factor decisivo para la adquisición de la lengua de la escuela es la adaptación escolar del alumnado extranjero desde el aula ordinaria” (op. cit., p. 159).

¹¹⁶ Según consta en una tabla reproducida en la página 27 del documento que analizamos, en la provincia de Jaén, en el curso 2007/2008, este programa tuvo lugar en siete centros, con sendos grupos. El total de alumnado participante fue de 104. En términos relativos la proporción es adecuada: un 3’8% en cuanto a centros participantes (7 centros jaeneros de un total de 180 en el conjunto andaluz), un 2’85% en cuanto a grupos participantes (7 de 245) y en cuanto a alumnado un 3’23% (104 alumnos de un total andaluz de 3.212). Si tenemos en cuenta que en la provincia de Jaén hay un 2’24% de alumnado inmigrante sobre el alumnado total matriculado en la provincia y que del total del alumnado inmigrante existente en Andalucía, Jaén acoge al 3’37%, dato que aportamos nosotros pues en el documento publicado por la Administración no consta, es evidente la adecuación en que en la provincia de Jaén se ha desarrollado este programa de mantenimiento de las culturas del alumnado inmigrante.

¹¹⁷ Jaén se halla entre las cinco provincias andaluzas que desarrollan este programa: concretamente, se trata de un solo centro, en el que un docente se ha encargado de trabajar con 54 alumnos; esto supone un 11’11% del total del profesorado implicado en Andalucía (1 de 9), un 2’86% de centros y un 6’48% del alumnado atendido. Estas cifras nos hacen pensar de modo optimista y entender que los resultados en este programa, si establecemos una comparación con el resto de provincias y con los porcentajes de alumnado inmigrante matriculado en centros giennenses, tanto en relación con el total de alumnado inmigrante matriculado en la comunidad autónoma, como con el total de alumnado matriculado en centros de la provincia de Jaén, son por encima de la media. De todos modos pensamos que, habida cuenta de la cantidad de centros educativos existentes en la provincia de Jaén, una de las que cuenta con mayor número de poblaciones en Andalucía, parece pobre que tan sólo se haya aplicado el programa en un centro.

¹¹⁸ Parece que este término es desconocido para la persona que ha redactado el documento que nos ocupa, lo cual habla de cierta pobreza semántica que, perentoriamente, debiera corregir. De lo contrario, es absurdo que esa persona se encargue de esta tarea y análogas.

¹¹⁹ Las características de este programa, al igual que sucede con el *Programa de actividades extraescolares de mantenimiento de las culturas de origen del alumnado inmigrante*, se cifran en emplear al profesorado del propio centro o de la misma zona geográfica, dándose la posibilidad de contratar a monitores externos, siempre que reúnen los requisitos de titulación necesaria. Tienen lugar en tardes no lectivas, con una duración entre ocho y dieciséis horas mensuales, a lo largo de todo el curso escolar. El alumnado participante por grupo no puede ser mayor de 12. La coordinación recae en la jefatura de estudios del centro.

¹²⁰ En el caso de la provincia de Jaén, en el curso 2007/2008, hubo seis grupos en seis centros, computándose un total de sesenta alumnos. Esto supone ser la provincia con un número menor de alumnado implicado. El porcentaje es del 1’64%, lo que supone un porcentaje bajísimo si tenemos en cuenta que el porcentaje de alumno inmigrante que la provincia de Jaén acoge es del 2’24%.

Una de las necesidades implicadas en la formación del profesorado de centros marginales que acogen alumnado inmigrante es, y el profesor Vila la destaca como una cuestión básica, que “el alumnado extranjero se implica activamente en el contexto escolar si éste tiene sentido y, por tanto, si el profesorado reconoce aquello que lleva a la escuela (entre otras cosas, su lengua, su identidad y sus conocimientos)” (p. 160). Y otra idea que es inevitable apuntar de las que Vila destaca es la siguiente: “(...) la necesidad de una nueva organización escolar que permita una práctica educativa acorde con la diversidad lingüística en las aulas y la creación de formas organizativas que aceleren usos lingüísticos conversacionales para que el alumnado extranjero se incorpore activamente a las relaciones sociales con el resto del alumnado y el profesorado en el aula ordinaria” (ibidem).

A ello contribuyen varias acciones que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía propone. Así, encontramos el *Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes*. Como podemos leer en la página Web de esta institución, se trata de un “programa de actividades extraescolares de apoyo lingüístico para el alumnado inmigrante, durante dos o cuatro horas semanales en horario de tarde, atendido por profesorado o por monitores o monitoras. En este espacio, pueden desarrollar tanto actividades específicas para el aprendizaje de la lengua como para el desarrollo de hábitos de organización del tiempo y planificación del trabajo, que les permitan mejorar sus rendimientos académicos” (Web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía).

En relación con el texto precedente podemos hacer un doble análisis, circunscrito a la provincia de Jaén; por un lado, hemos de analizar, dando cierta continuidad al trabajo realizado en el punto 3 de este capítulo, la normativa gestada en la comunidad autónoma andaluza con relación a este epígrafe y, por otro, estudiar algunas publicaciones que han tenido su génesis y desarrollo en Andalucía, y que se vienen aplicando en todas o algunas de las provincias que conforman nuestra región.

Desde un punto de vista normativo, es adecuado citar la orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Dicha orden, que fue publicada en el B.O.J.A. número 33, de 14 de febrero de dicho año, entre las páginas 7 y 11 del mismo. Su origen y justificación¹²¹ no es otro que, como se expresa al inicio de la orden, atender “(...) la creciente incorporación al sistema educativo de alumnado de procedencia extranjera (...)”. De ahí, de los diferentes orígenes y culturas del alumnado, de la temporalización diversa en la que este alumnado se incorpora a los centros, del escaso o, en muchos casos, nulo conocimiento de la lengua española, emanan nuevas necesidades educativas. Es clave, si desde la institución educativa se quiere promover el progreso de este alumnado, reforzar el aprendizaje del español. Además de esta idea, también vienen ligadas a la lengua

¹²¹ En la propia orden se citan tres antecedentes de la misma, a saber: la *Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación*, el *Decreto 167/2003, de 17 junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (B.O.J.A. número 118, de 23 de junio)*, así como el *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía*. Las tres han sido analizadas ya en el apartado anterior de este capítulo, por lo que ahora nos centraremos en los contenidos más novedosos.

vehicular otras como la de integración, lo que siempre implica tratar de amalgamar esto con la cultura original del alumnado¹²².

Hay que decir que se trata de una orden dirigida a centros públicos de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Como leemos en el artículo 2.1, es una obligación para estos centros (lo que implica a todo el profesorado que lo compone) desarrollar medidas, siempre bajo el asesoramiento del *Área de Compensación Educativa del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional*, que ayuden al alumnado inmigrante a acceder al sistema educativo, motivando su permanencia y promoción. Se legisla, pues, a favor de las culturas minoritarias y, por ellas, se dictan deberes a los centros educativos. Tales deberes, relacionados con el trabajo en la diversidad, coadyuvante de experiencias de intercambio, se han de reflejar documentalmente en el Proyecto de Centro y, por tanto, en las programaciones de cada área. La memoria final tampoco queda ajena a reflejar logros y dificultades halladas en este tema a lo largo del curso, documento que incluye la memoria final realizada por el profesorado específico A.T.A.L. Las adaptaciones curriculares que se hayan de realizar habrán de incluir, igualmente, los oportunos contenidos que afecten a esta cuestión. Los centros han de ocuparse, básicamente, de acoger al alumnado proveniente de otros países, enseñar español (para lo cual se deja cierto margen de autonomía) y la preservación de la cultura de origen¹²³. Se trata, pues, de garantizar la amalgama de ambos modelos culturales.

Al hilo del margen de autonomía, son los artículos que van del 4 al 12 los que se tratan de este tema de la enseñanza del español como lengua vehicular. A ello se dedica, pues, el gran grueso de la orden. Y a tal finalidad se consagra la creación de las aulas temporales de adaptación lingüística, asociadas a recursos materiales como las TICs, y otros de ubicación temporal como las actividades extraescolares. Por su importancia y extensión queremos destacar aquí los siguientes puntos relacionadas con dichas aulas: (1) se trata de programas de enseñanza del español, debidamente reflejados en los proyectos de centro. Aunque lo normal es que su duración sea de un año, se puede extender a dos años si en el alumnado se dan circunstancias de enfermedad, absentismo, escasa asistencia en su historia escolar previa o si su matrícula se ha efectuado durante los dos últimos trimestres. (2) tendrán lugar, en función de las necesidades del alumnado, tanto en el aula ordinaria como fuera de ella, aunque se tenderá a integrar al alumnado en la medida de lo posible en la misma. (3) Un profesorado específico a cuyo cargo no habrá grupos de más de doce alumnos, será nombrado anualmente para ejercer las funciones de apoyo fuera del aula ordinaria. Sus funciones son evidentes: enseñar el español y las dificultades de aprendizaje asociadas al desconocimiento de éste, coordinar y aportar estrategias metodológicas a los equipos educativos y los tutores, programar e informar trimestralmente para facilitar el seguimiento de la evolución del alumnado y completar el apartado correspondiente de la memoria final del centro. (4) Para distribuir centros y localidades susceptibles de estos servicios será competencia tanto de la Inspección Educativa como del Equipo Técnico Provincial de Orientación

¹²² En un documento analizado en este apartado de nuestra tesis y que lleva por título *La atención educativa al alumnado inmigrante en Andalucía: la escuela intercultural*, se dice que entre el curso 2006/2007 y el 2007/2008, en la provincia de Jaén hubo un incremento de profesorado de estas aulas de 2, pasando de 13 a 15 docentes (p. 24).

¹²³ Es el artículo 13 el que da la posibilidad a los centros de desarrollar estrategias para divulgar, dentro del seno de la comunidad educativa, el conocimiento de la cultura original del alumnado inmigrante, con los beneficios que esta práctica puede reportar.

Educativa y Profesional. (5) El objetivo primordial es garantizar el progreso académico del alumnado inmigrante que curse entre tercero de Primaria a cuarto de Secundaria Obligatoria, así como su integración socio-escolar. Para el alumnado de Primaria se prevé un máximo de diez horas y para el de Secundaria un máximo de quince, que se irán reduciendo conforme la competencia lingüística sea mayor. (6) Corresponde a los tutores hacer una evaluación inicial, a partir del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, del *Consejo de Europa* (2002). Asimismo, les corresponde informar a las familias de los avances obtenidos una vez se decida finalizar la asistencia del alumnado a este servicio de apoyo. (7) Corresponde a las jefaturas de estudios, con el necesario e inestimable asesoramiento de las tutorías, los equipos de orientación educativa y los orientadores de los institutos, así como del profesorado específico de estas aulas, coordinar los procesos de detección, acogida y evaluación psicopedagógica y curricular de este alumnado y, ulteriormente, valorar la posibilidad de derivarlo a las mismas, estableciendo las adaptaciones curriculares que procedan. También les corresponde decidir la finalización de la asistencia del alumnado al aula. (8) A la dirección del centro le compete únicamente la comunicación con las familias.

El artículo 3 que, a juzgar por el título que lo abandera, parece describirá las actuaciones específicas a llevar a cabo para acoger al alumnado inmigrante, se limita, sorprendentemente, a enumerar las finalidades y objetivos de las mismas. En realidad nos preguntamos para qué sirve esto, un planteamiento puramente teleológico cuando el ámbito educativo y el docente lo que necesita es, precisamente, los medios que le ayudarán a conseguir los objetivos planteados. Eso sí, la norma se encarga de prescribir las actuaciones en cuestión habrán de ser explicitadas en el *Plan Anual de Centro*; otra cuestión, es evidente, será vislumbrar el contenido y personalidad de tales actuaciones. En fin, los objetivos y las finalidades de las mismas habrán de ser escolarizar, acoger, promover un clima de convivencia y respeto, la participación del alumnado inmigrante, la colaboración de sus familias y las relaciones institucionales... Lo que a efectos de pie de aula es, a nuestro entender, como no decir nada. Lamentablemente, en demasiadas ocasiones la legislación educativa se halla muy lejos de la pedagogía. Probamos, pues, su inutilidad.

Especialmente relevante es lo que se dice, tajantemente, en el artículo 2.7 sobre la inviabilidad de agrupar de modo permanente a alumnado inmigrante por desconocer el español, tener cierto desfase curricular o presentar desventaja sociocultural; lo que favorece la heterogeneidad y garantiza el cumplimiento real de la filosofía antedicha¹²⁴.

Por su parte, Besalú (2007a) defiende la trabazón entre inmigración e interculturalidad. Sobre la inmigración dice que “probablemente se trata del fenómeno social más novedoso y potente del presente, que, en el caso español, ha sido además de una intensidad desconocida (desde hace algunos años España se ha convertido en el principal país de destino de inmigrantes dentro de la Unión Europea) y rápida (en los últimos diez años se ha multiplicado por seis). Se trata de una inmigración muy heterogénea (encabezada por los que proceden de Marruecos, pero seguida de los procedentes de Ecuador, Rumania, Reino Unido y Colombia), desigualmente repartida por todo el territorio español (los porcentajes más elevados se dan en todo el arco mediterráneo, de Cataluña a Andalucía, las islas, Madrid y el corredor del Ebro) y que

¹²⁴ Lo tocante a formación del profesorado en el ámbito de la educación intercultural no se soslaya, dedicándose a ésta el artículo 2.4.

viene para quedarse. La heterogeneidad que caracteriza esta oleada migratoria entraña, lógicamente, una creciente diversificación étnica y cultural de las sociedades receptoras, y éste es un hecho de un enorme calado histórico. (pp. 16 y 17).

1.4.1.1. Dos publicaciones en torno al idioma español

Entre las publicaciones a las que nos referíamos al comienzo de este epígrafe, resulta obligado citar *Español para ti. Iniciación en ambientes educativos multiculturales*. Dicho texto, a cuya cabeza está la Delegación Provincial de Educación de Almería y, con ella, los centros del Profesorado de Almería, El Ejido y Cuevas/Olula, es una muestra de la inquietud del profesorado por investigar en torno a la educación intercultural y ofrecer una atención adecuada al alumnado inmigrante. Las 234 páginas de que consta presentan los siguientes bloques: (1) *Bienvenidos al colegio*, donde se trabajan los saludos y las despedidas, vocabulario relacionado con el colegio, el cuerpo, la ropa y la familia. Incluye un anexo con recortables y tableros para juegos, correspondientes a algunas de las actividades propuestas. (2) *¡Nos vamos a casa!*, en el que se analiza el lugar donde el alumnado vive y lo que come. (3) *¡Salimos al entorno!*, donde el alumnado puede aprender la utilización del idioma en la calle, al ir de compras, cuando el alumnado juega y se divierte, cuando viaja; sobre los oficios y el campo.

Las fichas, donde siempre se dan varias opciones entre dibujar, hablar o escribir, en función del nivel de dominio que el alumnado tenga con respecto a la lengua española, incluyen atractivos dibujos para colorear a la vez que facilitan el aprendizaje, con sencillas fórmulas a base de diálogos, audiciones, lectura... Con esta metodología el alumnado puede conocer a sus iguales, fomentar las relaciones interpersonales, facilitar procesos de socialización (a partir, por ejemplo, de presentaciones entre el alumnado en las que se incluye dar información del lugar de origen de cada uno, con recursos tan gráficos como la bandera de su país, etc.)... También, a partir de las habilidades receptivas y productivas (escuchar, leer, hablar y escribir), se trabaja el *vocabulario* sobre colores, distintas tipografías de letras, objetos propios del centro educativo, los nombres de las dependencias del centro educativo, las partes del cuerpo, colores del cabello, estados de ánimo, etc., nombre de prendas, indumentaria en función de las estaciones del año, de deportes, cualidades positivas y negativas de las cosas (limpieza/suciedad, nuevo/viejo), miembros de la familia y el vocabulario que sirve para identificar la relación entre cada uno, Además de incluir el abecedario en muchas fichas, se trabajan partes de la *morfología* como los *verbos* (su conjugación, por ejemplo, resulta muy útil pues se aplica a la formación de oraciones cuyo complemento directo es parte del vocabulario de cada tema), los adjetivos numerales, el nombre de los números (que se trabajan de manera longitudinal a lo largo del texto, incluyendo hasta el mil), las operaciones aritméticas, el artículo, los días de la semana, adjetivos para describir cualidades físicas, adverbios de lugar, incluyendo actividades *musicales* (canciones), *plásticas* (recortar, pegar, dibujar, colorear, murales, etc.), actividades *lúdicas* grupales (los distintos tipos de agrupamiento facilitan la interrelación y el conocimiento del alumnado, motivando el conocimiento de culturas diferentes) como *juegos* (recortables), *audición* de músicas étnicas, tareas de *investigación* (búsqueda de canciones, poesías y adivinanzas sobre diversos temas, en libros; realización del árbol genealógico,) items de *emparejamiento* (relacionar dibujos con sus nombres), de *completamiento* (rellenar con vocales o artículos), la identificación de palabras desde la *audición*, de modo que todo lo estudiado tiene una aplicación al entorno inmediato del alumnado. Asimismo, al final de cada apartado se incluyen unas actividades de refuerzo

o ampliación que consisten en juegos y propuestas didácticas (series, ensayo de diálogos, crucigramas, sopas de letras (tanto con palabras dadas como con otras no sugeridas), narración de acciones secuenciadas de la vida diaria a través de dibujos que animan la actividad, fabricación de muñecos articulados, parchís sobre el cuerpo humano, mímica, búsqueda bibliográfica, identificación de palabras con determinadas grafías...), poesías, adivinanzas, interpretación de tablas, *descripciones* (de los iguales, de los miembros de la familia... trabajadas a partir, en otros recursos, de fotografías) realización de murales,... que ayudan a asentar los conocimientos aprendidos previamente, siempre facilitando la relación del alumnado con el entorno, así como su autoconocimiento, tanto físico como psicológico. A ello se llega desde propuestas de autoanálisis (desde la descripción física y psicológica de sí mismo). Asimismo, y para facilitar el conocimiento de otras culturas que conviven en nuestro entorno andaluz, las propuestas didácticas incluyen nombres de personas en diversos idiomas. El bloque temático I viene completado con un anexo de trece páginas donde se incluye el material necesario (sobre todo de plástica) para trabajar las propuestas presentadas anteriormente (siluetas, recortables, parchís sobre las partes del cuerpo...).

El *bloque temático II* (*¡Nos vamos a casa!*) constituido por diversos *apartados* (*¿dónde vivimos?*, *¿qué comemos?*) profundiza en *aspectos semánticos*, estudiando los tipos de casas y sus partes con su correspondiente ubicación, el nombre de diferentes objetos (de aseo, baño, descanso, decoración, cocina, gastronomía –comidas y alimentos, bebidas, nombre de las distintas comidas del día, frutos secos, alimentos dulces y salados, cualidades de la comida, tipos de envases para alimentos, -), nombres de frutas, verduras, colores, figuras geométricas los números ordinales; en *aspectos morfológicos*, ocupándose de los adverbios de lugar, adjetivos que indican situación o estado de objetos, artículo determinado; *sintácticos*, como el singular/plural, afirmaciones/negaciones; *de numeración* (hasta el mil), dictados, etc.; y utiliza para ello *estrategias* como la descripción oral de diferentes tipos de casa de países de donde procede el alumnado, ubicación de dependencias a partir de dibujos, interpretación de planos, la expresión oral, formulación de recetas culinarias; para ello utiliza como la misma tipología de ejercicios (tipos de items, descripciones de objetos, estancias, interpretación de tablas, preguntas abiertas, completar con artículos con diferente género y número, escribir las vocales que faltan en diversas palabras, escribir el nombre de objetos dibujados, autorreflexión sobre diversos temas –lo que comemos en cada momento del día-, items de emparejamiento, completamiento, formación de frases desde elementos sugeridos, conjugación de verbos relacionados con la alimentación, pequeñas narraciones sobre gustos culinarios, realización de murales en pequeños grupos, formación de oraciones a partir de dibujos, investigación sobre canciones, poesías y adivinanzas relacionadas con el tema, indagación sobre palabras cuyo significado posea sabores o colores determinados, etc.) descritos en el apartado anterior. Las *actividades de ampliación* recogen la tipología antes expuesta (crucigramas a partir de dibujos, expresión oral y escrita, conjugación de verbos, las letras mayúsculas, tipologías gráficas, ordenación de palabras para formar la oración, memorización de reglas ortográficas, trabajo de *habilidades productivas* como escribir cartas, buscar palabras en sopas de letras, sustitución de dibujos por palabras, propuestas de expresión oral desde dibujos (para hablar, por ejemplo, de menús y de preferencias con respecto a esto).

El tercer bloque, titulado *¡Salimos al entorno!*, incluye diferentes unidades. En la primera de ellas, que versa sobre *la calle*, se presentan distintos elementos de la

misma aportando un notable conocimiento de *vocabulario*. Desde el punto de vista de la morfología, se ocupa de los adverbios de lugar. Desde un punto de vista sintáctico se expone la formación de oraciones a partir de la correcta ordenación de las palabras que las componen. Entre las *estrategias* y recursos utilizados están los ítems de completamiento, la identificación y dibujo de objetos, y la formación de oraciones. Se sugiere colorear semáforos para asociar el color con el significado del mismo en educación vial.

La segunda unidad se dedica a *las tiendas*. Dentro de este *campo semántico* se habla de la papelería y de todos los objetos que allí se pueden hallar, la frutería, la panadería, la pescadería (y ocho pescados diferentes); la carnicería, la zapatería, y el mercado en conjunto. Como *estrategias* aparecen dibujar objetos que se encuentran en diversas tiendas, actividades de colorear y dibujar, selección de objetos adecuados para formar un conjunto (v.g., artículos para adquirir en una panadería), enumeración de pescados que gustan al alumnado, asociación de dibujos y palabras, elaboración de una lista de la compra por un importe determinado a partir de un muestrario dado, y la sustitución de dibujos por palabras. Las *actividades de refuerzo o ampliación* consisten en identificar las monedas y billetes españolas, la identificación de precios en folletos publicitarios, formación de palabras a partir de otras dadas (sustantivos derivados de otros), dramatización de diálogos (sugeridos o inventados por el alumnado) a partir de situaciones cotidianas (ir a comprar a una tienda, realización de murales sobre tipos de tiendas no estudiados en el manual, invención de sopas de letras con vocabulario sobre tiendas).

La unidad tres lleva por título *¡Nos divertimos!* Así, se propone una feria. Se pide al alumnado que la describa, que enumere los carruseles hallados, que exprese sus gustos, que diga los artículos que compra... Se centra en el circo, el parque, el cine, la playa, como lugares de diversión infantil. Se trabajan sus respectivos campos semánticos. Como *estrategias* podemos destacar las sopas de letras, colorear, completar oraciones con este vocabulario, completar, a partir de dibujos, textos descriptivos con las palabras que faltan; ordenar palabras para formar oraciones, y preguntas sobre la propia experiencia previa del sujeto en relación con estos lugares. Es una forma muy adecuada de motivar el trabajo.

La unidad número cuatro, titulada *¡Cómo viajamos!*, incluye los *campos semánticos* de los medios de transporte, y *estrategias de aprendizaje* como el trabajo con el número de las palabras (transformación de palabras en singular al plural), partir de la experiencia del alumnado para facilitar la motivación para trabajar, formación de oraciones, e ítems de emparejamiento (vehículos y el medio que utilizan para desplazarse).

La unidad cinco, *Los oficios*, presenta dieciséis de ellos a través de unos dibujos. Se trabajan sus *campos semánticos*, Las *estrategias* utilizadas son colorear dibujos representativos de oficios, relacionar oficios con sus respectivas herramientas y establecimientos de trabajo, construcción de frases a partir de tales relaciones, y a partir de la propia experiencia familiar del alumnado.

En la unidad seis, *El campo*, se tratan diversos aspectos muy cercanos al medio en donde vive el alumnado (en este caso la provincia de Almería). Así, por ejemplo, a partir de un dibujo de un invernadero, se plantea una pregunta que hará que el alumnado ahonde en su conocimiento del tema; esto es, una evaluación inicial. Se profundiza en el

campo semántico del mundo rural, en el conocimiento del alumnado sobre los productos derivados de la agricultura, los árboles frutales; la granja y sus animales, y el huerto. Algunas *estrategias* que se emplean son items de emparejamiento (árbol y sus frutos), desde cuyo ejercicio se ha de formar una oración; items de emparejamiento de palabras de animales de distinto género, y de animales y los productos obtenidos de ellos, terminación de oraciones dadas, desde estos ejercicios. Colorear un huerto. Ejercicios de discriminación de lo que hay o no en un huerto. En las *actividades de ampliación* encontramos propuestas manipulativas, propias del área de ciencias naturales: se trata de hacer experimentos con semillas de judías blancas o lentejas, lo que incluye hacer un diario de la semilla; dibujos, prácticas de expresión oral y escrita sobre productos hortelanos, la diferenciación entre animales domésticos y salvajes; el conocimiento del medio en el país de origen del alumnado, indagación sobre otros oficios distintos a los estudiados en el tema. Confección de una sopa de letras propia para intercambiar con el grupo, de manera que cada persona ha de resolver la que otra ha creado. Identificación de acciones a realizar en el día y la noche. Finalmente, se incluye el tablero del juego *¿Qué hacen? Hazlo tú*. Se trata de una especie de parchís donde, a partir de la puntuación obtenida con un dado, se ha de llegar a la meta (casilla 25); entre medias, se ha de definir las acciones reflejadas en los dibujos de cada casilla y llevarlas a cabo. Estas actividades van desde algunas relacionadas con la dramatización y la expresión corporal, hasta la expresión escrita, la lectura, la descripción oral, el bilingüismo, el orden y limpieza de la clase, cantar canciones en varios idiomas, narración de acciones, interrelación con los iguales, manipulación de objetos de la clase, descripciones de sí mismo o de otra persona, trabajo de parte del vocabulario trabajado a lo largo de la obra, juegos de imitación, y resolución de operaciones matemáticas, con lo que se trabajan todas las materias del currículo, a veces de forma interdisciplinar. Entre las normas del juego, propuestas en la página 233, hay algunas que son llamativas por su originalidad y concepción. Así, por ejemplo, resulta curioso que sea la persona que saque el número menor con el dado, y no el mayor, como suele suceder tradicionalmente, la que inicie el juego.

La segunda publicación que comentamos también se puede encontrar en la Web de la *Consejería de Educación* de la Junta de Andalucía. Lleva por título *Hablemos Español. Orden sintético para marroquíes* y su publicación está avalada por la *Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias*. En ella sus autores, profesores del colegio *Nuestra Señora del Cobre*, de la gaditana Algeciras, hacen propuestas didácticas en torno a los sustantivos, (género, número), el artículo, los pronombres personales, los verbos (ser, estar, tener; las tres conjugaciones –dibujar, beber, escribir-, se trabajan, curiosamente, el pretérito imperfecto, el presente de indicativo y el futuro simple y, además, en este orden), los adjetivos (grados), los demostrativos, los posesivos; asimismo, su propuesta de orden sintético incluye cinco paradigmas (quién, verbos, qué, dónde y cuándo), cuyo estudio y práctica coadyuva a la formación de oraciones; a partir de ahí, se ocupan de conceptos como el de oración (afirmativas, negativas, interrogativas y exclamativas), del vocabulario gráfico¹²⁵, en donde se incluyen once bloques que van desde el quién, qué y dónde, a los números, pasando por las formas geométricas y las operaciones, y campos temáticos para trabajar esto de modo globalizado que responden a los títulos de la escuela, la casa, la ciudad, el cuerpo, los animales, la montaña, la playa y los alimentos, en la línea del manual analizado anteriormente. Todas las explicaciones, por breves que sean, van

¹²⁵ Todo y que sabemos huelga comentarlo, dicho vocabulario gráfico consiste en la representación lingüística de lo contenido en diversos dibujos, imágenes, etc.

acompañadas de los correspondientes ejemplos. Creemos que tiene la virtud, entre otras muchas, de incluir explicaciones muchas veces sucintas y bien condensadas. Tras cada apartado explicativo aparece un amplio elenco de actividades que facilitan el repaso de lo estudiado inmediatamente antes, la asimilación de los contenidos y la práctica de lo que, hasta entonces ha sido pura teoría. Estas actividades se escinden en una tipología variopinta y diversa; así, encontramos: (1) clasificación de sustantivos según el campo semántico al que pertenecen, (2) identificación de elementos morfológicos del idioma (sustantivos, adjetivos, etc.), (3) clasificación de estos elementos según su tipología a partir de items de emparejamiento, (4) trabajo a partir de dibujos dados (habilidad receptiva) o de la realización de los mismos (habilidad productiva), (5) transformación del número de sustantivos de diferente género, (6) actividades de concordancia de género y número entre distintos elementos gramaticales, (7) ejercicios de análisis gramatical, (8) ejercicios creativos (invención de oraciones según pautas). (9) En contenidos más difíciles se proponen ejercicios bilingües, de modo que se utilizan tres columnas: la central para las palabras en árabe, la derecha para su traducción al español y, la izquierda para las correspondiente transcripciones. (10) atribución de cualidades a objetos, (11) construcción de oraciones a partir de ejemplos dados, (12) construcción de oraciones a partir de la ordenación de palabras dadas; (13) también a partir de un número básico e insuficiente de elementos; (14) hay una complicación progresiva de los ejercicios conforme avanza la inclusión de contenidos, (15) relación de acciones con los seres que las realizan, (16) en cuanto a la formación de oraciones, una estrategia interesante es la utilización de cinco diferentes colores para identificar sendos paradigmas propuestos; (17) transformación de oraciones según su tipología; (18) evidentemente, se utilizan nombres propios españoles y árabes, y conceptos geográficos como Europa.

Como crítica, estamos obligados a hacer varias puntualizaciones, pues hemos detectado algún contenido que nos parece, cuando menos aberrante: en la página setenta y uno de este manual (nos referimos a la versión virtual, no a la de papel, que no hemos manejado) aparece un ejercicio (concretamente el cuatro, dentro del tema de los pronombres posesivos) donde si unimos con flechas los tres elementos propuestos, resulta la expresión *tus mujeres tienen frío*. Entendemos que se está motivando e incitando con este tipo de propuestas a la marginación, discriminación y vituperio de la figura de la mujer, cosa que tiene más demérito si tenemos en cuenta que esta publicación está avalada por entidades oficiales. Desde nuestro ámbito social español, donde se trata de luchar por la igualdad de la mujer con respecto al hombre, donde se trata de destruir antiguas y trasnochadas concepciones en cuanto al género, y donde la cultura coeducativa está a la orden del día, parece lamentable que en manuales que se pretenden didácticos se incluyan ejercicios donde la mujer sigue siendo un objeto que pertenece a otro y, además, polígicamente.

Además de este atropello, que creemos se ha producido de manera involuntaria y por falta de rigurosidad a la hora de elaborar y publicar el manual, hemos de hacer la salvedad de que también incluye errores en algunas explicaciones. Como muestra citaremos un caso: en la página treinta y tres, en una nota al pie de la misma, concretamente la uno, se dice literalmente que “en lengua árabe, el verbo “ser” en tiempo presente no queda implícito, es decir, no se materializa en una palabra. De esta manera la traducción literal de frases como Yo soy grande sería en árabe; Yo grande. (...)” (op. cit., pág. 33). Como a buen entendedor pocas palabras bastan, es suficiente decir que los autores del texto habrían de consultar el diccionario y enterarse de lo que

significa la palabra implícito y de la posible conveniencia de haber utilizado aquí su contrario, su antónimo, esto es, explícito. O, en su defecto, de haber borrado la palabra “no”. Con cualquiera de estas acciones, el sentido del mensaje comunicado sería correcto. Dejo impune la incorrecta utilización de un signo de puntuación mal utilizado en el entrecomillado que transcribo¹²⁶.

A lo largo de las ciento treinta y tres páginas de que consta, observamos que aparecen los textos en español, seguidos de su traducción al Árabe y, entre corchetes, la pronunciación de la expresión árabe, no en simbología fonética, sino en español.

En el documento que venimos parafraseando sobre *La atención educativa al alumnado inmigrante en Andalucía: la escuela intercultural*, se da noticia de algunas publicaciones didácticas sobre este tema. Se cita el *Manual de lectoescritura para ciudadanos y ciudadanas del mundo*, cuyos tres volúmenes analizamos a continuación; el método ¡Adelante!, sobre la enseñanza-aprendizaje del español dirigido a estudiantes extranjero de Secundaria; el manual *Activa el respeto*, de *Andalucía Acoge*; la obra de Fernández Batanero, en DVD, *Movimientos de Colores. Las migraciones*; los *Cuentos del Mundo (2). Los pueblos construyen la Paz*, de la *Fundación Tres Culturas* y el *Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad (M.P.D.L.)*; la guía básica del sistema educativo andaluz titulada *Una escuela de colores*. Asimismo, insta a visitar la Web de la Consejería de Educación en el apartado *Alumnado*, dentro de *Temáticas*; y, desde ahí, a consultar la guía de programas y recursos, las estrategias de acogida e integración del alumnado inmigrante, las relacionadas con el aprendizaje del español, las publicaciones y recursos y, finalmente, la normativa sobre educación intercultural. Desde *Averroes*, la red telemática educativa andaluza, se invita a visitar el apartado de atención al alumnado inmigrante, con noticias sobre el servicio de traducción para uso de los centros docentes, las aulas temporales de adaptación lingüística y el *Aula Virtual de Español*.

Precisamente, ésta es otra de las sugerencias que la mencionada consejería hace al respecto al epígrafe que nos ocupa: el convenio que tiene suscrito con el *Instituto Cervantes*, mediante el cual se utiliza el *Aula Virtual de Español (A.V.E.)* de dicha institución como medio didáctico para que el alumnado inmigrante adquiriera los conocimientos del español. Como la propia consejería explica en su página Web “*la Consejería de Educación tiene suscrito un acuerdo de colaboración con el Instituto Cervantes para la utilización del Aula Virtual de Español (A.V.E.), con objeto de facilitar el aprendizaje del español al alumnado inmigrante a través de la modalidad de formación a distancia, mediante cursos organizados en diferentes niveles, bajo la supervisión de un tutor o tutora del centro*” (Web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía). Se trata, pues, de un curso de español como segunda lengua, que viene a complementar los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta lengua para el alumnado proveniente de otros países. Una condición imprescindible es que el alumnado cuente con la tutela de un docente del centro educativo donde está matriculado, con lo que el *Instituto Cervantes* pone a disposición del profesorado un curso on-line (en *Windows* y *Linux*), de modo que pueda conocer el *Aula Virtual de Español* y, así, tener un dominio suficiente para realizar sus funciones tutoriales. Dichas funciones se resumen en el control, la supervisión y el estímulo de la utilización de esta

¹²⁶ Podría seguir citando erratas (confundir, verbigracia, los sustantivos televisión y televisor, véase la página 114) que, desafortunadamente, son más numerosas de lo deseable, pero creo que no es necesario. Sirva esto de llamada de atención para que en el futuro se elaboren materiales educativos con mayor rigor y se publiquen con menos celeridad.

aula. Desde el punto de vista de los centros educativos, hemos de decir que también tienen la potestad de invitar a las familias del alumnado inmigrante para que amplíen sus conocimientos de español. Los procesos de aprendizaje se llevarán a cabo, en su caso, en los ordenadores de los centros. El alumnado y profesorado tutor dispone, desde el momento en que aquel se matricula, de una clave de acceso a Internet. Todo este proceso conlleva, además, la instalación de un programa informático específico.

En el documento virtual titulado *La atención educativa al alumnado inmigrante en Andalucía: la escuela intercultural*, y del que nos hemos ocupado anteriormente, se viene a concluir que el *Aula Virtual de Español* del Instituto Cervantes, es un recurso que, desde una modalidad virtual, facilita el aprendizaje del español de modo autónomo, y donde se ofrece un banco de recursos para tal fin. Distintos sectores del ámbito educativo han hecho uso de la misma: tanto alumnado de Educación Primaria como Secundaria (tanto desde el trabajo con los docentes en las aulas ordinarias de los centros educativos, como desde las aulas temporales de adaptación lingüística así como desde los programas de apoyo lingüístico); asimismo, las familias del alumnado y la población inmigrante adulta.

Además, existe un servicio que se encarga de hacer las traducciones de “(...) textos breves (formularios, impresos de matriculación, etc.) a los idiomas más frecuentes entre el alumnado inmigrante, para la comunicación de los centros con las familias” (Web de la Consejería de Educación). Como leemos en la Web, para poder utilizar dicho servicio, los centros educativos han de solicitar la traducción a través de la Utilidad de Comunicaciones del programa Séneca. Se ha de presentar la solicitud conjuntamente con el texto a traducir (en Pdf o en Word). El servicio de traducción devuelve a través de la misma utilidad de comunicaciones la traducción. De lo que se trata es de crear una base de textos traducidos para ponerla a disposición de los centros educativos en la página Web de la Consejería de Educación.

Finalmente, como estrategia para mantener la cultura de origen del alumnado inmigrante, la Consejería propone un elenco de actividades extraescolares, que se diseñan para el alumnado extranjero como para el español, escolarizado en *Educación Primaria* o *Secundaria*. Con ello se persigue que se conozca y se divulguen las diferentes culturas presentes en el Centro. Dichas actividades son impartidas por personal especializado.

1.4.2. El concepto de *mediación intercultural*. La importancia de la recepción de población inmigrante.

Este concepto se trata en el documento *La atención educativa al alumnado inmigrante en Andalucía: la escuela intercultural*. Las funciones de esta figura se ciñen a colaborar en la tramitación necesaria para que el alumnado inmigrante se escolarice y hacer un seguimiento del mismo en función de los centros asignados a cada mediador. Además, el mediador ha de tomar parte en los procesos de detección del absentismo escolar del alumnado proveniente de otros países así como desde un punto de vista preventivo, luchar por que no tenga lugar. Si los procesos de comunicación familia-centro siempre son necesarios y básicos para el buen desarrollo del proceso educativo, resultan primordiales cuando nos ocupamos de alumnado inmigrante. Por eso, es función que compete al mediador agilizar estos procesos comunicativos.

En él se vierten los datos referidos a la distribución provincial de mediadores interculturales en el curso 2007/2008, de modo que en la provincia de Jaén hubo cuatro personas representando esta figura. Esto supone algo menos del 10%, concretamente un 8'69%, lo que nos sitúa a la cola de Andalucía, conjuntamente con las provincias de Córdoba y Huelva. De todos modos, si comparamos este porcentaje con el de alumnado inmigrante matriculado en centros de la provincia en relación al total de alumnado inmigrante en Andalucía (un 3'37%) y con el total de alumnado matriculado en la provincia de Jaén (un 2'24%), el nivel es positivo.

Por su parte, López (2000), en su contribución al panel de expertos *Valores y diversidad cultural frente a la cultura de la marginación*, hace aportaciones muy valiosas en torno a este problema de investigación.

Esta autora parte del concepto de multiculturalidad, a partir de una concepción tanto del grupo como del individuo y, además, desde la sensibilidad de entender las variadas concepciones y tratamientos otorgados al mismo en cada momento histórico. Y cómo, actualmente, desde los nuevos enfoques políticos, económicos, tecnológicos..., el fenómeno de la multiculturalidad ha adquirido una nueva dimensión. Así, afirma: "(...) la multiculturalidad entendida como una realidad en la que coexisten distintos grupos culturales dentro de un mismo espacio geográfico, ha recibido diferentes tratamientos que se corresponden con otras tantas filosofías y niveles de compromiso. Encontramos así, una significativa evolución en las premisas adoptadas que han permitido pasar de los viejos planteamientos asimilacionistas, basados en la imposición de patrones culturales propios de los grupos hegemónicos, hacia propuestas más integradoras y comprometidas de educación intercultural, dirigidas a canalizar las acciones educativas futuras hacia nuevos horizontes de mayor justicia social" (op. cit., p. 207). Y continúa: "La educación intercultural representa, pues, el más alto nivel de compromiso con relación al hecho multicultural. Es una llamada a la reconciliación, a la interacción, al intercambio en condiciones de igualdad social (...)" (ibidem). Desde ahí, enlaza con la necesidad de utilizar dotes negociadoras, dialogísticas, que apoyen la diversidad cultural reconocida desde un punto de vista político, para culminar el proceso con el logro de cotas altas de bienestar social para todos. Y llama la atención: "no se trata de una educación basada en el tratamiento diferencial o la compensación, lo cual podría conducirnos al mantenimiento de situaciones igualmente desiguales. El problema de la educación intercultural no es la diferencia, la cual es valorada positivamente y por ello respetada, sino que su verdadero enemigo y por ello debe ser combatido, es la desigualdad que suele acompañar a la diferencia y que conduce a ésta hacia la marginación, la segregación o la pobreza" (ibidem).

Otorga López capital importancia al modo como se articula el proyecto intercultural para que las diversas opciones curriculares, acciones, metodologías... congreguen la pluralidad real, la comunicación constructiva entre unos y otros, fortaleciendo la posibilidad de abrir las puertas a todos hacia el bienestar, en mayor medida a aquellos más alejados de ese estado deseable. No se trata, como afirma con contundencia, de erradicar diferencias, sino de aceptarlas cuando son fruto de capacidades diferentes de cada cual, y de combatirlas si devienen de situaciones injustas, yugos que se sobreponen sólo a algunos grupos sociales y culturales. Y, desde ahí, se ha de iniciar una búsqueda de soluciones que garanticen y protejan la diversidad

cultural, que ofrezcan alternativas ante la pobreza, ante la marginación. En eso se resume la finalidad última de la educación intercultural.

Finalmente, y al hilo de la educación intercultural en España y sus antecedentes, habla Besalú (2007a) del “(...) encuentro entre el sistema educativo formal y el pueblo gitano, que podemos situar en los años setenta del siglo pasado, y que colocó a profesores y a alumnos ante un verdadero choque cultural que puso en juego toda la capacidad de asimilación y de reconocimiento de que era capaz un sistema educativo indiscutido e ilustrado. Este encuentro –más bien encontronazo- puso en cuestión una cultura escolar orgullosa de sí misma, ignorante y desvalorizadora de la vida e intereses, es decir, de la cultura de sus nuevos alumnos, considerada premoderna, inferior e indigna de ser acogida en su seno. El choque sorprendió a la empresa y quedó sin resolver; sigue, pues, planteado, aunque ya en un contexto y en unos términos bien distintos (p. 11).

1.4.3. La compensación educativa en Andalucía.

¿Qué oferta la Consejería de Educación andaluza a favor de la Compensación Educativa?

En Andalucía existe una serie de recursos y programas puestos al servicio de la *Educación Intercultural*. Podemos distinguir varios apartados: (1) la *acogida e integración del alumnado inmigrante*; (2) la *enseñanza del español* y (3) el *mantenimiento de las culturas de origen* del alumnado inmigrante. Aparte, existen otros recursos tales como (4) *subvenciones al profesorado* para la elaboración de materiales curriculares, así como (5) la posibilidad de *publicar dichos materiales*.

Detallamos a continuación cada uno de estos epígrafes:

Dentro de la metodología existente para acoger e integrar al alumnado inmigrante, en nuestra comunidad autónoma contamos con proyectos de centro interculturales, mediación intercultural, el servicio de traducción, y la guía básica del sistema educativo andaluz. Veamos:

* *Proyectos de centro interculturales*. Se trata de unas ayudas para el desarrollo de proyectos de centro interculturales que persiguen que el profesorado robustezca su formación en este aspecto de la interculturalidad, atendiendo al respeto a la diversidad cultural y la cooperación e intercambio de experiencias. Si un centro quiere elaborar un proyecto de este tipo deberá dirigirse preferentemente al centro del profesorado de su comarca.

* *Mediación intercultural*. Asimismo, existe la figura del *mediador intercultural*, que colabora con la Consejería de Educación Andaluza y que, desde su especialidad, contribuye a integrar escolar y socialmente al alumnado que viene de otros países. Además, colabora con los centros educativos así como con el profesorado en la realización de actividades para sensibilizar a la población sobre la problemática suscitada. Los centros beneficiarios de esta labor de personas mediadoras son designados por las delegaciones provinciales de la Consejería de Educación al comienzo del curso escolar.

En la base de este punto encontramos las siguientes referencias normativas: *Orden de 3 de agosto de 2007*, publicada en el B.O.J.A. número 165, de 22 de

agosto¹²⁷; y la *Orden de 8 de enero de 2008*, publicada en el B.O.J.A. número 24, de 4 de febrero¹²⁸. La primera de ellas se encarga de derogar la *Orden de 15 de junio de 2005 por la que se regula la cooperación con las Entidades Locales, así como las bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de Programas de Prevención, Seguimiento y control del Absentismo Escolar*. La razón de tal derogación es que la Consejería de Educación se hallaba elaborando unas nuevas bases reguladoras, con la finalidad de unificar esfuerzos para prevenir el absentismo escolar y atender de modo específico al alumnado inmigrante.

Esa nueva normativa no es otra que la segunda de las referencias citadas, que vino a establecer las bases para la concesión de subvenciones para promover el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención al alumnado inmigrante.¹²⁹ Como se dice en la misma, se trata de “(...) establecer convenios de colaboración con las Entidades Locales con el fin de subvencionar el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención al alumnado inmigrante” (B.O.J.A. número 24, de 4 de febrero de 2008, p. 13).

Las concreciones de esta norma afectan al alumnado que pertenece a familias temporeras, itinerantes; a los centros en los que existe alumnado absentista, mediante el diseño de estrategias para reforzar la asistencia y permanencia del mismo en el sistema educativo; la prevención de absentismo en el alumnado que presente síntomas de poder llegar a serlo en un futuro próximo; la atención académico de este alumnado en horario no lectivo; y la colaboración en la incorporación del alumnado inmigrante y de sus familias en los entornos escolar y social, respectivamente.

Todo lo cual conlleva la elaboración por parte de las Entidades Locales de los proyectos de intervención socioeducativa que, imbuidos de ese espíritu preventivo, han de incluir estrategias para seguir y controlar el problema del absentismo escolar, considerando especialmente al alumnado inmigrante.

* *Servicio de traducción*. Se trata de un servicio de traducción a los idiomas más frecuentes entre el alumnado inmigrante, para facilitar la comunicación de los centros con las familias. Se encarga básicamente de textos breves, fundamentalmente relacionados con formularios, impresos para matricular al alumnado, etc. Para utilizar este servicio es necesario entrar en el programa *Séneca* (correo electrónico en la utilidad de *comunicaciones*).

¹²⁷ *Orden de 3 de agosto de 2007, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de subvenciones dirigidas a entidades sin ánimo de lucro de ámbito provincial o autonómico para el desarrollo de programas dirigidos a la mediación intercultural y se efectúa la convocatoria para el curso 2007/2008.*

¹²⁸ *Orden de 8 de enero de 2008, por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención al alumnado inmigrante.*

¹²⁹ Se trata de una orden que halla sus fundamentos en la *Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación*, el *Decreto 167/2003, de 17 de junio*, por el que se ordena la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, el *Plan Integral para la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar*, el *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009)*, *Decreto 92/2006, de 9 de mayo*, el *Decreto 155/1997, de 10 de junio, por el que se regula la cooperación de las Entidades Locales con la Administración de la Junta de Andalucía.*

* *Guía básica del Sistema Educativo Andaluz, una escuela de colores*. Se trata de una guía publicada por la *Dirección General de Participación e Innovación Educativa*, con la colaboración del Ministerio de Trabajo e Inmigración donde, con el aderezo de unas atractivas ilustraciones de Susana Vegas Mendía, se explican conceptos útiles para el alumnado que procede del extranjero y sus familias. Se puede descargar de la Web de la Consejería de Educación. A lo largo de sus cuarenta páginas aborda contenidos como las etapas, obligatorias y postobligatorias, del sistema educativo andaluz, que se completa con un atractivo esquema explicativo; la educación de personas adultas, tan necesaria para las familias del alumnado inmigrante; la organización de la vida en los centros educativos; los momentos claves del proceso de escolarización, tanto dentro los plazos establecidos como el caso del alumnado que lo hace en cualquier momento del curso; el calendario escolar, los cauces establecidos para que las familias participen en la vida del centro, las estrategias desarrolladas para modernizar el sistema educativo andaluz (entre las que se cita el proyecto Escuela Tic 2.0, y la red de centros bilingües; los servicios complementarios (becas y ayudas, convalidación de estudios); un directorio con las delegaciones provinciales de educación, la delegación y las subdelegaciones del Gobierno de España en Andalucía, en las que destaca la Oficina de Extranjeros; igualmente, se citan algunos puntos de información como los ayuntamientos, asociaciones de y pro inmigrantes, las O.N.G.s, y los sindicatos. Finaliza con un anexo donde se enumeran los derechos y deberes del alumnado¹³⁰.

Enseñanza del español. Dentro de este epígrafe existen tres acciones: las aulas temporales de adaptación lingüística, el Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico para el Alumnado Inmigrante, y el *Aula Virtual de Español* del Instituto Cervantes¹³¹.

El programa de actividades extraescolares de apoyo lingüístico para el alumnado inmigrante está compuesto por un conjunto de actividades extraescolares que se le ofrecen al alumnado inmigrante que cursa sus estudios en centros públicos de *Primaria* o *Secundaria Obligatoria*, para aprender el español. Las clases son impartidas por el mismo profesorado del centro y también por personal monitor. Los centros que disfrutan de este programa son designados a principio de curso por cada delegación provincial.

Mantenimiento de las culturas de origen del alumnado inmigrante. Se trata de un programa que incluye actividades extraescolares dirigidas a conseguir este fin. Tiene la peculiaridad éstas se pueden realizar tanto por el alumnado inmigrante como por el andaluz. Son aptas para *Primaria* como para *Secundaria*. Persiguen conocer y divulgar las diferentes culturas presentes en el centro. Como en casos anteriores, las delegaciones provinciales son las que determinan, al principio de cada curso escolar, qué centros disfrutarán de este programa.

Las subvenciones al profesorado para elaborar materiales curriculares y recursos didácticos sobre atención educativa al alumnado inmigrante están reguladas por la

¹³⁰ Resulta curioso que se plasmen trece derechos y sólo ocho deberes.

¹³¹ Para el estudio de las *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística* y del *Aula Virtual del Instituto Cervantes*, remitimos al lector al punto anterior, donde lo hemos desarrollado convenientemente.

Orden de 20 de junio de 2007, publicada en el B.O.J.A. 141, de 18 de julio¹³², y el plazo para presentar solicitudes está comprendido entre el 10 de enero y el 27 de febrero de cada año. Esta orden, de extensión considerable, incluye entre los conceptos susceptibles de subvención (expresados en su artículo 2) proyectos de investigación educativa, actividades de formación permanente del profesorado y la elaboración de materiales curriculares y recursos didácticos. Entre los distintos ámbitos incluidos en los proyectos de investigación educativa, expresados en el anexo I.a de la Orden, encontramos ocho, de los que tres se relacionan con nuestro interés: concretamente, la atención a la diversidad y a la interculturalidad, la convivencia y escuela espacio de paz, así como la investigación en metodologías docentes. En el segundo caso, las actividades de formación permanente del profesorado¹³³, la norma incluye cuatro temáticas como preferentes para recibir las ayudas. Ninguna de ellas está relacionada con la compensación educativa. Sólo la referida al plurilingüismo, si acaso, puede afectar al alumnado extranjero con un idioma de origen diferente al español, siempre y cuando desde el centro se articulen los mecanismos para su conocimiento por parte del profesorado del centro. Con respecto a la última faceta, la elaboración de materiales curriculares y recursos didácticos, nos interesa destacar por su relación con el tema de este epígrafe (1) la convivencia escolar, entre cuyos aspectos resulta especialmente relevante la elaboración de planes de prevención de la violencia. En este sentido la norma hace hincapié en el desarrollo de estrategias para fomentar en las aulas los aprendizajes cooperativos, la educación para la paz, la promoción de los derechos humanos y la tolerancia. (2) La atención educativa al alumnado inmigrante, que incluye cuatros apartados, todos estrechamente relacionados con la compensación de desigualdades; así encontramos la enseñanza del español, la enseñanza de áreas curriculares dirigida al alumnado inmigrante que desconoce este idioma, la elaboración de planes de acogida de este alumnado así como, finalmente, las actuaciones para divulgar y mantener las culturas originales del mismo. (3) La atención al alumnado con necesidades educativas especiales, (4) la acogida del alumnado inmigrante adulto (familias), con el que se deberá mantener su cultural original y fomentar el aprendizaje del español como lengua extranjera. En este último punto, de lo que se trata es de facilitar la integración de las familias de este alumnado en el ámbito sociocultural andaluz y transmitirles los conocimientos, al menos, básicos de la lengua española. Otros elementos de la orden, a saber, la compensación educativa y solidaridad, la orientación educativa y el fomento del plurilingüismo, importantes también en lo que toca a nuestro tema de investigación, no se contemplan en la Orden de cara a la elaboración de materiales didácticos y curriculares.

Las ayudas que, según se expresa en el artículo 7 del anexo III (pág. 38) se conceden cuando los proyectos cumplen unos requisitos mínimos de calidad que tienen que ver con el interés educativo del material propuesto, con la calidad técnica del proyecto, el grado de aplicabilidad y la viabilidad del proyecto, van dirigidas al profesorado que presta servicios tanto en centros públicos andaluces, como en equipos de orientación educativa, equipos técnicos provinciales de orientación educativa, en los

¹³² Orden de 20 de junio de 2007, por la que se establecen las bases reguladoras de las ayudas para la elaboración de materiales curriculares y para el desarrollo de actividades de formación y de investigación educativa dirigidas al profesorado de los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos, a excepción de los Universitarios; publicada en el B.O.J.A. 141, de 18 de julio.

¹³³ Desde este punto de vista, se trata de dar respuesta a la cuestión que en todo esto resulta clave para nuestros intereses: las necesidades formativas del profesorado en contextos marginales.

centros del profesorado, o que desempeñan funciones de coordinación provincial o regional de planes, así como a los que trabajan en la inspección educativa. Por tanto, hay un amplio elenco de profesionales que pueden ser beneficiarios de estas ayudas, y que pueden estar en contacto directo con la temática que abandera este epígrafe y el título general de nuestra tesis.

Se trata de motivar, pues, la participación del profesorado en este aspecto, la difusión de los materiales didácticos elaborados así como la conexión explícita de los materiales con las necesidades reales del alumnado al que va dirigido.

La *publicación de los materiales y recursos didácticos*, que están disponibles en la Web de la Consejería de Educación, tiene como finalidad divulgar la educación intercultural y enseñar el español al alumnado inmigrante.

Toda esta oferta tiene su sentido en la necesidad de actualizar la escuela desde las transformaciones sociales acaecidas en Andalucía en los últimos años. Se trata de una idea de escuela basada en la calidad de la enseñanza y en la integración intercultural para un alumnado progresivamente diverso. Se pretende, pues, ofrecer una escuela única y particular en cada contexto, ya se trate de un barrio, una localidad... Requiere la participación de todas las familias, cuya ayuda puede ser inestimable en las actividades escolares y fundamentales en la vida académica; así, en la elaboración de los proyectos de centro; en la planificación y realización de las actividades extraescolares; en poner los medios para conseguir un clima de convivencia, respeto y tolerancia a partir del cual se promueva la socialización efectiva del alumnado, etc. La familia puede, en suma, contribuir de forma decidida a lograr una sociedad progresivamente más justa¹³⁴.

1.4.4. Comunidades de aprendizaje y formación en centros. Dos vías para formar al profesorado en el tratamiento de la *Educación Intercultural*

Francesc Carbonell (2007) dice que “(...) el oficio de educar ya no debe limitarse a enseñar habilidades o destrezas: hace falta forjar personas competentes, flexibles, polivalentes, capaces de convivir con los demás. Se debe enseñar a pensar, a aprender a aprender, pero urge también ejercitar la intuición, la apatía, la inteligencia emocional, las competencias interculturales, la capacidad de gestionar conflictos, etc. La educación en tiempos de globalización (...) debe hacer compatible el difícil reto de mantener y reforzar las identidades colectivas con el reconocimiento y el respeto a la alteridad. (pp. 141 y 142).

Para ello, es necesario contar con un profesorado ducho en construir un currículo intercultural, suficientemente pertrechado en estrategias, técnicas, metodologías, recursos y materiales que hagan posible hacer de la institución educativa un lugar donde se logre lo expresado en la cita anterior. Y, en este sentido, las comunidades de aprendizaje y la formación en centros pueden las claves que posibiliten este objetivo.

¹³⁴ Creemos que es importante completar nuestro estudio pedagógico con datos complementarios que influyen en el conocimiento del contexto marginal al que pertenece el alumnado protagonista de los centros con programas de educación compensatoria. Para ello, remitimos al lector al epígrafe 5 de este capítulo, titulado *Marginación y Compensación Educativa*, en el que comentamos un trabajo de Chaves Fajardo (2000).

En un trabajo de Comas y Mascarell (2005)¹³⁵ sobre la visión del profesorado en el desarrollo de comunidades de aprendizaje, se refleja el marco teórico desarrollado en la práctica cotidiana. Parten estos autores de la flexibilidad que reina en el trabajo docente, entendida como la contingencia de horarios, programaciones..., y de cómo, por la propia naturaleza del hecho educativo, estos entes están supeditados a la intrahistoria, a lo que acontece cotidianamente en el centro educativo, lo que le pasa al alumnado y al profesorado. Evidentemente, este estudio de caso en el que una maestra muestra su experiencia en comunidades de aprendizaje, se desarrolla en un centro similar a los que hemos estudiado en nuestra tesis, esto es, con alumnado de niveles socioculturales bajos e incluidos en la franja denominada *de riesgo de exclusión*.

Comas y Mascarell (op. cit.) hacen hincapié en la singularidad del alumnado que asiste a este tipo de centros, de modo que sus conocimientos y vivencias emocionales previos distan mucho de las comúnmente consideradas como estándar, lo que supone un elemento que puede dificultar la tarea docente, lo que añade dudas e impotencia, pues pueden llegar a ser muchos los problemas a resolver y pocas las estrategias para dicha resolución.

Así, en el caso que estos autores presentan, el claustro suele mostrar más unidad, e indaga, por propia iniciativa dentro de este organismo y solicitando la ayuda de asesores expertos, nuevas formas de hacer la escuela, nuevas vías de concebir el trabajo docente, caminos todos que vengán a ayudar la atención al alumnado, considerado en su totalidad.

De aquí entroncamos con el concepto de comunidad de aprendizaje. Ideas como entorno, tener expectativa s altas, fundamentarse en los principios de la justicia social... son claves de este tipo de trabajo comunitario.

Como destacan Comas y Mascarell, es necesario en este proceso de conversión del modo de trabajo de comunidad de aprendizaje que reine cierto optimismo, lo que dota de confianza y hace visible, aunque esté aún lejos, el objetivo a conseguir. El claustro del profesorado, las familias del alumnado, el alumnado, las personas voluntarias que participan en actividades, los miembros de equipos de apoyo externo, etc., han de creer en la posibilidad de conseguir las mejoras que se persiguen y que vendrán a redundar, en definitiva, en la mejora de la calidad de la educación que el alumnado del centro recibe, al final de cuyo proceso, se deberá haber conseguido como expresan estos autores, que tengan una visión del mundo más confiada. Así, hablan de dos tipos de lenguajes: el de la crítica y el de la posibilidad; el primero es la base desde la que se generan los cambios o, al menos, las intenciones de conseguirlos; el segundo, habla de la esperanza, optimismo, ilusión, en que todo lo que no gusta y, por eso mismo, es mejorable, se puede conseguir, trabajando desde distintos puntos de vista, llevando a la práctica diferentes prácticas y estrategias. Tales herramientas permiten a las personas que conviven en el centro educativo desarrollar aspectos democráticos, participativos, respetuosos con todos, culminando todo con una idea integral de educación, desde la inmersión de todos y cada uno de los elementos implicados.

Se trata, pues, de transformar la escuela, el instituto; el centro educativo. Un escuela situada en un barrio marginal de la gran ciudad, el pueblo, de ese contexto rural

¹³⁵ Se trata de un estudio de caso real, referido a una maestra.

a donde no llegan todas las influencias más favorables del mundo de la cultura, no ya por la situación geográfica de la zona, sino sobre todo por el poder adquisitivo de las familias en las que crece el alumnado, por el origen sociocultural de las mismas, por la propia historia que arrastra cada uno de los niños y niñas con los que trabajamos diariamente, desde varias generaciones atrás.

Queremos cambiar esas condiciones desde la escuela. Queremos que mejoren, que prosperen, desde una actividad realmente fuerte que irradia desde el centro educativo. Una fuerza centrífuga que afecte sin solución de continuidad a todos los elementos implicados, sobre todo, evidentemente, a los más desfavorecidos. Todos nos beneficiaremos, clara está. Pero en mayor medida, y esto es lo realmente interesante, los más necesitados, el alumnado al que van dirigidas nuestra acciones docentes y, por ende, sus familias.

El proceso de transformación al que aludimos supone una apertura meridiana a todo: a influencias provenientes de aquí y de allá. Se facilita, pues, la participación de todo *quisque*, desde estudiantes secundaria, de universidad, a profesorado de distintas facultades, agentes sociales, madres, padres, abuelas, abuelos... *Todos a la escuela*, podríamos decir, parafraseando el título de la película del genial Luis García Berlanga.

Una de las experiencias iniciales que se llevan a cabo en estos procesos de comunidades de aprendizaje, donde todos aprendemos, pero lo hacemos juntos, consiste en marcar los objetivos a conseguir desde la experiencia de soñar. De soñar, obviamente, despiertos. Sueños fruto de largos intentos de introspección personal y colectiva, por partes: clases, claustro, y experiencias oníricas de tipo individual. Esos sueños se ponen en común, se desnudan las mentes y se declaran las cualidades que habría de tener el centro en cuestión, cómo le gustaría que fuera a cada uno de los integrantes de la comunidad escolar. Es un modo de difuminar progresivamente las barreras, sirviendo de complemento las ideas de cada sector implicado¹³⁶. Además, la concepción sectorial de las partes va desapareciendo progresivamente, conformándose, pues, una unidad, un ente global, aglutinador y que sintetiza y fusiona todos los puntos de vista y la asunción de una finalidad común, compartida, gestada desde la experiencia vivenciada y sincera de ilusiones compartidas. En el trabajo que parafraseamos de Comas y Mascarell (2005), se alude a que la escuela ha de servir para aprender, para convivir, donde aprender se concibe como un placer y donde huelga la idea de obligación. Convivir implica, entre otras cosas, compartir espacios y esto tiene, entre otras ventajas, la de animar el diálogo, hacer que las relaciones interpersonales sean cualitativamente mejores y, finalmente, que surjan objetivos comunes cuyo logro se atisba como muy probable. Por tanto, a los centros donde hemos realizado la investigación en la provincia de Jaén, la experiencia de erigirse en comunidades de

¹³⁶ Entre los sueños propuestos y, finalmente, conseguidos describen estos autores los siguientes: una sirena para anunciar el nacimiento y el ocaso de las clases y las entradas y salidas del recreo que no suene a sirena sino a música, composiciones que, además, se trabajan en el aula de esta materia. Otro sueño hecho realidad se refiere a que el centro educativo está más horas abierto, y se ofrece formación no sólo para el alumnado propiamente dicho sino también para sus familias. Ya no hay, por otro lado, una relación directa entre la idea de recreo y el espacio físico donde tradicionalmente se ha desarrollado esta media hora de la jornada escolar: ahora, cada *quisque* puede ir donde le apetezca: bien al aula de informática, a la biblioteca, a marcarse unos bailes al aula de psicomotricidad o a ejercer labores de mentor en el espacio de recreo del alumnado de Educación Infantil. Otra práctica onírica se refiere a la práctica de reciclar libros con lo que hay valores en juego como la solidaridad y la ecología, el compartir y la responsabilidad.

aprendizaje les iría muy bien, pues se propondrían las bases para establecer un camino expedito hacia la mejora, y hacia el logro de objetivos que representan lugares donde todos los miembros de la comunidad educativa quieren llegar.

Como peldaño primero de este proceso de cambio, tenemos, pues, la definición del objetivo común. Ese objetivo se escinde en la práctica en la elaboración de distintos proyectos, proyectos que toman forma desde la colaboración de todos y desde el diálogo como herramienta primera. Ahí hay una implicación meridiana de todas las personas, desde el claustro hasta los equipos de apoyo externos, pasando por los responsables de los programas de educación compensatoria, miembros de los servicios sociales del ayuntamiento, responsables de las actividades de barrio, extraescolares, familias, voluntarios, alumnado... Se trata de fomentar conceptos en torno a la democracia, la participación el diálogo y la escucha atenta y responsable de todos los miembros implicados en este laborioso proceso. Y se trata de concebir la escuela, no sólo como un espacio de aprendizaje (esta es seguramente su forma más primigenia y tradicional) sino como espacio de transformación.

Estos autores hablan, además, de la formación de distintas comisiones como, por ejemplo, la de estudio, donde participa el personal docente (claustro y equipo de orientación educativa), así como de distintos foros (en este caso del denominado Forum IDEA¹³⁷ y donde se incluyen estrategias que hablan de la mayor disponibilidad del centro como ente educativo y como organismo al servicio de la comunidad. Así, se plantea dejar algunas dependencias del centro abiertas más tiempo, debido a su alto poder educativo: v.g., la biblioteca y el aula de informática, de manera que fuera del horario escolar, el alumnado puede disfrutar de un espacio idóneo para realizar las tareas encomendadas ese día por el profesorado, mejorando inestimablemente su rendimiento escolar.

Mediante la colaboración de cada parte se vislumbran formas de trabajo alternativas: ya no hay sólo un adulto en el aula: al contrario, no es raro encontrar incluso cuatro. Y no todos son docentes: hay voluntarios, familiares, maestros en prácticas. Al hilo de esto, habla Molina (2000) de los voluntarios y de los paraprofesionales, en un trabajo sobre la integración de la escuela en la comunidad. Para esta autora, se trata de un “*conjunto extra de manos*” (op. cit., p. 229). Estudiantes y profesorado gozan, así, de una ayuda inestimable, de modo que se favorece el aprendizaje: “(...) funcionando como modelos efectivos, leyendo a los estudiantes, escuchándolos leer, escuchándolos en el descanso después de haber realizando lectura silenciosas, haciendo preguntas desafiantes relativas a su lectura, organizando sus esfuerzos, compartiendo y orientando su lectura y escritura, elaborando materiales didácticos, aplicando inventario de intereses y actitud, organizando un periódico de aula, ayudando a la elaboración de murales de aula, animando a la lectura y escritura, sirviendo como un recurso durante viajes y excursiones, etc.” (ibidem). Pero, obviamente, esto no se ha de hacer de cualquier manera: es necesaria cierta rigurosidad que, según plantea Molina Ruiz, pasa por que padres y personas interesadas en ejercer de voluntarios completen unos cuestionarios con la finalidad de ver la idoneidad, y preparación previa para lograr, desde la participación de estos, dar una respuesta adecuada a la diversidad, y atender a las distintas necesidades de aprendizaje.

¹³⁷ Estas siglas responden a “*Investigación y Desarrollo de la Educación de Personas Adultas*”. Se trata de un grupo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la *Universidad Autónoma de Barcelona*. En él participan tanto profesorado, de la Universidad y de Educación de Adultos, como estudiantes.

Ahora no se darán tantas clases magistrales sino que se priorizará la atención a la diversidad dentro del aula ordinaria. Como muestra de esta idea de trabajo compartido y colaborativo, para crecer juntos, aportando cada uno su granito de arena en esta comunidad de aprendizaje, encontramos las lecturas autorizadas, que se llevan a cabo dos tardes por semana y que consisten en la participación de voluntarios en actividades lectoras con el alumnado de Infantil. Es como si el hermano mayor hiciera el refuerzo educativo y reafirmara la labor de la figura tutorial. También se proponen los grupos interactivos, práctica que supone división del gran grupo en cuatro, al frente de cada cual hay un responsable (maestro o voluntario). Se consigue, así, la mayor atención del alumnado, hay un mayor aprovechamiento del tiempo y se logra avanzar con los aprendizajes. Esta práctica supone un avance en la mentalidad del profesorado, que ahora comparte espacios; y deja entrever palmariamente las bondades de esta práctica en el sentir del alumnado, que protagoniza relaciones ricas, donde la ayuda mutua es cotidiana. Respeto y cooperación son valores que se inculcan desde estas prácticas al alumnado. Además, hay un movimiento circular, donde el alumnado que acaba el período formativo en Primaria o Secundaria, torna para ejercer labores formativas, ejerciendo de voluntario con el alumnado de menor edad. Una comunidad de aprendizaje así entendida es, como definen estos autores, una sociedad activa que participa para cambiar las cosas.

Se trata de una red donde se participa y que está inserta en la conciencia de todos. La idea de red implica la conexión con todos y, desde ahí, favorecer las aspiraciones y las expectativas, abrir nuevos mundos a un alumnado de suyo empobrecido y muy limitado desde las condiciones de su propio origen.

Por su parte Martínez et al. (2005) definen las comunidades de aprendizaje de la siguiente manera: “Las comunidades de aprendizaje vinculan los esfuerzos y las ilusiones de todos los colectivos de la comunidad para que todos puedan mejorar su situación; se centran en el incremento de sus posibilidades reales de desarrollo. Estas iniciativas vinculan la educación formal con la no formal y la educación reglada con el desarrollo comunitario” (p. 48).

Una de las mayores ventajas que tiene esta práctica innovadora es la que se refiere al intento por frenar el fracaso escolar, donde estriba el talón de Aquiles de gran parte del alumnado que asiste a centros con planes de compensación educativa. Es una práctica para la que no existen los muros de la escuela, donde se transforma la sociedad la cultura, y donde no sólo se producen cambios en la propia escuela sino, y esto es radicalmente importante, en el entorno de la misma. La comunidad de aprendizaje conlleva cambios en la organización, el planteamiento pedagógico... Para ello, se promueven espacios lúdicos que facilitan las prácticas descritas.

Otro ámbito donde se trabaja a conciencia es, además del socio-cultural y pedagógico, es el de la convivencia, que en bastantes casos deja mucho que desear. Y ello se consigue desde la constitución de una coalición indisoluble entre familias y centro educativo, objetivo inusitado en la práctica real de la mayoría de este tipo de centros.

En el trabajo citado de Martínez et al. (2005) se presenta el caso de otro centro educativo, aparte de describir las bases teóricas y sociológicas del misma. Para estos

autores, clave resulta el concepto de sostenibilidad de proyectos de comunidades de aprendizaje, que hacen depender de una tríada que nosotros representamos imaginando un triángulo donde, en cada vértice, aparezcan las palabras *formación*, *investigación* y *evaluación*. De tal triángulo deviene la siguiente tabla explicativa:

Vértices del Triángulo	Condiciones de cada apoyo a la sostenibilidad
Formación en la comunidad	Se arranca de las necesidades y del diálogo igualitario de los participantes. Conocimiento riguroso de la realidad, donde ha de tener lugar la formación. Desarrollo flexible. Participación como bandera. Fomento toma de decisiones. Trabajo intra e intergrupala.
Investigación de nuevos modelos	Investigación-acción participativa. Investigación dialógica. Investigación = práctica de transformación, desde la búsqueda de soluciones. El hecho investigado es sujeto, no objeto. Implicación de todos los participantes. Condiciones éticas en la práctica. Se consideran derechos y problemáticas de participantes, y sus relaciones. Trabajo en red.
Evaluación del proceso	Comprensión y transformación desde el diálogo. Ver lo conseguido y lo pendiente. Grupos en función de roles. Constitución del grupo de evaluación (miembros de Universidad y comunidad). Constitución de un grupo informado de la comunidad. Reunión trimestral entre ambos grupos. Grupo externo, de seguimiento: facilitar el diálogo y la comunicación.

Tabla 1. Sostenibilidad de las comunidades de aprendizaje.

Hablan estos autores de que desde la práctica de constitución de comunidades de aprendizaje se persigue “romper el círculo de la exclusión” (p. 148). Y esto se trata de lograr desde la inquietud por reducir las desigualdades sociales de alumnado, familias... Inquietud materializada desde la creación de oportunidades de aprendizaje para todos,

desde la apertura de vías de participación democrática y desde el reconocimiento de la necesidad de generar nuevos conocimientos.

Sobre las bases teóricas de este modelo, que estos autores perfilan de un modo más o menos esquemático, nosotros aportamos la siguiente tabla:

APRENDIZAJE DIALÓGICO		
1. RACIONALIZAR EL DEBATE DE IDEAS	1 A. DIÁLOGO IGUALITARIO (es la base teórico-práctica. Intensifica el proceso de reflexión).	a) Comprender argumentos de otros, b) Aportar argumentos propios.// facilita la capacidad de selección, los procesos de información, afecta a (a) la dimensión cognitiva, (b) favorece acuerdos cognitivos, éticos, estéticos, afectivos.// transforma las relaciones de la persona con el entorno.
	1. B. INTELIGENCIA CULTURAL: reconocimiento de competencias en contextos de interacción social	Solucionar retos y problemas. Patrimonio de todos los grupos
2. VIVIR LAS EMOCIONES		

Tabla 2. Bases del aprendizaje dialógico.

A esta propuesta hemos de hacerle una objeción, ya que disentimos de la siguiente afirmación: “todas las personas que participan en un diálogo en condiciones igualitarias tienen las mismas oportunidades y capacidades para participar en el mismo”. (op. cit., p. 49). Nuestra objeción se refiere al término “*capacidades*”, ya que entendemos que éstas no dependen de la oportunidad dada exteriormente, sino de la predisposición propia de la persona. Los autores de este artículo entienden que oportunidad tiene la misma naturaleza que capacidad y nosotros diferimos diametralmente de esto, pues concebimos la oportunidad como algo social, y la capacidad como algo interno al ser humano. Y, si bien mostramos esta opinión de la afirmación que hemos reproducido, atención a lo que viene después: “Si partimos de este presupuesto, la igualdad de capacidades de todas las personas, tendremos que convenir que si hay capacidad, deberá haber oportunidad para desarrollarla” (ibidem). Si el primer entrecomillado es indemostrable por falso, el segundo lo es en mayor grado.

Después, se presentan tres fuentes que alimentan el desarrollo de las comunidades de aprendizaje en nuestro contexto. Llama la atención, como casi siempre, el origen angloparlante de estas influencias a las que parece hemos de acogernos siempre con los brazos abiertos, y de donde casi nunca suele haber resultados favorables, pues España sigue padeciendo los eternos males educativos, y todo *quisque* sigue siendo sometido, con regularidad metronómica, al pesado yugo de inacabables

reformas educativas, que nunca conducen a lugar alguno. En fin, resumimos estas panaceas en la siguiente tabla:

Programa	Ofrece soluciones para...	Ámbitos trabajados	Exige
<i>School Development Program</i> (Estados Unidos de Norteamérica, finales años '60)	Escuelas con fracaso escolar. Problemas familiares. Baja motivación docente Problemas disruptivos.	Ámbito académico. Ámbito de las relaciones afectivas interpersonales.	Participación de las familias. Participación de agentes locales y comunitarios.
<i>Accelerated Schools</i> (Henry Levin)	Alumnado con fracaso escolar y problemas socioeconómicos.	Priorizan conjunto reducido de proyectos. Aceleración aprendizaje. Enriquece recursos y estrategias para motivar y estimular el desarrollo.	Diagnóstico problemas escuela, familias, profesorado y alumnado. Mismo tratamiento para todo el alumnado.
<i>Success for All</i> (Robert Slavin)	Mejorar rendimiento escolar Lograr autoestima positiva. Alumnado de entorno económico pobre. Alumnado socialmente excluido.	Disciplinas instrumentales. En segundo lugar, resto áreas curriculares.	Tener altas expectativas en alumnado. Propuestas muy estructuradas. Dinámica en el aula organizada en grupos. Alta monitorización.

Tabla 3. Programas base de comunidades de aprendizaje.

1.5. MARGINACIÓN Y COMPENSACIÓN EDUCATIVA.

1.5.1. Aproximación al concepto de *marginación*

Convenimos con Archilla (2000) en que al hablar de marginación o de zonas marginadas hablamos de “(...) pobreza y de injusticia social; de desigualdad social que

provoca que unos tengan mucho y, como consecuencia lógica, otros se quedan sin nada” (op. cit., p. 39).

Una idea ligada a la de marginación es la de abandono, cuya definición desde un punto de vista educativo afecta a gran parte del alumnado de los centros con planes de compensación educativa que se incluyen en nuestra investigación. Podemos definir el abandono escolar como la salida prematura del alumnado de la institución escolar por diversas causas; entre ellas podemos encontrar, sobre todo en los casos estudiados en la presente investigación, la incorporación al mundo laboral debida a las perentorias necesidades materiales de la familia o, en algunos casos, al fracaso escolar.

Hay una relación entre la definición que la Psicología y la Sociología hacen de abandono. En este sentido, al término de abandono escolar se une el de abandono familiar, cuya esencia consiste en condenar al alumnado a indebidas carencias materiales, afectivas y emocionales. Esto lo hemos constatado como evidencias en los centros donde ejerce el profesorado con el que hemos realizado nuestro trabajo: (1) la indigencia, (2) la miseria, (3) la incultura, (4) la delincuencia., (5) divorcios o separaciones... Hemos encontrado alumnado maltratado, al que se le ha obligado por parte de la familia a la mendicidad. Los docentes hemos de ser conscientes, pues, de que el abandono familiar que padece este alumnado puede ir acompañado de cierta inadaptación social. Además, se ha de estar alerta pues en muchas ocasiones las circunstancias de abandono familiar y de inadaptación social son muy próximas al mundo de la delincuencia.

Dentro de las características más visibles de este tipo de alumnado, y que van a aparecer en los cuestionarios, *focus groups* y entrevistas realizadas al profesorado, hemos de citar las necesidades básicas no cubiertas (seguridad, afectos...), lo que lleva a este alumnado a poner en un primer lugar los valores materiales, más relacionados con el instituto de conservación del ser humano. Si miramos desde una perspectiva social y personal, será fácil detectar en ellos una ausencia casi plena de moral autónoma, utilizando como brújula en su existencia y en su experiencia escolar la norma que se les impone desde fuera que, está claro, obviarán a la primera oportunidad. También constatamos el rechazo frontal que este tipo de alumnado muestra hacia la sociedad, esto es, en la mayoría de las ocasiones mostrarán una actitud defensiva. A veces, incluso la atacarán desafiantes. Y la víctima más propicia en el entorno escolar, la representación más inmediata y con el acceso más franqueable de esa sociedad ante la que se predisponen en contra, no es otra sino la figura docente. Sobre ella se van a verter ataques ante los que el docente ha de estar suficientemente preparado y formado, para afrontarlos de modo que pueda resolver los conflictos y ejercer de educador y de transmisor de conocimiento, como le corresponde.

Hace poco un colega que imparte Física y Química en el instituto donde trabajo, estaba realmente alterado, y eso que es una persona tranquila y suficientemente experimentada tanto por su experiencia vital como por su larga trayectoria profesional. Estaba en la puerta del aula de convivencia del centro. Su rostro manifestaba indignación y enfado. Un alumno ciertamente problemático, que acumula numerosos partes por mal comportamiento, le había faltado el respeto, retándolo incluso, con una actitud duramente provocativa. El profesor, hastiado por esa actitud impropia y a todas luces inadmisibles, me comentaba que iba a presentar un escrito ante la dirección del centro en el que comunicaba que él no venía a hacer de policía, de guardián, de

vigilante, sino que venía cada día a enseñar y a educar a unos alumnos que, al menos en principio, habían de venir dispuestos a aprender, de modo ordenado, correcto y respetuoso. Evidentemente, su función no era aguantar la desfachatez de un alumno violento que, además, presentaba una patología psicológica que la familia se negaba a tratar, a pesar de que los médicos le había prescrito un tratamiento desde que el hijo era pequeño. Se trata de un trastorno negativista desafiante. Además, este profesor, sabedor de las posibles consecuencias adversas que este planteamiento podía acarrear para sí, me comentaba que informaría de esto al Servicio de Inspección Educativa, para que éste le diera las indicaciones oportunas de cómo tratar a este alumno y que, si así procedía, lo expedientara. Lo que tenía claro es que ese alumno no debía de estar en centro educativo alguno, sino en una institución que lo tratara del modo adecuado y con los conocimientos y el personal técnico oportuno. Para colmo, este alumno procedía de otro centro educativo, del que había salido porque allí también había dado problemas y era difícil sostener situaciones como la que aquí acababa de tener lugar. La marginación, en muchos casos ligada a enfermedades psiquiátricas no tratadas por la propia actitud cerrada de las familias, pueden provocar casos como el que aquí describimos, experiencias tristes que pueden devenir en consecuencias indeseables para el profesorado, tanto desde un punto de vista profesional como, lo que es peor, personal, pues la salud psíquica y, consecuentemente, física del personal docente se ve mermada, afectada a veces de modo irreversible. Es por esto por lo que se explica la actitud de los centros de quitarse de en medio a la primera oportunidad a este alumnado, ya que la ley obliga a estar en las instituciones educativas al alumnado hasta los dieciséis años de edad. Lo cual convierte estas situaciones en verdaderos partidos de tenis, donde el alumno problemático, marginal, castigado socialmente, va de un campo a otro, es víctima de traslados de un centro a otro, y así pasa la mayor parte de su escolaridad, en un viaje entre centros, sin conseguir las más de las veces apenas leer y escribir. La solución más fácil, la más inmediata y usual es la expulsión temporal del alumnado, ya que el profesorado suele estar desamparado por la Administración. Igual sucede con el alumnado, al que no se le ofrecen los medios adecuados para conducirlo y atenderlo adecuadamente a lo largo del sistema educativo. Creemos que en casos así tanto docentes como discentes se erigen en víctimas de un sistema carente de herramientas y de estrategias efectivas para solucionar los problemas que se plantean con una frecuencia mucho mayor que la que sería deseable.

Es verdad que existen, entre las medidas correctoras, los servicios especializados de asistencia social y familiar, los servicios sociales de los ayuntamientos, así como la judicatura con la fiscalía de menores, a la que no pocas veces se ha de acudir con casos como estos. Pero, ¿se consiguen realmente los resultados deseados? ¿Cada institución cumple sus funciones o desiste sobre todo cuando la familia se niega a colaborar? Nuestra experiencia, tanto en los centros educativos como cuando estamos en contacto con otras instituciones, tanto locales como provinciales, es que no existe una implicación plena de las instituciones, no porque las personas participantes no cumplan con sus funciones, sino porque toparse constantemente contra la falta de colaboración de las familias, lo que sucede con mucha frecuencia en entornos deprimidos, hace que se relajen las acciones que los protocolos dictan en cada caso y que el alumno, la mayoría de las veces por incompetencia de sus familiares y por el abandono al que someten a sus vástagos, paguen una culpa que en ningún caso tienen.

Qué duda cabe, por otro lado, de que todas las circunstancias que rodean al alumnado que nace y se cría en ambientes empobrecidos hacen que éste lleve aparejado

un lastre que redundo en su evolución, ralentizándola unas veces y, en otras, deteniéndola. Estos retrasos evolutivos se manifiestan claramente en el ámbito escolar y suponen un caballo de batalla con el que los equipos educativos han de luchar diariamente. La teoría de Berstein, afamado sociólogo de la educación, quien inspirado en la sociología del conocimiento abordará junto con Bourdieu una profunda revisión crítica de la obra de Durkheim, trata de explicar el fenómeno del fracaso escolar en relación con la clase social y el status socioeconómico de la familia del discente, y cómo estos parámetros ejercen una influencia abismal sobre el desarrollo general del sujeto y, en particular, sobre su desarrollo lingüístico. Dice Berstein (1961) lo siguiente: “mi hipótesis es que las diferencias lingüísticas entre las capas inferiores de la clase obrera y las clases superiores no son el reflejo directo de diferencias de aptitudes, sino que resultan de la diferencia de los tipos de discurso dominantes característicos de cada una de estas categorías. Se constituyen dos formas diferentes de utilización del lenguaje, porque la organización social de estas dos categorías lleva a atribuir una importante diferencia a las distintas potencialidades del lenguaje. Esta insistencia o acentuación conduce a formas diferentes de discurso que, a su vez, orientan progresivamente al locutor hacia tipos diferentes de relaciones con los objetos o con las personas” (op. cit., cit. en Sánchez Hípola, 2007, p. 134). La actitud e influencia del medio es, por tanto, clave. El lenguaje y la forma de comunicación que cada sujeto utiliza determina su orientación tanto desde un punto de vista intelectual, como afectivo y social. Ahí puede estar la explicación de muchos de los problemas con los que nos topamos diariamente en nuestro trabajo.

No son pocos los colegas que afirman que todos los males que barajamos en la institución escolar se gestan en el núcleo familiar. La teoría de Berstein no viene sino a confirmar esta idea. El alumno, como ser biológico, y aunque genéticamente predeterminado, experimenta desde el mismo día de su alumbramiento un proceso de socialización que se erige en un elemento angular del modelo que este sociólogo de la educación sugiere. La influencia del grupo social en el que el niño se desarrolla es brutal y supera, las más de las veces, el poder que los grupos escolares puedan ejercer, mucho más si el centro educativo está radicado en el mismo entorno donde el sujeto vive. Ese contexto social genera algo que se va a constituir en una herramienta, un medio básico para llevar a cabo los aprendizajes, tanto dentro de la institución escolar como fuera de ella. Según Berstein, esos procesos de aprendizaje harán que el sujeto adquiera tanto las reglas lingüísticas como algo mucho más importante, que es la forma concreta de comunicación, el modelo de discurso. Este modelo es diferente dependiendo del grupo social y cultural al que pertenezca la familia del alumnado pertenece. A su vez, dichos modos de comunicación (códigos según la tipología de Berstein), moldean la orientación intelectual, afectiva y social del individuo. Esto nos lleva a concluir que en la formación del profesorado que atiende a este tipo de alumnado, donde las dificultades socioculturales, económicas... son mayores, ha de incluir entre sus contenidos el conocimiento de la estructura social de éste y su división en clases, pues de ahí deviene la adquisición de un tipo u otro de código lingüístico, lo que, como venimos diciendo, motivará la constitución de diferentes aspectos psicológicos en el sujeto, así como la formación de categorías, el desarrollo de operaciones lógicas, estilos cognitivos y, finalmente, la formación del sujeto como ser social.

Otro concepto ligado a los ámbitos marginales y a los centros ubicados en ellos es el de droga. Es usual que cierto sector del alumnado que asiste a estos centros consuma diferentes tipos de sustancias, incluso dentro del propio horario escolar, en las

inmediaciones de los centros, donde el tráfico de las mismas es frecuente. Y esto sucede tanto si se trata de drogas legales como ilegales. En el primero de los casos están el alcohol, el tabaco, así como ciertos fármacos sedativos o excitantes (barbitúricos y anfetaminas); y en el segundo, el opio y sus derivados, la morfina, heroína; la cocaína, alucinógenos naturales y sintéticos, y la cannabis y sus derivados, la marihuana y el hachís.

Aparte de esta clasificación, está la que distingue las drogas pesadas de las “ligeras”. Unas y otras cobran carta de naturaleza en función de que la dependencia física y psíquica que conllevan, de la tolerancia (necesidad de consumir más cantidad para obtener los mismos efectos), del grado de toxicidad para el organismo, la psique y el poder de la sustancia para alterar la capacidad del individuo que la consume para relacionarse con la realidad y con los demás.

La gravedad del asunto es notable y, además, la vivimos diariamente en las aulas de los centros donde trabajamos y donde hemos llevado a cabo la investigación. La cruda realidad nos obliga a plasmar aquí este apartado: cierto profesor de Informática me alertaba de que algunos alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, de apenas quince años, llegaban a clase, tras el recreo, con los ojos afectados como signo evidente de que en la media hora anterior habían estado fumando porros. El alumnado en cuestión no daba pie con bola cuando en dicha clase se le requería cualquier operación, aunque su dificultad fuera mínima, con el ordenador. Preguntados por el profesor al que me refiero, el alumnado argumentaba que padecía conjuntivitis, excusa harto utilizada para tratar de esconder la temible realidad en la que, ingenuamente, se van adentrando.

Esta denuncia del profesor de Informática me llevó, como orientador del centro, a realizar algunas entrevistas con el alumnado afectado. Dentro de un ambiente más individualizado, fuera del contexto cotidiano donde se desarrollan las clases, y a poco que el entrevistado toma confianza con el entrevistador, salen a la luz rutinas de fin de semana que este jovencísimo sector de nuestra población estudiantil practica con temerosa asiduidad. De tal modo, con sinceridad manifiesta, no tienen ningún reparo en admitir que fuman y beben, llegando a emborracharse, siempre ocultando a la familia estas costumbres licenciosas.

Es curioso que no siempre esta problemática aparece ligada a contextos marginales y a casos de compensación educativa, como los que nos ocupan. Normalmente, cuando la familia, si está más o menos preocupada por el devenir académico y vital de sus vástagos, viene a hablar con el tutor, orientador, trabajadora social del equipo de orientación educativa, jefatura de estudios, etc., el proceso ha madurado lo suficiente como para que sea costoso reducirlo y tratarlo de forma preventiva. Se impone, entonces, un tratamiento correctivo o terapéutico. Y aquí, la institución escolar tiene poco que hacer, aparte de colaborar con celo. Es necesaria, empero, la intervención de otras entidades, de tipo local o provincial, como las unidades de tratamiento familiar, las unidades de salud mental infanto-juvenil, los servicios sociales de los ayuntamientos, etc. De todas formas, el origen del problema puede estar, en la mayoría de los casos, en el entorno familiar y escolar, donde las relaciones entre iguales, si no son las más aconsejables, pueden convertir en víctimas a chavales considerados normales y buenos en sus primeras etapas de escolaridad obligatoria, de modo que en poco tiempo manifiestan cambios bruscos que ni la propia familia

entiende, ni tiene la capacidad de asimilar, pues ocurren de modo inmediato e imprevisto.

Transcribimos a continuación algunas anotaciones tomadas de entrevistas efectuadas con este alumnado. Esto nos puede ayudar a comprender la diversa problemática que la adolescencia marginada padece y supone un aldabonazo para entrever las vías que hemos de elegir para solucionarla.

Daniel, un alumno de catorce años, de segundo curso de E.S.O. afirmó en la entrevista que mantuvimos con él que desconocía datos básicos de su familia como, por ejemplo, la edad de sus padres, o la carrera que su hermano mayor está estudiando en la Universidad. Asimismo, es consciente de que no se entera de las explicaciones que el profesorado da en clase. Aparte tiene problemas de relación con sus iguales, ya que aquellos compañeros que sí querían salir con él en Primaria, ahora, dos años después, le hacen el vacío y lo rechazan. Como él mismo dice, “fue una bola de nieve que se agrandó”. Esta circunstancia le afectó académicamente. El alumno es consciente de ello y sabe que su rendimiento en clase fue decreciendo a causa de cuestiones puramente afectivas y de relación social. En este sentido no podemos olvidar los enfoques que hacen sociólogos de la educación como el francés Emile Durkheim, quien afirma, tras estudiar la estrecha ligazón que existe entre la personalidad del sujeto y la naturaleza del sistema social, esto es, la antropología, que todo acto educativo es algo social, tanto por su origen como por las funciones que desarrolla. Ese aspecto social de la educación tiene su reflejo en ese estar alicaído, ese menor rendimiento que Daniel manifestaba haber experimentado en el instituto. Así, pues, son muchas y valiosas las aportaciones que la sociología de la educación puede hacer a la investigación que desarrollamos. Se trata, en definitiva, de aplicar esquemas sociológicos al ámbito educativo, ya que se entiende que la naturaleza del ser humano es social (y bien lo demuestra el caso de Daniel, tremendamente influido por ella), y los procesos educativos no son otra cosa que un proceso ordenado de socialización de la persona. De esto modo, en Daniel se está grabando una serie de caracteres sociales, a través de la acción del profesorado sobre los discentes, aún inmaduros para la vida en sociedad. Daniel necesita de unos patrones para desenvolverse con solvencia en la sociedad. Tales orientaciones han de tocar diversos campos, desde el físico hasta el intelectual y moral. Sin esas herramientas, su desenvolvimiento, su paso incipiente por la sociedad puede plantear problemas que le afectarán, como de hecho le ocurre, en cualquier faceta de su vida. Es obvio que nuestro sistema educativo y nuestro sistema social están intrínsecamente unidos, de modo que lo que Daniel experimenta en el aula, en el departamento de orientación... es fruto de unas estructuras sociales o formas de organización colectiva, que envuelven el sistema educativo y que le influyen inevitablemente. La sociedad, en definitiva, dicta cuáles han de ser los ideales educativos y cómo estos han de tener lugar, aunque nosotros no caeremos en pensar que ésta es la única influencia, ya que seríamos víctimas de un grave reduccionismo¹³⁸.

Aunque Daniel manifestó en la entrevista que no había nadie que lo molestara en clase a pesar de que es condiscípulo de un alumno con el que tuvo una pelea violenta hace dos años, lo que le causa hondos sentimientos de rabia.

¹³⁸ Conceptos ligados a la idea que aquí exponemos son el de educación social, método, socialización, y trabajo.

Finalmente, desde el punto de vista puramente académico, Daniel es consciente de su poco esfuerzo, de la escasa motivación que tiene hacia el estudio. Por ello, necesita una ayuda extra, tanto de la institución educativa como del ámbito familiar. Tales ayudas se cifran en facilitarle un horario bien estructurado de estudio así como el hecho de que elabora un diario en el que anote sus preocupaciones, problemas, con la finalidad de hacerlo consciente del origen de su angustia para, desde ahí, poder atajar el mal y corregirlo. Además, a este tipo de alumnado se le puede proponer salir al mundo, motivar su proceso de socialización, sugiriendo participar en actividades extraescolares, como pueden ser las que proponen las asociaciones protectoras de animales o el refuerzo de relaciones con compañeros que asisten a instituciones educativas de carácter local (véase Universidad Popular), donde se llevan a cabo actividades creativas relacionadas con el teatro, la música, etc.

Aarón es otro alumno que presenta una situación parecida. Su grado de marginación es notablemente superior y su contacto con drogas también. Tiene trece años y muestra una actitud violenta y desafiante durante la entrevista y en el trato general con el profesorado. Manifiesta que no gusta asistir al instituto, que necesita materiales para las tardes, cuando va a las clases que los Servicios Sociales del Ayuntamiento le ofrecen. Además, Aarón oculta datos, miente cuando da el número de teléfono de sus padres, para evitar que el centro se ponga en contacto con ellos, ante una situación conflictiva. En estos casos, la relación interinstitucional (entre centro y Ayuntamiento, por ejemplo) cobra una importancia crucial. Asimismo, al estar diagnosticado como TDAH y no negarse la familia a dar la medicación prescrita a su hijo, el problema se agrava, y se hace necesaria una colaboración constante entre el centro educativo y la unidad de salud mental de Jaén, así como la unidad de tratamiento familiar provincial.

Los casos que exponemos, y que seleccionamos aleatoriamente entre una amplia muestra, son suficientemente explícitos de la problemática que acucia los centros estudiados. La tarea a realizar es ímproba y exige el compromiso del profesorado por implicarse, por formarse permanentemente y por descubrir sus expectativas y necesidades, tras un profundo análisis de la esencia misma de su trabajo.

Autores como Butturini y Bartolomé (1990), dado el amplio abanico causal existente sobre este tema, aluden a la importancia de algunos factores como la edad del alumno, su personalidad, su nivel de madurez psicológico y cultural, así como al estudio de las cantidades, frecuencias y modalidades de consumo, que podríamos analizar, aunque no es nuestro caso, para profundizar en el tema. Estos mismos autores advierten también que el consumo de drogas puede considerarse como “(...) una manifestación de problemas variados y complejos, como una reacción particular a conflictos sociales y personales, como un síntoma de desadaptación, de marginación”. Es ésta una de las claves que en nuestro estudio hemos de tener en cuenta; se trata de que veamos qué hay detrás de cada alumno con problemas de consumo de este tipo de sustancias, de modo que analizando el problema y viendo el trasfondo que se oculta en el mismo, podamos más fácilmente resolverlo. En los centros estudiados nos topamos claramente con esta casuística, y con una gran tarea pendiente de realizar. Ahí encontramos una oportunidad única para ayudar a alumnado que vive con esta problemática variada y seria, que camufla y a la vez declara a través del consumo de drogas. Se trata de indagar en las diferentes motivaciones que le llevan al uso y abuso de drogas, idea a la que responde el concepto de drogofilia. Este primer estadio en que este tipo de alumnado se encuentra

(drogadicción) puede ser, en muchos casos, el trampolín hacia la toxicomanía. En nuestras manos está parte de la solución del problema y la posibilidad de desviar de ese camino al alumnado afectado.

Butturini y Bartolomé hablan de cuatro tipos de causas, básicamente¹³⁹:

(a) las de tipo psicológico, instaladas en la consciencia del alumnado y que se explican por la crisis que atraviesa éste a la edad de asistir a los institutos. Este alumnado no sabe realmente qué status ocupa y la mayoría de las veces se encuentra sin unas normas claras que marquen sus límites; no hay para él unos criterios, una brújula que le oriente, un espejo en donde verse. Necesita, pues, conocerse a sí mismo, buscar su identidad, competir dentro del grupo al que pertenece, emular a otros, superar su incapacidad o su dificultad para vencer sus frustraciones, las tensiones a las que se ve a menudo sometido (exámenes, pruebas eliminatorias y selectivas, etc.) que le llevan a desear relajarse...

(b) Existen también causas de carácter existencial, que hacen que el alumnado necesite conectar con elementos ajenos a su propio entorno, a su soledad. Aquí la interacción se cifra en elemento primordial; se ha de descubrir el mundo, ampliar su experiencia, que ha de ser creciente. La libertad es un fin deseado. Si la vida cotidiana del alumnado carece de sentido, es posible que cierto sentimiento de deseo de autodestrucción y de muerte aparezca en su psique, y la droga se puede erigir en herramienta *ad hoc* para conseguirlo.

(c) Desde un punto de vista sociocultural, el alumnado puede requerir ciertos referentes educativos que no encuentra, un esquema axiológico más robusto. Necesita, a buen seguro, una autoridad bien entendida en el seno familiar que se ha ido deshaciendo en los últimos tiempos. Esto, aunque sucede en la sociedad en general, es más acentuado en los estratos deprimidos, que nutren las escuelas aquí analizadas. Nos parece clave en este sentido la poca comunicación habida actualmente entre personas de diferentes generaciones. Es normal que muchas familias busquen en agentes educativos el remedio con el que paliar los problemas hallados en el seno familiar. Muchos acuden al orientador de turno para obtener ese paliativo, esa receta con la que resolver los problemas que dicen no poder afrontar en casa. “En el centro tiene que haber un psicólogo que me diga qué puedo hacer”, me decía el padre de un alumno hace poco. Estos problemas pueden tomar tintes revestidos de seria gravedad, y la preocupación en los progenitores puede llegar a límites insospechados.

(d) Finalmente, encontramos causas relacionadas con el ocio y el tiempo libre. Hay que ocupar los períodos de la semana en que los adolescentes disfrutaban de asueto; es necesario preocuparse por llenar su tiempo vacío. Las herramientas que se han puesto en sus manos para ocupar el tiempo fuera de la institución escolar no son formativas, constructivas. Y, además, producen adicción, de modo que el joven se instala definitivamente en un círculo vicioso del que le resulta prácticamente imposible escapar. Se transforma en un sujeto pasivo que va a mostrar una falta de capacidad productiva similar en el colegio o instituto. Cada vez encuentra menos motivación por estudiar, por hacer las tareas encomendadas por el profesorado, que se han de realizar en el hogar. Esto, además, en algunos casos fomenta conductas irrespetuosas ante el

¹³⁹ El profesor Bárcena también ha estudiado estos factores (cit. por Butturini y Bartolomé, op. cit., p. 545). Este autor da mayor importancia a los factores etiológicos.

docente, quien no entiende qué pasa, qué les sucede a estos alumnos y, lo más preocupante, no encuentra soluciones ni estrategias para enfrentarse a tales situaciones.

Podemos hacer una enumeración más desmenuzada de las motivaciones que este alumnado puede tener para consumir droga. Así, encontramos la curiosidad, la necesidad de escapar de problemas personales, de experimentar placer, de animarse, de sentir sensaciones nuevas; el hecho de no estar a gusto en esta sociedad, la atracción por hacer cosas prohibidas, la necesidad de calmarse, de encontrar un estilo de vida diferente, de sentirse libre, de tener más control social, de sentirse miembro del grupo. A veces se sienten rechazados por la familia. En otros casos, se trata de una costumbre social, tratando de evitar, así, ser catalogado como raro. Puede ser, finalmente, una vía de escape para no sentirse rechazado en clase¹⁴⁰. Según nuestra experiencia, una posibilidad es que en el alumnado afectado sobresalgan las motivaciones de tipo intrínseco, que surgen del propio individuo, sobre las extrínsecas, lo que reforzaría la actitud de consumo, poniendo en peligro la superación del problema por parte del alumnado. Aquí, educadores y familia no pueden manipular el medio, estrategia desde la que se podría resolver. Si los motivos que llevan a nuestro alumnado a consumir droga son intrínsecos, parten de sí mismo, todo depende de la propia voluntad del sujeto, que en este punto puede haberse visto excesivamente tocada por la influencia de las sustancias consumidas.

Ya en el año 1987, la gran mayoría de personas que consumían droga pertenecía a las clases sociales media-baja (38'6%) y media (42'3%). Esto es llamativo, toda vez que nuestro alumnado pertenece, en su mayoría a estas clases. Del total, sólo un 8'3% eran entonces estudiantes, situación que ahora ha aumentado drásticamente. Al nivel de estudios equivalente al alumnado de E.S.O. correspondía un 35'4% de personas que consumían drogas, y el 45'6% vivía con sus padres. Estos parámetros vienen a coincidir con el alumnado con el que trabajamos, tanto por su vida familiar, su situación académica, nivel de estudios, y clase social. De todas formas, avisan Butturini y Bartolomé, de que estas variables no son determinantes, pero es obvio que la droga afectaba entonces, y lo sigue haciendo ahora, tanto a las familias como a la enseñanza.

Sobre esto, son múltiples las posibilidades para colaborar en los procesos de ayuda. Muchas asociaciones y entidades ofrecen a los centros educativos su colaboración: ahí están, por ejemplo, la Cruz Roja Española¹⁴¹, programas desarrollados

¹⁴⁰ Tomamos estas ideas del Comentario Sociológico, citado en Butturini y Bartolomé (op. cit., p. 547).

¹⁴¹ Esta institución lleva a cabo varios proyectos entre los que nos interesa destacar por su relación con el ámbito educativo los de *Promoción y Educación para la Salud*, y *Autopista a la Vida III*. Relacionado con el primero de ellos está el programa titulado *Educación para la Salud. Intervenciones socioeducativas para jóvenes*, que oferta a todos los institutos de Educación Secundaria (alumnado entre catorce y veinte años) y que influye entre sus contenidos las drogas, la alimentación y la nutrición, el VIH y el Sida, y la sexualidad. Con el lema *Cada vez más cerca de las personas*, y con la bandera de la humanidad, imparcialidad, neutralidad, independencia, voluntariado, unidad y universalidad, se plantean objetivos como tratar directamente en las aulas cuestiones sobre salubridad con la inquietud de modificar comportamiento insanos que se dan en edades que pueden llegar a ser complicadas, como es la adolescencia. Evidentemente, esta institución es consciente de las carencias que el alumnado matriculado en centros radicados en contextos de marginalidad puede presentar y, por ello, decide brindar su colaboración a los mismos. De todas formas, tal colaboración se hace extensiva a todo tipo de centros educativos. Una de las premisas es que la salud es un valor fundamental, y la adolescencia ha de entenderlo así; por tanto, se trata de promover la educación para la salud, así como facilitar a la juventud que acceda a una información exacta y verdadera así como a los recursos que la sociedad pone a su disposición. En cuanto a las drogas, Cruz Roja Española aboga por hacer consciente a nuestro alumnado

desde las administraciones sanitarias en Andalucía¹⁴², e iniciativas como *Las caras del alcohol*, que lleva a cabo la fundación *Alcohol y Sociedad*. Se trata, sobre todo, de realizar una labor de prevención desde la escuela. Y ello a partir de un acto de socialización, contexto en el que hemos de entender esta lacra social que, tristemente, se vive cada vez de modo más intenso y manifiesto entre la población juvenil, sea cual fuere su clase o condición social. La sociedad, y prueba de ello son los ejemplos citados al comienzo de este párrafo, se implica progresivamente en tratar de solucionarla. Asimismo, familia y escuela forman un tándem básico, un equipo, como solemos decir en nuestras entrevistas con las familias del alumnado, que junto a éste, constituyen una tríada que ha de ser infalible en el afrontamiento de cualquier problema. Como las definen Butturini y Bartolomé, se trata de “estructuras fundamentales de vida, especialmente para los jóvenes” (op. cit.: p. 544). Y uno de los aspectos en que el profesorado ha de ser formado para trabajar en estos ámbitos marginales es, precisamente, el que le lleva a “evaluar el papel patógeno que éstas¹⁴³ pueden tener sobre el fenómeno de la drogadicción y la función terapéutica que pueden desarrollar” (ibidem).

Está claro que cuando encontramos alumnado de 4º de E.S.O. que viene “fumado” del recreo, que ha sido pillado *in fraganti* en la verja del instituto trapicheando con droga, nos topamos con un síntoma de que algo falla en la familia y/o en la escuela. Y desde la educación estamos obligados a colaborar estrechamente con las familias para indagar en el origen del mal, y a intentar atajarlo de forma inmediata y contundente. El futuro de este alumnado está en entredicho y aun su propia vida, con lo que hemos de ser conscientes del cariz que esta problemática tiene. ¿De qué modo puede la institución escolar prevenir, suavizar, evitar estas situaciones? ¿De qué manera puede hacerlo la familia? ¿Cómo se ha de formar al profesorado en ello? ¿Cómo

de las consecuencias drásticas que el consumo de las mismas tiene en el sujeto, así como da estrategias para lograr superar la presión grupal, que hay que combatir con todas las fuerzas. También trata de desarrollar el conocimiento de la relación existente entre drogas y medios de comunicación, cuyo control ha de ser decidido desde las familias. En torno al tema de la alimentación y nutrición, se informa de cuáles son las dietas más saludables, de la importancia de practicar deporte, los trastornos que pueden padecer los jóvenes en este sentido, así como los factores de riesgo. Un capítulo importante es el que se dedica a la prevención y a la exposición de los recursos disponibles para evitar estos problemas, donde la familia y el grupo de amigos puede jugar un papel trascendente. Finalmente, en cuanto al Sida y la sexualidad, se habla de los métodos anticonceptivos las infecciones de transmisión sexual (ITS), así como de las habilidades sociales y estrategias para lograr un comportamiento asertivo. Los talleres y charlas se llevan a cabo con una metodología participativa, dinámica, lúdica, coadyuvando a la motivación de los destinatarios, la reflexión sobre los temas tratados, el análisis y la posterior búsqueda de alternativas, en función de las estrategias y realidad expuestas.

¹⁴² Así, por ejemplo, podemos citar los programas que propone la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía, y que llevan a cabo las personas técnicas de promoción de la salud de los diferentes distritos sanitarios. Entre estos programas está el titulado *A no fumar me apunto*, en el que se desarrolla una estrecha interrelación entre el centro educativo y el distrito sanitario. Lo más destacable de este programa es, a nuestro entender, que trata de implicar a toda la comunidad educativa, desde el alumnado hasta el profesorado, pasando por las familias y el personal de Administración y Servicios. Por ello, se proponen un abanico muy extenso de actividades que incluyen charlas dirigidas a todos estos colectivos, actividades lúdicas, especialmente los concursos, actividad deportivas e intercambio de materiales relacionados con el día 31 de mayo, en el que se celebra el *Día Mundial sin tabaco*, y la formación de grupos (de alumnado, familias, profesorado, P.A.S.) para lograr superar el hábito de fumar. Se trata, pues, de una colaboración entre consejerías, donde la puesta en común de recursos, materiales, unidades didácticas y el desarrollo de actividades, motiva la participación y el compromiso del profesorado con el objeto de facilitar una vida más saludable a todos los miembros de la comunidad educativa, siendo la pieza más importante el alumnado.

¹⁴³ Familia y escuela.

podemos identificar los errores, las lagunas habidas en el sistema educativo por que el alumnado cae en la droga? ¿Qué medios podemos habilitar para entablar fructíferas relaciones familia-escuela en esta cuestión? ¿Cómo puede la escuela ejercer funciones terapéuticas?

Se trata de prevenir patologías que normalmente no afectan a individuos aislados, sino a grupos. La propia patología de la drogadicción es un hecho social, grupal, colectivo. Es necesario intervenir sobre un grupo, ya que la perturbación que presenta un alumno determinado no es sino un síntoma de una patología de su grupo de pertenencia.

El profesor Bárcena (1981), citado como decimos por Butturini y Bartolomé, expone unas ideas muy interesantes que nos sirven para tratar de responder a estas preguntas. Éste considera como enfermos sociales a las personas drogodependientes. A partir de aquí, hemos de seguir sus recomendaciones y realizar, entre la familia y la escuela, estudios detallados de cada caso, para ver cuáles son los condicionamientos psicológicos, antropológicos, sociales y económicos del sujeto, según su estructura social. Así, habríamos de indagar en la medida en que la sociedad de consumo influye en el alumnado, los posibles problemas familiares que pueda tener, las patologías psicológicas que posiblemente padezca, su grado de curiosidad frente a lo que desconoce, cómo le afecta el factor prohibitivo, cuál es la situación laboral de sus progenitores, su situación escolar; qué grado de marginación cultural presenta, cómo presiona el medio ambiente más cercano, la sensación de placer que puede experimentar ante el hecho de la drogadicción, cuál es su impulso de huida, sus alteraciones metabólicas, su grado de desinformación (falta información o carencia de la misma), el aspecto económico, su apatía; cómo le puede influir el aspecto jurídico penal (en nuestro caso, la fiscalía de menores); y, finalmente, en qué grado se da en él la reacción de protesta. La llamada a educadores es, pues, palmaria.

Tres ángulos, finalmente, son destacados aquí: la inadaptación sexual, el fracaso del ideal juvenil (el joven pierde la ilusión en que se puede lograr un mundo mejor) y la frustración de las relaciones materno-filiales.

Por tanto, escuela y familia, unidas más que nunca, han de llevar a cabo una acción preventiva que logre superar o, como mínimo, reducir, las formas de pensamiento y los comportamientos adolescentes, que hacen que la relación entre las personas se enturbie, que la comunicación sea más difícil y no responda a su fin último.

Se ha de intentar evitar situaciones de marginación, de desinterés, de cansancio, que no hacen sino subrayar la desmotivación, resquebrajando las relaciones familiares y haciendo de éstas algo violento e indeseable, donde incluso se dan maltratos de hijos a padres, sobre todo ante la figura del progenitor que ejerce en mayor medida el poder. Por desgracia, esto es algo natural en nuestra experiencia docente. Padres hastiados, encerrados en un callejón sin salida, acuden al departamento de orientación en busca de soluciones, de una salida, un respiro, algo que les pueda servir, una ayuda, aunque en un principio sólo sean unas palabras de aliento y apoyo. En un primer momento, el solo hecho de charlar amigablemente con sus hijos puede tranquilizarles. Después, se ha de desarrollar un intenso trabajo sistemático, que ayude a realizar profundos análisis del alumnado, tanto grupal como individualmente considerado; que nos lleve a indagar en su mentalidad y en su práctica. Y, desde este análisis, identificar el origen, la génesis del

mal para, cambiando las piezas oportunas, derivar al alumno y a su grupo por el camino adecuado.

En diferentes medios (familiar, escolar, grupal y social) existen factores de riesgo que llevan al consumo de drogas. Hemos de detectar dónde residen éstos y erradicarlos. Por ello, el profesorado de centros ubicados en centros marginales ha de ser formado y motivado para realizar innovaciones que transformen positivamente las prácticas usuales mediante las que se establecen relaciones y diálogos tanto en la vida escolar, familiar, grupal y social. Siempre, claro está, desde la responsabilidad de la axiología educativa; la que tiene que ver primero con la juventud, pues son los jóvenes los protagonistas de su proceso educativo. Se ha de cuidar, en efecto, una educación para la salud, incluida desde los años noventa como eje transversal en el currículo escolar. Se ha de lograr, en ese sentido, el pleno estado de bienestar del alumnado, tanto desde un punto de vista físico, como cognitivo, mental y de interrelación. Así lo recomienda la *Organización Mundial de la Salud*. De esta forma, el alumnado ha de hacer un uso saludable de su cuerpo y de su mente. Y a ello contribuirá el adecuado autocontrol, así como un óptimo control externo de todo aquello que pueda influirle negativamente o violentar su equilibrio; y esto sin tener que echar mano de fármacos específicos para cada situación de malestar, uso al que últimamente estamos demasiado acostumbrados.

El *absentismo escolar* es otro de los grandes escollos que se suman a la problemática de la marginación. Es un concepto ubicado dentro de la disciplina de la Organización Escolar, y que se define como la ausencia, falta de asistencia o deserción habitual del alumnado de la escuela.

Dentro de la tipología que el absentismo escolar presenta hemos de decir, siguiendo a Asensi (1994), que hay causas relacionadas con la presencia precoz del alumnado en el mundo laboral, lo que hoy día no es frecuente, si bien pudo serlo en otro tiempo. A veces, esta circunstancia es causa de abandono prematuro de la institución escolar, sobre todo del alumnado de cursos superiores, que por motivos laborales, no acude al centro o no completa la jornada escolar, asistiendo a parte de ella. También podemos encontrar cierto porcentaje de alumnado que, en momentos puntuales, se ocupa en tareas agrícolas (en nuestro caso, la recogida de aceituna, típica en Jaén). Esto nos interesa en mayor medida. Se trata del denominado absentismo de temporada, “debido a la incorporación de los alumnos a faenas agrícolas durante uno o dos meses seguidos” (p. 30). Igualmente, hay un alto porcentaje de alumnado absentista que por despreocupación de los padres, o a causa de la propia irresponsabilidad del vástago, llega tarde a la escuela o asiste sin continuidad. Toda esta problemática va a aparecer con frecuencia en los datos vertidos por el profesorado que ha realizado el cuestionario, así como en las transcripciones que presentamos de las conversaciones mantenidas en las entrevistas y en el grupo de discusión.

Son tres las causas fundamentales que propician el absentismo. Una de tipo familiar, otra de carácter escolar y, finalmente, la de cariz social. Creemos que las dos primeras son las más relevantes en el contexto que hemos estudiado. Así, dentro del primer caso, hemos de apuntar a “la incultura o analfabetismo de los padres, que se despreocupan de la asistencia escolar de sus hijos (...)”; y a una perversa discriminación por razón de sexo que, aún en nuestros días se da, por ejemplo, en familias de etnia

gitana: “(...) en el caso de las niñas, suele asignárseles la custodia de hermanos pequeños o tareas domésticas” (op. cit., pág. 30).

Con respecto a las causas escolares, podemos constatar la existencia de cierta “aversión de los alumnos a la escuela (...); falta de interés de los alumnos mayores por las actividades escolares y las perspectivas que se les ofrecen (...)” (ibidem).

Desde un punto de vista social se han producido grandes avances, estableciéndose estrategias para erradicar el absentismo o, al menos, atenuar sus niveles. Tenemos evidencias contrastables del arduo esfuerzo que realizan las instituciones por inaugurar escuelas en lugares otrora olvidados; por legislar para persuadir al alumnado a asistir a las mismas. La preocupación de las autoridades civiles y educativas es manifiesta; la gratuidad, la obligatoriedad hasta los dieciséis años, la legislación laboral, la elevación del nivel sociocultural, etc.

En nuestra experiencia en los centros visitados, hemos constatado, de todas formas, la siguiente realidad: “Cuando existen escuelas suficientes y las autoridades locales y nacionales legislan y se preocupan de la asistencia escolar, son los padres y tutores los que deben cuidarla, haciendo que el niño tome conciencia de este deber para su propio bien y el de la sociedad”. Luego, alude a dos situaciones muy comunes: “Por tanto, han de justificar ante el colegio las faltas de sus hijos, estando este extremo regulado en muchas legislaciones escolares, así como las sanciones a que pueden hacerse acreedores por el incumplimiento de esta acción. Todos los maestros deben llevar un *registro de asistencia* donde anotar diariamente las ausencias a las jornadas de mañana y tarde y conocer así la realidad de cada alumno” (ibidem). Si bien el segundo supuesto es rigurosamente cumplido en los centros, con el primero de ellos no siempre ocurre lo mismo. Por tanto, hay una gran parte de culpabilidad entre las familias, muchas de las cuales incumplen este precepto.

Otro término que queremos destacar por su relación con los conceptos de marginación y de compensación educativa es el de *accountability*. Hace referencia al control de aquellos aspectos que afectan a la antigua denominación de *Centros de Atención Educativa Preferente*, el equivalente conceptual a los actuales Centros con planes de Compensación Educativa. Por otro lado, también se relaciona con la mejora de dichos centros y, en general, del sistema educativo, si bien en nuestro caso se trata de una relación parcial ya que nuestra inquietud se refiere sólo a un aspecto de los centros y el sistema educativo, cual es la formación del profesorado.

Aunque el término *accountability* se refiere a un momento histórico concreto (los años sesenta) y a un contexto geográfico determinado (los Estados Unidos de América), existen relaciones manifiestas como, por ejemplo, el aumento de financiación como medio para lograr las mejoras deseadas. Así, podemos hablar de la O.E.O. (*Office of Economic Opportunity*), y de experiencias llevadas a cabo allí en aquel entonces, tales como el *Planning Programming and Budgeting System* (PPBS), o la experiencia del distrito escolar de Texarkana.

Estas experiencias nos ilustran de la inexistencia de soluciones mágicas, y del necesario fomento de la investigación. Quizás nuestro intento sea un sumando que se añade a la, como comenta la profesora Gómez (1993, pp. 34 y 35) “gran cantidad de

innovaciones centradas en el mismo objetivo, aunque con distinto marco y fundamentación”. Entre ellas cita los nuevos enfoques dados a la administración, planificación y organización escolar, o los denominados “cupones”, “bonos” o “vouchers”.

Por otro lado, la noción de *aceptación* entronca con la mezcla sociocultural que existe en los centros con planes de Compensación Educativa, y con la relación de las clases más deprimidas con el profesorado. Es necesario, pues, que exista una aceptación recíproca entre alumnado y profesorado, así como entre iguales, teniendo en cuenta la diversa procedencia social y cultural del alumnado que asiste a los centros educativos. Consideramos esta aceptación de los demás, libre y desinteresada, como una condición imprescindible dentro de la esencia de la educación. Creemos que ésta es una clave de la cotidiana negativa al cambio que gran parte del alumnado de etnias desde siempre marginadas ofrecen como respuesta: si el alumnado en cuestión no se siente realmente, sinceramente aceptado por profesorado y compañeros, carecerá de la suficiente seguridad como para afrontar el hecho educativo. De la aceptación siempre se deriva seguridad. Y desde ésta, el alumno marginado comienza a percibir una necesidad de cambiar su persona, su conducta, su forma de ver las cosas, a los demás; no como oponentes, agresores o peligro alarmante, sino como aliados, colaboradores; como una ayuda inestimable. Todo a su alrededor se transforma, así, en ayuda. Si conseguimos esto, los procesos de formación están garantizados. De modo que, gran parte de la culpa del estancamiento que protagoniza el alumnado perteneciente a los centros marginales puede deberse a una percepción de sí que, muchas veces, está equivocada. Si se ven como personas no aceptadas por el resto, el camino de la educación, la vía hacia el cambio y la mejora se ve claramente obstaculizada. De este modo, podremos ver que el alumnado presenta actitudes defensivas, de oposición, negativas y aun desafiantes. Se trata de una resistencia al cambio que hace tediosa, cuando no imposible, la tarea de educar. Hemos de tener claro que la aceptación del alumnado por parte del profesorado, y en sentido inverso, así como las aceptaciones entre iguales, conlleva, claro está, la admisión de cada sujeto globalmente, de su realidad pura y cruda, de sus aspectos más negativos, por mucho que choquen con la realidad del resto de miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, a partir del trabajo de Martín (2000) tenemos una idea aproximada del concepto de marginación y cómo ésta se va trabando con el de educación. Es este autor quien nos llama la atención sobre propuestas integrales de acción, siempre enfocadas desde el punto de vista educativo.

En la situación de partida que presenta este autor, a la sazón miembro del Equipo Técnico Provincial de la Delegación de Educación de Granada, apunta que “para contextualizar la denominada “propuesta integral” de acción habrá que retrotraerse unos años. Es preciso situarse en los años sesenta en los que se produce un incremento incontrolado de la economía que provoca unos desajustes importantes especialmente en determinados sectores de la población que lleva a la aparición de zonas urbanas marginales, suburbios sin equipamientos básicos y en progresivo deterioro en tanto que las zonas rurales ven disminuir su población ante el atractivo que supone el acceso a las ciudades” (p. 43). Y, más adelante, al circunscribirse al terreno puramente educativo, alude a que “(...) ya en los años ochenta asistimos al auge de las concentraciones escolares (...). De este modo partimos de una escasa y deficitaria atención a la población

escolar en el medio rural, altos índices de analfabetismo, un porcentaje elevado de fracaso escolar, abandono en el primer nivel de FP...” (ibidem).

Seguidamente, nos da las claves de la política educativa seguida en Andalucía al respecto, sobre todo a partir de la transferencia de las competencias en materia educativa (año 1982), enumerando los objetivos básicos siguientes: (1) El que hacía referencia a las mejoras en la calidad del sistema educativo, lo que se traduce en aumentar las partidas económicas, de personal, a producir cambios en la metodología, y a realizar propuestas de evaluación lógicas. Este objetivo también alude a la progresiva escolarización en *Educación Infantil*, plena en los niveles obligatorios, procurando que hubiera una adaptación de los servicios educativos en función de las necesidades específicas. (2) Un segundo objetivo tenía que ver con la intención de fomentar la participación de los diferentes sectores implicados en la comunidad educativa en el consejo escolar; órgano donde han de hacerse oír. (3) En tercer lugar, se hablaba del establecimiento de acuerdos entre los centros educativos e instituciones y entidades locales, que prestarán sus servicios en pro de la erradicación de la marginación. (4) Finalmente, era necesario atender la desigualdad de determinados destinatarios de la educación ante el propio sistema educativo. Con este punto de partida, esta situación de algunas zonas urbanas desfavorecidas en relación con la marginación, es como se ponen en marcha en nuestra comunidad autónoma los planes de compensación educativa “(...) como forma de respuestas a las necesidades de su población escolar” (op. cit.: p. 44)¹⁴⁴.

1.5.2. Aproximación a la *compensación educativa*.

En esencia, la compensación educativa es una filosofía que trata de atender al alumnado desfavorecido socialmente, de garantizar el acceso, la permanencia y la promoción dentro del sistema educativo a ese alumnado con desventaja social. Obviamente, son necesarias estrategias y métodos adecuados para atender oportunamente a este alumnado.

Parte de esas buenas prácticas se centran en el trabajo frente el desfase curricular, al absentismo escolar, así como la práctica de estrategias alrededor de los aspectos organizativos del centro, las tutorías, la convivencia y la resolución de conflictos. También podemos hablar de medidas organizativas implementadas dentro del centro con objeto de mejorar la atención a la diversidad.

Para Martín (2000), quien se ocupa de analizar los planes de compensación educativa en Andalucía, este concepto “(...) comprende una serie de actuaciones dirigidas a un colectivo de personas que debido a unas circunstancias geográficas desfavorables y/o a una situación de deprivación requiere una atención y ayuda suplementaria en orden a “compensar” las carencias, bien sean de tipo educativo y/o sociocultural que puedan sufrir” (p. 44).

Recoge Martín la finalidad incluida en la definición legislativa del término, que nosotros transcribimos aquí, tomada del mismo: “compensar las desigualdades que

¹⁴⁴ No debemos olvidar el actual concepto, mucho más global, de *atención a la diversidad*, que incluye en su idea el de *compensación educativa*, evolucionado con la aparición y desarrollo de la L.O.G.S.E. y de la L.O.E.

sufren determinadas personas ante el sistema educativo, ya sean debidas –esas desigualdades- a causas económicas, sociales o a su lugar geográfico de residencia” (ibidem).

Al aludir al Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril, publicado en el B.O.E. 112 de 11 de mayo, enumera las actuaciones específicas que incluye el término, entre las que se hallan (1) la creación de servicios de apoyo escolar y centros de recursos, (2) la búsqueda medios para incentivar al profesorado, (3) la propuesta de cursos especialmente dirigidos al alumnado comprendido entre los 14 y los 16 años, (4) el desarrollo de campañas de alfabetización, y (5) la inversión en obras y equipamientos.

Muy importante, por lo que toca al tema de nuestro trabajo, es lo que a continuación subraya Martín: “se señala como campo prioritario de Desarrollo del programa las Zonas de Actuación Educativa Preferente (Z.A.E.P.s). Se define de esta manera a un “determinado ámbito geográfico que muestra tasas superiores a la media nacional de analfabetismo, no asistencia a la Educación Preescolar, desfase entre curso académico y edad en E.G.B., abandono en este mismo nivel, no escolarización en enseñanzas medias y, en particular, en Formación Profesional de primer grado y abandono en F.P. de 1º... (Real Decreto 1174/1983)” (ibidem).

Para abundar en estos aspectos nos da las referencias del Decreto 168/1984, de 12 de junio, publicado en el B.O.J.A. del día 22, en el que se vislumbraba el planteamiento de la compensación educativa en zonas urbanas; y el Decreto 207/1984, de 17 de julio, publicado en el B.O.J.A. del día 7 de agosto, sobre educación compensatoria en zonas rurales, documentos ambos que para este autor “(...) marcan el inicio formal del Programa” (ibidem).

Asimismo, señala más disposiciones sobre este tema que han aparecido posteriormente, y que han concretado aspectos de las zonas de actuación educativa preferente y de los centros con tal denominación. Así, cita los boletines 33, de 26 de abril de 1988, y el 42, de 31 de mayo del mismo año.

Una de las herramientas con que contamos para llevar a cabo la compensación educativa es la diversificación curricular, concepto que se erige en una medida de atención a la diversidad para el alumnado de *Educación Secundaria Obligatoria* con dificultades generalizadas de aprendizaje; de tal modo que se atisba un riesgo evidente de que no alcanzará los objetivos de la etapa ni, por tanto, las competencias básicas en aquellos expresadas. Se trata de un concepto que amalgama dos ideas que en principio pueden parecer encontradas: la comprensividad y la atención a la diversidad. En efecto, esta estrategia educativa hace confluir a ambas. Mediante la comprensividad se facilita la igualdad de oportunidades del alumnado más desfavorecido, compensando las desigualdades. De otro lado, atiende a la diversidad existente en los centros educativos, ya que trata de dar una respuesta real a las necesidades educativas del alumnado, se ocupa diferenciadamente de cada discente, ofrece una variada gama de opciones y, además, el espíritu práctico de la diversificación curricular reside en su flexibilidad. Todas estas ideas van inherentemente ligadas a lo expresado en esta investigación. Se trata, pues, de una herramienta poderosa para tratar muchos de los casos que encontramos entre el alumnado de institutos, en este caso, con programas de compensación educativa o que, sin tenerlos, se hallan ubicados en zonas marginales de las ciudades, o en ámbitos rurales.

La labor que se ha de hacer es, pues, reorganizar globalmente el currículo de la etapa, con el fin de asegurar que el discente adquiriera las capacidades que vienen expresadas en los objetivos de la misma y que, de esta manera, obtenga el título de graduado.

El programa de diversificación curricular concreto a aplicar a un grupo determinado, deberá devenir del programa base de diversificación del centro (ésta es una premisa fundamental), que debe formar parte del proyecto curricular de centro, como una medida específica de atención a la diversidad que, como tal, ha de estar convenientemente aprobada, y que se impartirá con las oportunas adaptaciones a la singularidad de este alumnado. En la elaboración de dicho programa base han de participar tanto la persona responsable del equipo de orientación (quien se encargará de las generalidades del programa), como el profesorado de los distintos departamentos didácticos, todos bajo la coordinación de la jefatura de estudios.

Para la elaboración del programa de diversificación curricular se habrán de tener en cuenta los seis elementos que lo componen, a saber:

(1) Los principios pedagógicos, metodológicos y organizativos. Tales principios hacen referencia a dos ideas principales, la de normalización y la de individualización.

La normalización está conectada al currículo ordinario, al que el alumnado debe siempre acercarse en la medida de sus posibilidades. Éste es la referencia última de los procesos educativos que tienen lugar dentro del programa de diversificación. Además de esta idea curricular, la normalización también tiene que ver con los agrupamientos (naturales y específicos), con los objetivos de la etapa, la adscripción del alumnado a un grupo con el mismo tutor, la elección de materias optativas de entre las ofertadas por el centro con carácter general, y el horario, que ha de ser el mismo que para cualquier discente, esto es, de treinta horas semanales.

El principio de individualización tiene que ver con la mayor funcionalidad de los contenidos incluidos, las adaptaciones en la organización y la secuenciación de la enseñanza, así como con la opción personal tanto de materias del currículo básico como con la elección de las materias optativas. Hemos de hacer la salvedad de que estas materias, básicas y optativas, han de estar dotadas de un carácter eminentemente práctico y motivador.

(2) Los criterios para incorporar al alumnado; esto es, fundamentalmente, la coherencia con los criterios de evaluación y de promoción.

(3) El horario semanal y el agrupamiento son elementos que aluden a la necesidad de que el alumnado del programa de diversificación pertenezca a diferentes grupos de referencia. También conecta con la necesidad de que este alumnado se integre en la medida de sus posibilidades en el grupo de referencia al que pertenece.

(4) El programa didáctico, que es un elemento amplio para cuya confección se han de tener en cuenta los criterios de evaluación como referente. En este programa didáctico cobra especial vigor el currículo de los ámbitos, entre cuyos elementos aparecen los objetivos como pieza inestimable. Dentro de los objetivos encontramos

algunos que resultan imprescindibles. Se trata de aquellos que se refieren a la autoestima, la realización personal, social y a la comunicación. Los objetivos relacionados con los deberes y derechos del alumnado, la toma de decisiones y el conocimiento del otro son trascendentes. Finalmente, los que tienen que ver con las técnicas de valoración y los campos de aprendizaje son importantes. Así, el profesorado puede lograr una programación cuyos rasgos distintivos sean el realismo, la apertura, la motivación, la interdisciplinariedad e integración, la globalización desde núcleos temáticos positivos y su contextualización.

Y esto se puede conseguir teniendo en cuenta una serie de criterios que ayudan a priorizar. Tales criterios dictan que la finalidad de la programación didáctica ha de ser la de potenciar el desarrollo personal, el autoconocimiento, el autoconcepto, la autoestima, las relaciones personales, la selección de información, la construcción de conceptos básicos, y la atención a las características del alumnado.

(5) La determinación de optativas. El alumnado ha de ser asesorado partiendo de la idea de que las optativas son, en todo caso, una parte subsidiaria del programa de diversificación curricular. Su carácter, bien general dentro de la oferta del centro o específica del programa, puede ser el de reforzar, ampliar o complementar. Además, sirven para clarificar al alumnado en qué consiste la vida activa y adulta (léase iniciación profesional y organización empresarial y laboral). Finalmente, la optatividad se puede utilizar como fuente de acción tutorial, de modo que se le oriente sobre las ventajas e inconvenientes de cada opción.

(6) Y los criterios de evaluación y revisión del programa de diversificación curricular. En este punto, se trata de que la persona encargada del departamento de orientación elabore una memoria con el informe del progreso del alumnado y con una valoración de funcionamiento del programa. A partir de esta valoración se incluyen propuestas de modificación. Dicha memoria debe llevar el visto bueno de la Inspección. La evaluación debe centrarse, básicamente, en tres aspectos: el proceso, el programa base de diversificación, y el proceso de aprendizaje desarrollado por el alumnado. Esta evaluación será procesual, holística, contextualizada, participativa, cualitativa, formativa, criterial e integradora.

Al hablar de programas de diversificación curricular estamos pensando en unos destinatarios muy concretos: se trata de alumnado normalmente de 16 años en adelante, que ha realizado el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, pero infructuosamente. Incluso, también tiene cabida en estos programas el alumnado de 15 años, que está matriculado en tercer curso de esta etapa, pero que ha estado 3 años en el primer ciclo (ha permanecido, pues, un año más) y del que no se prevé logre los objetivos ni las competencias de la etapa, de seguir a tiempo completo el programa y metodología ordinarios, dentro del grupo al que pertenece. Esto es usual en los centros que hemos visitado para hacer esta investigación: se trata de un alumnado con evidentes dificultades de aprendizaje. Obviamente, estas dificultades han de presentarse en tres áreas o más, pues si hablamos de dos áreas en las que presenta problemas, la estrategia más adecuada para el alumnado es la adaptación curricular individualizada. Por ello, hemos de dejar claro que los programas de diversificación curricular son una medida extrema, excepcional, que se aplica cuando otras (léase acción tutorial, orientación, refuerzo pedagógico, repetición de curso, adaptaciones curriculares individualizadas, etc.), previamente puestas en marcha, tampoco han dado los resultados deseables.

El equipo docente ha de tener claro que con esta medida el alumnado objeto de la misma sí conseguirá obtener la titulación de graduado en Educación Secundaria Obligatoria, pudiendo acceder después a estudios posteriores o bien al mercado laboral.

Normalmente, para llevar a la práctica este procedimiento será también necesario que el alumnado muestre suficiente motivación e interés por el programa. La propuesta para que lo curse se hace en el mes de junio y el programa comienza, lógicamente, en el mes de septiembre.

¿Cómo es el proceso de selección del alumnado? Conlleva cuatro pasos:

(1) El tutor elabora un informe razonado, con la aquiescencia del equipo docente, y lo dirige a la jefatura de estudios del instituto. En dicho informe se hace constar el grado de competencia curricular alcanzado en las diferentes áreas o materias, así como las sugerencias a tener en cuenta para la elaboración del futuro programa de diversificación. Evidentemente, también se han de aclarar los motivos por los que se entiende que la opción de realizar este programa es mejor que la promoción al curso siguiente con un programa de refuerzo paralelo o, en su caso, la permanencia un año más en el curso actual con un plan específico personalizado que acompañe dicha permanencia.

(2) Por otro lado, el departamento de orientación del centro ha de elaborar un informe sobre el caso, en el que se hagan constar las conclusiones a las que se llega desde la evaluación psicopedagógica del discente. Además, en dicho informe, han de constar tanto la opinión del discente como la de la familia del mismo, quienes han de mostrar su acuerdo o desacuerdo con tal propuesta.

(3) Una vez hecho esto, se ha de realizar una propuesta definitiva de la diversificación curricular. Ésta ha de consensuarse por tres partes: la persona en la que recae la tutoría, la jefatura de estudios y el departamento de orientación.

(4) Posteriormente, es imprescindible que esta propuesta se envíe al Servicio de Inspección Educativa para que la informe.

Estos programas de diversificación curricular tienen una estructura y una distribución horaria peculiar. Pueden tener uno o dos años de duración, pero siempre constarán de 30 horas semanales. El grueso curricular de este tipo de programas está formado por dos ámbitos, el *científico-tecnológico* (donde se imparten las materias de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, de los cursos de tercero y cuarto de esta etapa) y el *lingüístico-social* (donde encontramos las materias de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Geografía e Historia, asimismo de tercer y cuarto cursos de la etapa)¹⁴⁵. Ahí radica el fundamento del programa: cada uno de los ámbitos tiene una asignación horaria de ocho horas en el primer año y de siete en el segundo. Además, se han de cursar al menos tres materias más, entre las que están la Formación Ético-Cívica, la Formación Religiosa, el idioma extranjero, la Educación Física, la Música,

¹⁴⁵ En la elaboración de estos ámbitos juega un papel fundamental el profesorado de los departamentos didácticos implicados, así como la persona responsable del departamento de orientación, que hará labores de coordinación.

Informática, Plástica y una serie de materias optativas, que bien pueden ser las que se ofertan de modo general en el centro o bien otras específicas, pensadas singularmente para el alumnado que asiste a este programa.

Sobre el tipo de agrupamiento más idóneo para este tipo de alumnado, hemos de decir que se ha de amalgamar la asistencia al grupo ordinario de referencia con la del grupo de diversificación curricular, de modo que para las materias del currículo común (Educación Física, Plástica, Música, Educación Ético-Cívica, Informática, Religión y la tutoría general¹⁴⁶) el alumnado asistirá al grupo de referencia. Los dos ámbitos se impartirán en el grupo específico de diversificación curricular. Además, aquí tendrán lugar las sesiones de tutoría específica¹⁴⁷ y las materias optativas de diseño específico.

Sobre el idioma extranjero se ha de estudiar la conveniencia de cursarlo en uno u otro grupo, en función de las dificultades y del análisis de diversos criterios a tener en cuenta por el equipo docente, con el tutor o tutora a la cabeza, el departamento de orientación y la jefatura de estudios. Hemos de hacer hincapié que el grupo específico de diversificación curricular no podrá de estar formado por más de quince discentes.

Entre los criterios a tener en cuenta para el agrupamiento del alumnado se encuentran, además, que primará la idea de favorecer la máxima integración posible del alumnado en el grupo ordinario. Por otro lado, el alumnado del grupo específico de diversificación habrá de pertenecer a distintos grupos ordinarios; nunca al mismo.

En cuanto a la evaluación y a la titulación de este alumnado, la normativa prevé que se habrán de tener en cuenta cinco aspectos fundamentales, a saber: (1) los criterios de evaluación serán individualizados, con las ampliaciones o matizaciones oportunas a partir de los criterios de evaluación del grupo ordinario; (2) el profesorado habrá de utilizar, asimismo, técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación específicas. (3) Se habrán de observar concienzudamente las ayudas concretas que este alumnado necesita (véanse, por ejemplo, de tipo personal, material, de tiempo, etc.). (4) Es muy importante que al alumnado se le informe periódicamente de sus logros, de las cosas que va consiguiendo, aunque puedan parecer pequeños. La motivación juega un papel importantísimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del este alumnado, ya que el contexto sociocultural en el que vive suele ser empobrecido y no le ofrece razones para valorar el estudio ni la mayoría de lo que la institución escolar le ofrece. (5) En los procesos de evaluación ha de haber una implicación máxima de todos los profesionales

¹⁴⁶ La tutoría general del grupo de referencia de este alumnado, también denominada tutoría grupal, con una carga horaria de una hora semanal, tiene entre los objetivos dirigidos a este tipo de alumnado, el de favorecer la integración del mismo en su grupo ordinario de referencia. Así, es labor de la persona a cuyo cargo está la tutoría del grupo (ha de recaer en la persona que imparta alguna área básica al mismo y que, además, tenga un mayor conocimiento del alumnado en cuestión) adaptar las actividades incluidas en el proyecto de orientación y acción tutorial (P.O.A.T.) del centro a las necesidades de diversificación curricular. Otras de sus funciones se cifran en coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje así como evaluar y orientar al alumnado, asistido por una persona responsable del departamento de orientación del centro.

¹⁴⁷ La tutoría específica se realiza desde el departamento de orientación del centro, con una asignación horaria de una o dos horas semanales. Dentro de los contenidos a trabajar en esta tutoría específica se encuentran las estrategias y técnicas de estudio, la mejora de la capacidad de asimilación del alumnado, de la capacidad de razonamiento, y de expresión de ideas. Asimismo, el incremento de la autoestima y de las habilidades sociales. También se han de tener en cuenta aspectos como el contacto con las familias, idea que cobra especial relevancia, así como la necesidad de llevar a cabo sesiones individualizadas de tutoría con cada discente.

que intervienen en los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje. En dicha evaluación participa el equipo educativo¹⁴⁸ que imparte el programa de diversificación curricular. Para llevar a cabo la evaluación este equipo observa diferentes referentes entre los que se encuentran las competencias básicas de la etapa, los objetivos generales de la misma y los criterios de evaluación del programa de diversificación curricular.

A su vez, la evaluación se divide en dos momentos. Por un lado, la evaluación inicial del alumnado propuesto para participar en el programa. Por otro, la evaluación denominada psicopedagógica. La evaluación inicial del alumnado corre a cargo de la persona responsable del departamento de orientación del instituto, aunque participa el profesorado que ha impartido clase al alumnado durante el curso. Se recoge para realizar este tipo de evaluación información sobre la historia escolar del alumnado, las características que influyen en la capacidad de aprender, así como sobre el contexto socio-escolar y familiar, que también influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación inicial incluirá tanto propuestas de medidas educativas como orientaciones para concretar el programa de diversificación curricular.

El informe de evaluación psicopedagógica consta de cuatro apartados. El primero debe reflejar la información sobre el alumnado. Su elaboración corre a cargo de la persona a cuyo cargo está la tutoría del grupo¹⁴⁹ al que el alumnado pertenece, y la lleva a cabo desde las aportaciones del profesorado que imparte clase al mismo. Dicha información se refiere a su desarrollo personal¹⁵⁰, a su nivel de competencia curricular¹⁵¹ y al estilo de aprendizaje y grado de motivación¹⁵².

Resulta muy importante en este informe de evaluación psicopedagógica la opinión de la familia así como la del discente, sobre su inclusión en el programa de diversificación. Por ello, se dedica un apartado al entorno sociofamiliar y escolar.

Finalmente, hay un apartado extenso que se dedica a la propuesta de las líneas generales para llevar a cabo el programa individualizado de diversificación. La toma de decisiones curriculares se hace en función de la evaluación psicopedagógica previa y es una labor propia de la jefatura de estudios, conjuntamente con el departamento de orientación. Esta toma de decisiones afecta a cinco aspectos fundamentalmente: (1) la selección de áreas del currículo básico más idóneas. (2) La adaptación de objetivos, contenidos y estrategias de evaluación. (3) La selección de las materias optativas más convenientes. (4) Los aspectos de la tutoría más aconsejables, y (5) la decisión sobre la duración del programa de diversificación curricular, que puede ser de uno o dos años.

¹⁴⁸ Este equipo educativo está formado por el docente de apoyo del ámbito lingüístico-social (ha de ser un solo docente), que pertenece al departamento de orientación; el docente de apoyo del ámbito científico-tecnológico (un solo docente), igualmente del mismo departamento. También pueden tomar parte en la docencia de estos grupos el profesorado de educación secundaria o del cuerpo de catedráticos cuya especialidad tenga atribución docente en tales materias. Este equipo educativo habrá de adaptar el programa base del centro a las características y las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado en cuestión.

¹⁴⁹ La responsabilidad de dicho informe recae, de todas maneras, en la persona que está al frente del departamento de orientación

¹⁵⁰ Su historial académico, familia, relación entre iguales y adaptación al centro.

¹⁵¹ Esto es, el desarrollo de objetivos generales y la asimilación de contenidos por área.

¹⁵² Estrategias de resolución de problemas, agrupamientos más idóneos, tipos de refuerzo más positivos y actividades que le interesan en mayor medida.

La titulación de graduado en Educación Secundaria Obligatoria se expedirá siempre y cuando el alumnado haya superado los ámbitos y materias en su totalidad. Excepcionalmente, también puede conseguirla aquel alumnado al que le hayan quedado hasta tres materias pendientes pero, a pesar de ello, haya alcanzado los objetivos generales y las competencias básicas de la etapa. Finalmente, si el alumnado no alcanza los objetivos general de etapa, el centro le expedirá un certificado donde consten los años cursados así como las calificaciones obtenidas.

1.5.3. La inserción social de jóvenes de ámbitos marginales.

Nos interesa estudiar cuál es el grado en que los jóvenes que se han educado en ámbitos de marginación se integran desde un punto de vista social. Para ello, hemos consultado, entre otros, el trabajo que Casal, Masjuán y Planas (1990) realizaron en torno a la inserción social de los jóvenes, el cual nos sirve como punto de partida para nuestro propósito. En dicho artículo, estos autores manifiestan que “(...) son tres los aspectos¹⁵³ fundamentales que deben tenerse en cuenta en el análisis de los itinerarios de transición: a) El contexto social, es decir, el conjunto de condiciones sociohistóricas en las que se realiza el proceso de inserción: localización espacial; dinámicas económicas, etcétera” (p. 110).

Con esta afirmación podemos comenzar una línea de investigación, que habrá de ser estudiada y sobre la que habremos de obtener conclusiones, en el sentido de que el alumnado con el que trabaja el profesorado que conforma la muestra de nuestra investigación se ve influido por el contexto social en el que ha crecido; las condiciones sociales, históricas, así como otras de diversa índole pero asociadas a éstas como, por ejemplo, las económicas, afectan al proceso de inserción social de este alumnado.

El lugar y contexto donde se halla ubicado el centro, que viene a ser el mismo que aquel en el que se encuentran sus domicilios, la clase social (aunque estos autores no le conceden un valor absoluto), la condición de ser mujer u hombre, las dinámicas económicas y una larga lista de condicionantes, deben ser considerados fundamentales para entender el proceso educativo en el que el alumnado está inmerso así como la evolución posterior que experimentarán, que incluye, entre otros, los procesos de inserción sociolaboral¹⁵⁴.

No debemos olvidar que nuestra investigación abarca a profesorado de un espectro muy amplio: desde aquellos que trabajan en *Educación Infantil* hasta los de

¹⁵³ Los otros dos aspectos se refieren a los componentes estructurales de los itinerarios (sistema de enseñanza, sistema productivo, sistema de acceso al empleo, etc.), y a las estrategias de inserción (estrategias de acción social que son utilizadas en función de variables como las aptitudes, actitudes y decisiones).

¹⁵⁴ Estos autores afirman al respecto de la influencia que el contexto socioeconómico laboral ejerce en los procesos de inserción lo siguiente: “La importancia del contexto local se muestra claramente en nuestra investigación a partir de las diferencias en los modelos de itinerarios de los diferentes territorios. Las diferencias en los modelos de inserción pueden remitirse en algunos casos a diferencias de clase social, pero no siempre. Es particularmente interesante al respecto el análisis comparativo entre la denominada zona rural y las otras dos. Existen diferencias relevantes debidas al peso del trabajo y su abundancia y al impacto del mercado de trabajo y de los modelos familiares en las oportunidades profesionales de las mujeres. Las mujeres tienden a prolongar más que los hombres su etapa formativa en la zona rural” (op. cit.: p. 112).

segundo ciclo de *Educación Secundaria Obligatoria*, por lo que se han de tener en cuenta las circunstancias del alumnado que va a enfrentarse por primera vez al mercado laboral, máxime siendo poco el alumnado que en este contexto continúa estudios postobligatorios, en Bachillerato o en ciclos formativos de grado medio de *Formación Profesional*. Es en este sentido en el que el trabajo de Casal, Masjuán y Planas nos sirve como referencia obligada.

Estos autores escinden el proceso de inserción sociolaboral en cuatro trayectos básicos, de los cuales nos interesa resaltar los dos primeros: (1) hablan, por un lado, de los itinerarios escolares, de la construcción del itinerario formativo que siguen, tanto en lo que se refiere a la enseñanza reglada como a la no reglada. Lo llaman “de la escuela a la escuela”¹⁵⁵. (2) Por otro lado, el segundo trayecto es el que denominan “de la escuela al trabajo”, y que se relaciona con el aprovechamiento de las oportunidades que tienen para los primeros empleos, así como los aprendizajes que devienen de aquéllos. En este sentido, deberemos indagar sobre qué piensan los profesores de estos ámbitos sobre cómo necesitan ser formados para ayudar al alumnado de contextos marginales a construir sus itinerarios formativos para encarar con éxito su acceso al mundo laboral. Por otro lado, también va a ser interesante abundar en cómo una adecuada formación docente puede servir para coadyuvar a una transición inocua desde el contexto escolar al laboral.

En todo esto no hay que olvidar que los jóvenes que pertenecen a ámbitos de marginación no gozan de las mismas oportunidades formativas y laborales que el resto de personas, por lo que la formación del profesorado en cuyas manos estén los primeros deberá considerar estrategias para ayudar a vencer los obstáculos con los que, en este apartado, se encuentra el alumnado.

Al hilo de estas diferencias vienen a hacer especial hincapié Casal, Masjuán y Planas cuando aseveran que “la distribución de las oportunidades formativas, en general, tanto en la enseñanza reglada como la que no lo es, depende principalmente del territorio. Las oportunidades del centro urbano doblan las del cinturón industrial y superan todavía más las de la zona rural. Traducen, pues, una realidad relacionada con las clases sociales, pero más compleja por su asociación con el territorio” (op. cit., p. 117).

Sobre este aspecto y en relación con la reproducción social, Feito (1990) hace un rico análisis de los conocimientos vertidos por diversos autores sobre el tema.

Así, en base a Bowles y Gintis, hace un análisis de la relación entre la institución educativa y la economía, de modo que la primera es una herramienta al servicio de la segunda, integrando a la clase obrera en el modo de producción capitalista. Esto, aunque

¹⁵⁵ Argumentan Casal, Masjuán y Planas que los itinerarios escolares son los protagonistas del primer tramo de la transición, y que la carencia de formación inicial constituye la diferencia fundamental, de modo que “el acceso y la permanencia en el sistema escolar después de la escolaridad obligatoria por parte de las clases populares y de las mujeres constituyen, sin lugar a dudas, un fenómeno relevante y creciente” (ibidem). Y terminan: “De todas maneras, los itinerarios escolares continúan siendo muy diversos en cantidad y calidad, mostrando un importante sesgo de clase. En el contexto de una abundancia generalizada de la escolaridad persiste una proporción, nada despreciable, de itinerarios marcados por el fracaso en la escolaridad obligatoria. La presencia mayoritaria de itinerarios de escolarización prolongada ha invertido los términos de la diferencia: la ausencia de formación constituye hoy la gran divisoria” (ibidem).

referido al contexto norteamericano, es aprovechable en nuestra investigación toda vez que en nuestra sociedad puede ocurrir algo parecido a lo que allí sucedió tiempo atrás: “Téngase en cuenta que la clase obrera norteamericana es el resultado de sucesivas oleadas emigratorias de personas procedentes de distintos países. La escuela unifica esa diversidad cultural. De hecho, la demanda de instrucción primaria proviene fundamentalmente de los propietarios” (p. 287). Y continúan: “Enfatizan la importancia de los elementos no cognitivos que transmite la escuela. A partir de ahí elaboran el llamado principio de correspondencia (...). Según este principio, la escuela produce una socialización adecuada para una integración no conflictiva en el mundo del trabajo. A quienes sólo han cursado educación primaria se les exige una obediencia prácticamente ciega. El grado de autonomía en el trabajo se incrementa para quienes ejercen actividades laborales en las que se exige enseñanza secundaria. El grado máximo de autonomía lo disfrutaban quienes ejercen actividades en las que se requiere educación superior. Siguiendo la terminología kantiana, se exige en función de las credenciales educativas, respectivamente, obediencia debida, obediencia querida y autonomía moral” (ibidem). De modo que hay una traslación evidente del sistema educativo al laboral. Como apuntan más adelante, parafraseando a Willis (1988): “La pregunta a la que trata de responder Willis es la de por qué fracasan escolarmente los alumnos que proceden de la clase obrera. Habla del choque de dos culturas; por lo que de alguna manera coincide con Bourdieu, en el sentido de considerar que la escuela maneja y difunde el capital cultural propio de la clase media. En lo que no hay coincidencia es en el hecho de que Willis explica la configuración de una cultura propia de la clase obrera, cosa que Bourdieu no hace. Willis trata de explicar por qué los chicos de clase obrera acceden a puestos de trabajo de clase obrera, es decir, por qué “eligen” trabajos manuales subordinados. Hay un momento, y sólo uno, en la vida de la clase obrera en el que el trabajo manual supone una liberación.

A diferencia de lo que Bowles y Gintis plantean, según la interpretación de Willis, no es la sumisión a las normas escolares, sino la rebelión abierta y declarada contra ellas lo que conduce a una integración no conflictiva en el mercado de trabajo. Willis llevó a cabo un estudio etnográfico de un grupo de chavales “antiescuela” de origen obrero (“los colegas”) en una ciudad del centro de Inglaterra llamada, imaginariamente, Hammertown (La ciudad del martillo). Willis no sólo se convierte en un colega más, con lo que obtiene de los chavales un discurso completísimo, sino que también analiza su trayectoria desde poco antes de abandonar la escuela hasta que se incorporan a la vida laboral. Y va más allá. Entrevista asimismo algunos de los padres de “los colegas”, a los profesores, a la dirección del colegio. Utiliza como elemento de comparación un grupo de chavales “antiescuela” de una *grammar school* de un barrio acomodado” (pp. 289-290).

¿Sucede así en nuestras escuelas e institutos? ¿Es la visión contraria a la institución escolar la que facilita la posterior ubicación en el mercado laboral de la juventud marginal? Porque lo que seguidamente comenta Feito no tiene desperdicio: “La obra enfatiza la capacidad de maniobra, de autodeterminación, de creación de los chavales “antiescuela”. Los agentes sociales no son portadores pasivos de la ideología, sino creadores o dislocadores de la misma” (op. cit., p. 290).

Según Feito y lo que se desprende del análisis de la obra de que se ocupa, hay una serie de elementos de oposición dentro de la cultura del alumnado marginal. Esta oposición se dirige tanto a la autoridad del profesor como a quienes aceptan dicha

autoridad, la apariencia externa diferenciada, la relación con el otro sexo, el logro de madurez, el logro de espacios simbólicos y físicos en la institución escolar, de modo que se percibe cierta auto-dirección y autonomía. Así, se justifica el recurso a actividades antisociales. El consumo de drogas (tabaco, incluso en el recinto escolar, y alcohol), aparece, además, como elemento de distanciamiento de la autoridad. Todo ello, la cultura contra-escolar de la que habla Feito, está enraizado en la clase social y en la institución escolar: “Se trata de una cultura que tiene profundas similitudes con la cultura a la que están destinados sus miembros: la cultura de fábrica. Por otra parte, es una cultura que se constituye dentro de la escuela. El grupo de amigos va formándose poco a poco. En las aulas el grupo experimenta un proceso de diferenciación, es decir, un proceso por el cual los típicos intercambios esperados en el paradigma institucional formal son reinterpretados, separados y discriminados respecto a los intereses, sentimientos y significados de la clase obrera” (pp. 290-291).

Como contrapartida es interesante el análisis de aquel alumnado de origen obrero que sí rinde académicamente. “¿Son tan conformistas como pudiera deducirse de la investigación de Willis? Lo que Everhart¹⁵⁶ observa es que en este tipo de alumnos no se dan la implicación y la aceptación de los valores escolares, que a simple vista parecen aceptar. Rinden lo mínimo como para poder ser aceptados por la escuela. Preguntados acerca de cuáles son las cinco actividades más importantes realizadas en el día anterior, prácticamente ninguno hace mención de alguna actividad relacionada con el aprendizaje. Lo que básicamente se enseña en la escuela es cómo adaptarse de modo no conflictivo a los procesos labores de la sociedad capitalista. ¿Qué es trabajo? Trabajo es todo aquello que se hace a instancia de alguna persona que ostenta un determinado grado de autoridad (en este caso, el profesor). Es algo que se hace, por regla general, en solitario y a cambio de una recompensa extrínseca. El trabajo se contempla como la ausencia de control sobre las condiciones de la actividad” (p. 291).

Finalmente, Feito comenta la aportación de Corrigan (1979). “Corrigan se centra en los elementos coercitivos a los que recurre el sistema capitalista para conseguir la dominación social. (...) El principal problema de estos chavales¹⁵⁷ es que tienen que ir a la escuela. El Estado lo hace obligatorio. Más del 50 por 100 de los alumnos a los que se sometió a encuesta manifestaban que iban a la escuela por ser obligatorio por ley. En la escuela se aprende un modo específico de enfrentarse a la autoridad. Los profesores son contemplados como personas que tienen la posibilidad de decirles lo que deben hacer (...). A diferencia de Willis, Corrigan afirma que los chavales escogen malos empleos porque no les queda más remedio. Son conscientes de que hay mejores empleos que los que ellos ejercen o terminarán por ejercer. Para obtener esos mejores empleos es preciso pasar más tiempo en la escuela. Tener más títulos educativos no es una consecuencia de una mayor inteligencia, sino simplemente una recompensa por soportar más tiempo el poder que se padece en la escuela” (p. 292).

Por otro lado, la cantidad de formación tiene medianas consecuencias si la estudiamos con relación al sexo del alumnado, “(...) salvo en la zona rural, en la que las mujeres superan a los hombres. El crecimiento de la presencia de las mujeres en el sistema educativo es un hecho relevante, que se ha desarrollado también en otros países de la CEE (...)” (Casal, Masjuán y Planas, op. cit., p. 117). Es evidente que hay una relación entre los puestos de trabajo conseguidos por el alumnado de zonas marginales y

¹⁵⁶ Everhart, R.B. (1983): *Reading, Writing and Resistance*. Londres, R.K.P.

¹⁵⁷ Se refiere a los chavales “antiescuela” de origen obrero.

los estudios cursados. Asimismo, entre aquellos y el origen familiar. Así, continúan estos autores: “(...) el reparto de oportunidades laborales está condicionado inicialmente por el reparto previo de oportunidades formativas, esto es, por el nivel de estudios reglados y no reglados alcanzado. Influye también de manera directa la familia de origen, actuando como la principal agencia de empleo. Por último, cabe tener en cuenta el sexo, que ejerce su influencia, por encima de la igualdad formativa conseguida, en la importancia relativa que en los diferentes modelos de inserción tienen los estudios, el trabajo y las responsabilidades familiares” (ibidem).

Por encima de variables sociales sitúan Casal, Masjuán y Planas cuestiones axiológicas: “En el terreno de los valores parece existir un proceso unificador que va más allá de las diferentes situaciones sociales. El nivel de estudios constituye la variable más discriminante en cuestiones ideológicas” (p. 119). Estos autores analizaron diferentes escalas de valores y no hallaron diferencias significativas en situaciones sociales diversas. Atribuyen la univocidad axiológica a la labor ejercida por el sistema escolar, en primer lugar, y los medios de comunicación de masas, en segundo. Apoyan la idea de que “la permanencia mayor o menor en el sistema escolar aparece como un determinante fundamental de las variaciones en determinadas creencias y actitudes, tanto en el terreno concreto de los valores instrumentales como en el de las actitudes relacionadas con los procesos de atribución causal o las actitudes de reacción frente a las dificultades de la situación. La influencia de las variables clásicas, como la estratificación social o el origen urbano o rural, parece que actúa a través de la mayor o menor permanencia en el sistema escolar. Esto no quiere decir que desaparezca en todos los casos una cierta influencia de la variable sexo” (ibidem).

Es obvio que la labor del profesorado resulta determinante a la hora de modificar o influir en la adquisición de ciertos valores en el alumnado, pudiendo ejercer una actitud decisiva para lograr que éste concluya los estudios obligatorios y aun pueda continuar el Bachillerato, ya que es significativo el mayor o menor tiempo de asistencia al centro. Las creencias y actitudes, los valores instrumentales, las actitudes utilizadas para afrontar las situaciones problemáticas del alumnado que logra concluir la Educación Secundaria Obligatoria van a ser, por tanto, diferentes de aquellas mantenidas por los que no acaban y, obviamente, por quienes continúan en el sistema educativo una vez concluida la etapa obligatoria. Y ahí juega un papel preponderante la labor del profesorado, a quien atribuimos una formación específica, con sus consecuentes necesidades y expectativas, en la que tratamos de indagar.

Además, todo esto cobra mayor importancia si consideramos que está asociado a la influencia de la estratificación social, el origen urbano o rural, condiciones que también se ven matizadas por la permanencia en el sistema escolar. De modo que el poder de la educación puede ser vasto y lograr vencer obstáculos iniciales, devenidos del origen social y geográfico del alumnado¹⁵⁸.

Otra cuestión relacionada es la que se refiere a la variable sexo, que también abordaremos.

En este estudio sobre la transición, elaborado en pleno génesis de la *Ley 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*, se hacía referencia a que “las reformas de los sistemas escolares deberían tener en cuenta las condiciones

¹⁵⁸ Estos autores concluyen: “En definitiva, el nivel de estudios expresa una situación más consistente que trasciende las situaciones vinculadas a una coyuntura concreta” (op. cit., p. 120).

objetivas y las estrategias de los jóvenes en el proceso de transición” (op. cit., p. 121), estableciendo cinco prescripciones al respecto: (1) Proponer medidas específicas para los jóvenes que no consiguen concluir la escolaridad obligatoria. (2) Utilizar el medio escolar como coadyuvante para mejorar la inserción social de los jóvenes. Los institutos de Educación Secundaria deben ser, además de centros de formación, “agencias de transición”. (3) Posibilitar la amalgama de estudio y trabajo, dando su justo valor a los aprendizajes realizados en el ámbito laboral. (4) Facilitar la orientación de los jóvenes desde el sistema educativo. (5) Creación de mecanismos de adaptación “a la realidad concreta de los jóvenes, que es distinta según los diferentes territorios (...)” (ibidem).

A colación de esto, nos preguntamos si el profesorado tiene una formación suficiente para atender al alumnado con dificultades específicas en la superación de los estudios obligatorios, para facilitar el paso del alumnado al mundo laboral, haciendo de los institutos verdaderas “agencias de transición”, orientándolos adecuadamente, con el conocimiento previo de su realidad, entendida desde su naturaleza ambivalente (geográfica, social, económica...).

Posteriormente, Casal, Masjuán y Planas apuntan que “los colectivos de riesgo necesitan políticas públicas muy específicas, puesto que su misma situación les dificulta el acceso a los canales más o menos institucionalizados. Al mismo tiempo deben tomarse las medidas oportunas para que estas políticas cumplan sus objetivos” (p. 122), abogando por llegar verdaderamente a los sectores más deprimidos y ajustándose a las dificultades específicas que presentan, derivadas de su situación social. Este párrafo es rotundamente concluyente: “El trabajo nos ha demostrado que los segmentos de la juventud que se hallan en una situación de riesgo, debido a la acumulación de itinerarios de fracaso escolar y laboral, no acceden fácilmente a los canales institucionalizados para beneficiarse de las políticas públicas y que, muchas veces, quienes sacan los beneficios de las mismas son precisamente los jóvenes mejor situados” (ibidem).

A ello, se suma la necesidad de ajustarse a las particularidades territoriales, ya que en cada zona se dan unos procesos de inserción diferentes, así como la de discriminar positivamente a las alumnas, marginadas en mayor medida en los estratos sociales más deprimidos, donde la cultura imperante no las favorece. “Estas políticas son más fáciles de llevar a la práctica en el sistema escolar, pero la realidad ha demostrado de nuevo las dificultades que el mercado de trabajo y los modelos familiares vigentes ofrecen a las mujeres; lo cual reafirma la conveniencia de afrontar estos problemas con diferentes tipos de actuaciones específicas” (ibidem).

Por su parte González (2000), a la sazón gerente del Plan de Barriadas de Actuación Preferente de la Delegación de Asuntos Sociales de Granada, entiende como clave la influencia de los elementos externos a la escuela, e incluso que tiene más poder que lo que sucede en la propia escuela, en relación con la evolución personal de los escolares. Y añade que “esta observación evidente, aplicable a nuestra sociedad en general, es aún más cierta y contundente en los contextos sociales que la mayoría social hemos dado en denominar como marginales: sectores principalmente urbanos cuya población vive sujeta a los graves efectos de factores y procesos de exclusión de la sociedad” (op. cit., pág. 46).

Nosotros, como veremos a lo largo de esta tesis, estamos de acuerdo con esta idea, si bien sabemos que hay también un porcentaje nada despreciable de personas que

sufren esta marginación en ámbitos rurales y semiurbanos. Y continúa: “Es un hecho que, en general, nuestra sociedad es cada vez más dual e injusta. Crece vertiginosamente la distancia entre quienes están dentro de la dinámica social y económica, y quienes están fuera de ella (...). En estos contextos sociales, que denominamos como marginales, las graves carencias afectan a la población en todos los ámbitos básicos de la vida: vivienda, salud, trabajo, economía, educación, entorno urbano, relaciones familiares y sociales, inseguridad, rechazo por la sociedad mayoritaria...” (ibidem).

A partir de esto, entrando en la relación entre marginación y educación, González da en una de las que para nosotros es la clave de la cuestión; así, leemos: “En estos contextos sociales, cuanto ocurre dentro de la escuela es muy diferente —opuesto, en gran medida— a lo que ocurre fuera de ella (medio social, contexto sociofamiliar, televisión...). En general el sistema escolar no consigue penetrar en estos contextos sociales ni lograr influir significativamente en el proceso de conformación sociopersonal de quienes, perteneciendo a estos sectores de población, acuden a la escuela con mayor o menor regularidad” (ibidem). Es, sencillamente, lo que nuestra experiencia en estos ámbitos nos dicta, lo que hemos vivido personalmente se ciñe, fielmente, a lo expresado por este autor.

Lo que después añade, tampoco tiene desperdicio: “En las bolsas de exclusión, resultantes de la acción de la marginación social combinada con la pobreza económica, la evolución psicosocial de los destinatarios de la escolaridad obligatoria se produce desde valores, modelos, normas y pautas muy divergentes y lejanas de los presupuestos, en general, de la escuela obligatoria, que cristaliza los propios de la sociedad mayoritariamente” (ibidem).

En este sentido, nos preguntamos: ¿la escuela, los colegios e institutos de la provincia de Jaén estudiados aquí, tienden a perpetuar modelos estándares de la sociedad? ¿Es nuestro sistema educativo, aun en las zonas más deprimidas, un ente que favorece la generalidad, obviando las peculiaridades y necesidades educativas específicas del alumnado desfavorecido? ¿Olvida la escuela radicada en esos barrios y contextos la realidad del alumnado marginal que a ella asiste, en pro de reproducir los modelos generales establecidos por la sociedad actual? De ser así, cosa que, con honrosas excepciones, nos atrevemos a confirmar (ya se verá, de todas formas, al final de nuestro estudio, en el apartado de las conclusiones), ¿qué pautas debemos seguir para deshacer este lamentable error?

González habla de fractura, de ruptura entre lo que este alumnado (de etnia gitana, inmigrante, temporero, absentista..., perteneciente a los estratos más bajos de nuestra sociedad, y que nosotros hemos conocido de primera mano y, de ahí, nuestro interés por hacer este trabajo, de consagrar nuestra tesis a este tema) vive en sus casas, reflejo de su micro-sociedad, y lo que vive en la escuela, notablemente distanciado de sus familias y su cultura. Así, comenta: “Y, como efecto de esta fractura básica, la evolución personal en estos contextos sociales, tiende a producirse como un proceso de asimilación cultural y de integración social con efectos paradójicos: cuanto mayor es la identificación del sujeto con su propio contexto social y cultural (marginal), mayor es su alejamiento social, cultural y económico respecto a la sociedad mayoritaria” (op. cit., pp. 46 y 47). Esto es, el alumnado más “recuperable” para la sociedad estándar ha de estar ya, desde sus inicios, desde sus primeras relaciones con el sistema educativo, “alejado” de su origen, predispuesto a negarlo para mimetizarse con la “otra cultura”, que no incluye la suya.

Lamentablemente, ha de producirse un cambio, en lugar de una sintonía, de un “enlazarse”. Esto es, la escuela obliga a algunos de sus “clientes” a “renunciar” a su origen y a adaptarse a una cultura diferente lo que, creemos, no debe ser el cometido de ninguna institución educativa. Sí es interesante, en cambio, la oportunidad que la escuela ha de ofrecer a su alumnado de mejorar, de crecer, pero sin que esto tenga como condición imprescindible el hecho de renunciar alguna a la propia cultura, sustituyendo unos valores originales por otros adoptados y que provienen de un contexto ajeno, alejado.

Si nos ceñimos al plano individual, González denuncia que “(...) tanto en lo cognitivo como en lo psicológico y afectivo y en lo conductual, tiende a conformarse un perfil muy específico que interioriza elementos y factores muy negativos, de gran fuerza e importancia como lastres para una integración normal del menor, del adolescente, del joven o del adulto en la sociedad mayoritaria” (p. 47).

Alude a las carencias de todo tipo, y a que desde ellas el crecimiento que estos individuos protagonizan se vive como “(...) un proceso de ruptura en lo personal, al mismo tiempo que consolida la ruptura social y el alejamiento respecto a la dinámica económica del conjunto de la sociedad, con todas sus consecuencias” (ibidem). O sea que la escuela ha de incluir entre sus objetivos y ha de considerar como una línea prioritaria de su actuación, la prevención de las separaciones que vive el alumnado, tanto desde su propia óptica como personas como desde su rol de elementos que conforman una sociedad, pertenecientes al gran colectivo en el que se hallan inmersos.

Y continúa afirmando el carácter hereditario de la exclusión social, lo que justifica la acción terapéutica, reparadora de la escuela, de la institución educativa. Entendemos el arduo trabajo que tiene entre manos el profesorado de este tipo de centros de compensatoria, pues han de luchar contra la genética social, han de superar trabas transmitidas incuestionablemente, problemas heredados *sine die*.

Es en este sentido, en el que González comenta la dinámica psico-social habida en estas bolsas de exclusión, que “(...) coloca a quienes viven en ellas en grave riesgo de consolidarse y ser consolidados, a su vez, como excluidos respecto a la sociedad mayoritaria” (ibidem). O sea, el profesorado ha de ir contra corriente, haciendo un esfuerzo ímprobo por recolocar en mejor situación a su alumnado. Es, obviamente, el cometido de toda educación; la diferencia es que en estos contextos la tendencia natural, paradójica y contradictoriamente, es el inmovilismo, el quedarse donde se está, pues hay un componente que podríamos llamar genético-social, que se opone al cambio, a la mejora. A diferencia del alumnado de centros sin esta problemática, donde todo (condiciones sociales, económicas, culturales) es mejor y, por ende, donde la tendencia natural es a avanzar, a medrar, cuando ya de por sí la situación de partida es envidiable, aquí la densidad de la pobreza parece atar de por vida a sus víctimas, complicando la tarea del profesorado y dificultando sobremanera su labor salvadora.

Por ello, González propone los caminos a seguir para tratar de resolver estas cuestiones, aparentemente insolubles. Entre estas condiciones necesarias para tratar de solucionar la problemática de este tipo concreto de realidad social, esto es, los contextos marginales, propone:

- Cambios estructurales que permitan centrarse en las causas generadoras de estas dinámicas excluyentes.

- Hacer hincapié en la totalidad de los ámbitos de la realidad marginada desde la toma de medidas y las realizaciones prácticas. Es obvio que a las estrategias educativas también hay que sumar las del resto de campos que requieren cambios (tal es el caso de la vivienda, la salud, el trabajo, etc.). González entiende que hay que integrar estos campos de actuación, poniendo en relación unos con otros. Al hilo de esto hace una observación que para nosotros resulta significativa e irrenunciable: “(...) pero resulta fundamental –al mismo tiempo- actuar en las familias y con las personas ante los efectos del infortunio cotidiano de la pobreza” (ibidem).

- En la organización escolar, en el funcionamiento visceral de las escuelas e institutos ubicados en zonas marginales, ha de plantearse un elenco de alternativas educativas que resuelvan y atiendan verdaderamente la diversidad existente (que es fruto de la pobreza y la marginación social del alumnado y sus familias), de modo que se superen las simples actuaciones al uso.

El profesorado experimenta las consecuencias de la marginación, de modo que ha de hacer frente a los desafíos que la exclusión social le plantea. Ha de acoger los retos de estas zonas deprimidas, ideando planteamientos educativos, didácticos específicos, situación “necesaria e inaplazable” en palabras de González, que “(...) extienda entre la población mayoritaria una conciencia diferente crítica, verdaderamente solidaria, realmente próxima y activa ante la causa de los excluidos –marginados y pobres- de nuestra sociedad” (p. 48).

Es tajante al utilizar adjetivos que califiquen el reto que tienen por delante las escuelas e institutos situados en barrios o zonas marginales: “constante, directo, inmediato e inevitable” (ibidem).

Por esa crudeza precisamente alude a que tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria, la acción educativa debe darse desde planteamientos ajustados a la realidad que se atiende (especificidad), y con la máxima coherencia. Afortunadamente, queda un resquicio de oxígeno para el educador, a juzgar por el respiro que González parece darle más tarde: “Desde luego, no corresponde a la escuela ser el único instrumento responsable de actuar para la transformación necesaria en estos barrios y zonas marginales” (ibidem).

¿Qué propone para coadyuvar al maestro? Veamos:

En primer lugar, para evitar sinsabores y maniobras torpes que ralenticen los resultados y nos lleven por caminos equivocados, González afirma que la escuela no ha de aislarse del contexto social en el que se halla inmersa.

Tampoco ha de limitarse a jugar un rol centrado en la sanción, la clasificación y la transmisión. Esto es, parece deducirse de sus palabras que una institución educativa efectiva, eficaz y eficiente en su tarea en zonas marginales, ha de abandonar la actitud castigadora que posiblemente haya tenido a lo largo del tiempo.

Por otro lado, ha de mezclar a sus clientes, provocando así el enriquecimiento mutuo, evitando compartimentos estancos y promoviendo la mezcla.

Y, por supuesto, ha de evitar la herencia, la transmisión de los yugos, de penas socio-económico-culturales, que la genética socio-histórica va imponiendo por la propia naturaleza y caprichos del inmovilismo.

Es por ello que González atisba que “el sentido de la escuela en zonas o barrios marginados, se origina y se refuerza cuando la propia escuela se abre verdaderamente a su contexto social y se “contamina” de él, ofreciéndose como instrumento de compromiso activo para una acción educativa coherente ajustada a las verdaderas necesidades y demandas de sus alumnas y alumnos” (ibidem).

Y continúa, sus palabras no tienen desperdicio, apostando por la suma de esfuerzos, uniendo la acción de la institución escolar a otras externas, con idea de reforzarla. Así, habla de los centros de salud, de los servicios sociales y comunitarios, de asociaciones y entidades ubicadas en el barrio, la ayuda de otras administraciones, etc. Se trata, en definitiva de “sumar esfuerzos y lograr el efecto multiplicador de los resultados” (ibidem).

En segundo lugar, González asigna funciones palmarias al profesorado que trabaja en este tipo de contextos, a saber: una práctica adecuada del profesorado de zonas marginales es la que (los resaltes son nuestros) “(...) supera el reducido campo de la instrucción y se plantea como acción auténticamente educativa, basada en un conocimiento preciso del barrio, en un diagnóstico riguroso del alumnado y en una práctica profesional autoexigente e igualmente rigurosa en cuanto a metodología, organización e instrumentos profesionales para trabajar en lo instructivo y en lo educativo (cognitivo, psico-afectivo y conductual)” (ibidem).

En síntesis, hay que anotar en letras a paso grande y en negrita el principio básico que este autor propone: “(...) el cambio necesario en el barrio también se puede buscar y construir en la escuela, desde la escuela, por la escuela” (ibidem).

Pero avisa: “durante el último cuarto de siglo se han producido abundantes experiencias en esta dirección, con resultados y efectos de todo tipo” (ibidem). En definitiva, subyace la idea de la necesaria reflexión y debate en el profesorado como premisa para el oportuno abordaje de estas situaciones.

1.5.3.1. ¿Y después de la compensación educativa?

Varios autores se han planteado qué es lo que pasa con el alumnado que asiste a este tipo de centros con planes de compensación educativa, esos centros radicados en zonas marginales, después de concluir su período formativo en ellos. Esto es, se han planteado la educación para la inserción socio-laboral.

Al indagar en esto, atisbamos que existe cierto sector del profesorado que está comprometido con la educación que reclama nuevas fórmulas para el alumnado que sigue siendo víctima del fracaso escolar. Así, León Guerrero (2000) informa de la asociación ASPROMO, que aglutina a un conjunto de directores de centros tanto concertados como públicos y que se halla en Motril, donde están convencidos de que el fracaso escolar es para este tipo de alumnado algo progresivamente insuperable, lo que les hace rechazar el sistema y de ahí deviene una serie de consecuencias que se refieren a la parte psíquica y que hacen más difícil la integración social deseable para este tipo

de personas. De tal manera, este colectivo propone abrir nuevas formas de pensar, de diseñar herramientas, de atender la diversidad que presenta este alumnado. El sistema ha de hacer suya esta metodología, esta filosofía, y cuidar mucho las características de este alumnado, buscando sobre todo la estimulación del mismo. Y, como eje básico de esta herramienta, proponen un componente prelaboral real que viene a ser imprescindible para el éxito de la propuesta.

Y como todo el planteamiento es, sobre todo, muy realista, se demandan condiciones de la misma índole: una petición consiste, por ejemplo, en rebajar los límites de edad que hoy día se consideran para incluir a los jóvenes en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (otrora denominados Programas de Garantía Social). Este tipo de programas han de llegar antes al alumnado al que va destinado, adecuándose, pues, a su verdadero desarrollo evolutivo global (psicológico, social, prelaboral, etc.). De lo contrario, es enormemente difícil lograr una mejora sustancial de este alumnado. Por ello, León Guerrero pide que “(...) una vez diagnosticados por quien compete, sean derivados a los 12 ó 13 años hacia esa opción que en este documento exponemos” (op. cit., p. 188).

Tampoco olvida León Guerrero la actitud de la administración educativa ante este tipo de alumnado, que rechaza la escuela y la sustituye por instituciones formativas laborales. Entre estas instituciones encontramos distintas asociaciones (por ejemplo, las de mujeres gitanas), que trabajan en pro de la integración socio-laboral de personas procedentes de una escuela en la que prácticamente no han aprovechado nada. Desde estas asociaciones¹⁵⁹ surgen demandas que exigen modificaciones al sistema para erradicar su claro fracaso. Se pide una escuela, una institución educativa que sea capaz de responder a lo que cada cultura allí existente exija. Por eso, por esa incapacidad de la Administración de ofrecer soluciones en tal sentido, por presentar esa actitud demasiado problemática y necesitada del apoyo de instancias de carácter privado, las instituciones oficiales han debido de verse apoyadas por iniciativas que garantizan el marco regularizado y que ofrecen a este sector de la población “(...) la posibilidad de aprender un oficio al mismo tiempo que intentan que alcance un mínimo de formación básica que no fue alcanzado en el transcurso de su escolaridad anterior” (ibidem).

El objetivo último que se persigue es, en definitiva, ofrecer “(...) la posibilidad de alcanzar un puesto de trabajo y de tener un sitio en la sociedad en la que tienen que vivir como adultos” (ibidem). Desde el aprendizaje de un oficio se contribuye al desarrollo personal, social y laboral de este alumnado que, de otro modo, andaría perdido, sin disponer de una orientación de futuro. Parece ser, como bien destaca León Guerrero, que la clave se encuentra en atender las necesidades del alumnado y tratar de

¹⁵⁹ Una de las funciones que cumple este tipo de asociaciones, como la denominada ROMI, de Granada, que aglutina a mujeres de la etnia gitana, es preparar a jóvenes para examinarse del Graduado como alumnas libres, así como impartir cursos de metodología didáctica, subvencionados por la Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía. Entre las actividades que realizan se encuentran las clases de apoyo para alumnado que, aun escolarizado, engrosa la lista del susodicho fracaso escolar. Incluyen, además, talleres (peluquería), organizan distintos cursos (mediadores contra el racismo, Romání...), canalizan formación organizada por otras organizaciones como el Secretariado General del Gitano, de Madrid, o el Centro Socio-Cultural Gitano-Andaluz. También destacan proyectos como el denominado “Las Claveteras”, donde se trata de valorar e insertar socio-laboralmente a la mujer gitana desde la promoción turística y empresarial, aunque ya empieza a haber condiciones como que parte de estas mujeres sean universitarias. Como argumenta De la Flor (2000), se trata de convertir a las mujeres gitanas en “(...) promotoras de la cultura gitana a través de procesos de información y posterior inserción en una empresa de creación propia que potencie y desarrolle los recursos turísticos relacionados con la cultura gitana (op. cit., p. 199).

satisfacerlas desde los medios que mejor se adecuan a la consecución de las mismas. De ahí, la adaptación de la metodología, organización, la enseñanza, etc. al alumnado, respetando sus características, intereses... Para empezar, las personas que están al frente de estas iniciativas se encuentran con una realidad crudísima que habla de alumnado con quince años que aún no ha aprendido a leer ni a escribir.

Este alumnado presenta, además, unas reacciones encadenadas que dibujan un joven fracasado, desintegrado, inadaptado, que rechaza cualquier manifestación de enseñanza reglada. Quizás porque esas reglas nunca supieron adaptarse a los intereses y necesidades que este tipo de alumnado demandaba y, también seguramente, porque el propio alumnado y su entorno más inmediato tampoco tuvieron ningún interés en conocer esas reglas lo que les ofrecían y querían transmitirle... Se trata de un malentendido a dos bandas, lleno de lagunas comunicativas que, no había otra solución posible, dio al traste con esta relación pseudos-educativa y que, por un lado, acabó manteniendo el sistema docente al uso y, por otro, siguió agregando nombres a las lista de alumnado perdido, inadaptado y fracasado.

Bien es verdad que a veces el sistema ha ofrecido alguna opción. Véase, v.g., la formación profesional de base, las clases de tecnología que, como afirma León Guerrero, "(...) han intentado acercar al niño al mundo laboral pero la falta de medios, ratio elevada y la ausencia de unas verdaderas clases prácticas han hecho que estos alumnos sigan con sus problemas. Sólo cuando estos jóvenes accedan a los Programas de Garantía Social¹⁶⁰, donde en realidad se les enseña un oficio y en donde pueden tener un contacto real con el mundo laboral a partir de las prácticas en empresas, es cuando sus problemas de desencanto y de inadaptación empiezan a desaparecer" (op. cit., p. 189).

De otro lado, este tipo de asociaciones ponen en práctica acciones que tratan de fomentar la inserción socio-laboral (a veces de la mujer, fundamentalmente), y de erigir esta figura en promotora de la cultura propia desde la formación e inserción en una empresa, muchas veces de creación propia. Los componentes de estas asociaciones utilizan su tiempo libre para centrarse en el cuidado sociocultural de las personas que viven en el barrio, de modo que se diseñan y ponen en práctica proyectos dirigidos a crear autoempleo, respetando las iniciativas que la juventud presenta porque (...) en su opinión, es la única manera de trabajar con ellos" (ibidem). Las personas que están al frente de centros ocupacionales tienen opiniones muy solventes sobre esta problemática. Las acciones encaminadas a erradicar estas desigualdades y a solucionar estos problemas habrán de ir encauzadas por las recomendaciones que ellas exponen.

En la aportación de Cañavate (2000), hay un posicionamiento que nos resulta trascendental, pues en lugar de plantear qué pasa después de la escuela, ahonda en el momento mismo en que el alumnado está en la escuela, esa institución donde parece que las cosas no funcionan para este tipo de alumnado.

Cañavate se cuestiona qué pasa durante el periodo en que este alumnado está en la escuela y qué se hace allí para que ese alumnado se motive a seguir los estudios reglados o, si quiera, a asistir al centro y pasar a desengrosar las listas de absentistas.

¹⁶⁰ Estos programas han pasado a denominarse Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Algunas claves que este autor aporta se cifran en las que siguen: (1) constatar el alto índice de absentismo por parte de gran número de este alumnado. (2) Diseñar un programa de motivación y prevención fundamentado en talleres, lo que se relaciona con la posibilidad de tener un oficio, objetivo último de este tipo de población. (3) Introducir dentro de ese macrocosmos laboral unos componentes culturales, instrumentales; esto es, dar pequeñas dosis de lengua y matemáticas, necesarias para el correcto desenvolvimiento en la sociedad, y que una y otra vez han rechazado en la institución educativa al uso. (4) Trabajar con grupos de alumnado más o menos reducidos (entre cinco y diez). (5) Colaborar con instituciones administrativas (ayuntamientos, básicamente). (6) Reforzar el propio ritmo de cada alumna/o, trabajando de modo absolutamente individual, y en pequeños tiempos (sobre cuarenta y cinco minutos). (7) Dialogar constantemente con los institutos de enseñanza secundaria para convalidar el trabajo realizado en los centros ocupacionales.

Tal planteamiento arroja resultados bastante positivos, ofreciendo un alto índice de colocación de sus beneficiarios, demostrando pericia en el oficio en las empresas donde se colocan, motivación para seguir estudiando con objeto de ascender en la empresa.

De todo lo expuesto hasta aquí se deduce que es indispensable facilitar itinerarios escolares adecuados para la posterior inserción laboral del alumnado. Ciertamente, si el alumnado de zonas marginales no ha logrado una escolaridad escasamente brillante, va a encontrar muchos más problemas para encontrar un trabajo bien remunerado. Los empleos para los no titulados son, a todas luces, de peor calidad que aquéllos que encuentran las personas tituladas. O sea, las deficiencias que el alumnado viene arrastrando desde casi el inicio de su escolaridad, desde el origen mismo de su historia académica, van a tener un reflejo más crudo en el momento de intentar acceder al mercado laboral. Sus condiciones laborales, las características del empleo, también van a presentar serias deficiencias. Las remuneraciones, los niveles de desempleo, las desventajas en general y mucho más acentuadas en el caso de las mujeres... son algunos de los problemas que este alumnado va a experimentar una vez que acceda al mundo laboral. Puede haber un 30% de diferencia en los salarios de personas con los estudios secundarios concluidos y aquellas personas que no los concluyen.

1.5.4. ¿Crisis de los programas de alfabetización en centros de zonas marginales?

Nos preguntamos lo que sigue: ¿hasta qué punto es útil la educación en estos contextos? ¿En qué medida nos hemos de dar por vencidos ante lo infructuoso que puede resultar una acción educativa que choca con la cruda realidad de la marginación? ¿Ha fracasado la educación en estos contextos? ¿Influye la clase social en el éxito de la educación?

Besalú (2007a) hace hincapié en que “(...) vivimos en sociedades internamente plurales desde muchos puntos de vista, y que los elementos más visibles de esta pluralidad hoy en día no son los de carácter físico o psicológico, sino que pertenecen al ámbito cultural: lenguas, religiones, estilos de vida, relaciones humanas, relaciones con la naturaleza, formas de convivencia, alimentación, estética, ideologías, etc. Y, en segundo lugar, que educar, acompañar y guiar el crecimiento y la maduración de las

generaciones jóvenes para incorporarlas plenamente a sus respectivas comunidades y hacerlo utilizando las parcelas de cultura que caben en las distintas materias de lo que llamamos currículo, es probablemente más difícil que en el pasado, cuando no había conciencia de esta pluralidad interna de la sociedad de referencia, cuando los objetivos selectivos y meritocráticos de la instituciones educativas no eran cuestionados por casi nadie, y las escuelas e institutos eran verdaderos templos del saber sin competencia merecedora de este nombre. (...)” (pp. 23 y 24).

Fueron Welch y Freebody quienes en 1990 y dentro del contexto australiano llamaban la atención sobre un aspecto del que adolecían los estudios realizados por entonces sobre la enseñanza de la alfabetización y sus niveles. Estos autores trataban de ver cuáles eran las causas que provocaban que no se alcanzaran los niveles adecuados de alfabetización, pero aseguraban que, aunque los muestreos de población y de la esfera ocupacional eran más o menos extensos, “su análisis resulta incompleto en el sentido de que frecuentemente omiten consideraciones explícitas de la clase social como una variable de población. Incluso los estudios que prestan cierta atención al tratamiento de la edad, el sexo, la localización geográfica y el tipo de escuela han eludido tradicionalmente el problema de la diferencia de clases, impidiendo así examinar de forma adecuada aspectos ideológicamente cruciales de la “crisis de alfabetización” (pp. 255-256).

Esto nos lleva a ver la importancia que tiene el origen social, lo que en nuestro estudio va unido al resto de variables a las que hacen referencia Welch y Freebody; esto es, la edad del alumnado con el que el profesorado que conforma nuestra muestra trabaja, su sexo, la localización geográfica y el tipo de sus centros.

Si tratamos de dar con las claves que han de guiar la formación del profesorado de centros en zonas marginales, creemos que puede ser un buen camino considerar todos los aspectos básicos desde un punto de vista ideológico para explicar las causas que llevan al alumnado de estos centros a conseguir, en una gran mayoría, menos logros en su proceso de alfabetización.

En este sentido, nosotros podemos apuntar como una hipótesis de trabajo la que subraya que los menores índices de alfabetización del alumnado de zonas marginales devienen de unos niveles auténticamente decrecientes en la capacidad de alfabetización de éste, con las consecuencias que ello puede tener de cara a estudiar la formación del profesorado, verdadero interés de esta investigación.

Muy relacionado con ello aparece el movimiento demográfico que España está experimentando en los últimos años, siendo Andalucía uno de sus exponentes más destacados, a través del alumnado que recibe procedente de diversos países¹⁶¹. Esto nos invita a seguir la línea de investigación abierta por Welch y Freebody, que se ocupaban de una situación análoga en Australia a principios de los años noventa. Comentaban que “de todos es sabido que han tenido lugar cambios demográficos en la población estudiantil en los últimos tiempos; en particular, para nuestros propósitos, respecto al conocimiento de la lengua de los niños que acuden a la escuela en este país. Esto

¹⁶¹ Tengamos en cuenta que un porcentaje elevadísimo de este alumnado suele matricularse en centros ubicados en zonas marginales, normalmente porque en los centros de zonas más favorecidas, muy demandados, no se ofertan plazas vacantes y, por el contrario, sí en aquéllos, en los que la mayoría de las familias locales con hijos/as en edad escolar renuncia a formalizar la matrícula.

presenta un serio problema metodológico para los investigadores que pretenden documentar un cuadro generalizable de la capacidad de alfabetización, en el que aquéllos puedan trazar los índices de rendimientos para el alumno medio australiano a lo largo de un período de tiempo, en relación con un promedio que cambia según ciertas variables críticas predecibles” (op. cit., p. 258).

Por ello, a la hora de analizar las necesidades formativas que tiene el profesorado que trabaja en centros marginales habremos de considerar el porcentaje de población inmigrante, alumnado de etnia gitana, temporero, absentista, etc., que acogen, y si esto es significativo de cara a observar, por un lado, un descenso en los niveles de alfabetización y, por otro, si influye o no en las expectativas y necesidades de formación que presenta dicho profesorado.

Por otro lado, en su inquietud por comprobar las causas de los bajos niveles de alfabetización, Welch y Freebody proponían lo que ellos denominaban la “hipótesis de la demanda”, según la cual de no darse un descenso en las competencias (en nuestro caso, del alumnado de ámbitos marginales), sí podría haberse producido un incremento y diversificación de las competencias de alfabetización imprescindibles para un funcionamiento social y cultural efectivo. Como aseveraban, esta hipótesis “establece que aunque los niveles de rendimiento en la alfabetización hayan, o no, decaído en tiempos recientes, las expectativas sociales y culturales de la acción en la alfabetización han aumentado considerablemente en los últimos tiempos. Esto es, las demandas de la sociedad incrementan los niveles de rendimiento en la alfabetización y el sistema de enseñanza se está alejando cada vez más de este cambiante objetivo” (op. cit., pp. 264-265).

En nuestro caso, nos podemos preguntar: ¿dan abasto los centros ubicados en ámbitos marginales para satisfacer las demandas sociales respecto al alumnado que acogen? ¿Existen notables disensiones entre el sistema de enseñanza y el entramado sociocultural que lo gestiona? A todo esto, ¿es adecuada la formación del profesorado de estos centros para hacer frente a tales necesidades?

Finalmente, la hipótesis de las “exigencias” o de las “credenciales” la presentan parafraseando a Dore (1976) para quien la tendencia en escolarización estaba más relacionada con la adquisición de educación que de aprendizaje, con una cualificación “ritual, tediosa, llena de ansiedad y fastidio, destructora de la curiosidad y la imaginación; en resumen, anti-educativa” (p. 9, cit. en Welch y Freebody, op. cit., 267).

Esto se relaciona con lo que Welch y Freebody llaman el “mal del diploma”, derivado de “la influencia de las expectativas en alza en el mercado de trabajo” (ibidem). Y profundizan en la tesis de Dore de la siguiente manera: “El punto de vista de Dore es que las sociedades han permitido la función de criba, o selección social, de la escolarización, dominando sobre la función tradicional de educar a los jóvenes (...)” (ibidem), de modo que se llegó a ver la posesión de un diploma como garantía de capacidad, frente a la propia capacidad demostrable; y, del mismo modo, la alfabetización como riqueza económica. Y, más adelante, añaden: “La alfabetización se puso de relieve en forma importante con este ímpetu por educar, en términos tanto sociales como individuales. Para un buen trabajo en la vida civil, la alfabetización era una condición *sine qua non*” (ibidem).

Apoyándose en Soltow y Stevens (1981), contradicen esta tesis los autores que nos ocupan: “(...) se ha estado argumentando que las ventajas económicas que corresponden a los individuos como resultado de niveles mejorados de alfabetización pueden darse de forma completamente diferente; es decir, que la mayoría de los grupos aventajados de la sociedad puede alcanzar la mayor parte de los niveles en aumento de alfabetización y que esto puede abrir más la brecha social y económica entre ricos y pobres” (p. 268).

A partir de aquí nos cuestionamos si ha sucedido esto en nuestro sistema educativo y, concretamente, en los centros objeto de nuestro estudio; si en los mismos se ha producido esa tendencia a menospreciar el aprendizaje frente a la adquisición de títulos académicos, cediendo el sistema educativo a las expectativas dictadas por el mercado laboral; si estos mismos centros educativos han hecho suya la demanda social por la que se les pedía ejercer la función de criba, de selección social frente a la educación propiamente dicha del alumnado; si, en caso de no concluir los estudios obligatorios, se atisba como causa que el alumnado de centros marginales carece de capacidades demostrables; o si la consecución de estos títulos garantiza dichas capacidades; si en la concepción axiológica de estos centros y sus agentes educativos se ve la alfabetización como condición para lograr cierta riqueza económica o, más bien, aquélla se entiende como una riqueza social e individual; o como un requisito para el acceso al mercado laboral. Si en las concepciones que el profesorado de ámbitos de marginación tiene de la enseñanza se da prioridad a los grupos de alumnos más aventajados frente a los que provienen de condiciones socioculturales más bajas, justificando esto, entre otras razones, por ejemplo, en que se puede trabajar con más facilidad y comodidad con los primeros que con los segundos; si en estos centros se fomenta la mencionada brecha social y económica entre ambos grupos de alumnos. Y de ahí, finalmente, la necesidad de observar las consecuencias que todo esto haya podido tener en los alumnos de centros marginales y, por tanto, en la formación de su profesorado.

Este discurso entronca con las ideas vertidas por Feito (1990) en torno a la importancia que la institución escolar juega para dar la hegemonía a los máximos beneficiarios de ella frente a los sujetos que pasan menos años en la misma, legitimando el orden social existente. A colación de esto, defiende que “(...) es el principal mecanismo legitimador de las desigualdades sociales en el modo de producción capitalista. (...) Tal y como expresa el símil de la pirámide educativa, a medida que se suben los escalones del sistema escolar, el número de los que quedan decrece. Con esta peculiar configuración dicho sistema no haría sino constatar la existencia de leyes inexorables. La escuela sería una fortaleza contra la que se estrellarían las jerarquías sociales exteriores. Estas últimas son falsas e injustas. La escuela impone la desigualdad y las jerarquías verdaderas, las del mérito, la aptitud, la vocación y la capacidad. En definitiva, la ideología dominante achaca al individuo la responsabilidad del éxito o del fracaso escolar” (pp. 281-282). A partir de aquí, es inevitable plantearse las posibilidades de transformación social que los centros ubicados en zonas marginales pueden promover, y qué tipo de formación debe tener el profesorado para lograr dicha meta. Si, como confirma Feito, la mayor parte del fracaso escolar se concentra en las clases deprimidas, lo que es un hecho innegable, nos preguntamos con él cómo el conjunto de la sociedad considera a la institución escolar como legitimadora de la asignación social, y si las clases deprimidas aceptan la legitimidad de la institución educativa. Esto tiene conexiones con cuestiones morales, filosóficas y económicas nada

desdeñables, pues para que las clases superiores, que asisten durante más tiempo a la institución escolar, ostenten la hegemonía (de todo tipo) es necesario que la mayoría de los grupos sociales lo consientan activamente. Al hilo de esto, es contundente lo sostenido por Feito: “Este concepto¹⁶² supone una ruptura con las versiones economicistas del marxismo, del “sobreenfasis” en los factores económicos como principales, cuando no únicos, impulsores del cambio social” (p. 282).

Y bajo un explícito epígrafe (“La lucha por el Currículum”) mantiene que “(...) la forma actual del sistema de enseñanza es el resultado de un proceso histórico de luchas. La existencia de un sistema educativo universal refleja la resolución de la cuestión del control sobre las escuelas a favor de las clases dominantes cuyos intereses se articulan en los aparatos del Estado” (p. 283).

Jugoso tema sobre el que indagar a lo largo de nuestra investigación, para ver el grado en que los grupos marginales se han aproximado al currículo y cómo el profesorado ha contribuido al equilibrio de las clases sociales, en beneficio de los más necesitados, facilitando aquel acercamiento.

Más adelante, al analizar el *estructural-funcionalismo* y la *New Sociology* aborda Feito las posibilidades que ofrece la sociedad en su selección de las élites. “Los sistemas educativos son fundamentalmente sistemas de selección. Difieren en cómo seleccionan, cuándo seleccionan y a quién y por qué seleccionan. Desde este punto de vista, la educación facilita la movilidad social” (p. 285). Y continúa: “Toda sociedad ha de resolver el problema de mantener la lealtad al sistema social. El problema, y grave, es conseguir la lealtad de las clases desaventajadas económicamente” (ibidem).

Parafraseando a Parsons (1990), quien ve en la socialización y distribución de recursos humanos, la doble función de las instituciones educativas, abunda en la segunda de ellas, y mantiene que la escuela “(...) es un órgano de distribución, es decir, de diferenciación y de jerarquización. El criterio de distribución es el rendimiento entendido como capacidad de adaptación. La escuela es un microcosmos, una sociedad a escala reducida, la cual refleja y reproduce la sociedad global. Los niños deben ganarse la aprobación del maestro. Un buen alumno es el que hace suyos los valores escolares y los materializa en un correcto comportamiento.

En sus reflexiones sobre el grupo de iguales, Feito distingue dos tipos de alumnos: “los que se identifican fundamentalmente con el profesor y los que se identifican fundamentalmente con su grupo de amigos. Los primeros tienen fácil la transición por el sistema escolar. Respecto a los segundos, es muy probable que se vean abocados al fracaso escolar” (ibidem).

A partir de aquí, podemos analizar cómo los centros marginales cumplen esta segunda función argumentada por Parsons y explicada por Feito, la de diferenciar y jerarquizar al alumnado a partir de la capacidad de adaptación (léase rendimiento) de éste. ¿Qué herramientas formativas necesita el profesorado para ayudar al alumnado a adaptarse y, por ende, obtener unos resultados óptimos? ¿Se trasladan los modelos sociales globales al microcosmos de los centros marginales? ¿Hasta qué punto el profesorado de estos centros intenta que el alumnado se gane su aprobación? ¿Qué

¹⁶² La hegemonía de la que hablamos.

problemas formativos presenta el profesorado para hacer que su alumnado asuma los valores de la institución educativa y los traduzca en un comportamiento adecuado? ¿Cómo trabajan el profesorado para que su alumnado se identifique con él? ¿Cómo lucha por que no se identifique con sus iguales? ¿Hasta qué punto el posicionamiento de Parsons es plausible en los ámbitos en que se centra nuestro estudio? ¿Están, ciertamente, los centros de ámbitos marginales llenos de discentes que se identifican más con sus iguales, que rechazan el acercamiento al profesorado? ¿Se da la circunstancia de que aquéllos son los que engrosan las listas de fracaso escolar?

Todas estas cuestiones cobran un mayor nivel de intensidad cuando leemos: “En la *new sociology* hay una notoria preocupación por el tema de cómo se producen los significados en el interior de las aulas. Keddie (citado por Giroux, 1983) analiza las categorías y tipificaciones que los profesores utilizan no sólo para garantizar el éxito de determinados alumnos, sino también para provocar el fracaso de otros. Los profesores del estudio piensan que los estudiantes de la clase media se acercan al conocimiento escolar con expectativas e intereses distintos a los de los alumnos de la clase obrera. A estos últimos se les enseña a obedecer normas, lo que generalmente significa aprender a no hacer preguntas o a no dudar de las afirmaciones del profesor. A los estudiantes de clase media se les ofrece un tratamiento más completo del material de clase y se les alienta a la participación en la vida escolar” (p. 286).

¿Ocurre realmente esto en los centros situados en contextos marginales? ¿Hay tratamientos diferenciados en este sentido para ambos tipos de alumnado? ¿El profesorado se centra en aspectos relacionados con la disciplina y la asunción de normas con el alumnado proveniente de estratos sociales inferiores, frente a un tratamiento menos beligerante con el alumnado de origen social más afortunado? De ser esto así, ¿es el propio origen social el que lleva inmanentemente unido ese tratamiento desde el conjunto del profesorado?

Por otro lado, si nos centramos en el posterior recorrido que Feito realiza por el *enfoque marxista*, nos llaman la atención algunas de sus observaciones; resultan especialmente interesantes, pues evidencian la contraposición entre Althusser y Sartre, posicionándose el primero al lado del antihumanismo y las interpretaciones marxistas de la escuela, mientras el segundo abandera una fuerte corriente filosófica de la posguerra mundial.

Asimismo, parafrasea a Foucault, cuya concepción del poder está fundamentada en su difusión social, infravalorando el papel estatal. Así, dice Feito: “La versión marxista es diferente. La conducta del individuo es producto de fuerzas históricas, enraizadas en las condiciones materiales de existencia. El conflicto no se puede resolver a través de normas universales, porque están basadas en la clase social. El mercado y el Estado son producto de la dominación de clase. ¿Cómo se organiza el consentimiento en esta sociedad? Los análisis marxistas recientes conceden gran atención a la superestructura. Aquí es donde entra la escuela. (...) El antihumanismo althusseriano significaba que la conciencia y la subjetividad eran constituidas por fuerzas exteriores al hombre, el cual es incapaz de generar el mundo tal y como desearía. Es víctima de una concepción estatalista del poder: el poder está localizado en el Estado y en sus aparatos (...)” (ibidem).

¿Explica el profesorado de centros marginales la conducta del alumnado como consecuencia de procesos históricos, al modo *marxista*? ¿Se aplican en estas instituciones educativas normas particulares, en función de la clase social del alumnado, para resolver los problemas planteados? ¿Cómo se enfrenta la preponderancia de la clase dominante y se trata de poner a salvo las posibilidades de futuro del alumnado del centro? ¿Cómo se intenta conseguir una sociedad más justa y beneficiosa para los más desfavorecidos, de generar oportunidades para equilibrar la balanza, apostando por la mejora de las clases marginadas? ¿Qué papel juega en todo esto la formación del profesorado de estos centros? ¿Cuáles son sus expectativas y necesidades formativas para acometer estos trabajos?

Estas son, pues, cuestiones que hemos de clarificar y responder a lo largo de los siguientes capítulos de esta tesis, deviniendo las oportunas conclusiones con las que culminarla.

CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA E INVESTIGACIONES MÁS SIGNIFICATIVAS SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE EN ZONAS MARGINALES

2.1. MODELOS, ÁMBITOS Y ACCIONES MÁS SIGNIFICATIVOS SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO QUE EJERCE SU FUNCIÓN EN ZONAS MARGINALES

2.1.1. El modelo colaborativo.

Es Gerelux (2003) quien denuncia, en un artículo sobre la formación de comunidades y su relevancia para fomentar la igualdad de oportunidades en centros ubicados en zonas deprimidas, la escasa colaboración entre el profesorado. Para esta autora, “la colaboración requiere tiempo y esfuerzo entre el personal y una demandante estructura curricular puede agobiar a un profesor ya sobrecargado de trabajo. Además, el profesorado puede verse en la necesidad de colaboración cuando cada uno de los objetivos es dirigido hacia el profesor individual” (pág. 4).

2.1.2 El modelo de formación de comunidades de práctica, a través de las grabaciones del trabajo diario en audio y vídeo.

Se trata de identificar las oportunidades que el contexto ofrece para la formación del profesorado, así como la posibilidad de detectar problemas de análisis. Modelo de Warren Little, (2002). Su relación con el desarrollo del conocimiento profesional.

Warren (2002), cuya investigación tiene un precedente en los estudios sobre el discurso del profesorado implicado en actividades diseñadas para facilitar el desarrollo profesional, defiende la idea de comunidad de formación del profesor o comunidad docente de aprendizaje, esto es la “teacher learning community”, a través de la metodología de la grabación del día a día del profesorado como fuente de beneficios, de modo que las comunidades docentes suministran los recursos tanto intelectuales, como sociales y materiales; así, se logra innovar en la práctica y contribuir a la formación del profesorado.

Esta perspectiva nos puede interesar como propuesta para los centros ubicados en ámbitos marginales.

Warren se centra, realmente, en la Enseñanza Secundaria, por lo que trataremos de aplicar los conocimientos obtenidos de la lectura de su trabajo a la misma etapa educativa en nuestro contexto provincial, si bien pensamos que, igualmente, pueden valer algunos de sus consejos y recomendaciones para las otras dos etapas educativas de las que nos hemos ocupado.

Según este modelo, se trata de entender los centros, los claustros a los que hemos acudido con nuestro cuestionario y nuestro protocolo de entrevista, como comunidades profesionales, según la terminología que emplea Warren. De tal modo, este concepto de comunidad profesional hace aportaciones muy importantes, fundamentalmente a la instrucción que tiene lugar en los centros, lo que enlaza con el ítem 43 de nuestro cuestionario. En principio, podemos pensar que si trasladamos esto al contexto que nosotros estamos estudiando, podremos obtener resultados parecidos.

Warren parte de la conclusión a la que han llegado diversos autores (Achinstein, 2002; Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001; Gutierrez, 1996; King & Newmann, 1999; Little, 1990, 1999; Louis & Kruse, 1995; McLauhlin & Talbert, 2001; Stokes, 2001; Talbert, 1995; Westheimer, 1998; Witziers, Slegers & Imants, 1999) según la cual una buena práctica para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje viene a ser que los claustros de profesores, entendidos como colectividad, lleven a cabo una serie de prácticas, tales como las que siguen: (1) cuestionar las rutinas de enseñanza que resultan ineficaces; (2) preocuparse por indagar nuevas concepciones sobre dichos procesos; (3) tratar de descubrir medios y estrategias para generar conocimiento desde el que mejorar la práctica, lo que a su vez revertirá en la formación de nuevos modelos teóricos que también servirán para dar una respuesta a las diferencias, a la atención a la diversidad, al fomento de la igualdad de oportunidades, y al conflicto (algo ya tratado en el primer capítulo de esta tesis y que es tan frecuente en los centros visitados). Hemos de persuadir a los claustros de centros ubicados en zonas marginales de que luchan, en definitiva, como colectivos, como órganos colegiados, para apoyar el crecimiento profesional.

Esta forma de crecer como colectivo facilita, asimismo, un modo de crecimiento personal, además de que afecta muy positivamente a las relaciones bilaterales entre el profesorado, entendidas como oportunidades de aprendizaje. Como expresa Warren: “If “teacher learning community” enables teacher learning, such learning and opportunities to learn ought to be evident in the ongoing encounters that teachers have with one another” (p. 918).

Por tanto, proponemos que en los centros ubicados en ámbitos marginales, se utilice esta metodología, previa a las conclusiones sobre el rumbo que la formación del profesorado ha de tomar en los mismos. Esto es, los centros deben llegar a un auto-conocimiento de su estado formativo, y los claustros deben ser entrenados en esta metodología de investigación que, al ser aplicada a sí mismos, pasaría a ser una auto-investigación.

De todas formas, la grabación en audio y vídeo de la interacción entre el profesorado tiene, en palabras de Warren, un valor estratégico así como unas limitaciones. Entre lo positivo, destaca que se obtiene un cuerpo de datos considerable. Sin embargo, una de sus limitaciones es la necesidad y exigencia de observar sistemáticamente los intercambios cotidianos que el profesorado tiene con el resto, lo que en nuestra propuesta se traduce en altas dosis de auto-observación. A esta limitación se le suman otras tres, que Warren cita en base a Hall (1999) y que se cifran en la disponibilidad del contexto, la grabación de datos y el dominio del conocimiento.

Esta última limitación nos sirve para justificar y apoyar nuestra propuesta de incluir esta metodología como una forma de auto-análisis de los claustros de cara a definir su formación: según Warren,

“the fact that professional community is an ongoing practical accomplishment presents researchers and members with some shared problems of interpretation, but the members, including the newcomers, have resources for interpretation that are not readily available to the researchers” (op. cit., p. 921).

No podemos obviar, por otro lado, las tareas que el profesorado habría de realizar para concretar su investigación de cara a explicitar su formación. Así, este modelo conlleva la descripción de los episodios observados/grabados, la identificación de lo que Warren denomina los dilemas analíticos en tales episodios, en torno a focalizar la formación del profesorado y las oportunidades para ello, dentro del contexto del trabajo cotidiano, y que surgen siempre que se trata de observar de cerca el interior de las comunidades de profesores. Asimismo, es necesario profundizar en lo que Warren llama la inevitable ambigüedad de los hechos, y en la naturaleza y el significado de la práctica. Tampoco hemos de soslayar la identificación del aprendizaje en la práctica, y la interpretación del contexto de la práctica, que en el caso de nuestro cuestionario cobra especial relevancia en el ítem 1 (*El contexto donde se halla ubicado el Centro dificulta la generación de innovaciones educativas*). Se trata de un contexto, según Warren, plural, donde existen múltiples influencias, relaciones y comprensiones que se dejan traslucir en la práctica social. Esta autora concluye que la práctica contextual puede crear o reducir las fuentes y las oportunidades para que el profesorado se forme. Nuestra hipótesis nos lleva a pensar que, en principio, este tipo de contextos reducen y dificultan la generación de innovaciones y, por ende, las posibilidades de formación. Consideramos que cualquier modo de formación implicará, en definitiva, la introducción de cambios, tanto en la práctica educativa, como en las concepciones, en la filosofía, en los conocimientos... y, por tanto, en los resultados obtenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje con el alumnado.

En definitiva, localizar las oportunidades de formación en las comunidades de práctica del profesorado, así como su promoción, conlleva hacer una representación clara de la práctica, que se muestre de forma transparente, y donde se prime una orientación hacia la práctica y hacia el problema de la mejora, que tenga en cuenta las normas de interacción y las trayectorias de desarrollo.

Como conclusión, para Warren la validez de las comunidades profesionales reside en la forma en que éstas consiguen sus objetivos, o sea en sus propios efectos de cara a la formación, cifradas en innovaciones y mejora de la instrucción, lo que se da la mano con los ítems 1, antes citado, y 43 (*Hay que controlar aquellos aspectos del rendimiento escolar más afectados por la desventaja sociocultural como, por ejemplo, las dificultades lectoras*) de nuestro cuestionario.

2.1.3. Hacia un modelo de formación que fomente la igualdad de oportunidades.

Gerelux (2003), en el trabajo, anteriormente citado, sobre el fomento de la comunidad y su relación con la igualdad de oportunidades, alude a que dicho principio "(...) permite la diversidad en un sistema educativo pero también supone la condición del principio de diferencia. Por ejemplo, las comunidades escolares que van específicamente por alumnado menos aventajado podrían ser apoyadas. La "London Challenge" es una iniciativa que se focaliza en escuelas poco exitosas dentro de cinco áreas interiores de Londres (...). Este es un enfoque múltiple que espera incrementar el nivel de éxito de estudiantes e incrementar la calidad de la educación en escuelas con alto nivel de fracaso (...)" (p. 5).

2.1.4 Los centros de profesorado y la formación del profesorado de ámbitos marginales.

Hernández Rivero (2004) estudia un aspecto muy concreto de los centros del profesorado, que es el referido a la opinión de los propios equipos de asesores. A nosotros lo que nos interesa es la opinión justamente del profesorado beneficiario de esas acciones, esto es, la del profesorado que desarrolla su labor en los centros educativos, trabajando directamente con el alumnado. Ahora bien, como idea complementaria, nos viene bien reflejar algunas de las conclusiones vertidas por este autor en el estudio que nos ocupa, de modo que podamos, posteriormente, reflejar ciertos contrastes, y conformar una idea global sobre esto, vista desde ambos lados, aplicándola, finalmente, al meollo de nuestra investigación, esto es, la educación en ámbitos desfavorecidos.

Dice Hernández Rivero que “el principal reto al que se enfrenta actualmente el sistema educativo –igual que ocurre con otros sectores sociales- tiene que ver con la búsqueda de la calidad” (op.cit., pág. 1). Y, más adelante, añade que “dada la dinámica constante de cambio en la educación a muchos niveles necesitamos al mismo tiempo cambiar y adaptar también la política y concepción del asesoramiento y la configuración de los sistemas de apoyo si queremos ofrecer respuestas ajustadas a estas nuevas realidades” (ibidem). Éstas a las que se refiere Hernández Rivero no tienen, seguramente, mucho que ver con las realidades de los centros marginales, si bien, se trata de realidades perennes, que se han mantenido a lo largo del tiempo, a pesar de los cambios producidos en ámbitos generales de la sociedad y de la educación misma: se han mantenido, ajenas a la evolución de la que sí han disfrutado otros sectores, otros centros, otras zonas de cada ciudad. En este punto, cabe preguntarse, de qué modo espera el profesorado de centros marginales que los centros del profesorado les atiendan; de qué forma pueden contribuir a aumentar la calidad de las enseñanzas que allí se imparten. De qué forma, pueden ejercer de puente que traslade los cambios y los aplique a esos centros, ofreciendo los cauces para incrementar la calidad y superar las dificultades que estos centros presentan. De qué modo han de adaptarse los centros del profesorado a esas circunstancias, cambiando sus formas de hacer, sus ideas primigenias, la configuración de los apoyos que prestan, de modo que la oferta esté ajustada a las necesidades reales de dichos centros.

En ese sentido, Hernández aboga por la discusión, reflexión acerca de modelos de apoyo; alude al debate y al trabajo interno; objeto de todas estas indagaciones han de ser la metodología, la adecuación a la práctica singular de cada centro y zona donde se halla ubicado, partiendo de las posibilidades que presenta cada centro del profesorado. Así, afirma que “existe la necesidad de discutir qué modelo de apoyo a los centros es el más adecuado dado el momento educativo actual, además de potenciar el debate y el trabajo interno para consensuar cómo hacerlo, cómo llevarlo a la práctica en las condiciones actuales, tanto de los propios servicios, como de las zonas educativas, centros y profesorado” (págs. 1 y 2).

En todo este planteamiento, destacan las opiniones de los diferentes equipos asesores que han participado en su investigación. Precisamente, al destacar las virtudes de la metodología empleada en la misma, y parafraseando a Escudero y Moreno, aduce que “(...) esta posible tensión entre ser y deber ser desde la perspectiva de los mismos sujetos implicados en el asesoramiento ofrece una visión mucho más rica y dinámica de la realidad de los diferentes servicios que la que podría venir de la mera constatación de lo que está pasando. Se adopta así un enfoque más acorde con una concepción interpretativa y constructivista de la realidad” (pág. 2). La conclusión a la que llega

viene a decir que hay un enfoque actual donde priman una serie de actividades y en el que, al parecer, en algunos casos la balanza debería inclinarse sobre las actividades, funciones y tareas de asesoramiento pedagógico, frente a lo que realmente sucede.

De este modo, las actividades que más se hacen en los centros del profesorado por parte de los equipos asesores se resumen en las que siguen: (1) la difusión de la normativa, (2) las propiamente formativas, (3) la resolución de tareas burocráticas, elaboración de informes y memorias, (4) la detección de necesidades de formación, (5) el análisis de las demandas y expectativas de ayuda, y (6) la participación en planes y tareas organizadas por la administración. Y entre las que menos se hacen encontramos (1) la evaluación formativa de experiencias, planes, proyectos del centro, (2) la investigación educativa, (3) el asesoramiento para la autoevaluación del profesorado y centro, (4) la búsqueda de recursos y coordinación con instituciones no educativas y (5) la formación del profesorado actuando como formadores.

En contraposición, Hernández Rivero ofrece una panorámica de lo que se debería hacer, parte de lo cual no coincide con lo que se hace. Así, por ejemplo, se trata de (1) restar importancia al volumen de trabajo relacionado con las tareas burocráticas y, en relación con la Administración, (2) se debe reducir aquellas actividades, planes y tareas planificadas por la propia Administración o la información sobre normativa. (3) Igualmente, hay que fomentar ciertos aspectos, tratados actualmente de forma superficial, como, por ejemplo, (1) evaluar desde un enfoque formativo proyectos, experiencias y planes de los centros y profesorado, destacando el trabajo conjunto y colaborativo, así como la formación propia, (2) promover la investigación educativa, (3) potenciar la autoevaluación tanto de centros como del profesorado, (4) formar al profesorado actuando como formadores, atendiéndolo en grupos o equipos, y maximizando la coordinación, diseño, desarrollo, evaluación y el seguimiento, todo ello englobado en el Plan General de Actividades del CEP, como se denomina en Canarias, o el Plan de Actuación, nomenclatura propia de Andalucía, (5) la capacidad de autonomía de centros y profesores, considerándolos de un modo holístico y, finalmente, (6) coordinar actuaciones y servicios en la zona de influencia, haciendo hincapié en el apoyo a los coordinadores de formación de los centros. Todo se sintetiza en “incrementar el esfuerzo en funciones más relacionadas con los procesos de desarrollo y mejora de los centros” (pág. 4).

De todas formas, hay una idea que creemos crucial en el trabajo de Hernández Rivero, ya que entendemos que está generalizada en el resto de centros del profesorado de la nación española (al menos en nuestra experiencia se confirman las similitudes). Esta idea reza así: “En síntesis, podríamos hablar de que muchas de las actuaciones cuya iniciativa parte de la propia Administración se encuentran entre las más frecuentes. Quizá este hecho refleje de alguna manera que los CEP están siendo considerados como instrumentos privilegiados al servicio de la política educativa, en detrimento de otras esferas de poder como la representada por los propios centros y profesorado” (ibidem).

Es posible que, de confirmarse esto en nuestro caso, los centros del profesorado no estén atendiendo las necesidades reales que, desde el punto de vista de la formación, plantea el profesorado que trabaja en centros de ámbitos marginales. A no ser que la Administración regule esta formación desde la atención a dichas demandas, necesidades y expectativas. A priori, nos permitimos dudar acerca de este último supuesto, por lo que el primero tampoco se cumpliría. Lo confirmaremos más adelante. Compartimos,

pues, el punto de vista del autor cuando dice que “sería deseable, clarificar y debatir mucho más el futuro papel de los CEP, identificando de manera más precisa qué objetivos han de ser los prioritarios, discutiendo internamente e identificando un modelo que permita dotar de mayor coherencia sus actuaciones” (ibidem).

2.1.5. El modelo de la implementación, de Fullan.

Implementación es llevar a la práctica, aplicar o, en palabras de Fullan (1992), “what actually happens in practice when innovations or reforms are attempted” (contraportada); esto es, lo que sucede realmente en la práctica cuando se acometen las reformas o innovaciones. O sea, la práctica real.

Según Huberman (1992), han sido autores como Fullan, Miles, Havelock y Leithwood, en el ámbito americano, aparte de otros autores del continente europeo, quienes se han encargado de destacar la importancia de la “tecnología suave” de cara a implementar (llevar a la práctica real) los cambios en materia educativa.

2.1.6. El modelo del grupo FORCE.

El modelo de formación que describe el grupo FORCE (2000) facilita “(...) el cambio de actitudes en alumnos, profesorado y familia que permitan la puesta en marcha de estrategias de aceptación y empatía, al tiempo que se da una democratización palpable de la escuela, una flexibilización organizativa y funcional, una normalización e interconexión productiva con el entorno sociocultural que le rodea y una integración efectiva” (op. cit., p. 122). Aluden los miembros de este grupo a la necesidad de que se den cita diferentes factores “(...) desde la interdependencia e interrelación de una serie de factores y dimensiones, tanto personales como institucionales, sin olvidar los económicos, socio-contextuales y de política global en los que se enmarcan” (ibidem). Es necesaria, por tanto, la formación para el cambio.

Y, más adelante, como hemos citado al hablar del currículo autóctono, alude este grupo a la necesidad de que el profesorado esté de acuerdo en subyugar la instrucción al tratamiento intercultural de su alumnado, para lo cual también se requiere un proceso formativo, de preparación sobre distintas culturas, que rompa con estereotipos, que facilite la reflexión. Desde esa perspectiva será mucho más fácil dar relevancia a las cuestiones que sean oportunas en el contexto donde trabaja el docente, de modo que se faciliten las relaciones entre iguales así como la construcción del autoconcepto del alumnado.

Para este colectivo de investigación, al hacer un recorrido por la historia de la formación del profesorado de centros deprimidos y centrarse en los años ochenta, dicha formación se hacía “(...) en base al diálogo, la experimentación, las escuelas de verano y los diversos colectivos y MPRs” (op. cit., p. 123).

2.1.7 El modelo de los ciclos de vida.

Llama la atención Huberman sobre cómo Fullan trabaja los ciclos de vida profesional de los profesores, como una forma de indagación de cara a mejorar las escuelas:

“(…) how teachers traverse thirty-five to forty years of life and work in the classroom; which changes in self-perceptions, relationships, levels of commitment, instructional concerns and mastery and the like are undergone at different stages of the career trajectory; what ‘professional satisfaction’ means in the teaching profession and under which conditions it is actually achieved - or not” (op. cit., p 5).

Por tanto, esta metodología, al explicitar los beneficios de estudiar los ciclos de vida profesional del profesorado, puede ayudar a sentar las bases para una adecuada formación del profesorado, cuestión que nos interesa sobremanera.

Las fases en el desarrollo de los profesores en el modelo de los ciclos de vida (como revisión de la literatura) se cifran en (1) diseño de investigación sobre los ciclos de vida (metodología de investigación); (2) ciclo vital y desarrollo profesional. Y (3) resultados de una investigación. Resultados obtenidos.

Sobre los modelos de formación del profesorado tomamos de Sancho et al. (2007), las siguientes aportaciones, a partir de las cuales podemos realizar una propuesta que se base en la investigación-acción, con una secuencia que siga estos pasos:

- (1) Adaptación de las asignaturas al enfoque constructorista.
- (2) Puesta en práctica de experiencias de aprendizaje que favorezcan la conexión con el medio, la creatividad, y la colaboración desde una perspectiva multialfabetizadora. Estas actividades, es lógico, serán posteriormente evaluadas.
- (3) Incorporar el sistema de gestión de aprendizaje Moodle, que será aprovechada para crear una comunidad virtual de aprendizaje.
- (4) Favorecer y mantener un ambiente de colaboración e intercambio entre el profesorado.

2.2. EL MODELO ELEGIDO: LA INDAGACIÓN (LIEBERMAN Y MILLER, 2003) COMO FUNDAMENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIA FORMATIVA DEL PROFESORADO

Hay muchas consecuencias de este modelo de Indagación que vamos a verter en diferentes epígrafes de la tesis, pues se refieren a aspectos tan variados como la evaluación, el control del rendimiento, la comunidad educativa, el currículo, etc. Aquí expresaremos de modo general sus características, que completaremos al desgranar sus particularidades en cada uno de los epígrafes afectados por el modelo.

La Indagación es una propuesta que hacen Lieberman y Miller (2003), autoras para las que este modelo contribuye a formar al profesorado en aspectos importantes de su práctica cotidiana. Así, por ejemplo, el establecimiento más diáfano del modo que tanto el profesorado como el alumnado aprenden. Esto es, halla conexiones lógicas entre ambos procesos de adquisición de conocimientos. Por otro lado, también trata de fomentar la colaboración entre el profesorado, objetivo que pretendemos en esta investigación y que encontramos, asimismo, en diversos autores, así como realiza un tratamiento de grupo, colegiado, del rendimiento de cuentas, del que también nos hemos ocupado aquí. En tercer lugar, fomenta la creación de las comunidades de práctica, comentadas en el epígrafe correspondiente, así como vela por su mantenimiento. En este punto, considera como elementos fundamentales la “conversación, la acción conjunta y la crítica” (op. cit., p. 12). Precisamente, prevé como condiciones imprescindibles de esas prácticas conversacionales, en modo oral o escrito, el lenguaje común de los

miembros participantes. Estos pueden disfrutar, desde este modelo formativo, de protocolos estructurados para desarrollar conversaciones y debates. Por otro lado, educa al profesorado en la aplicación lógica de dos fases del proceso, la enseñanza y la evaluación, que deben estar en constante interacción. Y, finalmente, uno de los aspectos de mayor relevancia para nosotros que aporta el modelo de Indagación se cifra en que todo parte de la vida real, cotidiana del profesorado y del centro educativo. Es lo que hemos tratado de hacer a lo largo de la investigación, de la aplicación del cuestionario y de la realización de las entrevistas: ahondar en la cotidianeidad, en la esencia de la vida real de este profesorado, para utilizar los acontecimientos explicitados como “fuente del desarrollo profesional” (ibidem).

Su esencia puede estar plasmada en las palabras de Glickman y Alridge, para quienes se trata de un auténtico reto para docentes y otros agentes externos, implicados en los procesos educativos de esta población (2003). Para ellos, este modelo “supone la existencia de un núcleo fundamental de diversos conocimientos, destrezas y conceptos para todos los alumnos. Garantiza que todos va a tener la oportunidad de perseguir sus intereses individuales y requiere la demostración y aplicación de ese aprendizaje a través de contribuciones realizadas a la comunidad en su sentido más amplio, más allá del aula” (op. cit., p. 32). En definitiva, se trata de llevar a la práctica, como argumentan estos autores “(...) la democracia como estilo educativo” (op. cit., p. 33) y de hilvanar educación, escuela, democracia y prácticas de aprendizaje. Como dicen más adelante, nos encontramos ante “(...) reto que nunca se acaba” (op. cit., p. 38). Un camino interminable hacia la madurez personal y profesional.

Como condiciones del modelo de indagación, hemos de destacar las siguientes, según concretan estos autores:

(1) Ha de incluir el aprendizaje de ciertas destrezas y contenidos, que ayudarán al alumnado a implicarse en el trabajo de modo activo, a afrontar y resolver problemas, a asimilar ideas, reelaborar los materiales propuestos y a realizar interacciones provechosas con el resto de personas.

(2) El profesorado estará capacitado con esta formación para saber qué parámetros, qué puntos de referencia debe ofrecer al alumnado, de tal modo que éste pueda adquirir, poco a poco, una mayor capacidad de elección.

(3) El alumnado será capaz de responder con un desarrollado sentido de la responsabilidad ante sus iguales, sus profesores, sus familias, y el conjunto de su entorno, pues estará aprovechando el tiempo; habrá dejado, como ocurre habitualmente, de malgastarlo, desperdiciando las oportunidades (que, como venimos diciendo, seguramente no hayan sido las más adecuadas) de aprendizaje que se les ofrecen. Aspecto, por otro lado, que tanta frustración producen en el profesorado.

(4) Es un modelo que debe motivar la comparación del alumnado consigo mismo y con el resto de miembros de la comunidad. Esta comparación se centra, sobre todo, en lo que el alumnado va aprendiendo, en los avances cognoscitivos que protagoniza. Son más receptivos, pues, a las respuestas y reacciones de todos los miembros de la comunidad educativa ante lo que aprenden y el modo en que avanzan.

(5) Este modelo formativo incide en los productos que el alumnado debe mostrar a la comunidad, como fruto de su paso por la escuela. Se trata de vestigios visibles de su labor, de demostrar materialmente lo que ha aprendido. En otro lugar, hemos hablado de las aportaciones y colaboraciones del alumnado en actividades del barrio, en la organización de fiestas, en la participación de distintas actividades asociativas... Éstas son, entre otras, las formas en que esta cualidad que proponen Glickman y Alridge, se puede manifestar. Este compartir, también enlaza con el espíritu colaborativo que se promueve, por ejemplo, entre el profesorado. Se trata de colaborar a la mejora de la institución escolar y a la del propio entorno, a partir de los aprendizajes que cada uno, individualmente pero, sobre todo, en grupo, alcanza.

(6) La responsabilidad del alumnado no sólo crece desde un punto de vista cualitativo sino, también cualitativo, pues hallan más modos y lugares donde pueden aplicar lo que aprenden fuera del centro. Su relación con otras personas, con materiales ajenos al centro, pero pertenecientes a la comunidad, se ve revestida de la acción del alumnado, emanada de su aprendizaje escolar.

(7) Una de las ventajas de aplicar lo que aprenden en la escuela, a situaciones externas (hablamos, pues, de la validez de esos aprendizajes), es la información que esas situaciones (personas, sucesos, recursos...) le proporcionan al alumnado. La consciencia que, de este modo, adquiere el alumnado con respecto a su avance, es importante, lo que fomenta su inquietud por seguir aprendiendo, por seguir mejorando,

(8) La metodología que ha de proponer el profesorado es variada, y aun a veces constará de elementos aparentemente contrapuestos, pero siempre habrá de partir del respeto hacia el ritmo de aprendizaje del alumnado, de lo que se concluirá su estímulo, y nunca la decepción o aburrimiento a lo largo del proceso.

El modelo de la Indagación culmina con lo que Glickman y Alridge (2003) llaman las “demostraciones públicas del aprendizaje de los estudiantes”. Y para llegar a ellas se ha de partir de una serie de premisas en forma de cuestionamientos:

a) El profesorado ha de estar capacitado para identificar los conocimientos y destrezas, procedimientos... que el alumnado debería haber adquirido conforme promociona y una vez que marcha del centro. Hablamos, pues, de formación del profesorado relacionada con las finalidades y logros educativos.

b) Por otro lado, esa formación le debe dejar claro qué forma ha de tener el producto final que el alumnado consiga tras su paso por el centro, su perceptibilidad. No se refiere tanto a aspectos cuantitativos, expresados en forma de calificación, sino, más bien, a lo cualitativo, a la manifestación en público, en la comunidad, en el entorno natural del alumno, de aquellos cambios que la labor docente ha operado en su ser: ¿hará una exposición oral a final de curso? ¿Se demostrarán esos saberes en una actuación en la fiesta de fin de curso? ¿Se montará una exposición, se mostrarán las conclusiones de un proyecto trabajado a lo largo del curso? Hablamos, pues, de concreción en forma de productos, de control del rendimiento.

c) La elección de este formato habrá de obedecer a ciertos criterios, para cuya elección también formará el modelo. A modo de ejemplo, Glickman y Alridge proponen

la interdisciplinariedad, las asignaturas instrumentales, el uso de las TICs, la contribución al entorno...

d) Sobre los agentes evaluadores, el modelo formará al profesorado en esta pericia, pero Glickman y Alridge proponen la verificación de los aprendizajes por parte de elementos externos al proceso, ya sean compañeros docentes, personas externas al centro, las familias, miembros de la comunidad...

e) Esto entronca con los criterios que el profesorado utiliza para juzgar los trabajos elaborados por el alumnado, y que pueden ir desde la precisión a la corrección, pasando por la aplicabilidad, utilidad, etc.

f) En cuanto a la relación entre la escuela y la comunidad educativa, este modelo implica un diálogo mutuo y una influencia recíproca entre ambas. Ambas han de ser “centros de conocimiento aplicado” (op. cit., p. 35) donde lo que se aprende en cada una debiera ser oportunamente trasladado a la otra. Hablan Glickman y Alridge de “educación comunitaria”, “educación comunal” y “enfoque de acción social”. El profesorado formado de este modo, aplicará un sistema de enseñanza alimentado por los hechos que realmente suceden en la colectividad, en el entorno del alumnado, de modo que el alumnado podrá disfrutar de un espacio de prácticas donde podrá experimentar diferentes estilos de investigación, de interacción con miembros de la comunidad de diferentes status, conocer, analizar, examinar... problemas reales que acaecen en el barrio, etc. Las bondades del sistema han sido demostradas por Morris (cit. en Glickman y Alridge, 2003), en el sentido de que la relación del alumnado con la comunidad otorgaba a éste “(...) una mejor experiencia de aprendizaje” (op. cit., p. 35), sobre todo, y esto es muy útil para nuestro propósito, al más desfavorecido, en el caso de la investigación de Morris, al afroamericano. También citan Glickman y Alridge a Norbert Hill (1993), quien destaca las bondades del enfoque comunitario en el sentido de que el alumnado, cuidadosamente integrado en las actividades del mundo adulto, aprende desde las experiencias de su propia vida. Resalta el rechazo a cualquier forma de dominación o control, y aboga por la asistencia y la orientación como claves del trato del docente al discente. El alumnado siempre ha de encontrar en el profesor una fuente de motivación, alguien que fomente su curiosidad, siempre desde la actividad. A eso deberá contribuir la formación del profesorado que proponemos, a moldear este tipo de docentes. Y además de beneficiar la comunidad al alumnado, Glickman y Alridge (2003) también revelan la consecuencias inestimables que esto tiene sobre la comunidad, promoviendo “vecindades más saludables” (p. 36). Y esta contribución participativa redundará en que “(...) su dominio de la materia y de las destrezas es mucho mayor (...)” (op.cit., p. 36).

A colación de esto, son múltiples las actividades que propone Rué (2005), relacionadas con diferentes campos (desde la comunicación hasta las relaciones económicas), dentro de un proyecto de formación para alumnado con alto riesgo de absentismo escolar. Por citar algunas, nos han llamado la atención la realización de actividades para fomentar las relaciones interpersonales, como las de intercambio generacional, o de otros campos como el taller de conocimiento del medio ambiente local, lo que enlaza con la intención expresada sobre la necesidad de hacer partícipe al alumnado de vivir en comunidad y establecer relaciones con todos los miembros de la misma.

g) También hay que destacar la necesaria preparación del profesorado para partir de las tradiciones de la comunidad a la que el alumnado pertenece, lo que tiene que ver con nuestra idea de *currículo autóctono*. Esto ya ha sido analizado por autoras como Ladson-Billings (1994) (citados en Glickman y Alridge, 2003), quien ha demostrado una relación directamente proporcional entre la gestación del currículo a partir de la esencia propia de la comunidad destinataria del mismo, y los resultados óptimos del alumnado socialmente desfavorecido. Ladson-Billings establece como características de ese currículo la rigurosidad, la capacidad de motivación, enfocar al estudiante hacia el éxito, los problemas como columna vertebral de la organización del aprendizaje, el estudio del medio, donde vive el alumnado, sus instituciones, la aportación de soluciones a problemáticas concretas del entorno... A partir de Hill (1993), Glickman y Alridge, nos proporcionan las claves de algunos contenidos curriculares: “(...) las cuestiones medioambientales, económicas, históricas y cívicas de la colectividad se convierten en el soporte de las aplicaciones de los estudiantes” (op. cit., p. 36). El profesorado no sólo ha de partir de la tradición cultural de la comunidad a la que pertenece el alumnado, sino que ha de preocuparse por conocer y tratar las problemáticas que acucian a esas minorías. Se trata de realidades sociales que, necesariamente, ha de abordar. De esta manera, el currículo se convierte en una fuente de opciones para que el alumnado pueda resolver su problemática realidad. No podemos obviar estos contenidos curriculares si pretendemos formar a profesores que quieran “(...) promover el tipo de discurso que se necesita para construir una sociedad más democrática” (op. cit., p. 37).

Las concreciones del modelo sobre el desarrollo profesional del profesorado tampoco tienen desperdicio. Como plantean Glickman y Alridge (2003), en primer lugar, la indagación es una metodología de formación de profesores que les otorga una nueva comprensión acerca del alumnado, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las finalidades de dichos procesos, de la comunidad en la que se halla incardinado el centro educativo, y aun de sí mismos como docentes.

A partir de aquí, de este “cambio de gafas”, el docente está capacitado para sentir de otro modo su desarrollo, y para aprehender la realidad con nuevas perspectivas.

Las actividades de aprendizaje profesional de que se intenta imbuir al profesorado despliegan estrategias tales como el mayor acceso a publicaciones especializadas relacionadas con su labor diaria, el visionado de vídeos sobre la misma, la búsqueda de información, la confrontación de diferentes opiniones en la red, la asistencia a clases, la organización de cursos y ponencias sobre esta temática...

El profesorado habrá de trabajar estos contenidos de modo autónomo: pergeñando un planning anual donde, en primer lugar, recopile información y, además, vaya poniendo en práctica lo que aprende de la teoría. O sea, también se alimenta el constante diálogo entre teoría y práctica, pero de una forma real y productiva, logrando vencer la ancestral separación entre ambos elementos. De tal guisa, los alumnos serán, a su vez, beneficiarios del propio proceso de aprendizaje del profesorado, y ayudarán a que éste modifique, si procede, las teorías desde las que trabaja.

Desde un punto de vista colaborativo, además, se considera saludable que el profesor trabaje, además de con sus colegas del centro, con otros grupos, a modo de relación inter-centros, e interinstitucional, de modo que el docente quede impregnado de

todo lo que le es ajeno: desde costumbres, poder adquisitivo, cultura, creencias, etnia, ideología, género, experiencia, ámbitos de trabajo, experiencias vitales, procedencia socio-geográfica, género, contexto local... Trasladar todo este bagaje al contexto de trabajo supone un enriquecimiento sustancial para su desarrollo profesional, para sus funciones docentes y para su práctica, tanto con el alumnado como con las familias (véase, por ejemplo, el caso de las escuelas de madres y padres).

Si nos ceñimos al trabajo grupal en el propio centro, Glickman y Alridge sugieren la composición de grupos de estudio y la elaboración de programas de desarrollo profesional en el centro, donde se faciliten hetero-observaciones y se generen diálogos a partir de ellas, al modo de Huberman (1992). Es lo que ellos denominan los grupos de “amigos críticos”, donde se comparten inquietudes y se co-evalúan los trabajos del alumnado; compartir ideas sobre la práctica de aula en lo que denominan “iniciativa a nivel de centro” (op. cit., p. 38), formar parte de las redes de renovación de las escuelas o en la redes de renovación del profesorado, que pueden tener carácter local, o de cualquier otra índole. Se trata de llevar a cabo tres acciones: apoyar, aprender y actuar. Seguramente, todos estos procesos conllevan implícito un replanteamiento de la práctica, de la filosofía de la educación implícita en ella, y de todos los aspectos que le afectan.

2.3. SIGNIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO QUE TRABAJA EN CONTEXTOS DE MARGINALIDAD: LOS PROCESOS DE MEJORA COMO SUPERACIÓN DE DESEQUILIBIOS SOCIOCULTURALES

Ya en la Ley General de Educación, de 1970, se decía textualmente al respecto de la formación del profesorado lo que sigue:

“La profesión docente exige en quienes la ejercen relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. El Estado procurará, por cuantos medios sea preciso, que en la formación del profesorado y en el acceso a la docencia se tengan en cuenta tales circunstancias, estableciendo los estímulos necesarios, a fin de que el profesorado ocupe en la sociedad española el destacado nivel que por su función le corresponde” (art. 2, p. 5).

Se hablaba entonces específicamente de formación del profesorado, en esta ley. En su capítulo VII, que versaba sobre la Educación Especial: en su artículo 50 se prescribía que

“El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitado de educación especial. (...). También procurará la formación del profesorado y personal necesario y colaborará con los programas de otros Ministerios, Corporaciones, Asociaciones o particulares que persigan estos fines” (pp. 15 y 16).

Es a partir del artículo de Doecke (2004) cuando podemos hacernos una serie de preguntas que nos van a ayudar a la comprensión de la problemática del profesorado que trabaja en contextos de marginación. Asimismo, a detectar las expectativas y las necesidades que este colectivo experimenta en su labor diaria.

En primer lugar, debemos preguntarnos si constatamos entre este profesorado una creciente comprensión de la práctica profesional. ¿Cómo se manifiesta el conocimiento y la experiencia profesional? ¿Cómo traslada el profesorado dicho conocimiento y experiencia si ha sido adquirida en otros ámbitos, alejados de lo marginal? ¿Se atiende mejor a las necesidades educativas del alumnado en función de la mayor práctica profesional? ¿Es éste un factor decisivo? O, lo que es lo mismo, ¿hay una relación directamente proporcional entre experiencia docente y éxito en la atención al alumnado marginal?

Como nos dice en su artículo, trata de explorar su papel como profesor de estudiantes que serán profesores, sus intentos por definir resultados educativos aceptables, y otras presiones globalizadoras para regular la educación. También se refiere a la adecuación de su apoyo para los estudiantes de magisterio. El reto de su identidad profesional requiere que él encuentre nuevas formas de comprender y hablar sobre su trabajo. Es un artículo que tiene como descriptores claves, entre otros, la formación de profesorado, la identidad profesional, el autoestudio, el currículo basado en resultados.

A partir de Bauman y de Mills nos presenta dos historias. Con ellas relata una muestra de su creciente comprensión de su práctica profesional en un período de 10 años. Aboga por un programa inicial, y sus esfuerzos por tratar de difundir el conocimiento y la experiencia profesionales a lo largo de su experiencia como profesor de inglés en Secundaria. Esto es lo que debemos perseguir con los sujetos de investigación que forman parte de nuestro trabajo, tanto en el apartado cuantitativo (cuestionarios) como en el cualitativo (entrevistas).

A partir de las palabras de Doecke, cuyo estudio se centra geográficamente en Victoria (Australia), entendemos que incluso cuando el profesorado de nuestro trabajo ofrece ese dibujo en miniatura de su crecimiento profesional en un período de tiempo determinado, es consciente de cosas que están obviando. La lenta acumulación de experiencia y conocimiento práctico como profesores de Infantil, Primaria o Secundaria Obligatoria, se erigen en un factor clave en su identidad profesional, una historia que continúa para decirse a sí mismos y a todos quienes prestan atención. Pero, como él mismo avanza, si queremos ser testigos de las complejidades del trabajo de este profesorado, necesitamos un narrador que haga confrontar reiteradamente la ignorancia y falta de efectividad, recomenzando, cuestionando continuamente las creencias y los valores que han estado en el corazón de la vida profesional de todos y cada uno de los sujetos que han participado en nuestra investigación. En definitiva, la identidad profesional los sitúa a todos con el currículo oficial y el contexto político en el que está obligado a operar.

También es necesario reconstruir el crecimiento profesional del profesorado, cosa que se logra a través del acto mismo de la narración de dicha evolución. Y, a veces, es el propio conflicto que se da entre la política existente y el currículo lo que lleva a hacer un escrutinio de la práctica habitual. Doecke invita a grupos pequeños a que discutan con cierta regularidad sus experiencias durante las sesiones docentes. Obviamente, facilita estas conversaciones a través de una ayudante de investigación. Leyendo las transcripciones de las conversaciones, llega este autor a conocer el sentido de cómo el profesorado está experimentando su propio aprendizaje profesional como distinto de cómo el propio investigador percibe su desarrollo.

Ciertamente, asegura Doecke, a partir de la reflexión crítica sobre la enseñanza que lleva a cabo cotidianamente se logra el crecimiento intelectual y el cambio. Él trata de fotografiar la dinámica de crítica y de renovación profesional. Para él el reto clave, a partir de Cochran-Smith (2002), consiste en encontrar nuevas formas de comprender y hablar sobre el trabajo diario, de modo que, así, se podrá enriquecer la identidad profesional. Esto enlaza con el concepto de autoestudio, acuñado por Zeichner (1999) y que consiste en que el profesor realiza un interrogatorio disciplinado y sistemático en su interior, en la práctica docente propia de sí mismo. Hace Doecke la salvedad de que la práctica docente ha de ser entendida aquí en un sentido lato, que trasciende la mera instrucción de clase. Se persigue que el profesorado que realiza esta investigación en tal modo sea capaz de ser consciente del carácter ideológico del trabajo que llevan a cabo. Esto implica realizar reflexiones muy detalladas durante las rondas de enseñanza; a los comentarios sobre la práctica propia que a menudo se hacen en papel se unen, por ejemplo, las auto-preguntas sobre los criterios de evaluación. Se trata de que, siguiendo a Zeichner (1995), el profesorado llegue a interrogarse críticamente sobre el significado de sus inducciones. Igualmente, Doecke comenta las diferencias entre Bullough y Pinnegar, por un lado, y Mills, por otro, transcritas en el artículo de los primeros (2001). Para éstos autoestudio no está reñido con imaginación sociológica. También aludo Doecke al carácter auto-reflexivo de su estudio, lo que permite que la materia de su análisis sea las interconexiones entre su ser individual y los contextos o redes sociales de más grandes dimensiones.

Más adelante explica la ideología de los resultados que ha guiado la política educativa en los años noventa en Australia. Nos parece que lo que allí sucedió hace un tiempo se traslada ahora a nuestro contexto; hablamos, ni más ni menos, que de las competencias básicas; en el contexto australiano aparecen 8 áreas claves de aprendizaje, relacionadas con una serie de resultados esperados en el alumnado. También incluye la expresión progresión típica, que dice sirvió para describir el aprendizaje de estudiantes indígenas y de aquellos de zonas marginales distintas al inglés, aunque en Australia muchos creyeran que más bien servía para valorar la corriente principal y marginar las experiencias de grupos minoritarios. Esa ideología de los resultados, las competencias básicas antes aludidas, llegan a impactar en el trabajo de Doecke como formador de profesorado.

Su intención es persuadir a su alumnado de que desarrolle una pedagogía que esté dirigida a los que el alumnado es capaz potencialmente de lograr, abrirse a explorar posibilidades que van más allá de sus expectativas, más que simplemente emparejar las habilidades demostradas del alumnado con los niveles de complejidad como un conjunto extraído del CSF, o sea, el *Curriculum and Standards Framework*, que podemos traducir como el Currículo y Estándares de Trabajo.

Como argumenta más abajo, en base a un trabajo de Boomer, Lester, Onore y Cook (1992), el tema de los resultados constituyó una tendencia educativa que supuso una ruptura con las tendencias de postguerra.

“‘Outcomes’ based education constitutes a significant break with postwar trends that have largely been towards developing school-based curriculum in response to the needs of students (...). That the teachers who have been obliged to implement ‘outcomes’ are largely products of earlier thinking about English curriculum and

pedagogy means that they continue to conceive of their work in terms of values and understandings of the past –this is certainly the case with those experienced teachers I mentioned before who have eloquently promoted the CSF as a framework for developing curriculum and meeting the needs of students in mixed ability classes. Many of these teachers argue that no matter what governments say, good teachers remain committed to exploring possibilities for language and learning that take their pupils beyond preconceived ‘outcomes’ (...)” (p. 207).

Y más adelante, al hablar del curriculum oculto, expresa lo siguiente:

“My use of Douglas Barnes’ distinction between the intended curriculum and the enacted one shows that I belong to this generation of teachers, as does my sense of the richness and complexities of classrooms as sites for negotiating meaning and value, for the joint construction of knowledge through classroom talk and other collaborative activities, rather than simple the transmission of information and rote learning” (ibidem).

En el último tramo de su artículo, Doecke se plantea qué ha aprendido en sus conversaciones con profesorado de magisterio, con formadores de formadores. Si aquellas charlas han contribuido a cambiar o al menos a percibir su práctica de un modo diferente. Sobre ello, arguye: “(...) I am struck by the utopian impulse that shapes their discussions about their experiences during teaching rounds” (p. 211). Y más adelante añade, parafraseando a Michael Fullan, que

“(...) they are potentially ‘change agents’ committed to opening up possibilities for language and learning in defiance of the dull routines they find in schools (...) I see them, in other words, as potentially capable of resisting the managerial version of professionalism that currently dominates school administration in Victoria (whereby the performance of teachers is annually assessed according to whether they have met specified outcomes) and embracing the possibility of critique and reform” (ibidem) (p. 211).

Y después:

“Dialogism is (...) a condition for their ongoing professional learning. Another way of putting this is to say that their professional learning will remain an ideological struggle, not simply against external threats such as ‘outcomes’ ideology, but an internal struggle involving continuous scrutiny of their existing knowledge and values and a heightened sense of the way their words ‘sparkle’ with ideology” (ibidem). “My sensitivity to the ventriloquist nature of their professional discourse has made me conscious of the many voices that comprise my own language” (ibidem).

2.3.1. El modelo tridimensional y su aportación a la investigación en la formación del profesorado.

En un trabajo de nuestro maestro D. Pedro S. de Vicente Rodríguez (2002), titulado *Oír la voz del investigador*, en el que hace un repaso del modelo de formación impulsado por el profesor Adalberto Ferrández, se alude a la trascendencia que tiene la inquietud investigadora en la formación permanente del profesorado por las beneficiosas consecuencias que esta metodología puede tener en la práctica diaria.

En ese trabajo, donde el profesor cordobés repasa el modelo tridimensional de Fernández, esto es, el modelo contextual-crítico, se explicitan los tres grandes bloques que conforman el dicho modelo: (1) la formación básica de empleo y la formación ocupacional, (2) la formación laboral propiamente dicha, y (3) la información y orientación vocacional. Todo esto escondía la base primordial de su forma de pensamiento, todo un tratado de modos de pensar y pautas de comportamiento para los formadores:

“que las necesidades sociales e individuales conformen el terreno donde germine toda formación; que se considere al hombre como participante activo en la transformación de la sociedad; que junto al hombre productivo se mantenga permanentemente presente el hombre humanizado –innovador y creativo-; junto al ‘adaptativo’, el ‘transformador social’” (p- 24)

En este planteamiento del profesor Fernández se vislumbraba allá por el año 1987 el desfase entre las características de la sociedad y las del sistema educativo. Este desnivel aún persiste. Podemos reafirmar las ideas vertidas por entonces a este respecto: en efecto, nuestra sociedad incluye muchos de los elementos que entonces le atribuía Fernández (esto es, el saber, intelecto, nuevas tecnologías, informática, robótica, logomática, etc.) y tampoco hoy día, los planteamientos educativos parecen estar demasiado al lado de esa realidad; seguimos siendo anacrónicos, en mayor o menor medida, desde el punto de vista de la realidad social en que vivimos. Y este desfase cobra una de sus mayores cotas si nos ceñimos a lo meramente social, que es uno de los pilares de nuestra investigación.

Ya por entonces, y aunque en referencia al mundo del trabajo, a la formación profesional y ocupaciones, a la educación no reglada, no formalizada, se preveían hondas reformas relacionadas con las innovaciones curriculares, y de acomodación a los nuevos tiempos.

Cambios necesarios devenidos de un innegable desequilibrio. Así podemos sintetizar los contenidos de los dos párrafos anteriores. Porque pensamos que, realmente, hoy existe un desequilibrio entre el mundo educativo y el social; y porque indudablemente tal situación exige cambios, transformaciones. Para De Vicente, las propuestas de cambio de Fernández están basadas en “una consideración más cognitiva del hombre y en rescatar lo ético y lo axiológico de la persona, desde planteamientos siempre prospectivos” (p. 26).

Esto tiene obvias consecuencias en muchos aspectos, entre los que destaca el currículo. Parafraseando a De Vicente en su comentario sobre Fernández, podemos decir que es para ello inevitable aterrizar en una formación de carácter permanente, abierta a las innovaciones, que garantice la satisfacción del profesorado, que nunca esté separada del contexto, que incluya una preparación con base en el conocimiento de contenidos, habilidades y destrezas propios de la etapa en que trabaja el docente, y que se sustente en una preparación pedagógica, donde el conocimiento psicopedagógico esté amalgamado con el tecnológico y el del mundo laboral, pues tengamos en cuenta que un gran porcentaje del alumnado que concluye la Educación Secundaria Obligatoria está próximo a insertarse en el mundo laboral, “y en la formación práctica contemplada desde una perspectiva ecológica”.

Todo esto enlaza con nuestro interés de investigación en el sentido de que el conocimiento es algo deseable e imprescindible, referido a dos constructos fundamentales: el mundo de la enseñanza y la formación de docentes:

“siempre se ha sentido la necesidad –que ya he reiterado en variadas ocasiones- de saber quién es el sujeto de la formación, cómo se comporta y por qué; porque de ello va a depender la forma en que se atienda su preparación, por otra parte ineludible” (p. 28).

2.3.2. La importancia de las innovaciones

Para De Vicente (2002) la base de toda innovación se halla en “(...) repensar el currículo y la instrucción, por cuanto se proclama la necesidad de una constante y progresiva mejora de la calidad que conlleve además situaciones más igualitarias” (p. 125). Como tareas insertar en esos procesos de innovación se incluyen las nuevas formas de planificar el currículo, y a partir del conocimiento generado, organizar los contenidos a impartir; a ello se añade el conocimiento didáctico que da las claves para cambiar contenidos diseñando actividades que haga el contenidos comprensible al alumnado. Ello facilitará que el profesor genere nuevo conocimiento, de modo que establezca conexiones entre las nuevas situaciones y el conocimiento anterior al reflexionar y describir la enseñanza y buscar los motivos que impiden a los estudiantes lograr una comprensión adecuada.

2.3.3. La necesidad de realizar grandes cambios.

A partir de la relación demostrada por De Vicente, entre la mejora del profesor y la del centro donde éste trabaja, cuestión clave en nuestra tesis, obliga al docente que vislumbrar la necesidad de cambios profundos en su propio quehacer y a transformar los colegios e institutos. Así, dice nuestro profesor (2002: 121):

“(...) Ya es imposible concebir al profesor separado del contexto social de la escuela. La enseñanza está dejando atrás el individualismo que durante tanto tiempo la caracterizó y se enfrenta aya a estructuras más colaborativas; está abandonando la celularización dominante en las instituciones de enseñanza y camina hacia la creación de comunidades profesionales, de verdaderas comunidades de aprendizaje; se está alejando del distanciamiento entre aprendizaje y enseñanza y los está entendiendo como verdaderos constructos inseparables de un mismo proceso; se pasa de una poco desarrollada base de conocimiento a otra mucho más poderosa y sistematizada”.

En base a autores como Lieberman y Miller (1984) y DuFour y Eaker (1998) aboga por la necesidad de construir comunidades profesionales, con todo lo que éstas conllevan de normas de apertura, colegialidad y confianza

"(...) capaces de conseguir culturas escolares más dinámicas y responsables, que se caractericen por la reflexión y la autoevaluación, por la persecución de metas comunes y discutidas, por la constitución de equipos que planifiquen, enseñen y

evalúen colegiadamente; (...) en las que el trabajo del profesor esté en función del aprendizaje de los alumnos y no al revés, en donde el currículo no se construye desde fuera, sino que dependa de un contexto formados por clases reales con estudiantes reales y diversos. Comunidades en las que no importe tanto que se ejerza el control de las conductas cuanto de hacer al alumno responsable de su propio aprendizaje, de forma que el estudiante pueda acres con el conocimiento a su propio ritmo y de manera desafiante” (pp. 121-122).

Seguramente en estos centros es más aplicable aún la idea de De Vicente acerca de que prevalezcan los intereses de la escuela frente a los de la clase,

“(...) porque el trabajo del profesor no termina en la puerta del aula, sino que con-vive con otros colegas, con otros alumnos de clases diferentes a la suya y que también son su responsabilidad, que ha de comunicarse con colegas, directivos, comunidad y padres” (p. 122).

Quizás la clave está en que debe ser propia comunidad la que esté interesada en transformar al profesorado, quien debe pasar de ser un técnico a ser

“un indagador de la práctica que reflexiona sobre ella para transformarla mejorándola, que diagnostica problemas y los resuelve, que formula cuestiones importantes acerca de su enseñanza y trata de darles respuesta, que genera conocimiento y lo utiliza y disemina” (ibidem).

Estos cambios son, como bien avisa D. Pedro, adelantados por Darling-Hammond en su obra *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, publicado en Ariel en 2001. A partir de ahí se cifran como objetivos de la nueva formación del profesorado, como cambios deseables en el profesorado como requisitos fundamentales para lograr una mejor marcha de la educación, algunos como: (1) aprender a vivir en un contexto escolar conflictivo; (2) desarrollar el pensamiento crítico; (3) utilizar tanto el pensamiento crítico como el creativo; (4) diseñar actividades en los que éste sea indispensable. (5) Utilizar el pensamiento reflexivo, que empleará sistemáticamente. (6) Albergar una idea global, holística, de la institución escolar; integradora e inclusiva. (7) Asumir la idea de diversidad y ver en ella una axiología positiva. (8) Ser un productor de soluciones para los problemas cotidianos que se le plantean; un indagador de alternativas y respuestas, de estrategias adaptadas al alumnado. (9) Compartir con sus iguales el conocimiento que él mismo ha producido. (10) Que identifique enseñanza con innovación, que es un concepto que suma las influencias externas a las que se origina internamente.

2.4. DESARROLLO PROFESIONAL Y RENDIMIENTO DE CUENTAS EN CENTROS MARGINALES

En un artículo de María Lourdes Montero (2003), en el que hace una paráfrasis de un trabajo de Richard Elmore (2003b), en el que este autor defiende el desarrollo profesional como base de prácticas encaminadas a la mejora de la calidad no sólo de la

enseñanza, sino por ende del aprendizaje que lleva aparejado en los estudiantes. En este artículo, Montero adjetiva el rendimiento de cuentas como un “marco político”.

En un momento del análisis del trabajo de Elmore, Montero se hace una serie de preguntas, que pueden hacernos pensar acerca de la formación del profesorado en los centros que estudiamos y sobre la conveniencia o no de aplicar la política de rendimiento de cuentas a los mismos; son las siguientes:

“¿A qué se debe la continuidad de la escasa o la difícil colaboración entre profesores? ¿A la socialización en una cultura profesional predominantemente individualista tanto en las organizaciones dedicadas a la formación como en las escuelas? ¿A la confluencia en un mismo espacio de profesionales con formaciones y estatus diferentes? ¿A diferencias ideológicas y políticas insalvables en relación con la escuela y el trabajo docente? ¿Acaso las capacidades de cada profesor y profesora no tienen la oportunidad de aumentar trabajando con otros? ¿No sabemos juntos más que uno solo? Sí, ciertamente” (p. 3).

Esta autora da por sentado algo que, en principio, puede parecer obvio pero que creemos habría que demostrar, el poco desarrollado espíritu colaborativo entre la clase docente. El individualismo protagonista de los procesos de socialización profesional puede ser una causa; la diferente historia formativa de cada miembro de la comunidad docente. Afirma que las capacidades de cada docente aumentan si se trabaja en un contexto colectivo. Habremos de concluir, una vez analizados los cuestionarios y entrevistas, al respecto de puntos como la cultura colaborativa y su incidencia en los centros marginales en general y, más concretamente, en la formación del profesorado de esos centros.

A colación de esto, Montero cita a Fernández Enguita (2001), quien asegura que actualmente los retos que asedian al docente superan sus capacidades para trabajar de modo aislado, de modo que en pro de superar tales dificultades será necesario la aquiescencia y el ponerse, juntos, manos a la obra. Y no solamente entiende Fernández Enguita que es necesaria esa colaboración sino que también ha de darse un trabajo análogo entre el centro, globalmente entendido, y el entorno.

Seguidamente, las palabras de Montero parecen tocar de lleno el espíritu y propósito de nuestra investigación. Dice: “(...) cuanto más difícil es la situación de un centro educativo, se requiere prestar más atención al conocimiento y competencias profesionales de los profesores” (ibidem). Esto es, en los centros de nuestra investigación, se hace más necesario un conocimiento bien sedimentado y disponer de recursos y competencias notables para resolver los problemas que diariamente acucian al profesorado. Montero entiende que si los profesores deben tener un mayor conocimiento de manera que mejoren su conocimiento profesional y su comprensión de la influencia que tales conocimientos van a tener en sus prácticas diarias, así como la influencia de tales prácticas en sus conocimientos; todo ello no es un punto de referencia en la formación inicial ni ulterior, de modo que hay menos oportunidades para aprender y desarrollarse profesionalmente. Igualmente, entiende que una herramienta fundamental para incrementar el desarrollo profesional en los centros es la experiencia, puesto que ahí reside una oportunidad única para el que el profesorado crezca profesionalmente creando apoyos y estímulos inestimables. En los centros de

nuestro estudio, ¿el profesorado entiende que parte de su trabajo debe consistir en desarrollarse profesionalmente, en distintos momentos y lugares? En este tipo de centros el profesorado se topa con un trabajo profesional complejo, ampliado e intenso. Pero, ante ello, ¿el profesorado da respuestas?

Y continúa: “En este contexto de preocupaciones, comparto con Elmore su crítica a la continuidad de una visión limitada del conocimiento que los profesores necesitan para enfrentarse a la enseñanza en tiempos de incertidumbre con los actuales”. Por otro lado, no está de acuerdo, como aquél, con que la experiencia sea la panacea que aprueba y prohíbe los supuestos caminos para que los estudiantes aprendan más y mejor. Finalmente, hace una afirmación a nuestro juicio brillantísima: “(...) muchos centros escolares no son hoy lugares acogedores ni para el aprendizaje de los estudiantes ni para el de los profesores (...)” (4).

Para Montero hay una necesidad de repensar la formación del profesorado desde su contribución al desarrollo profesional, de modo que tal desarrollo nos lleve a mejorar el aprendizaje estudiantil.

En relación con el rendimiento de cuentas aduce que si el profesorado espera que sus alumnos saquen mejores notas es porque cuenta con los apoyos necesarios para aumentar las capacidades de los profesores. Dicho de otro modo, si no aumentan los apoyos al profesorado para que sus conocimientos crezcan y para que sus habilidades profesionales medren, difícil va a ser que el alumnado disfrute de experiencias discentes óptimas y los centros educativos logren mayores cotas de rendimiento. Asimismo, los profesores deben revisar su *ars docendi*.

“Para reivindicar la atención a un mayor conocimiento y capacidades para los profesores evidenciadas en sus efectos en los aprendizajes para sus alumnos”, se pregunta la autora, si “cambiará el modo como trabajan los profesionales de la enseñanza a partir de la comprensión de los efectos de sus prácticas en sus alumnos” (5). También alude Montero al modelo de investigación sobre los efectos de la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos. Citando a Fuller, en una obra de 1969, dice que los profesores maduros se interesan por: (1) su habilidad para comprender las capacidades de los alumnos, (2) por especificar objetivos en función del alumnado, (3) por valorar el grado en que tales objetivos se van cumpliendo, (4) por saberse piezas importantes en el proceso evolutivo del alumnado, y (5) por autoevaluarse tomando como criterio el grado de esa evolución discente. Todo ello desde una óptica co-participativa, colaborativa, con compañeros de trabajo.

Asimismo, se plantea Montero si formación del profesorado es un concepto aparte de desarrollo profesional o, por el contrario, son ideas análogas. Citamos literalmente un fragmento de su trabajo que, por su intrínseca relación con el tema que nos ocupa de la marginación, nos viene que ni pintado. Dice así:

“(...) la escuela como lugar de creciente complejidad, donde el trabajo de los profesores está viviendo momentos de ampliación e intensificación producidos por el aumento de las críticas y demandas sociales y, en simultáneo, momentos de indefinición y desconcierto ante la ¿pérdida? del referente tradicional de la transmisión de conocimientos como la función por excelencia de los profesores; con matices, claro está, bien se trate del ejercicio de la docencia en educación

infantil, primaria, secundaria, formación profesional o universidad; (...)
(ibidem)”.

Todo esto lo sintetiza en la idea de “diversidad del profesorado” (ibidem). Y, más adelante, sigue:

“Formación del profesorado y desarrollo profesional son expresiones que, si bien pueden utilizarse por separado, encuentran su pleno sentido en el reconocimiento de su mutua interdependencia. ¿Cómo legitimar una formación del profesorado desligada del desarrollo profesional como su meta irrenunciable? ¿Y cómo hacerlo con el desarrollo profesional sin considerar las acciones que llevan al mismo sean estas “medidas” intencionales pensadas por otros u oportunidades formativas encontradas en el desarrollo de la práctica docente cotidiana en solitario o con otros?” (ibidem).

Y continúa con una cita textual de Elmore:

“El desarrollo profesional es la etiqueta on la que designamos actividades que están diseñadas de alguna forma para incrementar las destrezas y el conocimiento de los educadores... En el discurso profesional, el ‘desarrollo profesional’ se distingue de la ‘formación inicial’ en cuanto al hecho de que tiene lugar después de que los profesores y los administradores están en el trabajo, durante el curso rutinario de su trabajo” (ibidem).

Y prosigue con la cita de Elmore:

“El desarrollo profesional es el conjunto de actividades de construcción e conocimiento y destrezas que incrementan las capacidades de los profesores y los directivos para responder a demandas externas y para comprometerse en la mejora de la práctica y el rendimiento” (ibidem).

Dice Montero que

“(…) poner en primer plano la concepción de profesores y profesoras como sujetos activos de su formación, lo que implica considerar como ejes de la misma las ideas de reconstrucción del conocimiento profesional y aprendizaje continuo. Los profesores son los adultos protagonistas de la formación no sus depositarios. Sin compromiso formativo no hay DP ni mejora de la enseñanza y el aprendizaje. La premisa del DP como principio insoslayable de la formación exige como corolario pensar y organizar la formación en la dirección de esa meta, más allá de su consideración como actuaciones puntuales, aisladas, al clarín de las continuas reformas educativas o de los tópicos de moda en cada momento. Y en esta dirección, parece obligado recordar, como lo hace Elmore, que no es suficiente con aumentar las capacidades de los profesores, que ese aumento debe ir dirigido a la mejora de su práctica de la enseñanza, del aprendizaje de los alumnos y de las escuelas en las que trabajan” (pág. 6).

Nos llama poderosamente la atención, la cuestión que expone seguidamente Lourdes Montero y que hace referencia a que la

“responsabilidad de la formación inicial respecto al desarrollo profesional. (...) la relevancia de los profesos de socialización de los futuros profesores y profesoras para su desarrollo profesional como profesores en el futuro (...). Como sabemos de sobra, de la existencia de actividades para el desarrollo profesional no se infiere su conexión con el desarrollo profesional real y la mejora, en alguna dirección determinada, de la práctica cotidiana. Seguimos sin disponer de la evidencia necesaria para afirmar la conexión entre las actividades de desarrollo profesional y el crecimiento real de los conocimientos, capacidades y competencias del profesorado, una conexión que Elmore califica de “tenue” mientras que “inexistente” es el calificativo aplicado a la relación del DP con la mejora del aprendizaje de los estudiantes” (ibidem).

Más adelante, al hilo del *Nacional Staff Development Council* (1995) alude a que

“conceptualizarlo de esta forma supone situarlo en el contexto de lo real, de las necesidades y decisiones de una escuela concreta con una línea clara de actuación en el tiempo a ser más y mejor desde ella misma” (ibidem). Así, continúa que “(...) el DP debe estar centrado en los problemas a resolver en una escuela concreta en cualquier nivel del sistema educativo (lo que no quiere decir reducirlo exclusivamente a este formato)”.

También hace ver la estrecha relación entre el desarrollo profesional y el organizativo. Dice que de darse un enfoque consensuado sobre el diseño del desarrollo profesional, éste

“debería ser diseñado para desarrollar las capacidades de los profesores para trabajar colectivamente sobre problemas de la práctica, dentro de sus propias escuelas y con prácticos en otros contextos, lo mismo que para apoyar el desarrollo de conocimiento y destrezas de educadores individuales” (pág. 7).

Visión que deviene de varios supuestos: (1) El aprendizaje entendido fundamentalmente como una actividad que implica la colaboración, más que premisas individuales. (2) Los docentes aprenden más si están en comunión con sus colegas, siempre y cuando el conjunto se halle luchando con problemas semejantes; (3) la finalidad básica del desarrollo profesional ha de ser la mejorar las escuelas y el sistema educativo, acentuando este matiz colectivo frente al individualista.

Se trata de un planteamiento de los años 90, del que resalta algunas ideas: (1) Es clave conjuntar el desarrollo de los docentes desde la doble perspectiva de individuos y de miembros de un colectivo. (2) El aprendizaje profesional es colaborativo. (3) La finalidad de ese aprendizaje profesional es que el alumno aprenda cada vez más y mejor. (4) Es, por tanto, inevitable estar próximos a los problemas prácticos y (5) lograr una auténtica coherencia en la metodología. Para ello, es imprescindible que la didáctica practicada sea coherente con la didáctica esperada. Esto es, que no haya una desfase entre el ser y el deber ser, entre la concepción del trabajo docente por el docente y las expectativas que los beneficiarios (alumnado y familias) de dicha labor tienen, o sea, las esperanzas que estos entes ponen en el profesorado. Así, como premisa fundamental, Montero expone que hay que “(...) implicar a especialistas en el desarrollo profesional que, a través de la práctica experta, puedan modelar lo que esperan de las personas con

quienes trabajan” (ibidem). Ligada a esto se halla lo que Montero denomina la “exigencia de la evaluación”, esto es

“el desarrollo profesional exitoso –porque está específicamente diseñado para mejorar el aprendizaje de los estudiantes- debería ser evaluado de forma continua y fundamentalmente sobre la base de los efectos que tiene en los logros de los estudiantes” (ibidem).

Aunque, inmediatamente, hace hincapié en la dificultad que existe en conseguir cambios deseables en la práctica, pues en torno al DP existen multitud de conflictos, entre los que cita (1) la designación de la persona encargada de identificar dónde está el foco y propósito del desarrollo profesional, (2) el hecho de conciliar las necesidades del sistema y la desconfianza en el profesorado para interpretarlo, debiendo ser éste el que defina las necesidades. Finalmente, (3) las relaciones de conflicto habidas entre el desarrollo profesional y la evaluación del profesorado. Tensión en el contenido frente al proceso, dos piezas ineludibles en un adecuado desarrollo profesional.

A continuación, Montero nos da las claves para establecer una segura sujeción del desarrollo profesional dentro del entramado instituciones de los centros educativos. Dice que

“Es improbable que el hecho de pedir a las escuelas y a los sistemas escolares su compromiso con prácticas de desarrollo profesional más ilustradas, (...) acabe por tener mucho efecto sin guías más explícitas sobre como trasladar estas prácticas más ilustradas a las líneas principales de la vida escolar. Esta brecha en el conocimiento requiere una atención mas explícita a la práctica de mejora” (ibidem).

Para ello, esboza una serie de estrategias, siempre desde la puntualización de lo poco adecuado que es tratar de lograr un desarrollo profesional centrado en los formadores a partir de un enfoque técnico. A partir de ahí, cita la idea de Little (1993, no cita la obra en la bibliografía), acogida plenamente por Elmore (tampoco cita la obra), aludiendo a la idea de utilizar diversidad de enfoques:

“(…) que den cuenta explícitamente de la dificultad del trabajo que se le requiere al profesorado a la hora de satisfacer nuevas expectativas, el nivel de compromiso y energía que van a necesitar para aprender y desarrollar nuevas prácticas efectivas, y la incertidumbre sobre si las soluciones desarrolladas en el nivel externo funcionarán –en el nivel interno- en sus contextos específicos de clase” (pág. 8).

A continuación exponemos una tabla a partir del trabajo de Lourdes Montero, donde reflejamos los pros y contras de distintas conductas frente al desarrollo profesional, y su relación con el rendimiento de cuentas (véase la página 8 del artículo que comentamos):

ERRORES	CONSECUENCIAS
<ul style="list-style-type: none">• El rendimiento de cuentas controla el	<ul style="list-style-type: none">• El DP fracasa.

desarrollo profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Pérdida de credibilidad en el DP como algo fundamental en el sistema educativo.
<ul style="list-style-type: none"> • Si se piden cambios al profesorado y no se le permite incorporar sus ideas en el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de DP se queda en mera “exigencia de conformidad”. • Ausencia de compromiso para lograr el compromiso hacia la efectividad del profesorado. • Falta de determinación para invertir en destrezas y conocimiento del profesorado, vinculada a la mejora de los rendimientos del alumnado.
<ul style="list-style-type: none"> • Existen destrezas específicas aisladas, sin aplicabilidad en la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • El DP fracasa.
<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo insuficiente para realizar el aprendizaje y aplicar nuevas prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El DP fracasa.
<ul style="list-style-type: none"> • No se apoya la articulación de las nuevas prácticas con las demandas específicas del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • EL DP fracasa
ACIERTOS	CONSECUENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Si se deja que el profesorado incorpore sus ideas, valores y energías en el proceso de cambio hacia el D 	<ul style="list-style-type: none"> • El DP se convierte en un verdadero proceso de construcción de capacidades.
ACIERTOS	CONSECUENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Hay un compromiso del profesorado y administradores para conocer y adquirir destrezas para resolver problemas y responder a sus expectativas de alto rendimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • El DP tiene éxito.
<ul style="list-style-type: none"> • Reciprocidad de los procesos de DP y rendimiento de cuentas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se demanda un alto compromiso en la práctica.
<ul style="list-style-type: none"> • Inversión en destrezas y conocimiento del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la capacidad de los centros para resolver problemas importantes, a partir de la aplicación de una práctica solvente.

Tabla 4. Errores y consecuencias frente al desarrollo profesional (elaboración propia, a partir del trabajo de Lourdes Montero)

En definitiva, cuál es la solución que propone Montero de cara a mejorar el desarrollo profesional y su relación con el rendimiento de cuentas, y cómo lo podemos relacionar nosotros con la vida de los centros situados en contextos marginales. Ella la titula la “práctica de la mejora”.

Dice, siempre desde el trabajo de Elmore, que este autor recomienda lo que sigue:

“La mejora... significa comprometerse en el aprendizaje de nuevas prácticas que funcionan, basadas en evidencias externas y en cotas de éxitos a través de múltiples escuelas y aulas, en áreas específicas de contenido académico y su enseñanza, resultando una mejora continua de los logros académicos de los alumnos ya lo largo del tiempo. (...). La mejora es una disciplina, una práctica que requiere un foco, conocimiento, perseverancia y consistencia a lo largo del tiempo” (p. 8).

Después añade Lourdes Montero la definición que da Elmore de la práctica de la mejora a gran escala: “el proceso por el cual las demandas externas para el rendimiento de cuentas son trasladadas a las estructuras concretas, procesos, normas y prácticas de enseñanza en las escuelas y en los sistemas escolares” (ibidem). Situados en este contexto, hay que incidir en aspectos que constituyen el DP y que Montero enumera así: (1) la mejora de los profesores individuales, esto es, desarrollo personal, e incidencia de los aprendizajes realizados a título individual en la mejora organizativa. (2) DP centrado en desarrollar destrezas y conocimientos compartidos, inexcusables para que el sistema educativo desarrolle prácticas ya demostradas como exitosas, y siempre compartidas. (3) Se trata de un bien colectivo, valioso en la medida en que es capaz de capacitar al profesorado para dotar de mayor calidad los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, al sistema escolar propiamente dicho.

A partir del estudio de los ámbitos del conocimiento y destrezas, de las motivaciones y de los recursos y capacidad, parafrasea Montero a Elmore, y cómo éste entiende que la práctica de la mejora individual y organizativamente se relaciona con dichos ámbitos:

(1) El conocimiento y las destrezas responden a las necesidades cognoscitivas del profesorado para dotar de mayor calidad su práctica cotidiana. También se relaciona con las condiciones necesarias que faciliten el aprendizaje efectivo.

(2) Los incentivos se relacionan con los estímulos y recompensas que el profesorado ha de recibir para llegar a ese nivel de conocimiento y utilizarlo como vehículo para incrementar la mejora del rendimiento y el apoyo.

(3) Los recursos y la capacidad se dan la mano con el nivel de apoyo material así como la tipología de capacidades, ora organizativas, ora individuales, necesarios para que el sistema asegure un DP con una mejora eficiente, eficaz y efectiva.

En la siguiente tabla sintetizamos lo que Montero considera básico en los tres ámbitos para la reflexión sobre la propuesta de Elmore. Desde el punto de vista del *conocimiento y las destrezas*, es obvia para ella que la llamada práctica de la mejora implica adquirir nuevo conocimiento, que se ha de conectar con las destrezas fundamentales que nos ayuden a lograr una práctica efectiva, así como a crear nuevos contextos para desarrollar experiencias de aprendizaje:

Ámbitos	Hallazgos de investigación	Ideas relacionadas

Conocimiento y Destrezas	<p>a. La competencia en la enseñanza se puede mejorar con el DP, pero no siempre afecta a la mejora del logro discente.</p> <p>Tres ámbitos del conocimiento profesional relacionados con la enseñanza efectiva: 1.- Conocer exhaustivamente la materia. 2.- Competencia en la práctica docente más allá de las áreas de contenido específicas. 3.- Tener conocimiento didáctico del contenido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El DP efectivo, centrado en estos tres ámbitos, supone reflexionar sobre la propia práctica. Así, necesita realizar un feed back entre profesorado novel y experto. • Si las viejas creencias impiden la aparición de nuevos conocimientos para hacer la práctica más efectiva, habrá que desarrollar procesos inversos, donde se borren conceptos erróneos. • La experiencia es distinta a la competencia. Ésta se relaciona con el aprendizaje activo, con la profundidad del conocimiento. Se puede tener mucha experiencia y no, por ello, lograr la pericia.
	<p>b. La individualidad y el carácter social del proceso de E-A.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesorado aprende al interactuar con colegas. • Necesidad de apoyar dicha interacción, la colaboración efectiva. Hay que formar comunidades de práctica. • No es válida cualquier forma de colegialidad. Sólo algunas favorecen la mejora del aprendizaje del alumnado.
Ámbitos	Hallazgos de investigación	Ideas relacionadas
	<p>c. La colaboración hace mejorar la práctica y el ámbito axiológico: dos centros de los nuevos aprendizajes del profesorado/administradores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Primero se dan los cambios conceptuales, actitudinales. Luego se promueven los cambios en la práctica. • Desde ahí, surge el D Y, en un movimiento circular, desde el nuevo DP se plantean modificaciones de creencias y teorías implícitas sobre el aprendizaje del alumnado¹⁶³.

¹⁶³ Lourdes Montero parafrasea esta postura y dice que

“(…) es coherente con el postulado de un DP basado en el rendimiento de cuentas, donde se exige de los profesionales que trabajan en las escuelas bien “que hagan cosas que en realidad no saben cómo hacer” o bien que hagan aquello que “creen no es posible e incluso piensan que no es deseable”. ¿Supone este planteamiento una inversión en las propuestas hasta ahora hegemónicas de los profesores como profesionales reflexivos? Más bien considero que la inversión se produce en el orden de las acciones encaminadas al desarrollo profesional en el

	d. La importancia del contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar todos los elementos del sistema educativo con las demandas generales producidas sobre el conjunto del sistema escolar.
Los incentivos para mejorar la práctica	<p>a. El rendimiento de cuentas interno base de cualquier proceso de mejora.</p> <p>b. Los incentivos más directos al trabajo son más poderosos.</p> <p>c. Los incentivos individuales y los colectivos apoyan el DP y la mejora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivos insuficientes: <ul style="list-style-type: none"> - informar a comunidad educativa del rendimiento del alumnado; - recompensas/castigos por rendimiento obtenido; - publicación de puntuaciones en tests; - promoción de estudiantes; - clasificación de escuelas por niveles de rendimiento; - recompensas monetarias para profesorado e instituciones educativas. • Estrategia: no centrarse en incentivos externos, sino estudiar las respuestas del sistema educativo que hacen aumentar el aprendizaje y el rendimiento (incentivos internos).
Ámbitos	Hallazgos de investigación	Ideas relacionadas
La capacidad y los recursos disponibles en las escuelas para mejorar.	<p>a. La capacidad: grado de interacciones fructíferas de estudiantes y profesorado con los contenidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de rendimiento de cuentas no provocan mejora, aunque crean condiciones ventajosas para tratar problemas, particularizar el trabajo, desarrollar conocimientos y destrezas en discentes y docentes. • La capacidad de mejora es previa a las demandas externas y las modela. • En principio, unas escuelas están más capacitadas que otras para la mejora. Por ello, es necesario

supuesto de que si los profesores experimentan nuevas prácticas de mejora de los resultados de sus alumnos, y éstas funcionan, los profesores “tienen la oportunidad de reflexionar acerca de sus valores y actitudes y sobre los cambios que es necesario introducir en ellas como resultado de esta experiencia”. Esta posición conduce al reconocimiento de la actividad de la enseñanza como la “forma más potente de DP” de manera que si la mayor parte de aquello que los profesores aprenden sobre la práctica lo aprenden de su propia práctica, es imperativo construir las condiciones y el contexto de esa práctica como un auténtico soporte de un nivel alto y acumulado de logros para todos los estudiantes” (p. 10).

		<p>invertir en capacidad para el cambio, en la construcción para el mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un incremento en actividades de desarrollo profesional no va ligado necesariamente a un incremento en la capacidad y el rendimiento de los estudiantes. • Importancia del grado de interacciones.
	b. La buena utilización del desarrollo profesional implica altas dotes organizativas. ¹⁶⁴	<ul style="list-style-type: none"> • Mayores conocimientos y habilidades no implican mejor enseñanza. • La buena organización hace que el DP mejore la capacidad educativa del centro¹⁶⁵. • Condiciones organizativas.
	c. Un desarrollo profesional adecuado requiere capacidades organizativa, roles organizativos diferenciados (desarrollo de competencias).	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias desiguales. • Necesidad del “liderazgo distribuido” (Elmore). • Pericia instructiva.
	d. El dinero destinado al D	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo un gasto eficiente de los

¹⁶⁴ El párrafo que a continuación citamos nos puede dar ciertas claves a aplicar en los centros que forman parte de nuestro estudio, de los colegios e institutos ubicados en zonas marginales y/o que acogen al alumnado socialmente desfavorecido; dice así:

“Para mejorarse a sí mismos, los sistemas necesitan ser capaces de identificar a personas que sepan lo que hacen, desarrollar la capacidad de aquellos otros miembros de la organización para aprender lo que hacer, y crear contextos en los que la gente que sabe lo que tiene que hacer enseñe a aquellos que no lo saben. La pericia instructiva es un elemento clave en la capacidad organizativa con respecto al uso del desarrollo profesional. Uno puede argumentar que la capacidad de los sistemas escolares para hacer un uso productivo del desarrollo profesional está directamente relacionada con su voluntad para hacer juicios vinculantes y públicos sobre la calidad y la pericia” (pág. 12). Y continúa: “Para que las distinciones en competencias sean creíbles entre los profesores, tienen que estar arraigadas en la base común de la capacidad docente. Esto es, las distinciones en cuanto a pericia probablemente no se institucionalizarán a menos que se desarrollen a partir del trabajo del análisis y mejora del aprendizaje de los alumnos. Al igual que resulta más probable que un profesor adopte nuevas prácticas después de haberse convencido de que éstas han logrado una poderosa mejora en el aprendizaje de los alumnos, así también las distinciones en la pericia deben ser observables en la práctica de las clases reales antes que sean generalmente reconocidas” (ibidem).

¹⁶⁵ No nos resistimos a transcribir lo que para Elmore es la clave de todo este proceso, y que nos transmite Lourdes Montero:

“Una organización de este tipo sólo requeriría a los profesores aprender nuevas destrezas y conocimientos si estuviese preparada para apoyar sus prácticas de estas destrezas en las clases reales, facilitando expertos para trabajar con los profesores a medida que van dominando estas destrezas y las van adaptado a las respuestas de sus alumnos ante las nuevas prácticas y materiales. Debería ser una organización que lanzase mensajes consistentes a los directores, a los profesores y a los estudiantes sobre qué objetivos son los más importantes y con que recursos se puede contar para apoyar la tarea de conseguirlos. Podría ser una organización en la que los administradores, a nivel de escuela y de sistema educativo, consideren que su tarea principal es la de apoyar la interacción entre os profesores y los estudiantes en relación a los contenidos específicos” (p. 12).

Tabla 5. Fundamentos para la reflexión, a partir de Montero (2003)

Las conclusiones de Montero en torno a la contribución del Elmore las sintetizamos como siguen, siempre teniendo en cuenta su valor inestimable de cara a hacer propuestas constructivas para la formación del profesorado en contextos marginales:

- (1) Siempre que queramos mejorar un centro marginal es necesario dar continuidad al DP, elaborar un proyecto de desarrollo profesional básico desde el cual podamos llevar a cabo mejoras sustanciales en esos centros. En ese proceso Montero aboga por revalorizar el papel del profesorado de cara a conseguir mejoras en los resultados del alumnado. También hace hincapié en las vertientes individual y colectiva en el proceso de DP y en la obtención de dichos resultados. El profesorado de estos centros ha de entender bien los mecanismos propios para mejorar, conocimiento más y siendo más consciente de sus habilidades.
- (2) A la premisa anterior hay que añadir la que aboga por establecer unas relaciones óptimas entre el DP, la mejora del profesorado, de los centros educativos, procesos de E-A, objetivo último de cualquier institución educativa. Por tanto, en los centros objeto de nuestro estudio se habrá de poner en tela de juicio las coordenadas, los diferentes puntos de vista, condiciones, agentes, la responsabilidad de la administración, del profesorado y las instituciones educativas, la coherencia entre el desarrollo real y el desarrollo esperable de la práctica del profesorado, el seguimiento y evaluación de los efectos. El concepto de DP es colectivo, compartido en la comunidad educativa. Es lo que Montero denomina como las “señas de identidad de un centro” (13).
- (3) A todo ello hay que sumar la idea de que el DP esté fusionado en la estructura de trabajo docente; para ello, en los centros de compensatoria habrán repensar tiempos, espacios de la docencia, enfocándola como la oportunidad constante para llegar a tener mayor conocimiento profesional, lo que se resume, como siempre, en mejorar los procesos de E-A, y el grado de aprendizaje no sólo del alumnado sino también, y fundamentalmente en este caso, del profesorado.

2.4.1. Dominio en general, incluida la dinámica de grupos.

Habla De Vicente (2002) de “maestría” del profesorado, entendiéndola como el celo riguroso en cómo planificar, y realizar un minucioso seguimiento de todo el entramado ideado para la atención al alumnado. Así, obtendremos una “(...) educación en la que prive la integralidad y la completitud (...)” (p. 124). Hay que prestar especial atención a que

“son demasiados los aspectos que requieren cuidado especial (riqueza de vocabulario, fluidez verbal, determinados conocimientos, algunas habilidades,

ciertas conductas, etc., etc.) para que los alumnos se incorporen a futuros aprendizajes con al menos algunas garantías ya que otras desventajas –sobre todo de origen cultural y social- son más difíciles de salvar" (ibidem).

Habla nuestro profesor de que una actuación magisterial apropiada exige una preparación exquisita. Y acentúa con Jacobs (2001) que

“es el profesorado de educación Infantil uno de los que una formación más rigurosa debería disfrutar” (2002: id). “Esa cuidadosa preparación que demandamos ha de estar referida a una multiplicidad de elementos, variables, aspectos, contextos..., a todo un mundo particular que el profesorado debe conocer y aprender a gestionar” (ibidem).

Relaciona una serie de requisitos que, si bien se refieren al profesorado de educación infantil, también podemos hacerlos extensivos al resto de etapas obligatorias de la educación: (1) “(...) repensar el currículo y la instrucción, por cuanto se proclama la necesidad de una constante y progresiva mejora de la calidad que conlleve además situaciones más igualitarias (125). Esto se relaciona con lo dicho en otro apartado de este trabajo sobre la innovación. (2) “(...) someter a crítica los currículos escolares y las prácticas que los desarrollan” (ibidem). (3) “Los profesores han de cuestionarse las prácticas ‘de toda la vida’ y buscar nuevas formas de definir y evaluar los resultados de esos aprendizajes, porque, en realidad, está en entredicho qué debemos entender por ‘persona educada’” (ibidem).

A este respecto, la *Ley Orgánica de Educación* dice, a colación de la necesaria comparecencia de autonomía de los centros, por un lado, y del seguimiento de ciertas pautas dictadas por la Administración educativa, que tal situación obliga

“(…) a establecer mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas. La importancia de los desafíos que afronta el sistema educativo demanda como contrapartida una información pública y transparente acerca del uso que se hace de los medio y los recursos puestos a su disposición, así como una valoración de los resultados que con ellos se alcanzan. La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos. Por ese motivo, resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación” (preámbulo, p. 17.161).

2.4.2. A pesar de la adopción de modos de trabajo diferentes, los resultados conseguidos son mínimos

Es bien sabido que España es un país donde los índices de fracaso escolar son más altos; si bien éstos son especialmente sensibles en etapas como el Bachillerato y la Formación Profesional del Sistema Educativo (término acuñado a partir de la Ley 2/2006, la Ley Orgánica de Educación) no es menos cierto que los niveles de fracaso escolar en las etapas educativas previas son igualmente notables. Y, si hablamos de

centros situados en contextos marginales o centros con planes de compensación educativa, el problema puede ser fuertemente acuciante.

Pensemos que, en el entorno de la O.C.D.E., hay una diferencia del 16% en nuestra contra si observamos el número de personas entre 25 y 35 años que han terminado los estudios obligatorios. El puesto 25, entre un total de 29 países, penúltimo de entre los de la Unión Europea (sólo Portugal queda detrás) puede ser suficientemente explícito¹⁶⁶.

Uno de los pensadores más implicados en este informe es Eric Charbonier, quien hace hincapié en algunas posibles soluciones ante el mal que parece el sistema educativo: (1) reflexionar en torno a la metodología en E.S.O. (2) Tratar de ofrecer métodos más livianos, menos barrocos en cuanto a la cantidad de contenidos que los programas incluyen. (3) facilitar, de este modo, la adaptación del alumnado menos capacitado. (4) Mayor inversión en E.S.O.¹⁶⁷. (5) Seguir el modelo de los países nórdicos, que se adaptan a las necesidades del alumnado, logrando, así, disminuir las tasas de fracaso escolar.

Por otro lado, como apunta Calvo Charro (2007) a colación de los niveles de fracaso escolar en 2006, “España es el tercer país de la Europa de los veinticinco, después de Mala y Portugal, en abandono temprano de la educación” (p. 27). Pero, en su artículo, pone el acento en las diferencias entre alumnas y alumnos en relación con el fracaso escolar, defendiendo la tesis de que

“el fracaso escolar en nuestro país constituye una problemática principalmente masculina. El fenómeno afecta por igual a todas las enseñanzas y ciclos y se mantiene con la misma intensidad tanto en las enseñanzas profesionales, como en los ciclos educativos que forman parte de la enseñanza obligatoria, y se concentra en la edad de 15 a 18 años, lo que supone que, en todos los tipos de enseñanza las chicas obtienen mejores resultados actualmente y la diferencia va progresivamente en aumento” (id).

Su afirmación de que “los varones están en crisis desde el punto de vista educativo” la respalda con pruebas como que están menos comprometidos en la institución escolar; aboga también a actitudes y comportamientos (muchos más indeseables que los que protagonizados por las alumnas), y a la mayor improbabilidad de que realicen estudios universitarios.

También alude Calvo Charro a la “inadaptación de los chicos” como razón de peso para explicar su tesis.

“(…) en España, se ignora la existencia de un fuerte componente sexual en el fracaso escolar. Es un aspecto del que nunca se habla pero que los docentes viven diariamente. Se barajan otras muchas variables, la edad, la raza, el nivel económico, pero la variable relativa al sexo se ha extirpado de nuestros datos porcentuales. En consecuencia, no hay ninguna actuación para darle solución, ni

¹⁶⁶ Para una información más amplia sobre estos datos referidos al año 2005, véase el informe Panorama de la Educación. Indicadores de la O.C.D.E. 2007.

¹⁶⁷ Tengamos en cuenta que en 2004 España dedicó un 4’7% del P.I.B. a Educación, mientras que la media del ámbito de la O.C.D.E. ascendía al 5’8%.

experimental, ni administrativa. Mientras continuemos ignorando que “el rey está desnudo” seguiremos sin solucionar el fracaso escolar que sufren nuestros muchachos. (...) detrás de los datos de fracaso escolar masculino se esconden otras realidades psicológicas y sociales que son absolutamente despreciadas e ignoradas actualmente por los responsables de la educación. Como afirma Donna Laframboise, en relación con las niñas, todos estamos pendientes de los fallos del sistema educativo, del acoso en las escuelas, de la falta de estimulación de los padres, de los roles y estereotipos que la sociedad les impone. Pero en el caso de los niños se les echa la culpa a ellos de su propio fracaso, no a las circunstancias, al modelo educativo o a la sociedad. Esto es injusto y trae nefastas consecuencias” (p. 28).

Continúa hablando de las consecuencias del menor rendimiento escolar en la adolescencia, tales como el

“(...) complejo de inferioridad, descenso de la autoestima, absentismo escolar o necesidad de evasión de la realidad por medio del consumo de drogas y alcohol. La estabilidad emocional de los niños se ve afectada por la incomprensión a la que se ven sometidos durante la convivencia escolar constante con el sexo opuesto. Diversas investigaciones al respecto están dando cifras preocupantes de depresiones en niños y jóvenes que suelen manifestarse con un bloqueo en los estudios que nadie se explica” (id).

Y sigue:

“Es necesario que los poderes públicos y las administraciones educativas se quiten la venda de los ojos y reconozcan la existencia de unas diferencias sexuales en el aprendizaje que están siendo despreciadas, provocando un elevadísimo fracaso escolar en los chicos. De otro modo, se frustran, reducen su nivel de aspiraciones, piensan que estudiar es “cosa de chicas” y se hacen notar por medio de los excesos de violencia que llenan últimamente las páginas de nuestros periódicos” (id).

“Muchas son las teorías sobre las causas del fracaso escolar actual y sus posibles soluciones. Sin embargo en algunos de los países más desarrollados de nuestro entorno se ha abierto un intenso debate público sobre la eficacia real de la educación mixta. Los expertos se preguntan si la igualdad radical impuesta en las escuelas y en los planes de estudio, el trato idéntico dado a los niños y a las niñas y el empeño por negar y despreciar las diferencias entre los sexos habrá tenido algo que ve con la actual crisis escolar” (p. 29).

Y expone algunas medidas puestas en práctica en esos países, como en Suecia, como la creación de colegios públicos “single-sex”, dando la razón de que

“(...) la escolarización diferenciada consigue sacar lo mejor de los estudiantes, ya que, entre otras cosas, se tienen en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje de alumnos y alumnas. (...). Comprender y aceptar la existencia de estas diferencias biológicas entre sexos nos permite aceptar asimismo la existencia de diferentes formas de comprender y aprender en niños y niñas. Ignorar estas diferencias en la maduración, en la socialización y en las capacidades y preferencias de unos y otros afecta en último término a la igualdad de

oportunidades que resulta frustrada al impedir que niños y niñas desarrollen al máximo posible las potencialidades propias de su género, de acuerdo con sus características psicológicas, somáticas y personales” (id). “Ahora hay que dar cauce a las diferencias, justamente para erradicar en lo posible la exclusión o las marginaciones y lograr así una auténtica igualdad de oportunidades” (id).

Como trata De Vicente en su artículo sobre el modo de incrementar las buenas prácticas docentes (2002), si concluimos que es necesario hacer replanteamientos en la vida profesional del profesorado que trabaja en contextos marginales, seguramente habremos de atacar en varios frentes, tales como el conocimiento, las habilidades, actitudes, cuestiones axiológicas, destrezas, competencias, afectos... Parafraseando a Hargreaves y Goodson (1996) se plantea De Vicente la posible diferenciación entre el profesorado como profesional versus un trabajador cultural. Concluye con la idea de que habremos de considerar la enseñanza como una profesión y al docente, por tanto, como un profesional. Repasa distintas matizaciones históricas que van desde el profesionalismo clásico, flexible, práctico, extendido y complejo pasando por enfoques posmodernos, distinciones entre profesionalización y profesionalismo (Englund, 1996) que derivan en la idea de competencia didáctica.

Al tema del profesionalismo se añade la dificultad de la formación del docente, sustentada en la administración, profesorado e investigadores, además de en los cuerpos de conocimiento para cada nivel de enseñanza: la conclusión de De Vicente es que “(...) ha de ser muy variada la preparación que se requiere para enseñar en Educación Infantil, Primaria, Secundaria o en la Universidad; en todos ellos se vislumbran sin duda zonas comunes, pero igualmente otras claramente diferenciadas” (2002: 123).

Como causas apunta De Vicente al desarrollo de los aprendices en las distintas edades (cognición, motricidad, capacidades de relación, desarrollo emocional, lenguaje, comprensión matemática, histórico-social, científica, musical, artística; valores morales, éticos, socioeconómicos...

Todo esto se da la mano con la mejora de la posición social (profesionalización), con los derechos y deberes del docente relacionados con su autonomía para tomar decisiones (profesionalismo). En este último sentido, la mejor formación, cobrará un peso específico importante en todo esto, junto con factores como la selección del profesorado, la mejora en las condiciones de trabajo, los salarios, el apoyo político, las condiciones organizativas...

2.5. APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

Afirmamos que la organización de los centros radicados en zonas marginales (con o sin programas de compensación educativa) es la clave del éxito de la tarea educativa. Y a la pregunta de cómo puede aprender el profesorado de estos centros a organizarse de modo más efectivo, podríamos responder con el título que abandera este epígrafe; esto es, a través del aprendizaje organizativo.

Está claro que las cuestiones referidas a organización escolar pueden resultar claves para el desarrollo de la actividad docente cotidiana. Asimismo, creemos

fundamental este requisito cuando hablamos del centro como unidad docente, y, concretamente, cuando nos referimos a este tipo de centros, donde imperan los planes de compensación educativa y la atención a un alumnado específico, formado, como ocurre en la mayoría de los casos, por altos porcentajes de alumnado inmigrante y de etnia gitana o comunidades marginadas.

De modo que en este apartado planteamos, en base al artículo de Imants (2003) algunos mecanismos que pueden resultar fundamentales para que el claustro, básicamente, y todos los miembros de la comunidad educativa, comprendan los entresijos de la organización educativa y aprendan los protocolos y mecanismos subyacentes, cuyo desarrollo puede facilitar la tarea educadora y optimizar los resultados conseguidos.

Para empezar, Imants propone dos conceptos básicos desde los cuales desarrolla su trabajo; se trata, por un lado, de las denominadas *comunidades profesionales de profesorado*, que nosotros entendemos como claustros; y, por otro, del *aprendizaje organizativo en la escuela*. Ambos son conceptos que hemos de tener claros antes de afrontar el trabajo en este tipo de centros y de proponer pautas de formación para el profesorado implicado en este tipo de centros.

Comencemos por el *aprendizaje organizativo* en los colegios e institutos ubicados en zonas marginales de la provincia de Jaén.

Con respecto a este concepto, es evidente que el aprendizaje organizativo cada vez está más en boga, sobre todo en el terreno de la formación del profesorado y en la mejora escolar, dos de los constructos que abarcamos en esta investigación. Esto es, habremos de utilizar el aprendizaje de los centros de compensatoria como organizaciones para hacer aportaciones a la formación del profesorado que trabaja allí y, por otro lado, para mejorar los procesos educativos que en ellos tienen lugar, así como los resultados que finalmente obtiene el alumnado allí matriculado.

Para esta autora el aprendizaje organizativo es el proceso a través del cual una organización construye conocimiento o reconstruye el conocimiento existente (Huysman, 2000, p. 125, cit. en Imants, p. 287). El aprendizaje organizativo sucede a través de la escuela como un conjunto.

Parfraseando a Imants (2003), y trasladando sus palabras al tema que nos ocupa, si queremos generar cambios en la formación del profesorado que trabaja en contextos de marginación, como es nuestra intención con la elaboración de esta investigación, referida a los centros ubicados en ámbitos marginales, que generalmente están sumidos en profundas desventajas (desde el comportamiento del alumnado, desventajas sociales, económicas y culturales que arrastran, historia vital de sus familias, escaso interés en general por la res educativa, hasta falta de higiene, de hábitos alimenticios, reflejo de actitudes sexistas y violentas que reproducen en el aula los modos de convivencia experimentados en el hogar familiar...), “(...) los centros deben aprender a desarrollar estrategias de aprendizaje organizativo” (p. 288).

Pero, como tan oportunamente este autor avisa,

“hay que tener cuidado con el contexto social de la escuela, aquello que prioritariamente en nuestro caso debemos mejorar y vigilar con celo, puesto que es este contexto el que va a emplearse a fondo para inhibir o fomentar el ansiado cambio” (ibidem).

O sea, que la mejora que pretendemos operar en los centros que protagonizan nuestro estudio (lo que pasa por las mejoras que es necesario orquestar en la formación del profesorado que trabaja en ellos, desde cuyos avances podrán hacerse efectivos los cambios en los centros y en el alumnado que les da vida) van a contar con probable aliado que igualmente puede tornarse en un avezado contra-aliado¹⁶⁸, en un temible enemigo; esto es, hablamos de un arma de doble filo, que no es sino el propio ambiente que lo rodea, esto es, el contexto social en que el centro fue engendrado, que lo mediatiza, influye y afecta cotidianamente.

Para arrancar, hemos de considerar que tanto el conjunto de profesionales del mundo educativo como los colegios e institutos que nos ocupan son entes, organizaciones capaces de aprender, aun a pesar de tener, como dice Imants, diferentes trasfondos teóricos y empíricos. Nosotros pensamos, basándonos fundamentalmente en nuestra experiencia, que lamentablemente sí hay un poderoso trasfondo empírico (qué docente no habla de su pasado, de sus aprendizajes al pie del cañón, y de lo que la experiencia le ha ido enseñando con el paso del tiempo) que no tiene su equivalente en el terreno de la teoría. Esto es, los docentes tienden a ser sedimentos de espesa experiencia, que deja de lado el estudio teórico, probablemente, porque difícilmente le aporta soluciones eficaces en la práctica. El trabajo docente es sumamente práctico y, por tanto, requiere soluciones de ese cariz empírico. Además, el docente, dada la premura y ritmo vertiginoso de su tarea, no tiene tiempo de pararse en dilucidaciones teóricas, sino en contados momentos donde se dedica a hacer cursos breves, casi siempre en período estival. Raramente se lleva a la práctica lo aprendido sobre el papel. Y, volviendo a la cuestión de la experiencia, también es cierto que a veces la falta de reflexión sobre el propio trabajo hace que de todo lo que la experiencia pudiera aportar a la mejora del hecho educativo, sea un mínimo porcentaje de jugo lo que se saca para beneficio de la práctica inmediatamente posterior. A pesar de ello, convenimos con Imants que ambas ideas, docentes y centros, “tienen un nexo común, un punto de intersección: comparten la idea de aprendizaje organizativo” (p. 290).

Asumimos con Imants, trasladándonos a nuestro contexto, que en los colegios e institutos de la provincia de Jaén que hemos estudiado, se han de producir aprendizajes organizativos, que pueden ser más o menos explícitos, conscientes y, por tanto, provechosos. Aprendizajes que deben estar orientados hacia el desarrollo del profesorado y a la mejora de esos colegios e institutos.

Podemos cifrar parte de nuestra tarea en indagar cuáles son esos aprendizajes organizativos; ver si están adecuadamente orientados y, en caso contrario, buscar la manera de reconducirlos.

¹⁶⁸ Seguramente, el estudio de las condiciones destructivas o inhibitorias de este aprendizaje, estudiadas por Leithwood y Louis (1998), han solapado, ensombrecido, los intentos por clarificar el concepto de aprendizaje organizativo.

“Para ello, vamos a partir de la idea de que hay dos pilares muy útiles en los procesos de análisis del aprendizaje organizativo en relación con el desarrollo profesional del docente y con la mejora escolar” (p. 292). El primero de estos pilares es estudiar los colegios e institutos marginales que nos ocupan como contextos que facilitan que el profesorado se forme. También hay que considerar qué mecanismos van a resultar necesarios para que estos colegios e institutos sean, realmente, organizaciones que aprenden. Por tanto, podemos formularnos la siguiente pregunta:

2.5.1. ¿Son los colegios e institutos considerados en esta investigación organizaciones que promueven y permiten la formación del profesorado?

Imants (op. cit.) aporta algunas claves, en base a un trabajo de Smylie (1995), de ciertas condiciones que, de darse en nuestros colegios e institutos, fomentarán la formación del profesorado que allí desempeñan su labor. Entre ellas, cita: (1) el cambio conceptual, (2) la proactividad, (3) la reflexión crítica. Imants destacará más adelante la importancia de la reflexión (auto-análisis) como motor clave de los esfuerzos por cambiar en la escuela. Tal se sostiene en un nivel interpersonal, en el nivel grupal y en el organizativo, críticos para el éxito en las estrategias de cambio. Louis et al. (1996) y Hord (1997), citados por Imants, también enfatizan el papel central del feedback y la comunicación en la reflexión; (4) la experimentación y (5) la innovación.

Así, preguntamos: en los centros estudiados, ¿hemos atisbado interés por cambiar concepciones en torno a la escuela, su sentido, la dirección hacia donde se dirige? ¿Por desarrollar prácticas proactivas; por reflexionar críticamente sobre la propia práctica; por experimentar, por innovar y aportar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje? ¿Estos claustros se han suscrito a proyectos de innovación o de otro tipo, de los que la Consejería oferta? O sea, que si se dan estas circunstancias, si a estas preguntas respondemos afirmativamente, es posible que, en efecto, la institución donde se trabaja procure que el profesorado se forme en la misma. O sea, son condiciones que hacen de la escuela un medio facilitador de la formación del profesorado.

Personalmente, Imants aboga por (1) la colaboración entre el profesorado, (2) el poder y la autoridad compartidos, (3) el igualitarismo entre el profesorado, (4) la variación, (5) los retos, (6) la autonomía y (7) la elección del trabajo del profesorado, (8) el plantearse objetivos o metas organizativas y mecanismos de revisión, (9) integrar las ideas de trabajo y formación, o (10) tener acceso a fuentes de formación externas.

En este punto, nos preguntamos si realmente se dan todas o, al menos, algunas de estas quince circunstancias en los centros donde nuestra investigación tiene lugar.

Ésta no es una empresa fácil. Como advierte Imants,

“(…) las interacciones entre el lugar de trabajo y los estados individuales (tanto desde un punto de vista cognitivo como psicológico) son de naturaleza compleja; y, por otro lado, rediseñar los colegios e institutos para que las condiciones anteriormente diseñadas tengan lugar, es una tarea hartamente complicada” (p. 293).

Como Imants argumenta,

“The process of establishing conditions to promote teacher learning itself should be regarded as a process of learning, in which the persistence of organisational forms and processes will be prominently present” (2003, p. 295).

Quizás, como abogan Smylie y Hart (1999),

“(…) en lugar de centrarnos en los cambios estructurales de los colegios e institutos, tendríamos que prestar más atención a los cambios que tienen lugar en esas estructuras. Las propias estructuras dan al profesorado la oportunidad de enseñar y aprender. Aunque las estructuras cambien, eso no significa que cambien las creencias, los hábitos, el conocimiento y las habilidades para sustentar la práctica instructiva del profesorado. Con lo cual, quizás sea más jugoso prestar atención a la intrahistoria de las estructuras escolares, a la vida que tiene lugar dentro del envoltorio escolar más que a la mera apariencia del mismo, a la macroestructura, externa y, posiblemente, ocultadora de la verdades existencia que en ella tienen lugar” (p.294).

Estudiando esos pormenores podremos comprobar cuántas de las quince condiciones más arriba expresadas tienen lugar.

También pretendemos observar cómo es el contexto socio-escolar de cada centro estudiado, pues este factor también redundará en los niveles de formación del profesorado, en el tratamiento dado a la problemática que en cada lugar plantea, y ayudará a definir las necesidades y expectativas formativas de dichos docentes. En función de tal ambiente socio-escolar, afirmamos con Imants, que el profesorado tendrá o no oportunidades para interactuar con otros, de reflexionar sobre su propia labor docente, de agudizar su capacidad autocrítica para entrever los aciertos y errores propios y ajenos, de acceder a fuentes de información científica y fiable de cara a hacer una revisión de sí, de manera que su trabajo pueda ser reformulado, previendo las consecuencias de todo ello.

Y es que el profesorado, y el claustro como órgano colegiado, debería, si es que no lo hace ya, ejercitarse, como aconseja Imants, en intercambiar apoyos, ideas, en consensuar formas de actuar (por ejemplo a la hora de elaborar las ACIs Significativas, en dar un trato especializado al alumnado con TDAH, en tratar cooperativamente los casos de disortografía, ciertamente abundantes en ESO…), en compartir aprendizajes y experiencias, en lugar de ejercer docencias individualizadas, aisladas, inconexas y casi siempre atómicas y gregarias. Compartimos la necesidad que Imants, Marks y Louis (1999) (los trabajos de Bryk y otros (1999) y Kruse y otros (1994) también son citados por Imants) exponen de reformar la cultura escolar, de modo que “los claustros se conviertan en el caldo de cultivo para desarrollar la formación del profesorado y motivar los cambios en los colegios e institutos” (p. 295). Esto facilitaría la labor docente concebida tanto desde un punto de vista individual como colectivo, de modo que haría que el docente se desarrollara mejor en cada una de las facetas que afronta: reflexión sobre la práctica y su mejora, consenso sobre metas educativas, las relaciones con el alumnado, con el resto del profesorado, con las familias, con los agentes educativos externos al centro, con otros centros u organizaciones.

¿Facilitan los claustros, esos importantes órganos colegiados de los colegios e institutos donde nos hemos introducido, el aprendizaje organizativo? Diferentes estudios demuestran que el contexto influye en la adopción de medidas a favor de la formación del profesorado. De hecho, queremos reflejar las aportaciones, expuestas por Imants, de Bryck (2000), (Scribner y otros, 1999), (Little, 1990, 1999, o Witziers et al., 1999), sobre el deseo o el rechazo de cambios, en función del carácter, grande o balcanizado, de la escuela.

Creemos necesario destacar aquí las 5 características enumeradas por Scribner, Sunday Cockrell, Cockrell y Valentine (1999), en relación con el aprendizaje organizativo, y citadas por Imants (op. cit.): (1) valores y normas compartidos, (2) fijar la atención colectiva en el aprendizaje del alumnado, (3) diálogo reflexivo, (4) práctica minuciosa, (5) colaboración, lo que implica pericia compartida, utilizar el trabajo para producir materiales y actividades curriculares y de instrucción, y concebir nuevos enfoques hacia el desarrollo profesional. De hecho, en base a Louis et al. (1996), de los que da noticia Imants, revelan que son

“las escuelas con una fuerte base de conocimiento y habilidad profesional, con altas dosis de eficacia profesional y con una actitud de apertura e innovación son las que más aprovechan esta filosofía. Es en ellas donde el profesorado goza de oportunidades de aprender y de desarrollarse, implicando a grupos de iguales, e incluso al conjunto docente. Estas oportunidades de aprendizaje se planean, por lo general, desde las propias iniciativas del profesorado y de los gestores, y se suelen centrar en expandir habilidades de enseñanza, respondiendo siempre a las necesidades planteadas por el profesorado o a propósitos colectivos” (p. 297).

Y continúa en la línea de que en centros con estas finalidades de erigirse en una organización que aprende (aunque autores como Huysman (1998, 1999, 2000), discuten la relación entre el aprendizaje organizativo y la organización que aprende, desde una perspectiva constructivista institucional y social), es necesario apoyar la innovación y la experimentación, caminar en la construcción de estructuras profesionales internas, y donde se intenten nuevas vías de enseñanza. Se trata de animarse hacia el cambio instructivo, apoyando el aprendizaje del profesorado desde la innovación y la experimentación.

Con Imants nos surgen una serie de inquietudes, de cuestiones emergentes, para indagar en los centros con los que hemos trabajado: qué acuerdos estructurales se han de tomar en estos colegios e institutos para que, a partir de ellos, se motive el desarrollo de la comunidad como organización que aprende; con qué instrumentos cuentan los equipos directivos para que puedan promover el desarrollo profesional y el aprendizaje del profesorado en el contexto de la comunidad; ¿es posible elaborar nuevos instrumentos? Y, finalmente, si el aprendizaje organizativo (en comunidad) puede ser gestionado de alguna manera.

Encontramos conexiones con las prácticas de formación existentes en Andalucía y las nociones sobre aprendizaje organizativo expuestas por Imants, en base a Leithwood & Louis (1998); así encontramos el aprendizaje individual realizado por el profesorado dentro del mismo contexto escolar, lo que vienen a ser los cursos monográficos; el aprendizaje en pequeños grupos o equipos de profesorado, lo que es

análogo a los grupos de trabajo. Y el aprendizaje que tiene lugar a través de la organización escolar como un conjunto (concepto más cercano a las comunidades de aprendizaje, y que en los centros de profesorado andaluces se ha dado en llamar formación en centros).

Tampoco hemos de soslayar la estrecha relación que Imants anticipa entre temas cruciales para el desarrollo profesional del profesorado en el contexto escolar, a saber: las condiciones del centro, el aprendizaje del profesorado en el centro, las condiciones de los claustros y las del aprendizaje organizativo en la escuela. El contexto escolar está, para él, íntimamente relacionado con la formación del profesorado.

Es Huysman (1999) la que compara dos conceptos que pueden parecer, en un principio, un simple juego de palabras: aprendizaje organizativo y organización del aprendizaje (u organización que aprende). El primero está dotado de un matiz procesual y el segundo implica un tratamiento más intervencionista. Por tanto, en los centros, podemos aportar ambos enfoques: dar importancia a la gestión del aprendizaje por los miembros del centro, de modo que la práctica escolar mejore. Y como opuesto al enfoque intervencionista, aparece el concepto de aprendizaje organizativo, elemento central en el enfoque procesual. Es el centro el que se cifra en el proceso del aprendizaje. Aunque avisa Huysman de que esto puede tener consecuencias contradictorias, pues pueden tanto beneficiar como perjudicar.

Aunque la esencia que compartimos es la idea que expone Wenger (1998), cit. por Imants, sobre lo que denomina comunidades de práctica: en tales comunidades coinciden trabajo y aprendizaje. Y “El aprendizaje llega a ser una parte inevitable de la participación en los procesos sociales de trabajo. Estos aprendizajes colectivos son procesos imprevisibles, y el límite de la situación y el contexto” (Huysman, 1999).

Cita Imants a Korthagen (1999) por su definición de reflexión: el proceso mental de estructurar o reestructurar una experiencia, un problema, o un conocimiento y las entradas existentes. Tal definición, como apunta Imants, implica una estrecha relación entre la enseñanza del profesorado en la clase y su aprendizaje desde esta enseñanza.

2.5.2. Relación entre el aprendizaje organizativo y las condiciones de la escuela, y el desarrollo profesional del docente y la mejora escolar.

La evaluación (uno de cuyos instrumentos es la información sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado) es uno de los items que incluimos en nuestro cuestionario. Imants intuye que ésta puede servir para dirigir el aprendizaje de la organización, de modo que, al ser la evaluación un modelo de procesar la información en los colegios e institutos, a partir de ahí podemos obtener información para afinar la formación del profesorado, que es uno de los objetivos de nuestra investigación. Tomamos de la figura que Imants incluye en la página 302 de su artículo las cuatro fases del proceso: “(1) determinación de objetivos/evaluación (inicial) de necesidades; (2) desarrollo de programas y currículos; (3) puesta en práctica de los programas; (4) evaluación (final)”.

Uno de los ejemplos que aporta Imants es que la información sobre el aprendizaje del alumnado puede ser utilizada para examinar, entre otras cosas, la calidad de los métodos aplicados en el proceso de instrucción. La misma información se puede utilizar para preguntar si la instrucción en la clase debería ser adaptada para el estudiante, de modo que se pueda ver la necesidad de hacer cambios en la metodología.

Así, la información es un punto de arranque para la reflexión sobre el modo de hacer la educación más adaptada al alumnado considerado individualmente, cosa que atisbamos necesaria sobre todo en los centros de la tipología que estudiamos.

Otro de los items de nuestro cuestionario hace referencia a la relación con la comunidad educativa, tema que Imants trata bajo el epígrafe *Interacción entre profesorado y otros trabajadores en la escuela y aledaños*.

Imants (op. cit.) alude más tarde a algo que había recordado antes, con respecto a las 15 condiciones que se podrían dar para facilitar el aprendizaje organizativo; esto es, a las virtudes de la interacción como forma de aprendizaje:

“Cuando la interacción con altos niveles de interdependencia tienen lugar dentro de las comunidades de práctica de profesorado, las mejores oportunidades se crean para aprender de la buena práctica de los colegas. Más aún, puede asumirse que las interacciones en un grupo interdependiente de profesores y otros expertos promoverán una reflexión en profundidad sobre la calidad de la enseñanza y la instrucción. La razón es que la interdependencia fuerza a los participantes a tener una mirada crítica sobre las prácticas de los demás. Más aún, toda vez que se toma una decisión o se resuelve un problema, un profesor individual es obligado a mejorar la decisión o solución en su propia clase” (p. 299).

2.5.3. Paradojas (contingencias) del aprendizaje organizativo en las escuelas

Imants llega a cuatro conclusiones, que nosotros explicamos del siguiente modo:

“En la escuela hay que buscar un equilibrio entre las diferentes condiciones para el aprendizaje organizativo (...). La relación entre el aprendizaje intencional y no intencional del profesorado o de grupos del mismo, es una cuestión verdaderamente intrigante dentro del aprendizaje organizativo en las escuelas” (p. 300).

Imants nos da las claves de terrenos que podemos estudiar ya que él los ha dejado en blanco: son (1) el proceso actual del aprendizaje organizativo y (2) la relación entre este proceso y los resultados del aprendizaje organización. Así, si nos embarcamos en este proceso investigador, llegaremos a hacer un análisis crítico de si, como se cree, el aprendizaje organizativo y ‘el buen aprendizaje del profesorado’ o la mejora escolar están fuertemente relacionados. Así, deberíamos discutir en nuestro análisis los potenciales efectos contraproducentes del aprendizaje organizativo en los colegios e institutos estudiados. y continúa: “La persistencia de esta asunción puede ser considerada como un problema emergente en este campo de investigación” (ibidem).

Por otro lado, en base a Imants hemos de hacernos algunas preguntas sobre el ambiente en los centros que hemos estudiado: qué pensamiento sobre la organización del trabajo del profesorado se asume en estos centros; ello nos puede dar una clave para el probable aprendizaje organizativo, que en palabras de Imants, asume un movimiento, un cambio.

Según ella,

“El pensamiento debería moverse desde enfatizar la planificación eficiente y la práctica de la tarea como el objetivo exclusivo de cooperación hacia el esfuerzo para el aprendizaje y mejora de las prácticas como un resultado sustancial de colaboración y feedback” (p. 301).

Esto implica que el profesorado y directores deberían distanciarse de las normas burocráticas tradicionales de división eficiente de tareas basadas en habilidades y competencias especiales, y de valores profesionales y organizativos de autonomía individual.

¿Mantenemos con Imants que en nuestros centros, “también se necesita un cambio radical en el pensamiento de profesorado y directores sobre la dirección del aprendizaje”? (ibidem).

“El aprendizaje organizativo ni puede ser reducido a cambios en la estructura de la escuela, ni a innovaciones en algunos aspectos aislados de enseñanza, instrucción o el currículo. Ni las mejoras en tecnología educativa en la escuela” (pensemos en la instalación de las pizarras digitales en los centros andaluces) “tales se pueden considerar con indicadores del aprendizaje organizativo”.

Estamos con Huysman (2000), cit. por Imants, en que

“para que se dé el aprendizaje organizativo, los cambios deberían tener lugar en el pensamiento del profesorado y directores, sobre la organización del aprendizaje y el trabajo en sus escuelas, junto con cambios en la conducta docente de estos agentes educativos” (ibidem).

Algo muy importante que atañe al ambiente de indisciplina en las aulas visitadas y a las condiciones adversas de la enseñanza, lo dice Huysman (2000), cit. por Imants, aludiendo a la importancia de aprender in situ, en el propio centro de operaciones:

“Tradicionalmente, el entrenamiento in-service ha sido central en programas para el aprendizaje del profesorado y el desarrollo profesional. Este método de entrenamiento/formación continua (en el trabajo, *in-service*) está fuertemente relacionado con el entrenamiento fuera del horario lectivo (*off-the-job*). La efectividad de éste se halla, a menudo, por debajo de las expectativas. El aprendizaje en el lugar de trabajo (*on-the-job*) podría crear nuevas oportunidades para el desarrollo profesional del profesorado en las escuelas, programas de desarrollo profesional tanto in-service como pre-service. El desarrollo de mecanismos básicos para el aprendizaje organizativo en las escuelas puede promover buenos ejemplos de ‘aprendizaje en el lugar de trabajo (*on-the-job*)’ por profesorado y directivos” (ibidem).

CAPÍTULO 3. LA REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO. ESTRATEGIAS QUE LA FAVORECEN

3.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE REFLEXIÓN.

Como puntualiza Huberman (1992) en la introducción crítica que hace a una obra de Fullan (1992), que ya hemos comentado en el capítulo 2 de esta tesis, así como en la introducción a la misma, al hilo de la necesidad de promover en los centros educativos la capacidad para innovar, la reflexión es un elemento básico. Según sus propias palabras:

“The problem here, as Fullan explains well, is that it takes several cycles of trial and error, of collective reflection on the process, of honing the component parts of the process, of accumulated skill in managing both the technical and social-emotional aspects of change, of choosing the appropriate level of ambition and the correct pace of change, etc., for such a capacity to take root” (op. cit., p. 7).

Y continúa: “(...) we assume the change process is a straightforward one” (ibidem).

Y, como hemos comprobado, alude Huberman a la reflexión colectiva. O sea de reflexión institucional, entendida, como hemos expuesto a lo largo de esta tesis, dentro de la concepción del claustro, órgano colegiado del centro, como un todo organizado, cuyo rumbo está puesto hacia un mismo fin. En suma, hablamos de trabajo colaborativo y sus bondades (véase el ítem número 13 de nuestro cuestionario, relacionado con los números 26, 27 y 57).

Asimismo, habla Huberman tanto de la necesaria reflexión, como de los aspectos técnicos y socio-emocionales del cambio. Por eso, en nuestro cuestionario (lo que luego ha tenido sustanciosas consecuencias en la elaboración del protocolo de entrevista, y en la información obtenida a partir de la celebración de las mismas) exponemos una gran cantidad de aspectos tanto de uno como de otro cariz. Así, entre las cuestiones técnicas sobre las que reflexionamos e imbuimos a hacerlo al profesorado de la muestra estudiada encontramos el estudio del contexto marginal referido a la provincia de Jaén, el proceso de generación de innovaciones, el estudio de las formas de trabajar, el análisis de los resultados que se consiguen, el análisis del grado de compromiso del profesorado con su tarea y con su formación, la problemática que acucia a estos centros, las finalidades educativas que se plantean y su radio de acción, la formación inicial y permanente del profesorado, el trabajo colaborativo, la actitud crítica del profesorado y su capacidad de adaptación a este contexto, el grado en que las medidas adoptadas por la Administración educativa son eficaces, la metodología empleada y las sugerencias para su mejora, la elaboración de materiales específicos, la bondad de la puesta en común de buenas prácticas, la importancia de las aportaciones de los agentes externos, el estudio de las ideas previas del profesorado, la relación entre el profesorado veterano y el novel y cómo ésta influye en los aspectos formativos y en la consecución de metas, el delicado asunto de la estabilidad del profesorado, sus expectativas, la oportunidad de jerarquizar al alumnado en función de su rendimiento, el control de éste, la utilidad de la educación no formal, el empleo de la dinámica de grupos, el ajuste entre las necesidades

sentidas por el profesorado y las que experimenta el alumnado, la consecución de la titulación académica como finalidad última de la labor docente, la evaluación tanto del alumnado como del centro, el análisis comparativo entre la realidad y el deber ser, el papel de las nuevas tecnologías en la formación del profesorado y en la concepción metodológica para trabajar en clase, el análisis de las teorías donde se fundamenta la tarea docente y su contraposición con las realidades prácticas que acontecen en el aula cotidianamente, la formación curricular y su contribución a la confección de un currículo autóctono, la autoformación, el tratamiento de la disciplina, la formación del profesorado en la elaboración de itinerarios escolares como pieza clave de la orientación educativa para este alumnado, los programas específicos de formación, el estudio de las instituciones del entorno y la propuesta de vías de necesaria colaboración entre ellas y el centro educativo, la cuestión de ser minuciosos y estrictos a la hora de programar la enseñanza así como la propia formación, el inevitable estudio de la literatura científica sobre el tema, la necesaria consideración de las ideas y aportaciones del profesorado sobre la educación en contextos marginales por parte de la Administración educativa, así como aspectos influyentes en todas estas variables, como son el género del profesorado, sus años de experiencia en general y en ámbitos de marginación, la diferenciación entre distintos niveles educativos y su influencia en todas estas concepciones, la importancia que tiene a la hora de modular éstas las responsabilidades administrativas asumidas, la categoría profesional como prisma diferenciador, la tipología administrativa de centros, y el tipo de población donde se ubican.

Y entre los socio-emocionales, vertiente que de ninguna manera podíamos soslayar, aparecen la inadaptación social que se vive en el alumnado y las familias de este tipo de centros, sus dificultades económicas, sociales, culturales..., la exclusión social que padecen, su participación y sus expectativas respecto a la escuela, el análisis del ambiente familiar, el desfase cultural de estos grupos sociales, el tipo de frustraciones del profesorado y sus causas, el riesgo que puede correr su salud mental, la procedencia socio-geográfica del profesorado y su posible relación con la forma de afrontar su trabajo y de entender sus expectativas y necesidades formativas, los sentimientos del profesorado respecto a la necesidad de cambiar determinados aspectos profesionales, de replantearse el sentido de su profesión, las bondades de la mezcla de alumnado de procedencia sociocultural diversa, la conveniencia de la discriminación positiva, el interés del alumnado por la escuela, la influencia que ejercen los medios de comunicación en él, la motivación del profesorado, su tendencia hacia el fomento o el rechazo de la cultura del alumnado al que atiende, la pertinencia de la acogida de alumnado perteneciente a clases desfavorecidas socialmente por parte sólo de un tipo de centros, el estudio de las condiciones de vida escolar, la transformación de la realidad sociocultural, y la complicada diatriba entre procurar o no una selección social para llegar a obtener ciertos resultados.

En palabras de León (1996), parafraseadas en la voz del Grupo FORCE (2000), se ha de prestar especial atención a

“(...) algunos principios y supuestos provenientes de la tradición sociocrítica en la formación del profesorado (profesionalidad, reconstrucción de la realidad y reflexividad), junto a una necesaria formación contextualizada a partir de la evaluación de las necesidades (sentidas e identificadas), en los que el centro y contexto de trabajo sean la unidad básica de investigación, acción y desarrollo en los que se den procesos de investigación-acción y el desarrollo profesional colaborativo que dé prioridad a las teorías de la práctica” (p. 121).

De tal modo, erigimos nuestra intención sobre estas palabras para desarrollar la investigación: el profesorado tiene la oportunidad, desde la reflexión sobre su labor a partir de la cumplimentación del cuestionario, acompañada por el discurso vertido en las entrevistas, de reconstruir la realidad en la que trabaja, evaluada desde su análisis de la realidad, desde las expectativas y necesidades formativas; y le ofrecemos un modelo, tras las revisiones de los existentes, que habrá de ser desarrollado dentro del contexto desestructurado en que trabaja. Es obvio que en nuestro caso tratamos de estrechar los lazos entre el centro y el entorno. En ellos, conformados en una unidad inseparable, se debe operar la transformación de la realidad, en una relación recíproca. En esa unidad contextual hemos iniciado la investigación, y el profesorado también ha iniciado la suya propia, pues es ahí donde ha comenzado a reflexionar sobre su práctica, en el lugar donde ésta tiene lugar. A partir de ello, los procesos de generación de innovaciones y de implementación de cambios (acciones) irán amalgamados con la evolución paulatina de su desarrollo profesional. Y todo ello siempre desde la colaboración, las constantes puestas en común entre todos los miembros del claustro. Así, se garantiza la retroalimentación entre la teoría y la práctica, de modo que se nutran mutuamente, acortándose la separación entre ambas y, también, la distancia entre el ser y el deber ser; la realidad se irá, pues, modificando progresivamente hasta estar, cada vez, más cerca de las expectativas.

3.1.1. Reflexión sobre la práctica real a partir del estudio de los ciclos de vida.

Hemos de aclarar un término, al igual que hicimos en el capítulo 2 de esta tesis, que nos va a aportar una idea afinada de la aportación última que queremos hacer con esta tesis; esto es, facilitar el camino o los caminos hacia la puesta en práctica de estrategias, actividades, etc. para mejorar la formación del profesorado que trabaja en contextos de marginación. Hemos de aclarar el término *Implementation*, acuñado (o ampliamente utilizado por Fullan, entre otros): (implementación, llevar a la práctica, aplicar, o en palabras de Fullan (1992), “what actually happens in practice when innovations or reforms are attempted” (contraportada): lo que sucede realmente en la práctica cuando se acometen las reformas o innovaciones. O sea, la práctica real.

Podemos reflexionar sobre un modelo apuntado en el capítulo 2, modelo trabajado por Fullan (1992) y explicado por Huberman (1992). Se trata de los ciclos de vida profesional de los profesores, que es, como decíamos allí, una forma de indagación de cara a mejorar las escuelas: de modo que los beneficios de estudiar los ciclos de vida profesional del profesorado serán muy provechosos, pues la metodología indagará y aportará conocimiento sobre largas trayectorias profesionales del profesorado, los modos de trabajo, la forma en que se perciben a sí mismo y al entorno sociolaboral y personal, cómo estos procesos perceptivos van evolucionando a lo largo de su experiencia, como madura la forma en que se relacionan con compañeros, alumnado, familias, agentes educativos externos, Inspección, instituciones del entorno, equipo directivo, consejo escolar..., cuáles son sus niveles de concomitancia, cómo enseñan, cómo reciclan sus conocimientos sobre didáctica, su conocimiento del contenido y su conocimiento didáctico del contenido, y se comparan todos estos parámetros en diferentes momentos de su trayectos profesional. Se trata de colocar un medidor que dé luz sobre el grado en que el profesorado se siente satisfecho profesionalmente, y de identificar aquellas condiciones que facilitan este estado deseable. Reflexionar sobre todos estos asuntos, pues, nos ayudará a vislumbrar las condiciones que debe tener un

modelo de formación del profesorado (el de la Indagación, que ya hemos elegido en el capítulo 2), adecuado a las características del entorno estudiado, la provincia de Jaén, y a los contextos que aquí nos interesan, esto es, los marginales.

3.2. EL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO DEL PROFESORADO

3.2.1 La reflexión que el profesorado en prácticas hace sobre la formación continua.

Nos interesa citar aquí una investigación que realizamos hace tiempo, ya que el colectivo protagonista de la misma era uno de los implicados en nuestra tesis: el profesorado en prácticas. Si bien la temática ahora es diferente, creemos que podemos sacar interesantes conclusiones de la comparación entre ambos estudios.

En ese trabajo (Barbero, 2007) estudiábamos la visión que el profesorado de Secundaria en prácticas tenía sobre su formación, referida fundamentalmente a su experiencia en formación inicial, y también a las acciones formativas recibidas de la red provincial de formación (centros de profesorado de la provincia de Jaén). Esta investigación, que fue presentada en el *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, se centraba, pues en un colectivo concreto: aquél que se encuentra en la segunda etapa del ciclo de vida de la carrera docente (iniciación profesional), según la clasificación que establece el profesor Villar Angulo (2004, b). Es en esta fase cuando se empiezan a conformar diferentes conceptos en torno a la formación.

Allí tratamos de prestar atención a aquello que este sector del profesorado esperaba de la formación que iba a ir recibiendo en años posteriores de la red citada, así como a las necesidades que, emanadas de su labor diaria en el aula, debían ser satisfechas para desempeñar su tarea con la mayor calidad posible.

Nuestras conclusiones se referían, por tanto, a cómo el sistema de formación había de cambiar para adaptarse a las personas que habían aprobado recientemente las oposiciones en las convocatorias de la Comunidad Autónoma Andaluza de los años 2004 y 2006 y que, en esos momentos se hallaban cursando una acción formativa dirigida especialmente a este colectivo. Muchos de ellos, concretamente el 74 % de la muestra, ya habían tenido contacto con la formación de los centros de profesorado, pues llevaban tiempo trabajando en la enseñanza (la experiencia media fue de 4 años).

En aquel momento nos centramos en la comarca del *Centro del Profesorado de Úbeda*, en el que entonces desempeñábamos nuestro trabajo como asesor. Precisamente, un hecho relevante que devino de la investigación fue proponer ciertas líneas de mejora en la red de formación docente.

La muestra que participó incluía a personas que habían accedido al cuerpo en los años 2004 y 2006, habiéndose recogido los datos durante el primer semestre de los años 2005 y 2007.

Los items del cuestionario que se pasó, y que entregaron 54 personas (equilibrados entre hombres y mujeres, con una media de edad de 31 años), trataban tres aspectos, básicamente: (1) la forma como el profesorado se percibía a sí mismo y percibía su formación, ya que partíamos de la creencia de que el auto-conocimiento es

la base para mejorar la propia enseñanza; (2) las expectativas que tenían en cuanto a formación y, finalmente, (3) las necesidades que identificaban de modo más claro.

Para conocer la propia formación del profesorado como premisa para la mejora de la enseñanza, tuvimos en cuenta, en base a las recomendaciones de Villar (2004, b),

“(…) las fuentes de las que aún no bebe el profesorado que ha respondido a nuestro cuestionario, y las dificultades que afronta, cifradas en la poca agilidad a la hora de resolver problemas, la falta de intensidad en su experiencia vital, devenida de la falta de rodaje, aunque éste no se erija en un factor crucial pues, como hemos dicho más arriba, la experiencia es desigual en unos y otros sujetos de investigación ya que *profesorado en prácticas* no ha de ser sinónimo de *profesor novicio o falta de experiencia*” (Barbero, op. cit., p. 23).

Obtuvimos un amplio rango de conclusiones que se centraron, fundamentalmente, en aspectos tales como la metodología, la socialización docente, el contexto, el alumnado, la innovación y las inquietudes por transformar la realidad.

Estas conclusiones las podemos enumerar del modo siguiente: (1) El profesorado necesitaba una formación clarificadora de principios metodológicos, de modo que se observó una mentalidad en la que imperaba “la pobreza en cuanto a las concepciones metodológicas en los institutos” (Barbero, op. cit., p 24). (2) Las formas de socialización profesional en los institutos se percibían, aunque no de modo categórico, adecuadas, y se solicitaba un modelo de formación a partir de los correspondientes procesos de socialización profesional. (3) Se demandaba una formación del profesorado contextualizada ya que, por lo general, la adaptación del profesorado al contexto no era positiva. (4) Aquel grupo de profesores necesitaba también un modelo de formación que le valiera para educar a un alumnado variopinto, diverso. (5) Se precisaba una formación del profesorado basada en la innovación. (6) La inquietud de ese profesorado era ayudar al alumnado a creer en sí mismo, y para ello necesitaba una formación específica. Nos encontramos con posicionamientos, en general, pesimistas ante esto. (7) Se necesitaba, igualmente, un tipo de formación del profesorado que coadyuvara el hallazgo de mayores cotas de motivación para llevar a cabo su labor. Se aseguraba que el profesorado padecía apatía por su profesión y que, devenida de ésta, se obstaculizaba el desarrollo profesional e institucional que sería deseable. Y esto se daba tanto varones como mujeres y con independencia de la edad. (8) Igualmente, se demandaba la acción de agentes externos que motivaran la formación del profesorado. (9) La muestra de profesorado exigía cambios en el tratamiento que la Administración daba a la formación del profesorado y en el tipo de apoyos que ésta ofrecía a los docentes. (10) La incursión del profesorado en las redes de formación del profesorado debía producirse desde el principio, lo que afectaba a la formación inicial recibida en la Universidad, a la formación específica para la docencia (antes reflejada en el CAP, y ahora en el Máster de Educación Secundaria), y a la formación permanente, representada, entre otras instituciones, por los centros de profesorado. (11) Se destacaba la importancia de una formación del profesorado basada en la experiencia. El profesorado en prácticas confiaba en la experiencia, y le otorgaba un grado. “Para ellos es una clave que modula y atempera la forma de ver la profesión” (Barbero, 2007, p. 29). (12) Además, entendían que el alumnado y las familias les demandan más que lo que pedían al profesorado de otras etapas educativas. (13) Se veía interesante que la formación del profesorado acercara lo que es y lo que debe ser, la realidad y las

expectativas. A este profesorado no le gustaba la realidad en la que desarrollaba su labor, a lo que se unía el agravante, como hemos visto antes, de que los beneficiarios (familias y alumnado) esperaban mucho de la Educación. De aquí se nos antojaban procedentes algunas cuestiones, que actualizamos ahora ¿Es ético esperar tanto de la Educación, creer y hacer creer a sus beneficiarios, sobre todo desde la Administración, que en ella podemos encontrar soluciones para todo? ¿Debería cambiar primero la realidad social, o esa realidad debe ser cambiada desde la escuela? ¿Debemos empezar a pensar que la Educación no es panacea de cuantos cambios se pretenden desde la Administración y la opinión pública en general? (14) El profesorado de la muestra huía de los estereotipos al pensar en su propia formación, o sea, no esperaban que el profesorado veterano les conminara a seguir ciertos patrones formativos anteriormente establecidos. (15) Se pedía una formación que les ayudara a transformar la realidad, ya que ésta no era del agrado del profesorado. Se demandaba tal modelo formativo pues se pensaba que así el profesorado sería capaz de

“(…) ver el contexto y de interpretar situaciones, analizar y discutir su propia praxis, favorecer la autoevaluación de los estudiantes, estimular la crítica constructiva en los mismos, subrayar las enseñanzas extraíbles desde un análisis de la realidad y motivar la reflexión (…)” (Barbero, 2007, p. 30).

(16) Se pedía una formación extra, pues el profesorado novel encuestado tenía una fuerte convicción de que de él se esperaban grandes cosas, de que debía ser un *superprofesor*. (17) Se atisbaba adecuada una formación del profesorado que enlazara las necesidades del profesorado y las del alumnado. (18) Otra conclusión consiste en que el profesorado encuestado pedía un incremento de los contenidos que la Universidad incluye sobre formación para la docencia. Manifestábamos en aquella ocasión: “La Universidad debe reforzar la formación de los docentes, aun cuando estos, aprendiendo, ni si quiera imaginan que algún día enseñarán. Es un pensamiento que manifestamos con convicción y que creemos valioso” (Barbero, 2007, p. 32). (19) Sobre la formación permanente recibida en los CEPs, concluíamos que “(…) tampoco los centros de profesorado gozan de muy buena salud entre la opinión de sus destinatarios más jóvenes (...).La imagen de esta institución es similar a la de la Universidad” (ibidem). (20) En la opinión de los profesores noveles la formación del profesorado debería contribuir a la revelación de la problemática del alumnado (para partir de ella). Opinión que surge a partir de la dificultad añadida a la educación hoy por la existencia de la mayor diversidad en las aulas.

3.2.2. El conocimiento del profesorado desde el modelo tridimensional contextual-crítico como base para formarlo

D. Pedro de Vicente (2001), en un trabajo homenaje al profesor Ferrández, y entroncado con la investigación en el campo de la formación del profesorado analiza algunos aspectos relevantes, entre los que destaca el *modelo tridimensional* llamado *modelo contextual-crítico*, cuya esencia está constituida por diversos elementos como la formación básica de empleo y formación ocupacional, la formación laboral y la información y orientación vocacional.

Esto tiene conexiones importantes con nuestro trabajo toda vez que cierto sector del profesorado que ha participado en nuestra investigación (tanto en el apartado cuantitativo como en el cualitativo) imparte clase en Educación Secundaria Obligatoria,

parte de cuyo alumnado va a salir, una vez obtenido el graduado, al mercado de trabajo, puesto que al terminar la etapa obligatoria de enseñanza abandonará el sistema educativo para integrarse en el mundo laboral.

El modelo tridimensional del que hablamos implica determinadas formas de pensamiento y comportamiento para el profesorado: el hecho de que la formación tenga lugar no es sino gracias a las diferentes necesidades sociales e individuales expresadas por el destinatario de las distintas acciones formativas; en dicho modelo el profesorado ha de ser considerado como participante activo en la transformación de la realidad socioeducativa, como agente motor de diferentes cambios; profesor productivo ha de convivir necesariamente con el profesor humanizado, que genera innovaciones; junto al profesor que a veces se adapta a ciertas circunstancias debe coexistir aquel que lucha por cambiar el contexto social en el que enseña.

Todo ello (la teoría del profesor Ferrández, explicitada por De Vicente) surge del desequilibrio atisbado entre distintos momentos sociohistóricos, entre distintos polos del complejo envoltorio en el que la escuela vive: el momento actual describe ese fluido social donde la escuela tiene lugar como una sociedad compleja, imbuida por el saber, obsesionada por las nuevas tecnologías, subyugada por la robótica, frente a la abandonada educación formal, que se queda tras de la realidad, incapaz de enfrentarse a la realidad social, y a todas la variantes que ésta presenta.

Partimos, pues, de un desfase de la realidad educativa, de modo que el modelo educativo que debería superar las exigencias de los constantes cambios que la sociedad presenta; una realidad educativa que debe ser ajena a ciertas tradicionales que, en todo caso, deben dejar paso a otras, propedéuticas para el presente complejo y para un futuro incierto.

Por eso la formación de formadores debe estar sometida a constantes cambios, paralelos a los que acaecen en el líquido social que sustenta y da vida a las instituciones educativas. De ahí se seguirán rigurosas innovaciones en los diferentes currículos.

3.2.2.1. Propuestas de cambio desde el profesorado: lo cognitivo, lo ético y lo axiológico.

Se apuesta, así, por una formación permanente, innovadora en el sentido de que abarque mundo del trabajo, ocio y satisfacción docente, contextualizada, “(...) desembocado todo lo cual en la formación del docente para la formación profesional (...)” (documento policopiado, pág. 2). Estos elementos se traducen en otros tantos: esta formación del profesorado debe incluir (1) el conocimiento de contenidos, habilidades y destrezas propios del mundo profesional, (2) una adecuada preparación pedagógica que facilite la convivencia de diversos conocimientos como el psicopedagógico, el tecnológico y el del mundo laboral y, finalmente, (3) “la formación práctica contemplada desde una perspectiva ecológica” (ibidem).

Este modelo contextual-crítico, abanderado por Ferrández y parafraseado por De Vicente, conlleva como señas de identidad la enseñanza (en nuestro caso, en centros marginales) y la formación del profesorado. La función de los instrumentos utilizados en nuestra investigación (el cuestionario y el protocolo de entrevista) tienen pleno si atendemos a las finalidades a las que atienden:

“Siempre se ha sentido la necesidad –que ya he reiterado en variadas ocasiones- de saber quién es el sujeto de la formación, cómo se comporta y por qué; porque de ello va a depender la forma en que se atienda su preparación por otra parte ineludible” (ibidem).

3.3. REFLEXIÓN SOBRE ASPECTOS TÉCNICOS DENTRO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CONTEXTOS MARGINALES

3.3.1 Reflexión sobre el contexto.

3.3.1.1 ¿Cómo los contextos marginales pueden obstaculizar/facilitar la formación del profesorado? El proceso de generación de innovaciones. (ítem 1 del cuestionario).

Creemos que el contexto, tanto el propiamente escolar como el que se refiere al barrio donde éste se ubica, es un factor determinante a la hora de configurar la marcha de los procesos educativos que en ellos tienen lugar. Como aseveran Lieberman y Miller (2003), “Como mejor se entiende el desarrollo profesional del profesorado es en términos de contextos, estrategias y estructuras” (p. 11). Microcontexto y macrocontexto, centro educativo y barrio o localidad, suponen aspectos claves: el primero porque en el periodo de escolaridad obligatoria se erige, en palabras de Rué (2005), “el espacio normalizado de la formación” (op. cit., p. 17); y el segundo, porque las iniciativas y acciones en él implementadas pueden llegar a ser significativas, por su contribución a la solución de la problemática implícita en situaciones de marginación.

Pero nuestra experiencia parece negar, vista la poca evolución de las clases deprimidas a lo largo del tiempo, como también denunciarnos en otro lugar de esta tesis, la importancia del contexto en este último sentido; parece decirnos que el contexto, con sus bondades y con el amplio muestrario de oportunidades que aparentemente ofrece al alumnado desestructurado, no sirve para eso, no contribuye en absoluto a ese fin. De ahí que el ítem número uno de nuestro cuestionario tenga cierto cariz derrotista. Parece en este sentido que la verdad de nuestras vivencias en entornos marginales entra en plena contradicción con lo que Sen (citado por Rué, 2005) proclama al respecto de la interacción alumnado/contexto:

“Amartya Sen en su análisis sobre el desarrollo humano pone el acento en lo que él denomina las *fuentes de variación*. En efecto, no considera relevantes, en primera instancia, los estados personales o las categorías sociales de las personas porque las situaciones sociales y las personales nunca son estáticas. Bien al contrario, entre los individuos y su entorno material y social siempre se dan intercambios o interacciones que afectan a los estados precedentes y los modifican” (op. cit., p. 28).

La clave puede estar en las palabras de Glickman y Alridge (2003) cuando afirman que

“(…) las masas, cuando se hallan en un entorno que apoya la participación abierta y la construcción humana del conocimiento, aprenderán más que si los

reyes, aristócratas o la clase adinerada controla y determina lo que deberían aprender” (op. cit., pp. 32 y 33).

Esa es una de las razones de nuestra defensa de la elaboración de lo hemos dado en llamar *currículo autóctono*. Si éste parte de la propia esencia, marginada, del alumnado, cosa que casi nunca sucede, se motivará su participación (así aprenden mejor, su educabilidad crece) y, desde ahí, se facilitará un edificio cognoscitivo bien cimentado, empresa que por ahora está apenas iniciada. La Administración y sus ejecutores más eficientes, el profesorado de este alumnado, son los responsables de una imposición curricular equivocada, que ha condenado al ostracismo y al anquilosamiento, han ralentizado en definitiva, el pobre avance de estas clases sociales, pues ha controlado y determinado, desde la ignorancia de la verdad, lo que este alumnado debía aprender, contenidos que no le interesaban en absoluto.

Pero el discurso de Sen no encuentra reflejo alguno en los contextos marginales donde hemos trabajado y en los que hemos indagado para realizar esta investigación. Más bien, parece que el entorno no ha servido para nada de lo que aquí expresa el Nobel hindú. Las situaciones sociales y personales de nuestro alumnado y sus familias parecen estar ancladas en un pasado remoto del que no quieren o no pueden liberarse. Esas fuentes de variación, esas circunstancias parecen estar sometidas a un estancamiento, a una estasis que viene a contradecir el deseable dinamismo al que alude Sen. No hay variabilidad de estados. No parece que la escuela de contextos deprimidos haya servido, hasta ahora, para modelar los renqueantes estados socioculturales del alumnado, las maltrechas condiciones que experimentan cuando acceden a la institución escolar. No parece que haya ningún trueque entre el alumnado y su entorno, donde su visión previa de las cosas se vea modificada por la influencia de éste.

En efecto, como culmina Rué, “(...) dichos procesos de intercambio siempre tienen lugar en determinados contextos que los favorecen o los dificultan (...). Las presiones contextuales (...) pueden beneficiar o perjudicar el desarrollo de cada persona” (op. cit., p. 29), lo que confirma la redacción del ítem número uno.

Es Huberman (1992) quien, en la introducción que hace a una obra de Fullan (1992) en la que estudia los procesos de cambio en las instituciones educativas de cara a mejorarlas, llama la atención sobre los intentos de innovar en los centros educativos y sobre la importancia del contexto y, consecuentemente, el alumnado del centro; y lo hace de esta manera:

“So implementation is a tricky business, even in the best of times. We are trying to change people’s professional lives, while at the same time changing their stable working arrangements. We are doing it with practices unproven in this immediate context and in the name of outcomes we are not sure we can actually achieve. And we are ministering to minors –pupils- which is always ethically delicate and politically hazardous. These pupils, moreover, will usually prefer living with the devils they know than those being dangled in front of them, and can therefore exert a mostly conservative, braking influence. And, when it comes to resistance to change, they have literally made a career of opportunistic dissimulation that can fool the wisest of practitioners” (op. cit., p. 7).

De modo que Huberman advierte sobre lo escabroso del tema que nos ocupa, sobre el amplio elenco de dificultades que podemos encontrarnos en el camino hacia cambiar el modo, la metodología en la formación del profesorado, una vez estudiadas sus percepciones sobre la problemática que los contextos marginales presentan, sus expectativas, lo que esperan de su formación y, finalmente, sus necesidades en este terreno. Sobre todo si hablamos de llevar a la práctica estos cambios. Porque, como en otro lugar de la obra de Fullan (1992) se subraya, una cosa es diseñar sobre el papel los cambios y otra muy distinta es llevarlos al terreno de la práctica real. Introducir cambios en las prácticas formativas del profesorado, lo que viene a ser, como finalidad última, introducir cambios en su práctica cotidiana, que en muchos casos se traduce en una serie de rutinas, alta e indeseablemente sedimentadas, puede ser una tarea de alto riesgo, sobre todo si tenemos en cuenta, como resalta Huberman que en algunas ocasiones nuestra incursión en el campo puede estar impregnada de intuición, inmediatez y de consecuencias no siempre adecuadamente previstas, cuando un cambio serio debe estar temperado por el paso del tiempo, por lustros o décadas que certifiquen su idoneidad; otro hándicap es, sin duda, que operamos cambios desde fuera: por ello, nuestra intención en esta tesis es plantear estrategias que han de ser asumidas y pergeñadas por el propio profesorado. No tratamos tanto de realizar cambios, innovaciones como de facilitarlos, de modo que creemos el ambiente idóneo, propicio; una atmósfera que pueda facilitar estas innovaciones. Y ello supone modificar las condiciones ambientales con las que este tipo de profesorado trabaja cotidianamente. Con respecto al alumnado es fácilmente contrastable lo que argumenta Huberman con nuestra experiencia: a veces éste pensará que más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer, en la paráfrasis popular que nosotros hacemos de sus palabras. Posiblemente, el alumnado puede erigirse en un valladar defensivo de lo que ya conoce, en lugar de abrir las puertas de su predisposición a los cambios que el profesorado, nuevamente formado, reformado diríamos nosotros, proponga. Por tanto, aparte de las reticencias que se pueden presentar en distintos frentes (el propio profesorado, las Administración, las familias, la forma de trabajar de agentes externos, no siempre acorde con la nuestra...) podemos toparnos con la oposición del beneficiario último de todo este entramado de acciones, el alumnado. Por tanto el contexto, y el alumnado es una pieza clave en el mismo, puede obstaculizar duramente nuestras pretensiones.

Otra cuestión de la que habla más adelante Huberman es el factor tiempo: “Innovations that have been implemented need longevity to have any durable effects, and assuring such longevity is a more artful affair than one had imagined” (1992, p. 10). A colación de esto, aparte de que las innovaciones se hayan podido ver dificultadas por la problemática contextual, podemos preguntarnos si se les ha dado el suficiente tiempo para que maduraran y se hicieran realidades fructíferas.

Otro problema es cómo afectan las condiciones a la implantación de proyectos: como apunta Huberman (1992), parafraseando a Robert Yin, “(...) under certain conditions, dismal projects can be institutionalized and highly successful ones can be buried” (p. 11).

Pero, como dice Huberman, y a modo de síntesis de la idea de innovación y su valía en el mundo de la educación “Innovations mobilize people –administrators, teachers, pupils – to change their practices where otherwise they would probably have hedged their bets: done nothing, or done less” (op. cit., p. 12). Y, como concluye después: “So the implementation of change can be a powerful vehicle for the

improvement of professional capacity, above and beyond the scope or the effects of the innovation itself” (ibidem), pues afecta a muchos componentes del sistema educativo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, imprevistos en la planificación del proyecto de innovación, y que por su validez y capacidad de extensión, afectan a otros sectores.

Y al comentar la cultura del cambio y sus procesos, Huberman (1992) habla de la comunidad en el sentido de la necesaria hilazón que ha de existir entre el logro de la claridad y el del acuerdo. A colación de esto cita a Kurt Lewin y los psicólogos sociales que han seguido su tradición. Para que el cambio se institucionalice, para que sea concebido como una propiedad, como un vástago del claustro, de la comunidad educativa, es necesario que los actores participen desde el principio en dicho proceso de cambio, desde el diseño mismo de los cambios a ejecutar de modo que, a la vez, conocerán más detalladamente los componentes de lo que se ha programado. Por tanto, la motivación del profesorado, su compromiso... tocan de plano con la idea de Warren (2002) sobre las comunidades y con el planteamiento que hace Huberman. Concretamente, las palabras de Huberman dicen:

“We have believed, for example, that if people participate early on in the process of designing school-level changes, they will develop ‘ownership’ of the Project and, at the same time, will have a clearer sense of what the components of the project actually entail” (p. 9).

Sobre la idea de propiedad, de que el profesorado haga suyo el proyecto de cambio, las innovaciones programadas, indica Fullan (1992) que es la cuarta sutileza del proceso de cambio. Hace hincapié en que el profesorado puede estar a favor de un cambio pero no por ello lo ha de haber hecho suyo, quizás no lo ha comprendido, no ha llegado a saber lo que realmente se traen entre manos. Éste es el sentido en que Fullan entiende el concepto de propiedad. Se trata de un continuo, un proceso en constante progreso, con el que viene a significar la clarividencia; claridad que sobreviene cuando se da alguna experiencia de cierto éxito. Lo expresa del modo siguiente: “In successful change projects ownership is stronger in the middle of the process than it was at the beginning, and stronger still at the end” (1992, p. 26). Digamos que es algo ejecutado *in crescendo*, de modo progresivo. Se produce un contagio positivo y una movilización, como el propio Fullan comenta, de lo que deviene la satisfactoria mejora.

Para Fullan (1992) la innovación, tema de investigación que se origina en los años 60 y que viene a ser el modo en que el cambio educativo funciona en la práctica, constituye, o al menos así fue en esa década que él denomina ‘la era de la adopción’ (de innovaciones cotidianas del día a día, se entiende), una marca de progreso de la institución educativa.

Para Fullan (1992), lo primero que hemos de hacer en los centros es examinar las propias prácticas; este examen nos ayudará a (1) detectar si algo ha cambiado, e identificar qué ha sido. Pero, para ello hemos de conceptualizarlo y medirlo directamente. (2) Una vez que una innovación falla, comprender las razones que han motivado ese fracaso. También llama la atención sobre la necesidad que tendrán los claustros de modificar, al menos en parte, sus conductas y creencias, si realmente quieren operar innovaciones en los centros. Los cambios en las conductas se traducen en que los profesores habrán de aprender nuevas habilidades, poner en práctica actividades diferentes, dar otro enfoque a su metodología... Alterar las creencias se refiere a abrirse

a nuevas formas de comprender la problemática que les afecta, llegar a acuerdos –que de otro modo no se alcanzarían...

Y más adelante, Fullan sentencia sobre los elementos que condicionarán el hecho de que se produzca o deje de producirse el cambio. Entre esos factores incluye las cualidades de la Administración Educativa, del centro, del profesorado, el propio carácter del proyecto de cambio... Lo expresa así : “The characteristics of the nature of the change, the make-up of the local district, the character of individual schools and teachers, and the existence and form of external relationships interact to produce conditions for change or non-change” (op. cit., p. 26).

En este punto, se trata de formar al profesorado para dotarlo de las herramientas necesarias que ayuden a dar un giro a la influencia del entorno, de modo que sepan abrirse a él desde la escuela y extraer cuantas oportunidades y beneficios existan, evitando, así, los aspectos negativos. Así, por ejemplo, extraemos algunas actividades a modo de ejemplo del proyecto de formación para alumnado con riesgo de abandono escolar que propone Rué (2005). Entre estas actividades están las visitas a sindicatos, empresas, servicios de inserción laboral (el SAE, en nuestro caso) para recoger información significativa, para reflexionar, posteriormente, sobre ella. Asimismo, se proponen la asistencia a reuniones de asociaciones de vecinos del barrio, la participación en actividades festivas...

El grupo FORCE (2000), alude a este epígrafe al hablar de las previsiones de la normativa redactada para los centros ubicados en contextos marginales; dice así:

“(...) el Real Decreto de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación propone una serie de medidas y actuaciones específicas para fomentar la calidad de la educación en estos contextos, entre las que se encuentran a un nivel central (...) la promoción de iniciativas y experiencias de innovación e investigación y el apoyo a actuaciones globales de compensación socio-educativa” (op. cit., p. 120).

Pensamos que este colectivo docente debe hacer un esfuerzo por desarrollar una metodología de investigación, ampliando su capacidad para realizar innovaciones para, así,

“(...) transformar sus prácticas, desde la comunicación, colaboración y deliberación en equipo y aceptando el *principio de incertidumbre* que acompaña inexorablemente la educación a/en la diversidad y para la interculturalidad y compensación de desigualdades” (op. cit., p. 123).

No debemos olvidar el carácter contradictorio que Little (2003) asigna a la innovación. Para esta autora igual puede animar a los docentes, darles una oportunidad para aprender y reforzar la relación entre colegas, que producir los efectos contrarios, desgastando sus energías y provocando conflictos. Por tanto, antes de acometer innovación alguna, y pese a que en estos contextos suelen ser realmente necesarias, el claustro habría de cuestionarse, como propone Little, si esas innovaciones tendrán significado para los docentes y para el contexto donde se van a implementar, si su práctica se va a ver mejorada, si se va a experimentar un crecimiento profesional, y si va a redundar en el compromiso del profesorado. Y es que las innovaciones han de suponer

una satisfacción para el profesorado y deben repercutir positivamente en su aprendizaje. La forma en que modifiquen la práctica debe suponer un avance para el profesorado. Y “el contexto real en la práctica” (op. cit., p. 50) también juega, junto a otros factores, un papel preponderante, pues modifica la postura de los docentes ante el cambio.

3.3.1.2. El estudio de las instituciones del entorno y la propuesta de vías de necesaria colaboración entre ellas y el centro educativo (ítem 57)

Al describir el plan global de intervención que se desarrolló en el barrio granadino de Cartuja-Almanjáyar, Cabello (2000a) hace hincapié en la necesaria relación entre diversas instituciones:

“se trataba de la construcción desde abajo, de una escuela viva para el barrio en la que tuvieron protagonismo: grupos de profesores, la comunidad, movimientos sociales (APA y Asociación de Vecinos), etc. Se consiguió aumentar la participación desde la base, teniendo como eje la escuela; en ese momento tuvieron el poder individuos y grupos que antes había estado en parte silenciados (...)” (op. cit., p. 25).

Nos llama la atención el hecho de que el sentido de las acciones fuera de abajo arriba así como la importancia que en dicho proceso cobró las instituciones educativas del barrio. Y cómo, aunque en el mismo artículo habla de la Administración, la autora otorga una importancia básica al movimiento vecinal, asociativo, formado por la gente de a pie, que vive la problemática en primera persona. Quizás así se pueden conseguir muchos más resultados, ya que las propias personas son las afectadas y desde ese conocimiento omnisciente se puede ver con más facilidad las soluciones.

Pensamos que la importancia de las asociaciones es clave para el adecuado desarrollo de las propuestas que hacemos, y para lograr la transformación de la realidad en que viven los centros, los grupos humanos, ubicados en ámbitos marginales. Cobran especial valor las asociaciones constituidas por personas que viven en primera persona esa problemática. De hecho, nuestra experiencia nos llevó a conocer a un trabajador social del Ayuntamiento de Úbeda con quien empezaron a reducirse los niveles de absentismo entre el alumnado (mayoritariamente de etnia gitana) en el centro. Curiosamente, él era también de raza gitana. Queremos decir con esto que, probablemente, las personas que tienen las claves para resolver problemas son, precisamente, los que previamente los han experimentado de cerca.

Sánchez (2000) está en la misma línea de opinión. En su trabajo analiza la labor de la FARA (Federación de Asociaciones Romaníes de Andalucía), a través de sus monitores. Y destaca que esa labor es fundamental porque los monitores “(...) son la primera persona de referencia que tiene el usuario por sus razones de cercanía, ya que en muchos de los casos, éstos/as son vecinos, amigos e incluso familiares de los propios afectados” (op. cit., p. 89). Para este autor es imprescindible que estos monitores pertenezcan a clases deprimidas, que su origen sea el ámbito marginal donde van a desarrollar su labor. Esto facilitará “(...) las relaciones de empatía que se llegan a producir entre profesionales y usuarios/as y que favorecen la resolución positiva de los casos en numerosas ocasiones” (op. cit., p. 90).

En el trabajo de Domingo y Mesa (2000), aparecen comunicaciones de diferentes asociaciones creadas para tal fin, el trabajo con población marginada, siempre dentro del ámbito del barrio granadino de Cartuja-Almanjáyar; entre ellas encontramos la Asociación Gitana *Anaquerando*, la Asociación Juvenil *Horizontes*, la *Asociación Socio-Educativa Granada Norte Caminando hacia el futuro*, Asociación Juvenil *Amigos de Almanjáyar y Cartuja*; *Asociación de mujeres gitanas Romi*; asimismo, en Granada existe la *Plataforma de coordinación de entidades que intervienen con el colectivo gitano en la provincia*.

Fullan (1992) destaca que las instituciones de la comunidad juegan un papel importante, y cómo es posible que una escuela sea innovadora a pesar de la falta de apoyo de las instituciones, aunque nunca podrán mantener tal innovación sin tener en cuenta el contexto. En palabras suyas: “Individual schools can become innovative despite the district’s role, but they cannot stay innovative despite the district” (op. cit., p. 24). Lo difícil, entonces, más que llegar a ser innovador, puede ser mantener ese nivel de innovación.

En esta línea encontramos el discurso de Sánchez (2000), quien se muestra crítico y realista al describir la infructuosa colaboración institucional con relación a los programas de absentismo escolar desarrollados en el barrio granadino de Cartuja-Almanjáyar. Así, hace una relación de las instituciones que colaboraron en aquella experiencia, a saber. El Servicio de Atención al Menor (SAN), la Fiscalía de Menores, los colegios de la zona, el Servicio Municipal de Servicios Sociales de la Zona Norte de Granada, la Federación de Asociaciones Romaníes de Andalucía (FARA); y va desgranando los errores y las dificultades encontrados. Esa crítica nos lleva a constatar las dificultades que en todo proyecto de atención a colectivos marginados existe, y viene a corroborar las encontradas tanto en los centros donde hemos trabajado, en los que hemos visitado, así como las vertidas en las opiniones de las personas, no sólo profesorado, que ha cumplimentado el cuestionario, y que ha participado en las entrevistas. A la hora de hablar de las instituciones, Sánchez centra estas críticas, fundamentalmente, en las siguientes: (1) Lentitud para ofrecer soluciones a los problemas planteados. (2) Poco interés por resolverlos. (3) Ruptura, distancia inasible entre la sociedad y la institución educativa. (4) Escasa formación del profesorado en aspectos básicos para trabajar adecuadamente estos problemas, sobre todo en el terreno del Trabajo Social. (5) Recursos educativos insuficientes. (6) Ausencia de profesorado de apoyo. (7) Escasez de recursos humanos en los equipos de orientación educativa. (8) Falta de itinerarios formativos adecuados para el alumnado que cursa la ESO. (9) Defectuosa orientación vocacional y profesional para este alumnado. (10) Escasez de recursos municipales, tanto humanos como materiales. (11) Precariedad laboral del personal encargado de los colectivos marginados. (12) Retraso en la ejecución de los programas *ad hoc*.

Es evidente, con Fullan (1992) y a partir de los datos que aporta Sánchez, que se puede iniciar procesos de cambio sin la colaboración de las instituciones, pero es difícil mantenerlos.

Finalmente, como hemos hecho con el trabajo de Gerelux (2001) en otros apartados de esta investigación (v.g., para constatar la necesidad de los centros ubicados en zonas marginales de buscar conexiones con centros de características similares y motivar, así, el trabajo de la comunidad educativa), hemos de resaltar la importancia que esta autora da a este asunto, toda vez que entiende la relación del centro educativo con

instituciones de diversos niveles (municipales, provinciales, regionales...) como un pilar fundamental para el correcto desarrollo de los procesos educativos que en aquel tienen lugar.

3.3.1.3 La importancia de las aportaciones de los agentes externos (ítem 27)

Cabello (2000a) da una importancia fundamental al papel que los agentes externos juegan en los centros educativos ubicados en zonas marginales. En la experiencia que plantea en el barrio granadino de Cartuja-Almanjáy, y a colación del plan de intervención global que expone, afirma que se concebía

“(...) ligado a la existencia de equipos multiprofesionales (profesores, animadores socioculturales, educadores de calle, trabajadores sociales, representantes de la comunidad, etc.), que se encargarían de dinamizar a todos los sectores de la comunidad para llegar a alcanzar una mejora en la calidad de vida y mejores rendimientos escolares” (op. cit., p. 25).

Sobre las dificultades halladas en los procesos de innovación, y la importancia que en ellos tiene la participación de agentes externos al centro (en nuestro entorno equipos de orientación educativa, trabajadores sociales de los ayuntamientos, educadores sociales pertenecientes al Equipos Técnicos Provinciales de Orientación Educativa y Profesional, el Servicio de Inspección Educativa...), hace aportaciones Huberman (1992):

“We are coming to understand better *why* technical mastery is so difficult to achieve and, more important, what kinds of assistance are useful at which stage of the process. (...) we also know better what kinds of distress and which regressions are in fact fruitful (...)” (op. cit., p. 13).

Y, luego, al hilo de la relación entre profesorado menos acostumbrado a innovar (lo que no ha de hacernos pensar sólo en el profesorado novel, sino en aquél que, con independencia de su grado de experiencia, no ha participado demasiado en estos procesos) y los agentes externos, alude Huberman a trabajos de Bruce Joyce y Beverly Showers (1988), y concluye que, como insiste Fullan (1992), “(...) novice innovators need ‘hand-on’ tutoring just as much as novice skiers or gymnasts need it” (op. cit., p. 15). Con lo que se confirma esa interdependencia entre todos pero, quizás, otorgándole mayor importancia a los miembros de la comunidad educativa con más experiencia en la puesta en práctica de innovaciones, ya que éstos pueden prescindir, o al menos eso creemos da a entender la lectura entre líneas de sus palabras, de ciertos apoyos externos.

El tipo de ayuda externa la concreta Huberman en prácticas que no estamos acostumbrados a ver en nuestro entorno; así, por ejemplo, él habla de observación dentro de las clases, ayuda a lo largo del horario lectivo y de las actividades que en él tienen lugar, resultando que las demostraciones efectuadas por el personal externo al centro, y la guía e instrucción/entrenamiento generan el rápido avance del proceso. Creo que en nuestro contexto no estamos acostumbrados a esto; más bien, sí a la asistencia a cursos fuera del horario escolar y, normalmente, de los centros educativos, y a la celebración de grupos de trabajo que parecen, aunque las temáticas afectan, obviamente, a la realidad práctica, quedar fuera de la realidad y del horario lectivo del profesorado.

Nos da la impresión de que las clases, ese espacio de cada uno, sigue siendo un lugar sagrado, privado, que pertenece, en ese momento preciso, a quien explica allí, al que tiene, o debe tener, el control de la situación. En algunos centros, una interrupción, aunque sea de otro miembro del claustro, puede ser vista como una agresión punible (en los centros educativos son frecuentes quejas como que “el orientador interrumpe, saca a mis alumnos de mi clase, aunque sea la tutoría, y eso no está bien, porque yo la tutoría la utilizo para dar temario pendiente de mi asignatura. Si ha de hacer evaluaciones psicopedagógicas de algunos alumnos, que los saque a otra hora”). A veces, pues, cargos directivos, espoleados por compañeros del claustro, llaman al orden a los orientadores para recriminar cuestiones que son absolutamente necesarias para transformar la realidad sobre la que se trabaja. Si, además de contar con las dificultades que el entorno pone, es el propio profesorado el que añade trabas, la condena al inmovilismo está garantizada. El cambio y su posibilidad queda, así, frustrado para siempre.

Y para Comellas (2002), una pieza fundamental en la relación entre el centro y los agentes externos (sociales), al igual que entre aquél y las familias, es el profesorado tutor, a quien concibe como un elemento que facilita el diálogo, del cual devendrán importantes consecuencias en los resultados que el alumnado obtenga en su proceso de aprendizaje.

Rué (2005) en base a Slavin et al. (1989) asevera que “Los directivos escolares deben movilizar la comunidad entera, desde los sectores de negocios hasta los servicios sociales y grupos de voluntarios para aportar recursos y trabajar con los alumnos” (op. cit., p. 24). Es necesario resaltar la capacidad de gestión de los equipos directivos, liderazgo que puede ser reforzado y completado por ciertos sectores del profesorado y, concretamente, los que tienen más experiencia, ya que, como hemos resaltado en otro lugar, pueden desempeñar un poderoso rol. Y, la importancia del establecimiento de lazos con todas las instituciones de la comunidad puede dar unos frutos inestimables. La propuesta que plasman aquí Slavin y otros, a través de Rué, es amplísima pues toca al ámbito público y al privado y, quizás, impensable y sorprendente para el contexto provincial que hemos analizado, pero sin duda se ha de tomar nota y llevar a la práctica este enfoque: sus resultados pueden resultar insospechados.

Y, más adelante, atisba la necesidad de fomentar la coordinación interinstitucional para lograr que el éxito académico llegue a ser patrimonio, también, del alumnado desestructurado: “La obtención de logros académicos (...) sería posible si se dieran algunas condiciones, especialmente en la coordinación del trabajo entre agentes educativos del centro educativo con los agentes locales” (p. 25).

3.3.1.3.1. Peculiaridades del educador social

Es Sillero (2000) quien nos ilustra sobre las peculiaridades del educador social y sus funciones en contextos de marginación. En nuestra tesis una persona con esta formación y funciones ha participado cumplimentando el cuestionario y realizando la entrevista.

Para Sillero estas funciones del educador social se concretan en (1) intervención pedagógica con personas que presentan dificultades físicas, psíquicas o sociales, de marginación o de adaptación, desde un enfoque comunitario; (2)

metodología individual y grupal; (3) potenciación de las capacidades de los sujetos; (4) fortalecimiento de las instituciones implicadas. (5) Intervención *in situ*, “donde transcurre la “vida”, donde se genera el conflicto, contextualizando, globalizando, ya que el educador social a través de las mediaciones, utiliza la vida cotidiana y su propia persona como instrumento de trabajo” (op. cit., p. 109). (6) Su filosofía de trabajo amalgama reflexión y acción. (7) Parte de un análisis crítico de la realidad. (8) Se concientiza de la globalidad de las personas que ha de atender y del entorno donde se hallan. (9) Promueve la autonomía del sujeto; éste es su objetivo último: lograr que los sujetos salgan de la situación de riesgo que inicialmente presentan.

3.3.2. Reflexión sobre el alumnado.

3.3.2.1. La oportunidad de jerarquizar al alumnado en función de su rendimiento. Idoneidad de esta medida. El control del rendimiento. Selección social del alumnado. (items 34, 43 y 56)

Uno de los cometidos del trabajo de Domingo y otros (2000), al exponer la filosofía del CP *Miguel Hernández*, se cifra en exponer los principios y finalidades que guían a este centro granadino. Uno de los objetivos es el que atañe a la reducción del fracaso escolar, lo que viene a ser la mejora del rendimiento del alumnado. En los tiempos actuales, podemos hacer extensivo este objetivo a cualquier centro, de cualquier zona, de la geografía española. En los años ochenta (momento en que se redactó el documento que comentan los autores del artículo) pudiera ser exclusivo de zonas marginadas; hoy es patrimonio de un sistema educativo. Bien es verdad, y eso lo confirma nuestro posicionamiento en esta investigación, que las formas de erradicarlo serán muy diferentes a las que se propongan para entornos diferentes al que aquí nos ocupa.

Por su parte Rué (2005) establece que

“(…) los estándares básicos del éxito académico se hallan también al alcance de las posibilidades de los alumnos de mayor riesgo académico, es decir, al alcance de aquellos que sostienen conductas de pasividad manifiesta en las aulas o bien al de los que acusan ausencias reiteradas o crónicas de la Escuela, antes de finalizar la Etapa de la escolaridad obligatoria” (op. cit., p. 10).

Y, más adelante, a partir del concepto de “capital social” acuñado por Bourdieu (1979), muestra su convencimiento de que el alumnado necesita participar

“(…) de un entorno con un mínimo crítico de recursos que puedan ser funcionales para su desarrollo. Ésta es una noción considerada como un factor crítico de éxito personal, y hoy asumida por la investigación educativa sobre rendimientos escolares. Como han puesto de relieve numerosos trabajos, los resultados de las encuestas sobre rendimientos establecen una estrecha relación entre capital social y potencial de éxito escolar” (op. cit., p. 26).

Esto tiene una conexión evidente con las relaciones interpersonales, tanto entre el profesorado y el alumnado como entre los propios alumnos.

Y es que, realmente, para llegar a obtener ciertos resultados en este tipo de centros el profesorado se topa con la complicada diatriba entre procurar o no una selección social del alumnado. Este asunto lo contempla el ítem 56 de nuestro cuestionario.

En este sentido se pronuncia Rué (2005), quien aboga por no practicar selección social alguna, sino por hacer extensivos a todo el alumnado los bienes de la educación. Considera este autor que la escuela es un “medio de oportunidades” y, por tanto, todas las mejoras que le hagamos han de estar diseñadas en función de lo que él denomina las “fuentes de variabilidad interindividual” (op. cit., p. 26). De tal modo, ética y pedagogía se dan la mano para tratar de reducir todas aquellas fuentes negativas para el alumnado, “(...) y no para subrayar su grado de determinismo” (ibidem).

Rué nos da pistas sobre cómo ha de obrar el profesorado de acuerdo con estos cánones: (1) la reflexión sobre cómo es conceptualizado el alumnado; qué significa el grupo de alumnos de una clase para el profesorado que acude a ella para educarlos, qué concepto tiene de cada uno de ellos. A partir de esa reflexión, el profesorado tiene la oportunidad de identificar el origen de las diferencias entre unos y otros alumnos y, desde ahí, erradicar las que sean nocivas, las que le hagan daño. (2) Evitar, en el proceso de gestación de esas concepciones, la utilización de estereotipos, que tan fácilmente pueden aparecer en estos contextos. Rechazar esos esquemas rígidos, inamovibles, de interpretación sobre el alumnado, de hacer diagnósticos apócrifos de los mismos, que pueden hacer un daño irreparable a la relación docente/discente y, como consecuencia, a la persona del que aprende. (3) Replantear los patrones de organización de la clase, de modo que se integre a los sujetos que presentan dificultades. Cuántas veces la filosofía imperante dicta la exclusión de estos alumnos; incluso cuando la alternativa empleada puede parecer idónea y bondadosa, por ejemplo, el envío al aula de apoyo, no estamos sino excluyéndolos del grupo normalizado, en pro de un aparente beneficio que, la práctica nos da la razón, no logra borrar las diferencias iniciales, sino que éstas se suelen perpetuar a lo largo de la etapa educativa e incluso en el paso a la siguiente. Creemos se impone una reorganización escolar, de modo que sea el docente encargado del aula de apoyo el que se desplace al aula ordinaria para atender, dentro del gran grupo, al conjunto de alumnos “descolgados”. Para empezar, ya se está garantizando la integración física de éstos. El aislamiento sólo engendrará soledad, baja autoestima, la formación de un autoconcepto castigado de por vida. (4) Replantear, igualmente, las normas que se redactan en documentos administrativos dentro de los centros, que muchas veces, es verdad, son papel mojado porque sólo se leyeron en el momento de darles forma, luego se guardaron y todo quedó ahí. A veces ni los directores saben qué dicen tales documentos y echan mano de ellos cuando les aprieta el compromiso de alguna situación indeseable. Estos documentos deben estar vivos, ser de uso cotidiano en los centros, de modo que se apliquen con coherencia y con la noble finalidad de ayudar al desarrollo del alumnado y sus familias, de prevenir la problemática que puede acuciarles en el momento más insospechado o, lamentablemente, de corregir los males ya presentes en el centro, cosa que, por desgracia, suele ocurrir más de lo que sería aconsejable. En estos casos, así lo recomienda Rué, la política punitiva, esos castigos ejemplares que se suceden semanalmente, cuando no casi a diario, esas expulsiones de quince días, esa actitud de quitarse el problema de encima como sea y de obviar las verdaderas y crueles problemáticas que experimentan ciertos alumnos, y que sus familias sufren, muchas veces con la incomprensión de la Administración (también representada por la dirección de los centros, de lo cual muchas de ellas se sienten

plenamente orgullosas y ufanas) se alejan de la ética y de una pedagogía verdadera. Y hablan ciertamente mal de los directores que las aplican. (5) Replantear, finalmente, los proyectos curriculares de los centros, asunto al que dedicamos un epígrafe monográfico en esta investigación, de modo que se construyan desde un armazón alimentado con la auténtica médula de la cultura del alumnado receptor de dicho currículo. Costumbres, conceptos, problemática, historia, arte... Todo ello, la esencia misma de la raíz sociocultural del alumnado, de su etnia, su grupo de origen, el estrato social al que su familia pertenece... Esa debe ser la sustancia primordial del currículo en este tipo de escuelas. O, como lo expresa Rué: "(...) tratando de relacionar al individuo, sus necesidades e intereses, con el conocimiento organizado y con aquel que se le ofrece" (op. cit., p. 27). En este sentido coincide con el planteamiento de Rubio (2002), para quien la escuela, concretada en el currículo, debe ser un ámbito que propicie, además del aprendizaje del alumnado, también el de las familias, de cara a mejorar sus funciones como educadores de sus vástagos. Ésta es una fórmula que nos puede ayudar a mantener coherencia entre lo que se hace en la escuela y lo que se hace en el hogar familiar, punto que, sobre todo en contextos deprivados, suele presentar distancias insalvables. De este modo, con esa coherencia a la que aludimos, las preocupaciones del mundo adulto, representado por los padres y los docentes, serán también comunes, compartidas.

Finalmente, alude Rué a una importantísima función del centro educativo como institución, que se traduce en el intento de corregir "(...) las principales dificultades por las cuales una persona no puede transformar en una mayor capacitación la formación recibida, los bienes primarios, en el lenguaje de Sen, que se le ofrecen" (ibidem). La escuela debe distribuir al conocimiento, educación y formación al alumnado. Pero para que estos beneficios lleguen a todos, fundamentalmente a los más marginados, debe identificar los posibles obstáculos que la historia vital de cada alumno pone en el proceso de consecución de dichos saberes, de modo que el tesoro que ofrece la escuela pueda llegar a transformarse en mejora y aumento de las capacidades del alumnado. Las formas de trabajar en el centro, pues, marcan la diferencia. Y esto lo analiza con detenimiento Rué desmantelando la tesis defendida por Mortimore, apoyándose para ello, además, en el Informe PISA del año 2000, que recalca el papel de la escuela (tanto desde un punto de vista interescolar –diferencias entre alumnado perteneciente a escuelas diferentes- como intraescolar –diferencias entre alumnado perteneciente a una misma escuela-) para establecer diferencias entre los alumnos.

Una forma interesante de establecer un control de los logros habidos y de motivar su consecución por parte del alumnado es la propuesta incluida en el modelo de Indagación (Lieberman y Miller, 2003), y que expresan Glickman y Alridge (2003). Consiste en la expresión pública del producto final que consigue el alumno, en mostrar la cualidad tangible de sus logros, que deberán beneficiar a la comunidad, del mismo modo que ésta ha posibilitado y contribuido a los logros del alumnado. Se trata de una relación bidireccional, donde ambos extremos se retroalimentan y se ayudan a crecer. Precisamente ahí radica su mayor virtud, en el hecho de que se genera un diálogo entre ambos lugares, donde el alumnado pasa sendas partes de su día a día. El alumno es el puente entre ambos y es el mayor beneficiado de esa comunicación.

No se refiere tanto a aspectos cuantitativos, expresados en forma de calificación, sino, más bien, a lo cualitativo, a la manifestación en público, en la comunidad, en el entorno natural del alumno, de aquellos cambios que la labor docente ha operado en su

ser: ¿hará una exposición oral a final de curso? ¿Se demostrarán esos saberes en una actuación en la fiesta de fin de curso? ¿Se montará una exposición, se mostrarán las conclusiones de un proyecto trabajado a lo largo del curso? Hablamos, pues, de concreción en forma de productos, de control del rendimiento.

Para el grupo FORCE (2000) ésta no debe ser una prioridad en los centros ubicados en ámbitos marginales. Así, aluden a que “El docente debe tener unas actitudes potenciadoras de interculturalidad favoreciendo la educación por encima de la instrucción y valorando este tipo de formación como un hecho necesario para la educación integral” (op. cit., p. 122).

Por su parte, Gerelux (2001), llama la atención sobre la regulación del modo en que los centros educativos seleccionan a su alumnado. En este sentido asevera:

“(…) los colegios que tienen un carácter distintivo de comunidad particular pueden tener que admitir un cierto porcentaje de estudiantes menos aventajados, como mínimo esto podría ser llevado a cabo por un sistema arbitrario que no cuenta por talento de estudiante o ambiente familiar” (p. 8).

Esta autora defiende la línea de reducir en lo posible los centros “exclusivos” donde sólo asiste alumnado socialmente aventajado, de modo que Gerelux trata de fomentar el reparto equitativo de alumnado socialmente desfavorecido. Así, continúa:

“Los costes de familias para llevar a sus hijos a mayores distancias a una escuela particular y para proporcionar asistencia infantil son más onerosos para padres pobres que para familias acomodadas. Para dar cuenta de esto, otra posibilidad puede ser el proporcionar asistencia como la financiación del transporte y asistencia a los niños antes y después del colegio para padres que trabajan” (ibidem).

Y atisba otra solución en el hecho de dar una mayor financiación para cada alumno, ajustada al coste de enseñar a un niño con dificultades de aprendizaje, de modo que, así, se disminuye la “carga que supone para las escuelas admitir a tales estudiantes” (ibidem). Finalmente, concluye con una afirmación rotunda que enlaza con lo que nosotros expresamos en el ítem 38 del cuestionario: “Las regulaciones que acortan las políticas de admisión selectiva pueden ayudar a mitigar esta forma de desigualdad educativa” (p. 9), con lo que queda claro que este tipo de centros no debería tener la conciencia de acoger única y exclusivamente el tipo de alumnado que recibe, esto es, de las clases más deprimidas, con la consiguiente formación de guetos y con el lógico empobrecimiento cultural y de relacionales interpersonales del alumnado. Más bien, con la filosofía que propone Gerelux, se trata de disponer de unas directrices donde no se permita admitir selectivamente al alumnado, de modo que en lugar de establecer diferencias manifiestas entre unos centros y otros (a veces en zonas muy cercanas dentro del entramado urbano de las ciudades), se abogue y promueva una política más global que garantice la igualdad de oportunidades, en el sentido de que todo el alumnado que asista al centro gozará de los mismos estímulos pedagógicos, dejando de estar dichos estímulos sesgados en función del tipo de alumnado al que se dirigen y, sobre todo, las relaciones, la mezcla socioeducativa y cultural.

3.3.2.2. La evaluación del alumnado y del centro (ítems 36 y 45)

Huberman (1992) se refiere al asunto de la evaluación, en su caso de programas, y destaca las aportaciones en los años setenta de Gene Hall y de Susan Loucks (comentamos esto en el epígrafe que dedicamos al ítem número 2, sobre el logro de resultados y su relación con la adopción de modos de trabajo diferentes). La evaluación de programas nosotros la enfocamos como del centro a través de la Administración, de cuyo proceso se espera la gestación de proyectos de innovación, que coadyuven el cambio en todos los aspectos que afectan a la cultura actual de estos centros, ubicados en la marginalidad. Tal evaluación es un punto necesario porque se entiende que supondrá un mayor conocimiento de la realidad de los centros por parte de la Administración, que reparte ayudas y diseña proyectos. O sea, que los atenderá en función de sus necesidades reales. Tal evaluación externa también se transfiere luego, de una u otra manera, a las prácticas de evaluación que el profesorado, institucionalmente o a título personal, lleva a cabo de su propia práctica, del rendimiento de su alumnado, de modo que responde con mayor solvencia a las demandas que le hace su alumnado. Como fuere que los ítems 36 y 45 están estrechamente relacionados, pensamos con Huberman que para que las innovaciones pasen a mezclarse con las prácticas habituales, llegando progresivamente a ser una misma cosa, es necesario partir de la realidad del escenario donde los actores (alumnado, profesorado, familias, agentes externos al centro... Esto es, la comunidad educativa) trabajan. De ahí, la importancia que nosotros otorgamos a estos procesos de evaluación. Pueden ser una pieza clave para que las cosas empiecen a cambiar. Si esas evaluaciones no son realistas ni serias, sino un mero trámite, tras el proceso nos encontraremos con la misma realidad y, consecuentemente, con la decepción de un profesorado que se ha sentido obviado.

Desde el punto de vista del modelo de la Indagación (Lieberman y Miller, 2003), aparte de corresponder la función evaluadora al profesorado también es oportuna la verificación de los aprendizajes por parte de evaluadores externos (otros docentes, agentes externos, familias, etc.) que modularán resultados y afinarán los criterios (Glickman y Alridge, 2003).

Y, por otra parte, también implica la evaluación del propio profesorado, para quien "(...) realizar este trabajo supone quedar expuesto a las críticas, verificaciones y aun constante cambio" (Greene, 1973, cit. en Glickman y Alridge, 2003, p. 38). Por tanto, el profesorado que trabaja en ámbitos desestructurados debe desarrollar también capacidades para hacer observaciones objetivas, que acompañadas de los correspondientes procesos de reflexión sobre la práctica (tanto la de ellos mismos como la de sus colegas, les conduzca a una evaluación crítica. Es, por tanto, oportuno haber insertado ítems en nuestro cuestionario referidos a este extremo, para los que las aportaciones del profesorado participante serán sustanciosas.

3.3.2.3. La realidad como punto de partida. Contribución de la formación del profesorado a la confección de un currículo autóctono (ítems 48 y 50). Formación para el currículo.

Partimos de la premisa de que el profesorado que nos ocupa debe estar suficientemente capacitado para elaborar propuestas educativas, didácticas, que sean, en palabras de Rué (2005) funcionales para los grupos discentes a los que atienden. Esto es, si en este tipo de escuelas e institutos, los rendimientos académicos son, como norma

general, bajos, podemos estar barajando un indicio, que no es el único, de que el profesorado no está sabiendo traducir correctamente su conocimiento del contenido en un adecuado conocimiento didáctico del contenido. Si en algo consiste enseñar es, ciertamente, es ser un buen traductor. Otro problema puede ser que el contenido a traducir no sea el adecuado, o que la metodología hierre en varios puntos... Sea como fuere, estamos hablando, en definitiva, de currículo. Se puede poner en duda con Rué, porque es lícito y, además, porque puede ser provechoso para nuestros fines (la mejora de la formación del profesorado en contextos de marginación) la contribución del modelo docente que esta tipología de centros oferta a su alumnado. Se trata de una de las fuentes de variación de las que habla Rué, a partir del concepto acuñado por Sen. O sea, una variable que afecta al desarrollo del alumnado, a la interacción entre éste y su contexto.

Lieberman y Miller (2003), con objeto de establecer conexiones entre las finalidades educativas y las estrategias planteadas para su consecución, alude a la necesidad de dar tiempo a los educadores a que incorporen adecuadamente los nuevos elementos introducidos al rediseñar el currículo, para que, así, "(...) puedan considerar de qué modo éstos usan las nuevas ideas y consiguen hacerlas formar parte de su práctica habitual" (op. cit., p. 11). Nuevos elementos que habrá de darse la mano con la propia cultura original del alumnado destinatario. Como indican Glickman y Alridge (2003), en base a Shujaa (1994), "La educación (...) es el proceso de transmisión de valores, conceptos estéticos, creencias espirituales y cultura, de una generación a otra" (op. cit., p. 31). Cuestiones axiológicas, estéticas, espirituales y culturales que, obviamente, han de ser extraídas de la propia cultura de la que proviene este alumnado, y en la que está y ha de seguir estando inserto. Y, más adelante, Glickman y Alridge (2003), atribuyen al trabajo del profesorado la función de

"(...) estructurar entornos de aprendizaje que propicien el desarrollo y apoyen esa capacidad humana de búsqueda de uno mismo (...). En su lugar (se refiere a las prácticas educativas limitadas a ofrecer información que ha de ser memorizada), nosotros proponemos que el aprendizaje democrático aliente a los estudiantes a adoptar un papel activo respecto a su propio crecimiento, dándoles mayores oportunidades de elección y mayor autonomía en la adquisición, producción y aplicación del conocimiento" (op. cit., p. 33).

En eso, pues, debería consistir este tipo de planteamiento curricular. Pero, no podemos dar la oportunidad a los estudiantes de que participen, de que sean activos en su crecimiento, ni mucho menos que elijan, sin no partimos de su propio conocimiento. Esto es, nadie puede elegir lo que no conoce. Por tanto, todo esto, la participación, la actividad, la capacidad de elegir y la toma de decisiones, se motivará si partimos de la propia cultura del alumno.

Fernández y Gómez apuestan por que la escuela se adapte a las características culturales del alumnado de minorías, como es la etnia gitana. Defienden que

"en una sociedad moderna y democrática, por definición hay diferencias, y cuanto más se respeten esas diferencias más se enriquecerá el patrimonio común. Así, en general se ha de tender a un reconocimiento del pluralismo cultural. Por lo tanto, hay que suprimir todas las vías de segregación y marginación, asentando el respeto a las diferentes culturas que viven en España. No sólo el

colectivo gitano se enriquecerá sino todos, y podremos afrontar el reto del siglo XXI de una forma más justa” (2000, p. 17).

Y es en ese sentido en el que vemos la verdad del ítem 50 de nuestro cuestionario: hemos constatado que, salvo honrosas excepciones, el currículo de los centros de barrios deprimidos no están adaptados, siquiera en algo, a la esencia cultural del alumnado de minorías étnicas que asiste a los mismos. Parece oportuno plantearse en este punto si quizás sea necesario emplear parte de los esfuerzos formativos del profesorado en fomentar este tipo de enfoque. Hablamos de formación para el currículo, lo que también enlaza con el ítem 48 del cuestionario: quizás en ámbitos marginales, la formación que exige la tarea docente se ha de centrar en elaborar un currículo interdisciplinar, donde se den la mano caracteres de todas las culturas allí presentes, flexible, en el sentido de su capacidad de adaptabilidad a unos y a otros, global, colectivo, solidario; abierto en definitiva a todos y que goce de una indudable capacidad de ajuste a los cambios socioculturales a los que las sociedades modernas se hallan sometidas, aunque los elementos que las conforman sean menos sensibles o, al menos, se vean menos influenciadas, por tales cambios.

Al hilo de esto, de este trabajo exige una formación adecuada para elaborar un currículo interdisciplinar, flexible, abierto y adaptable al cambio, Gerelux (2001) alude a la necesidad de poner el énfasis en determinadas materias como estrategia para marcar una diferencia que atraiga al alumnado más diverso, de modo que se evite la formación de centros en los que únicamente se atiende a alumnado desaventajado sociocultural y económicamente. Esta opinión enlaza con nuestra idea de la necesidad de trabajar en la formación del profesorado en torno a una concepción del currículo específica, de modo que adquiera las características incluidas en el mencionado ítem 48 del cuestionario que hemos aplicado.

Por su parte Cabello (2000a) apuesta por un currículo que denomina para la diversidad. Nosotros hemos apuntado algo en los ítems 48 y 50 del cuestionario al defender una adecuada formación curricular en el docente así como la construcción de un currículo que hemos denominado autóctono. Esto es, un planteamiento curricular que se adapta a las características culturales del alumnado a quien va dirigido. En este sentido, cobra especial importancia ya que, como expresa Parellada (2002b), el currículo puede suponer un punto de separación entre la escuela y las familias, sobre todo cuando está descontextualizado, cuando tiene bien poco que decir al alumnado al que va dirigido. Y cogemos de Rus (2000) una idea que puede afianzar el establecimiento de este planteamiento curricular: la necesaria colaboración de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, cosa que se podrá lograr si hemos contextualizado adecuada y suficientemente el currículo. Por eso, entre otros, habríamos de incluir contenidos de la visión doméstica de las familias, la que más tienen desarrollada y les afecta en mayor modo: el fomento de hábitos de vida saludable en sus hijos, de unas relaciones familiares sanas, lo que también redundará en unas mejores relaciones de las familias y el alumnado (en conjunto y por separado) con los centros educativos, la educación en cuanto a hábitos de estudio, y la resolución de problemas de rendimiento escolar.

Pero un currículo como el que proponemos será inviable si el profesorado, gestor y ejecutor de dichos documentos, no ha recibido una formación idónea para elaborar ese currículo autóctono que, obviamente, debe ser interdisciplinar, flexible, abierto,

adaptable al cambio... estamos convencidos de que un enfoque con esas características favorecería una discriminación positiva en los centros marginales, de manera que se diera más a los que menos tienen (esencia del término compensación) y además evitaría las frustraciones y la carencia de recursos que el profesorado puede experimentar al toparse con la prevención y resolución de los problemas de exclusión social, ya que ésta se vería debilitada, progresivamente hasta hacerla desaparecer por completo, desde su propia base escolar, esto es, su tratamiento curricular. La mejor medicina, seguramente, para contrarrestar todos los males de la escuela en la marginación, sea el currículo, al darle un tratamiento adecuado. Cualquier estrategia que tenga finalidades semejantes debe pasar, casi con toda certeza, por ahí. Y para ello resultado indispensable la formación del profesorado, tanto desde un enfoque inicial como, y sobre todo, permanente. Cabello dice textualmente:

“El currículo debe estar construido con el objetivo de ayudar a los escolares a adquirir conocimientos y destrezas necesarios para superar las dificultades del acceso socioeconómico así como aprender a ser “intérpretes críticos” de su sociedad. Los conocimientos que han de adquirir, además de los puramente “académicos y oficiales” pueden ser aquellos que los profesores producen a través de su experiencia, de la investigación-acción y el diálogo con la realidad local” (op. cit., p. 21).

Nosotros añadimos a las palabras de Cabello, que suscribimos plenamente, que los conocimientos del profesorado que propone esta autora habrán de referirse, para lograr un auténtico currículo autóctono, a los devenidos de su experiencia en contextos de marginación, de sus prácticas de investigación en los mismos y al diálogo con la realidad de esos ámbitos marginales, contextualizada en la marginación. De ahí sí pueden surgir auténticos logros curriculares. Y sigue Cabello:

“La escuela no debe desarrollar una labor de homogeneización, en función de la cultura dominante, sino que debe poner un mayor énfasis en la *diversidad cultural*, en el contacto entre los diversos grupos sociales y el intercambio entre los “programas” culturales (...)” (op. cit., ibidem).

Nosotros vamos aun más lejos y hablamos de currículo propiamente adaptado a los desfavorecidos, por su puesto con la inclusión de los elementos de la cultura dominante, pero donde la balanza juegue a favor de los grupos desfavorecidos. Se trata, no lo olvidemos de compensar. Esta autora aboga por estrategias que se centren, entre otros objetivos, en facilitar la relación intercultural, de manera que haya una aceptación de ambos grupos, desfavorecidos y dominantes. Lo que sucede es que para nosotros no es suficiente con quedarse ahí, como evitar, en palabras de Cabello, “(...) seguir reproduciendo los prejuicios y estereotipos que alimentan el racismo” (ibidem), porque en tal caso se puede entrever que se está trabajando sólo con la clase dominante, que es la que realmente tiene estereotipos y puede resultar racista. Los desfavorecidos no tienen estereotipos ni alimentan actitudes racistas. Por tanto, se trata de diseñar un currículo centrado más en los grupos desfavorecidos, de modo que además de elaborar un conocimiento didáctico del contenido ajustado a sus esquemas conceptuales, a su cultura y a su modo de vida, consigamos con el mismo esfuerzo, un segundo objetivo: facilitar el conocimiento de esa cultura desfavorecida por el alumnado de la cultura dominante, lo que ayudará a difuminar progresivamente estereotipos y actitudes indeseables. Creemos que se ha de dar la vuelta a la tortilla y cambiar las tornas, de

modo que la balanza se descompense en sentido contrario al que históricamente lo ha estado, y logre un equilibrio que sea permanente. Podríamos hablar, en definitiva, de conseguir la compensación educativa permanente. Qué duda cabe de aquí, además, las cuestiones teleológicas en la educación gestada en estos contextos, también se verían notablemente ampliadas; o sea, los fines educativos no sería tan reducidos ni tan difícilmente alcanzables como en un primer momento podría pensarse (véase el ítem 5 del cuestionario).

Y en otro trabajo (Cabello, 2000b), se refiere a este asunto así:

“Como posibilidades en este sentido, se ofrece la introducción de contenidos específicos sobre países, creencias, sistemas culturales ajenos, o bien una modificación del área de ciencias sociales donde realmente se desarrollen temas sobre la problemática inmediata de la sociedad. Otra posibilidad es la de introducir el pluralismo cultural en todos los componentes del currículo que lo permitan, partiendo de la propia cultura” (op. cit., p. 36).

Archilla (2000) habla de programas de intervención con marginados, lo que es una analogía de la idea de currículo autóctono que nosotros proponemos. En el fondo, el objetivo último de nuestro currículo ha de ser facilitar al alumnado la posibilidad de que se desarrolle tanto desde un punto de vista personal como social, y posibilitarle, así, una vida adulta independiente (no olvidemos que a muchas de las familias que asisten a este tipo de centros les paga el agua y la luz el Ayuntamiento; incluso, a veces hemos visto llegar al centro a las trabajadoras sociales del mismo, trayendo a ciertos alumnos al colegio, cuando, previamente estado en sus casas, dándoles el desayuno y arreglándolos. La dependencia puede llegar a ser, realmente, insospechada). Esta autora cifra en tres los objetivos que se deben perseguir, a saber: (1) compensar (habla de “compensación real de posibilidades laborales y culturales” (op. cit., p. 39); (2) estimular y (3) desarrollar. Y más adelante concluye sobre los componentes esenciales de los programas de intervención, lo que nos parece interesante trasladar a nuestra idea de currículo autóctono: (1) Incluir actividades que impliquen un compromiso personal y social del alumnado. Esto hará crecer su sentido de la responsabilidad. (2) Estimular al alumnado “(...) a través de una valoración personal de su actuación así como de un refuerzo social continuo” (2000, pp. 41-42). (3) Plantear como un objetivo fundamental el desarrollo de la autoestima positiva, y el desarrollo de la capacidad de autocrítica. (4) Buscar el equilibrio del alumnado, “(...) donde la persona se siente mejor consigo mismo y con los demás” (ibidem).

Sánchez (2000) aporta, desde su trabajo de educador de calle en ámbitos marginales, una visión crítica de la escuela, de la que dice “(...) es obvia la separación que existe entre escuela y sociedad, no adaptándose la primera a las características socioculturales de los niños/as de su entorno” (op. cit., p. 87). Lo que apoya nuestra inquietud de elaborar un currículo que parte de la esencia de la población que asiste a la escuela marginada, esto es, las minorías, los desfavorecidos.

Domingo y otros (2000), exponen la experiencia habida en el CP *Miguel Hernández*. Al hablar de los principios y finalidades del centro, encontramos uno que enlaza con este epígrafe de la tesis; se refiere al planteamiento curricular que, en palabras del documento de centro que presentan estos autores, se refiere al desarrollo de “(...) un estilo pedagógico propio del Centro mediante el trabajo cooperativo de padres,

profesores y alumnos” (op. cit., p. 151). Lo que implica un modo de trabajo específico, unos contenidos propios, una metodología ideada *ad hoc*, que sirva para atender adecuadamente las necesidades y expectativas de este alumnado, sumido en una problemática singular.

Sin duda, el alumnado se erige en uno de esos componentes del contexto que pueden dificultar, por muchas razones que van desde su conducta inadecuada a los lastres que históricamente arrastran de exclusión social y de las consiguientes secuelas (bajo idea de sí mismos, falta de autoestima para tener confianza en sí mismo respecto a las probabilidades de éxito en la institución escolar) el trabajo (innovador por necesidad) del profesorado a cuyo cargo está. Por ello, Rué (2005) afirma, vista la necesidad de plantear estrategias y recursos para corregir y prevenir la variada tipología de situaciones de riesgo que aquél presenta, que “(...) este tipo de alumnado no puede ser tratado desde los mismos parámetros con los cuales son considerados los alumnos que siguen los estándares establecidos” (op. cit., p. 11). Y más adelante, este mismo autor, en base a McCormick (1989), resalta la necesidad de vincular lo que el profesorado hace en clase “(...) con las culturas particulares del alumnado” (op. cit., p. 24). Y lo expresa al hilo de un obligado replanteamiento del plano curricular en estos centros, aludiendo a la necesaria simbiosis del propio alumnado con el conocimiento organizado que se le ofrece en la práctica. Se trata de apoyar la idiosincrasia del alumnado, entrelazándola con los contenidos y la metodología a implementar en clase. Hablamos, pues, de currículo autóctono. Idea que complementa Rué haciendo referencia a la inclusión del “(...) trabajo sobre las competencias personales de los sujetos, orientando el currículum hacia este desarrollo (...)” (op. cit., p. 27).

Creemos que ese currículo autóctono vendría a facilitar, así, la madurez competencial de los discentes, el desarrollo de sus características personales, enraizadas en su propia historia. Porque no es el alumnado el que debe desarrollar el currículo; es éste el que, enfocado adecuadamente, ha de persuadir el desarrollo de aquél.

Todo este proceso de reajuste curricular se ha de cuidar sobremanera no sólo desde la institución escolar sino, también, desde el medio natural donde vive el alumnado, y desde las instituciones que trabajan de manera interrelacionada con la escuela. Porque, como advierte Rué, de no darse una óptima disponibilidad de oportunidades, si el contexto del alumnado no le ofrece los medios adecuados en una sopesada complementariedad, se corre el riesgo de que suceda lo que tan acostumbrados estamos a ver en las aulas: un desinterés progresivo por la escuela, por formarse, alimentando su baja autoestima, maltrecha ya desde el hogar. Como consecuencias se observarán un constreñido desarrollo personal y el estancamiento en el mismo lugar del que partían.

Más adelante, Rué (op. cit.) propone una hipótesis (la asunción de que los estándares básicos del éxito académico se hallan al alcance no sólo del alumnado normalizado, sino también del alumnado de riesgo), para cuyo cumplimiento se necesita modificar los estándares organizativos, curriculares y metodológicos de la escuela, puesto que desde los estándares actuales es imposible cumplir dicha hipótesis. Uno de los cambios que propone se refiere a la coordinación entre el profesorado del centro y las personas que pertenecen a instituciones del contexto donde se halla ubicado el centro.

Partir de la cultura del alumnado, de las “tradiciones de la comunidad”, en palabras de Glickman y Alridge (2003), exige, como comentamos en otro lugar de esta tesis, cierta pericia por parte del profesorado, así como un conocimiento e integración previa en dicha cultura. Los resultados de este enfoque, como también reflejamos allí, han sido resaltados por autores como Ladson-Billings (1994), especialmente con alumnado socialmente desfavorecido. Un currículo así habrá de considerar al alumno, ante todo, un ser valioso. Habrá de persuadirlo a alcanzar las mayores cotas posibles de éxito. Habrá de ser un documento en el que se trabaja incansablemente, sin solución de continuidad, estricto, donde el estudiante sea el centro y la consecución del logro, la finalidad última. Un logro entendido en términos cualitativos, de resultados tangibles útiles para la comunidad; no tanto, cuantitativos. Y que tome como hilo conductor la problemática que ahoga a estos sectores de la población, cuya solución se exige con inmediatez y que, por desgracia, siempre acaba pospuesta. Así, esa propuesta curricular estará minada, y de ello da buena cuenta Hill (1993), de las instituciones que componen el entorno, del estudio de su medioambiente, de los entresijos de su pasado como causa del momento actual que vive el alumnado. Eso implica un trabajo de investigación, de campo, por parte del profesorado, previo, paralelo y posterior a su trabajo en las aulas. El interés del profesorado por el asunto no ha de decaer en ningún momento. Esta idea de currículo pasa a identificarse con un modelo vivo, en constante gestación, sujeto a cambios continuos, a estimaciones, evaluación y juicios por parte de la comunidad educativa al completo, ya que surge de ella y revierte, al final del proceso, en ella misma. Además, como ofrece constantes opciones al alumnado, no deja de ser un instrumento al servicio de la toma de decisiones y que lo capacita para una futura madurez personal, relacional y vocacional, que facilitará la resolución de problemas, tanto los que se plantean en el día a día, en la cotidianeidad del aula (que vendrá a ser la misma que la del entorno), como los que habrá de afrontar en el futuro. Es un modelo de currículo que se relaciona con la idea de sociedad democrática que proponen Glickman y Alridge (2003).

Por su parte, el grupo FORCE (2000) alude a que el hecho de que el profesorado sea proclive a privilegiar la interculturalidad por encima de la instrucción, requiere

“(…) un proceso de preparación específica sobre otras culturas para aportar visiones correctas fuera de estereotipos y cuestiones anecdóticas; al tiempo que se ha de reflexionar para poder seleccionar y dar relevancia a aquellos contenidos curriculares verdaderamente significativos en esos contextos y no obviar el uso de estrategias que mejoren las relaciones entre los alumnos y su autoconcepto” (op. cit., p. 122).

Creemos que, en paralelo al modelo de Indagación, son muy provechosas las aportaciones de Ainscow (2001), y nos parece que habría que introducirlas como elementos formativos de un posible plan de mejora de las relaciones entre las familias y la escuela. Así, dentro de este apartado, el profesorado de centros marginales debe contar con una formación sólida, ya que en ellos es especialmente acuciante este problema, pues las familias no son excesivamente proclives a integrarse en el medio escolar.

Por tanto, en base a Ainscow (2001), proponemos incluir en este plan de formación contenidos relacionados con el análisis y la mejora de la documentación que obra en el centro sobre el fomento de la participación de las familias; y capacitarlo para

hacer revisiones críticas sobre los procedimientos que se implementan en el centro para motivar la participación, no sólo de las familias, sino también del alumnado y el profesorado.

Por otro lado, algunas propuestas de sumo interés que nos pueden ayudar a materializar nuestras inquietudes son los talleres integrales (AAVV, 1996), los talleres de aprendizaje (Fillat y Silva, 1997), los trabajos por proyectos (Ventura, 1996), las aulas taller (AAVV, 1996), los modelos alternativos a los agrupamientos flexibles (Agelet, Bassedas y Comadevall, 1997), los grupos de aprendizaje cooperativo (Pujolás, 1997, Solsona, 1999), las experiencias de educación informal (Baquer, 1995); así como un adecuado tratamiento de la programación (Arnaiz y Garrido, 1999), del currículo (Beltrán y otros, 2000), de la orientación y la tutoría (Álvarez, 2000), de la didáctica y la organización (Torres, 1999), el adecuado afrontamiento del desinterés del alumnado (Arroyo y otros, 2000) o una mirada novedosa a la diversidad (Wang, 1995, Franco, 2001, Dern y otros, 2001), y a la realidad del alumnado (Hernández, 1996) y la del propio Ainscow (2001), citado anteriormente, que propone la elaboración de unos folletos informativos sobre el currículo, de modo que hagan de guía para las familias, así como reuniones bilaterales que versarán sobre este tema. Creemos que las propuestas de Ainscow pueden resultar altamente provechosas para nuestro fin de elaborar un currículo autóctono, ampliamente impregnado de la cultura de sus destinatarios. El fomento de la relación entre la escuela y la familia puede ayudar mucho a su instauración porque, por un lado contribuirá a que el profesorado conozca más y mejor esa cultura y, por otro, facilitará que sea no un mero instrumento burocrático, sino una herramienta viva, sometida a una discusión constante y a un flujo de variaciones originadas en ambos lados, la familia y la escuela, que lo convertirán en un epicentro lleno de sentido de la educación de este alumnado; un documento con sentido para toda la comunidad educativa.

El planteamiento de Mir (1998) y el expresado por Ainscow presentan ciertas analogías en el sentido de que ambos entienden que las familias puede ser un apoyo fundamental para que el profesorado mejore su labor docente. Y ello por los datos que la familia puede aportar acerca del alumno, y por el clima de confianza que se puede crear alrededor de ambas partes.

Asimismo, observamos paralelismos con la postura de Comellas (2002), quien aparte de fundamentar la relación familia/escuela en la confianza, expresa que el consenso es fundamental a la hora de crear un modelo educativo y de marcar el proceso de intervención. Por tanto, bajo nuestro punto de vista un currículo autóctono ha de contar con la participación de las familias, debe estar condicionado por éstas y elaborado de forma colegiada. Aquí la figura del tutor cobra un sentido muy especial, como herramienta que hace de puente entre el centro y las familias. Y un producto de ese trabajo puede ser un adecuado diseño curricular.

También, el proyecto SEDL (*Diversity in dialogue*) apunta cinco estrategias que hacen posible conocer a la comunidad donde el centro está integrado. A través de la identificación de los diferentes roles que corresponden a cada miembro, y de los asuntos que puedan ser de más interés para la comunidad; de la enumeración de herramientas prácticas para hacer realidad una comunicación bilateral (utilizando medios tan diversos como el periódico escolar, el teléfono, el contacto personal, boletines informativos, vídeos breves dirigidos a las familias y que versen sobre temáticas que a éstas

preocupan, carpetas informativas con calendarios escolares, cursando visitas a las familias, o remitiendo por correo un calendario donde se especifiquen fechas señaladas dentro del año lectivo); aportando ayuda, tanto para el profesorado como para las familias (sobre temas tan diversos como la cultura de la comunidad y su posicionamiento ante la institución escolar, dotando a las familias de herramientas para que ayuden a sus hijos a crear un ambiente de estudio en casa y, consecuentemente, a mejorar su rendimiento académico, favoreciendo la evaluación de la escuela por parte de las familias, de modo que se identifiquen los aspectos que se han de mejorar); acortando distancias entre las familias y la escuela (indagando en la concepción de las familias sobre cómo creen que sus hijos aprenden, y qué función han de jugar tanto las familias como la escuela en la vida del alumnado, realización de actividades de integración de las familias en la escuela y del profesorado en la comunidad, compartiendo tradiciones y diferentes manifestaciones culturales de ambos - gastronomía, por ejemplo-) emitiendo el centro una serie de cuestionarios a través de los cuales se pueda conocer el grado de satisfacción de las familias con respecto a aquél.

3.3.2.4. El tratamiento de la disciplina, ¿vía hacia la mejora escolar? La influencia de las expectativas del profesorado (ítem 51)

En un artículo de los holandeses Jong, Tartwijk, Verloop, Veldman y Wubbels (2012), que versa sobre las expectativas del profesorado y cómo éstas influyen en las relaciones con el alumnado, se expresa la relación que éstas tienen con asuntos de principal importancia en contextos marginales y, por ende, en nuestra investigación. Así, arguyen estos autores:

“The kind of responses teachers expect from their students influences their own behaviour, which in turn influences the teacher–student interaction. Teacher–student interaction is one of the most important determinants of classroom discipline and climate, which is related to teacher attrition and student outcomes (De Boer, Bosker, & van der Werf, 2010; Jussim & Harber, 2005; Rosenthal, 1994)” (p. 948).

Con lo cual hemos de tener en cuenta que es sumamente importante la concepción que el profesorado que trabaja en centros marginales tiene de su alumnado, el modo en que espera que éste reaccione ante sus propuestas, ya que dicha forma de pensar del profesorado va a influir en su propia conducta y, por tanto, en la interacción entre el profesor y el alumnado a su cargo. El clima y la disciplina que haya en clase (cuánta importancia tiene esto en los ámbitos que estudiamos aquí) dependerá de esas interacciones y, consecuentemente, de las ideas previas del profesorado, o sea, de cómo espera que respondan los discentes. Otra cosa sería preguntarnos si las expectativas del alumnado respecto a las reacciones del profesor influyen igualmente en la interacción producida entre ambos.

Archilla (2000) nos da una lectura que podemos aplicar a este epígrafe, y que nos presenta la solución en forma de un binomio formado por afecto y exigencia. Dice esta autora que “el gran motivador que tiene el ser humano en las primeras etapas de vida es sin duda el afecto. A través del afecto podemos movilizar los valores y capacidades de nuestro alumnado. El desarrollo de la autoestima positiva es el gran dinamizador de las personas” (op. cit., p. 40). Aunque para nosotros lo más destacable de su aportación es la concepción social que plantea:

“(…) no hemos de olvidar que además de un avance personal hemos de efectuar un desarrollo social, ya que si no, nos encontramos con individuos con un gran nivel de “autoestima” unida a grandes dosis de egoísmo, lo cual es un estupendo caldo de cultivo de futuros dictadores (…)” (ibidem).

Para Rué (2005) son muchas las cosas que hay que cambiar en la escuela marginal, tanto desde un punto puramente pedagógico como desde la óptica administrativa. Cambiar en el sentido de reelaborar, de volver a pensar, volver a poner en práctica de una manera nueva. Entre esas cosas que deben ser modificadas para mejorar la atención educativa que se dispensa al alumnado desestructurado encuentra herramientas conceptuales, modelos de intervención, así como aspectos de organización.

Y una de ellas es, precisamente, la disciplina. Sobre ésta dice:

“(…) los reglamentos de centro penalizan con días de expulsión la falta de asistencia injustificada al centro. Es evidente, pues, que si se aplica esta normativa a cierto alumnado se le está proporcionando la cobertura que desean en vez de proporcionarles un correctivo que les haga recapacitar” (op. cit., p. 25).

Además, advierte de que estas situaciones crean otro conflicto ulterior cuando el alumno ha cumplido la sanción y vuelve al centro, ya que el alumno no se encuentra preparado para reincorporarse en cualquier momento. Un conflicto colectivo, donde se verán implicados los compañeros del alumno y el profesorado que interviene con el grupo. Esto es evidente, aunque el alumno haya llevado a casa tarea para hacer mientras permanece expulsado, pues se le ha desligado de la dinámica, de la cotidianidad de la misma y, además, es alguien que está marcado por el régimen disciplinario del centro, lo que puede afectar a su autoconcepto y autoestima. Todos estos procesos pueden provocar alteraciones en la relación con sus iguales, con el profesorado y con la institución educativa en su conjunto. Y, más adelante, al hilo de la normativa de la escuela como institución, añade que se ésta se ha de cuidar: “(…) desde la orientación facilitadora del desarrollo (…) pero no solamente punitiva (…)” (op. cit., p. 27).

3.3.2.5. La formación del profesorado en la elaboración de itinerarios escolares: pieza clave de la orientación educativa del alumnado socialmente desfavorecido (ítem 52)

Enlaza este apartado con el que hemos dedicado anteriormente al bajo rendimiento del alumnado, al fracaso escolar en este tipo de centros.

Ciertamente, si el alumnado de zonas marginales no ha logrado una escolaridad escasamente brillante, va a toparse con muchos más problemas para encontrar un trabajo bien remunerado. Los empleos para los no titulados son, a todas luces, de peor calidad que aquéllos que encuentran las personas tituladas. O sea, las dificultades que el alumnado viene arrastrando desde casi el inicio de su escolaridad, desde el origen mismo de su historia académica, van a tener el reflejo más crudo en el momento de intentar acceder al mercado laboral. Sus condiciones de trabajo, las características del empleo, también van a presentar serias desventajas. Las remuneraciones, los niveles de desempleo, las inconvenientes en general (y mucho más acentuadas en el caso de las mujeres) son algunos de los problemas que este alumnado va a experimentar una vez

que accede al mundo laboral. Puede haber un 30% de diferencia entre los salarios de personas con los estudios secundarios concluidos y aquellas personas que no los concluyen.

Comellas (2002), al aludir a los itinerarios de orientación, hace hincapié en la necesidad de que han de estar enraizados en la realidad de la zona donde se halla el centro. Para esta autora, el tutor es una pieza esencial en este asunto, pues debe saber involucrar tanto al resto del profesorado, como al alumnado y las familias en el conocimiento de dichos itinerarios. Nosotros incluimos, aparte de los tutores como miembros del departamento de Orientación, al resto de componentes, fundamentalmente al orientador del centro, cuyo papel es importante, sobre todo en la coordinación de cuantas acciones se lleven a cabo sobre este asunto.

La aportación de Fernández y Gómez (2000) se centra en el comentario de ciertos aspectos del ámbito laboral con relación al alumnado de etnia gitana: encuentran en los prejuicios un obstáculo que, ya desde la escuela, discrimina, y dificulta la inserción de estas capas sociales en el mundo del trabajo. A la difícil integración en el ámbito escolar se une, luego, la escasa participación en el laboral. Denuncian estos autores que

“llegada la hora de abordar el ámbito laboral, hay que decir que lo primero que nos encontramos es con los estereotipos como que son perezosos, vagos, insolentes (...). El ámbito laboral se reduce a nichos laborales marginales; mal retribuidos, sin posibilidades de ascenso y sin prestigio social” (op. cit., p. 17).

Para Archilla (2000) el problema de la marginación está directamente relacionado con el

“(...) incumplimiento de los derechos laborales. Es el trabajo el que nos hace individuos autónomos e independientes con capacidad para vivir y desarrollarnos como personas en esta sociedad. Al negar ese derecho y pasar a ser individuos dependientes del sistema de asistencia social, nos encontramos con un perfil de individuos dependientes, inseguros, defensivos, culpabilizados y culpabilizadores” (op. cit., p. 40).

Por tanto, mantenemos que desde la escuela se ha de fomentar un adecuado diseño de los itinerarios escolares que faciliten al alumnado su ulterior incorporación al mercado laboral. Sin este trabajo en la escuela, seguiremos perpetuando un sistema injusto, también desde el punto de vista laboral, para las clases marginadas. Otro elemento más a incorporar, pues, a la idea de currículo autóctono que preconizamos. de lo contrario seguirá ocurriendo como describe Archilla:

“Si lo anterior lo trasladamos a los menores con los que trabajamos en la escuela vemos como estas características emergen rápidamente; así, nos encontramos con niños/as dependientes, inseguros, agresivos, con un nivel de autoestima muy baja. No confían en sus posibilidades, no creen que nada merezca la pena, no esperan conseguir nada, ya que son unos alumnos/as aplicados que han aprendido perfectamente la lección que esta sociedad les ha enseñando. Sin embargo, tras un proceso de análisis y de descubrimiento personal, responden a los mismos motivadores a los que respondemos todos” (ibidem).

Entre los objetivos del CP *Miguel Hernández*, expuestos por Domingo y otros (2000), encontramos uno que hace hincapié en la necesidad perentoria de evitar que este alumnado acabe en el paro, en el subempleo y en la marginación; o sea, se trata de sacarlo del lugar donde, probablemente, se hallan parte de sus familias.

Rué (2005) nos regala una cita de Elliot (1998) que nos parece clave para este epígrafe: “El papel de la escuela debería ser el de permitir a los alumnos jugar un rol activo en la construcción de su propio futuro en vez de diseñarles y ofrecerles futuros” (p. 27). Y en base a Sen (1995, 1999), Rué propone aplicar a este asunto la perspectiva del “desarrollo humano”, en cuya esencia está implícita la libertad que se ha de dar al alumnado para que sea cada vez más independiente, capaz de moverse y decidir sobre su vida, de escoger los itinerarios que le parezca para conseguir llegar a la normalización, salir de la marginación, dejar de estar excluido.

Rué lo aplica a la educación llamando la atención acerca de las limitaciones que la edad, la etapa evolutiva que atraviesa el alumnado, y con la condición de respetar los condicionamientos de la ESO, derivados de aquellas; esto es, aceptando la asunción de que este alumnado aún carece de la suficiente madurez en los terrenos moral y formativo como para lograr *per se* una adecuada toma de decisiones, autónoma.

Por eso, lo que se debe hacer en los centros educativos es facilitar al alumnado las herramientas necesarias para ir adquiriendo esos estadios de madurez, de modo que los discentes consigan un autoconcepto saludable, un convencimiento de que es posible tener éxito en la institución donde se forman, llegar a unos niveles normalizados de educación. Se trata de dotarlos del ánimo suficiente que la biografía de sus familias no les ha transmitido. Superar vivir en esa “depresión de aspiraciones” que arrastran históricamente y de la que parece casi imposible que puedan salir. Es una labor de trabajar la autoestima con estos sujetos de manera realista, enseñándoles no sólo el lugar al que deben llegar, sino más bien, los caminos que pueden coger para lograr arribar a buen puerto. Es un ejercicio de caminar juntos, de ir viviendo en común las etapas de un periplo formativo y experiencial donde profesorado y alumnado se integran mutuamente, en reciprocidad de culturas, de filosofías de vida, de formas de pensamiento, de conceptualización, de sentir sus realidades que, a pesar de ser tan diferentes y opuestas, han de llegar, en ese proceso de acoplamiento, a ser una sola.

Todo eso ha de estar basado en la adquisición de un grado de responsabilidad suficiente por parte del alumnado, que le habilite para poder hacer frente a esa situación de superar los lastres históricos que arrastra, llegando a creer en sí mismo.

Rué concluye al respecto en la idoneidad de “(...) desarrollar itinerarios y experiencias formativas que traten de optimizar las potencialidades educativas dentro de cada una de las relaciones contextuales en las que se mueven los distintos sujetos” (2005, p. 29); cuestión que debe tener lugar a partir de la evaluación de la relación habida entre las cualidades y circunstancias del alumnado y las fuentes de variabilidad interindividual, que pueden influir negativamente en su desarrollo.

Nos parece oportuno destacar algunas actividades relacionadas con este epígrafe, que incluye Rué (2005) en su proyecto de formación para alumnado con riesgo de abandono escolar. Una de ellas, dentro del apartado “Salud, higiene y prevención”, es

un taller de prevención de riesgo laboral, donde se analizan noticias sobre accidentes laborales y se reflexiona sobre las vías de prevención. Otra, dentro del campo “Relaciones interpersonales”, se refiere a la simulación de entrevistas de trabajo, lo que puede facilitar a este alumnado su incursión en el futuro en el mundo laboral. Finalmente, a modo de una formación pre-profesional, se incluyen talleres de trabajos artesanales, de reparaciones domésticas, de imagen y estética personal, de introducción a los oficios, de vídeo (“Estética, artes y oficios”), y actividades relacionadas con las relaciones económicas como la búsqueda de ofertas de empleo en periódicos y revistas, creación de una empresa ficticia, el taller de comercio, la interpretación de una nómina, etc.

Glickman y Alridge (2003) no ponen tanto el acento en la consecución de puestos de trabajo, sino que se centran en fines más generales como, por ejemplo, el fomento en el alumnado de la capacidad de la acertada toma de decisiones:

“A nuestro entender, la meta de la educación pública es capacitar a los estudiantes para que lleguen a ser ciudadanos valiosos y valorados de una democracia, que aprendan a ser libres, a realizar elecciones relativas a su futuro y a gobernarse a sí mismos de manera individual y colectiva. Todos los demás objetivos como los empleos, las profesiones y los intereses intelectuales, recreativos, culturales, sociales o estéticos, son metas parciales de esta otra meta más amplia, y se llevan plenamente a cabo en las aulas y escuelas únicamente cuando se conectan con este propósito más general” (op. cit., p. 32).

3.3.2.6. Las bondades de la mezcolanza de alumnado de procedencia sociocultural diversa (ítem 16). La incentivación del aprendizaje.

Cabello (2000a) habla de estas bondades, lo que hemos comentado en parte ya al hablar del currículo autóctono, de los problemas de exclusión social y relación de todo ello con la teleología educativa. La mezcla, la combinación de elementos diferentes, como fórmula para mejorar la escuela, nunca como modo de perjudicar a ninguno de los participantes en la vida escolar. Ella dice:

“(…) la escuela debe realizar un esfuerzo permanente con respecto a las diversas culturas para conocer y comprender sus claves, elaborando proyectos pedagógicos adecuados. Ofreciendo, en definitiva, una pedagogía intercultural determinando cuál es el *mínimum* de rasgos propios de la cultura mayoritaria que deben ser asimilados y cuál sea el *máximum* de componentes de la cultura minoritaria que se pueden o deben mantener y fomentar” (op. cit., p. 22).

Ante esto, nosotros aportamos una vivencia: de triste recuerdo es para nosotros cierta experiencia que tuvimos en el CAEP *Matemático Gallego-Díaz*, ubicado dentro de una *zona de actuación educativa preferente*, luego reconvertido en IES, extensión del cercano *Francisco de los Cobos*. Nos situamos en torno al año 2002, comienzos del siglo XXI, en todo caso. El alumnado del *Matemático* era cada curso menos en número, la mezcla sociocultural cada año estaba más descompensada porque el alumnado perteneciente a la clase dominante protagonizaba un éxodo indeseable para el claustro que veía cómo año tras años el contingente discente, la clientela (como D. Ángel Molina Díaz, a la sazón director del centro, llamaba cariñosamente al alumnado) mermaba y, curiosamente, la que quedaba era la del grupo desfavorecido, estando claro que se

empezaba a conformar un gueto. Esta, obviamente, no había sido la finalidad de la creación del centro, allá por el año 1984, sino todo lo contrario. Un buen día recibimos en el centro la llamada de otro, cercano al nuestro, el CEIP *Santísima Trinidad*, ubicado en un bello, pero inadaptado a las exigencias de las nuevas corrientes pedagógicas, edificio, anexo a la iglesia homónima, único ejemplo de arquitectura barroca en Úbeda. Allí, las goteras campaban a sus anchas, sobre todo en ciertas aulas y dependencias. La voz de socorro por parte del profesorado de este centro era clara y diáfana. El *Matemático*, honrado con la visita, aunque fuera temporal de alumnado de la clase dominante, sonreía. Por fin vería sus pasillos llenos, sus aulas ocupadas por más voces, más sonrisas, más experiencias de enseñanza-aprendizaje. En fin, todo un lujo para un centro depauperado en la ciudad, al que incluso la población que residía en el barrio de toda la vida, rechazaba. Era lamentable acudir al centro por la mañana y encontrarse con gran parte de esa población caminando en sentido contrario al tuyo para ir a aprender a otros centros, más alejados de sus domicilios, pero habitados por clases sociales más poderosas, dominantes. Todos ocupamos parte de nuestro tipo en preparar y acondicionar las aulas que desde hacía tiempo no se utilizaban. Incluso modificamos la biblioteca del centro y la convertimos en una clase (deslumbrante, magníficamente iluminada con luz natural, como todas). Todo estaba preparado para el gran día. Pero cuál fue la sorpresa, luego tornada en indignación y vergüenza ajena, que el claustro se llevó cuando a las 8.50 de la mañana siguiente, justo antes de que comenzaran las clases, el *Matemático* recibió la llamada del *Santísima Trinidad*: las familias del alumnado de ésta se oponían radicalmente a ir a nuestro centro. Preferían estar goteando, acabar empapados, antes que mezclarse con clases desfavorecidas del ubetense barrio de los alfareros. La solución fue, con la aquiescencia de la Administración, esto es lo más grave, que aquel alumnado hubo de estar semanas asistiendo a clase junto con goteras y con una grúa enorme, mientras se trataba de resolver el problema causante de esta vergonzosa actitud del ser humano: rechazar a los demás por su condición social. Además, la torpeza de la Administración no quedó ahí sino que, en lugar de cerrar el colegio ubicado en el edificio antiguo, por no ser adecuado para el desarrollo de la enseñanza, y enviar a su alumnado al Matemático (que no hemos dicho que era el centro más joven y mejor equipado, con las mejores instalaciones de la ciudad, aun con espacio de sobra para haber construido un gimnasio, por ejemplo) prefirió repartir a profesores y alumnos de éste por el resto de centros, y destinarlo para albergar allí al primer ciclo de la ESO, proveniente del anteriormente citado IES *Francisco de los Cobos*. Lo que suponía quitarse otro problema de aquel instituto: no olvidemos los quebraderos de cabeza que el alumnado de este ciclo puede llegar a dar, sobre todo si tenemos en cuenta la actitud del profesorado ante él, en los primeros momentos en que la LOGSE decidió la marcha del alumnado del rango 12-14 años a los institutos. Y eso aunque parte del profesorado del instituto había de dar clases en dos edificios, relativamente distanciados en el espacio. Esto habla de las constantes equivocaciones que la Administración tiene: en este caso, bien por miedo a la reacción de cierto sector de familias (las *normalizadas*), castigando a las deprimidas, privando a unas y a otras de la riqueza que puede suponer el estar juntos, evitando compartir, cercenando el mutuo enriquecimiento. Bien por atender a intereses ilegítimos de algunas de las partes implicadas, antes de tratar de beneficiar a los que menos tienen, de modo que siempre seguirán siendo los que tienen menos, los desfavorecidos. Lo que está claro es que las consecuencias de esta decisión administrativa han sido evidentes y negativas para la filosofía de la educación en Úbeda: por un lado, el contexto cada vez fue más deprimido hasta que el centro acabó cerrándose, transformándose, como decimos, en sección del cercano instituto, con lo que el ámbito de marginación siguió ofreciendo las

mismas dificultades; los resultados conseguidos siguieron siendo mediocres; el profesorado debía seguir empleando grandes dosis de compromiso y un esfuerzo extra; al persistir los problemas de inadaptación del alumnado, la frustración continuó existiendo en parte del claustro; las finalidades educativas propuestas siguieron siendo reducidas; la exclusión social de este alumnado fue, desde este episodio, mayor; se perdió una oportunidad única para operar el cambio en el centro y en la zona; se perdió, igualmente, la posibilidad de mezclar culturas, formas de pensar, la oportunidad de compartir, de evitar la discriminación, de corregir estereotipos, de motivar el interés del alumnado desfavorecido socialmente por la escuela, de que las familias de estratos diferentes se conocieran y se comprendieran; se rechazó la oportunidad de recortar las distancias entre pobres y ricos, entre pudientes y marginados; se quiso mantener el desfase cultural entre diferentes estratos de la sociedad local; se mermaron las opciones de que el profesorado confiara en la Administración educativa, de limar esa imagen que tiene de ser fría y estar desconectada de la realidad de las aulas; se obvió la igualdad de oportunidades y la solidaridad en educación; se contribuyó a perpetuar la exclusión social; se olvidó la problemática de las comunidades educativas de la marginación, sus expectativas ante el sistema educativa y sus necesidades; se volvió a imponer la cultura convencional, dominante, frente a la minoritaria; se jerarquizó al alumnado, a la comunidad discente de Úbeda, de modo que se volvió a colocar en la cima al situado en los mejores estratos de la sociedad y en la base, en el último lugar, al deprimido sociocultural y económicamente; se obviaron las conclusiones a las que se habían llegado en los distintos procesos de evaluación, interna y externa, de los centros, con lo que se alimentó la idea de la inutilidad de estos procesos y de su carácter, únicamente burocrático; se facilitó el choque, al que estamos tan acostumbrados, entre la realidad y las expectativas, la distancia entre el ser y el deber ser; se siguió atendiendo de distinta manera a personas, el alumnado, que tiene, o al menos creemos debe tener, las mismas necesidades (y si no es así es porque sus familias, diferentes, han transmitido a sus vástagos prejuicios indeseables); se negó la educación intercultural; se siguió realizando prácticas de selección y criba social, y se negó el derecho de todos, sobre todo el de los más desfavorecidos, a transformar su realidad. De un plumazo, y seguramente de modo inconsciente, el daño que se pudo hacer fue enorme.

Por desgracia, en ese momento, no se aplicó ningún método inclusivo ni innovador como proponen Glickman y Alridge (2003); ni se aseguró más tarde, en 2004, cuando el centro se cerró por desglose al resto de centros ubetenses, que el proceso de escolarización promoviera “(...) la educación democrática para cada uno de los individuos (...)” (op. cit., p. 39) ni se garantizó que su resultado fuera “(...) el desarrollo de una sociedad cada vez más democrática” (ibidem), ya que prácticamente la inmensa mayoría se marchó al centro donde había más alumnado de etnia gitana, con lo que se produjo lo que podríamos denominar un *traslado de gueto*. El alumnado de etnia gitana siguió estando confinado en cierta ubicación de la ciudad. El resto del alumnado siguió “intacto”, en los centros donde estaba. Ambas partes demostraron tener miedo a la otra, a la mezcla. Y a Administración no lo remedió.

El grupo FORCE (2000), en base a Laborda (1997), entiende el interculturalismo como un proceso integral, y considera la educación como una práctica que favorece la relación entre personas con diferencias sustanciales. En este sentido, entienden como premisa fundamental que el profesorado presente una buena disposición, con un fundamento actitudinal y axiológico proclive a beneficiar a los que menos tienen, a los que se hallan en los lugares inferiores de la pirámide social.

3.3.2.6.1. La conveniencia de la discriminación positiva (ítem 17)

Cabello (2000a) aboga por la necesidad de realizar prácticas de compensación educativa como fórmula para lograr la igualdad de oportunidades. Comenta que

“(…) en una sociedad democrática lo primero debe ser garantizar la igualdad de oportunidades para todos sus ciudadanos, ya que el bien común debe ser su rasgo más característico. Por eso es imprescindible la intervención compensatoria del Estado, sobre todo allí donde existen grupos humanos oprimidos y marginados por razones de raza, género o clase social” (op. cit., p 21).

3.3.3. Reflexión sobre los aspectos socio-emocionales relativos a las familias del alumnado. Su influencia sobre la formación del profesorado en contextos marginales.

3.3.3.1 La inadaptación social del alumnado y las familias de este tipo de centros como causa de las frustraciones del profesorado (ítem 4)

Es Cabello (2000a) quien, en un trabajo que estudia el polígono no granadino de Cartuja-Almanjáyar, se ocupa de estudiar la necesidad que hay en los centros de barrios marginales de prevenir y resolver problemas de inadaptación social. Esta autora trata de ver las causas del problema para poder llegar a comprenderlo:

“En cuanto a la conducta social, delictiva en algunos casos, tenemos que entender el tipo de socialización que ha recibido el protagonista, que en el caso que nos ocupa son nuestros alumnos y alumnas y quizás más concretamente los gitanos, a los que se penaliza constantemente” (op. cit., p. 20).

Habla Cabello de una investigación realizada por antropólogos de la UGR, donde se refleja el concepto que los escolares granadinos tienen de la población gitana. La califican “(…) como desvergonzados, inclinados al robo, traficantes de droga y mal hablados, aunque también se les ve como trabajadores, alegres y con sentido artístico” (ibidem). Para empezar hay unos prejuicios de los estratos dominantes de la sociedad respecto a ciertas minorías, que ya hemos comentado en otros epígrafes de esta tesis, de modo que partimos de un presupuesto erróneo, si tenemos en cuenta, además, las connotaciones negativas que conlleva el concepto prejuicio. Por tanto, seguramente una de las primeras y más perentorias labores que la escuela ha de llevar a cabo es trabajar por que se vayan difuminando las ideas preconcebidas que el alumnado de clases “normalizadas” tiene sobre aquel que pertenece a minorías étnicas. Esto también implicaría una labor de escuela de padres, con el fomento de actividades interculturales que agruparían a familias pertenecientes a todos los grupos sociales existentes en los centros educativos, ya que es en la familia donde se gestan y alimentan estas actitudes. Precisamente de ello habla Rubio (2002), autora para quien en estas escuelas se ha de ofrecer un enfoque formativo dirigido a la mayoría pero concretado en la diferente tipología de familias destinatarias, desde el respeto a la diversidad de culturas, ideas, principios... que se hallan representados en cada una de ellas.

También es necesario tener en cuenta una idea que nos parece importantísima y que plasma Cabello, parafraseando un trabajo de Alvira y Canteras (1985), en el sentido de que todo resulta normal si lo miramos desde el lugar donde esa actitud, por delictiva que sea, se ha originado. No se trata de justificar lo negativo, sino de hacer el esfuerzo suficiente como para entenderlo. Para los autores que comenta Cabello,

“Ha aprendido e interiorizado normas delictivas y participa de este tipo de subcultura, de modo que su conducta se explica igual que se explica la conducta de una persona socializada en unas normas y conductas convencionales” (Alvira y Canteras, 1985, p. 29, cit. en Cabello, op. cit., p. 20).

A lo que añade Cabello que eso no significa

“(…) aplaudirlas o justificarlas, sino que conociendo su origen, partamos de esa realidad para cambiarla, y no caer en actitudes condenatorias de antemano, que contribuyan a reforzar esa identificación negativa que veíamos en los escolares granadinos” (ibidem).

Por tanto, el esfuerzo que ha de hacer la sociedad y, consecuentemente, el profesorado, como parte fundamental de la misma por la labor que ha de realizar para el crecimiento y la construcción de aquélla, es meterse en la piel de los desfavorecidos y mirar el origen de su idiosincrasia, normalmente alejada de los patrones conductuales normalizados. Y cuestionarse, como ya hemos hecho en otro lugar de este trabajo, si es lícita la imposición de los patrones dominantes a las minorías, y plantearse la conveniencia de elaborar enfoques curriculares donde quepan todas las culturas, las formas de pensar, la historia, el bagaje vital, la filosofía, las formas de pensar... habidas en la escuela.

Advierte Rué (2005) que una de las causas que puede alimentar las frustraciones del profesorado en estos contextos es el trabajo en paralelo del profesorado, como idea opuesta al trabajo colaborativo. Dice al respecto de aquél que

“(…) no sólo es muy poco eficaz –y caro-, sino que posee dos efectos perversos: es frustrante para los propios agentes, que no ven suficientemente recompensados sus esfuerzos, y contribuye, desde el interior del sistema educativo, a construir la concepción de que luchar contra este tipo de situaciones es un esfuerzo desesperado, condenado de antemano al fracaso, por lo que “ya no merece la pena” ocuparse de estas situaciones una vez se manifiestan” (op. cit., p. 11).

Y, más adelante, al parafrasear las reflexiones de Pallas sobre la posibilidad de que todas las instituciones educativas (escuela, familia y comunidad) realicen su función de modo inapropiado, Rué abre una línea de acción sobre la necesidad de hallar indicadores de riesgo que nos muestren ese proceder inapropiado tanto en el entorno escolar del alumno como en su contexto socioafectivo. Asimismo, concluye en la necesidad de “encajar funcionalmente alumnos y escuela” (op. cit., p. 23) y en las virtudes de desarrollar acciones que prevengan la inadaptación del alumnado, que entorpece la evolución del centro. Y, después, al tratar de la necesidad de señalar cuáles son los factores de riesgo para detectarlos anticipadamente, hace alusión a la importancia de “(…) establecer las causas más relevantes de aquellas conductas (se

refiere al absentismo) (...)” (op. cit., p. 24), para lo cual es necesario contar con las herramientas pertinentes. O sea que parte de la formación a impartir a los docentes que trabajan en la marginación debe consistir en dotarlo de herramientas, de elementos de detección de los indicios, de los indicadores que confirmen que ahí puede aparecer, en cualquier momento un problema asociado a la marginación, que por ahora puede estar latente. De tal modo, aparte de emplear parte de la formación en la difusión del conocimiento de estrategias correctivas se habrá de emplear tiempo en dotar también al profesorado de perspicacia preventiva, anticipatoria a la problemática que, casi con toda probabilidad, puede aparecer.

3.3.3.2. Las dificultades económicas, sociales, culturales... El desfase cultural de estos grupos sociales (ítems 6 y 20)

Sobre cuestiones referidas a las condiciones económicas de las clases desfavorecidas, apunta Cabello (2000a) lo siguiente:

"En nuestro barrio (su estudio se refiere al de Cartuja-Almanjáyar, en Granada) se han llevado a cabo experiencias educativas que pretendían resolver esos problemas, teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas. Con el objetivo más importante: disminuir las desigualdades y cambiar las condiciones que la producen. Esto implica el mantenerse firmes contra el racismo, la injusticia, la pobreza y contra las desigualdades, en general” (op. cit., p- 21).

Su cita es fundamental a nuestros propósitos, ya que los condicionantes económicos suponen una traba añadida a las diferencias en materia educativa. La vida académica, como reza el ítem 6 de nuestro cuestionario, se puede ver frustrada por dicho tipo de condicionamiento. No hemos de olvidar ciertas imágenes vividas en primera persona, aun a pesar de la existencia de becas que eran convenientemente solicitadas y justamente concedidas por la Administración Educativa: las familias del alumnado invertía las cuantías de las becas en productos de primera necesidad o, lo que resulta aun peor, en bicicletas para sus vástagos; el apartado cultural, los libros de texto y los materiales escolares quedaban, de esa manera, desatendido. Las consecuencias sobre el día a día en la escuela era lamentable: todo el día acudiendo a conserjería para hacer fotocopias de fichas, de ciertas páginas del libro... y rebajando la calidad de un sistema de enseñanza ya de por sí maltrecho. Aquí el error no reside, como hemos criticado en otros apartados de esta investigación, en la Administración educativa, sino quizás en la imposibilidad de gestionar el proceso a partir de la concesión de las becas al alumnado. Creemos que con el nuevo sistema de gratuidad de libros, con la política del cheque-libro, se imposibilita la compra de juguetes y otros productos para cuya adquisición no estaban destinadas esas partidas, tampoco acaba de resolverse completamente el problema, aunque al menos en parte sí. Otro problema, que quizás escapa a la finalidad de esta investigación, es las consecuencias que el nuevo enfoque tiene en algunos aspectos, como son las técnicas de estudio: si un alumno ha de dejar los libros en el estado más perfecto que pueda para que otro compañero los utilice el curso próximo, se inhibirá ante la posibilidad de subrayarlos o hacer anotaciones en sus márgenes. Lo que afecta de otro modo al proceso de aprendizaje del alumnado.

Como apunta más adelante Cabello (op.cit.), ante las limitaciones que impone las dificultades económicas de las familias del alumnado, el planteamiento educativo debe tenerlas en cuenta para tratar, en la medida de lo posible, de solventarlas. Pero, claro, esta autora habla de un “(...) plan de intervención global que, impulsado desde las distintas Administraciones, llevara a cabo actuaciones que mejoraran el nivel de vida en el barrio” (p. 24).

Todo esto explica el desfase cultural que padecen las clases marginadas y que, con las prácticas hasta ahora llevadas a cabo en el sistema educativa, se mantienen crónicamente (véase el ítem 20). Digamos que se trata, por poner un imagen gráfica, de la pescadilla que se muerde la cola: el sistema se encuentra de entrada con el problema y, a su vez, en lugar de tratar de erradicarlo o minimizarlo, lo alimenta hasta hacerlo crónico. O sea, el desfase cultural inicial explica las dificultades de los contextos marginales, ámbitos en los que parece querer perpetuarse tales diferencias.

Aunque tal desfase cultural deviene seguramente de otro, el económico, que estando velado, puede ser el gran responsable de los problemas que acucian a estos entornos. Así, en otro de sus trabajos, esta autora (Cabello, 2000b) manifiesta:

“las posibilidades de integración en esta cultura dominante están determinadas, más que por el color de la piel o la pertenencia a un determinado grupo étnico, por la capacidad adquisitiva. Por lo que se puede hablar de cultura de la opulencia y cultura de la pobreza” (p. 32).

Archilla (2000) viene a apoyar esta postura:

“(...) el problema de los negros no somos los blancos, al igual que el problema de los gitanos no somos los payos. Sino algo mucho más simple, y es que el problema de los payos, de los gitanos y de los negros *pobres* es el mismo: *la situación de pobreza*” (op. cit., p. 40).

En el trabajo de Rué (2005) aparece una cita de Pallas (2000) sobre la responsabilidad de las familias en la educación de sus vástagos y cómo cualquier error en ésta o en cualquier otra institución educativa puede tener drásticas consecuencias sobre el alumnado; dice así:

“(...) En consecuencia, los jóvenes se hallan en riesgo o son educativamente desaventajados si están expuestos a experiencias educativas –ya sea en la familia, en la escuela o en la comunidad- de un modo inapropiado” (2005, p. 23).

Y, en base a Sen (1995), Rué destaca como una variable que afecta al alumnado de centros marginales, la importancia del aprecio de éste en el contexto familiar. El profesorado puede hacer la siguiente pregunta: ¿Qué oportunidades ofrece la familia a este sujeto? ¿Cómo utilizan sus padres los ingresos para hacer realidad los objetivos que éste se plantea de cara a prosperar en la vida? Recordamos aquí la anécdota que hemos relatado en otro epígrafe respecto al uso que ciertas familias de etnia gitana hacían de las becas que la Administración les concedía: la compra de bicicletas. Esta variable adquiere, por tanto, suma importancia. Creemos que no se trata, sólo, del modo en que estas familias aprecian a sus vástagos, sino del grado en que estiman como útiles los

recursos que la sociedad les ofrece y de las perspectivas de futuro que se plantean, del nivel de expectativas sobre su progreso. En este punto tiene máxima incidencia el lastre histórico al que nos hemos referido en reiteradas ocasiones; en palabras de Rué “(...) la diversidad ante las posibilidades de desarrollar las propias libertades es consustancial al ser humano, en función de cómo somos y de cómo vivimos” (op. cit., p. 28). Pero, claro está, aquí entra en juego no sólo el alumnado, sino la influencia que el contexto (instituciones, escuela, etc.) ejerce sobre él. Las funciones de control pueden desempeñar aquí un papel de extraordinaria importancia: ¿se hubiera invertido el dinero de la beca de aquel alumno en una bicicleta si la escuela hubiera tenido competencias para controlar y vigilar la inversión de aquella ayuda? Hablamos, así, de cuestiones éticas ya que igual que el alumnado, por su edad y etapa evolutiva, no está capacitado para una adecuada toma de decisiones, seguramente sus familias, por su pobre bagaje cultural y el sometimiento a la exclusión que padecen, tampoco lo estén. Ahí, pues, se impone la atenta observación de esos modos de vida, para erradicar costumbres indeseables y garantizar el máximo aprovechamiento de los recursos que la sociedad y el contexto ofrecen a estas familias. De lo contrario, se estarán malgastando esfuerzos e inversiones, se estará contribuyendo a perpetuar, desde una falsa política de ayudas, la pobreza y la marginación; se estarán creando falsas expectativas en la opinión pública y contribuyendo a un uso equivocado del dinero de todos, de forma que no se satisfagan las verdaderas necesidades de la población marginada.

3.3.3.3. La tendencia del profesorado hacia el fomento o el rechazo de la cultura del alumnado, de su modelo social (ítem 33).

Rué (2005) comenta, a partir de Pallas (2000) y haciendo la salvedad de que se trata de elementos a considerar dentro de un proceso complejo, la relación que hay entre el fenómeno del absentismo y la limitación cultural del alumnado que lo protagoniza, en clara oposición al nivel cultural de la clase media, de la población normalizada. De la misma manera, también podemos observar esta confrontación en el concepto más amplio de marginación, y en las actitudes de los docentes, lo que se relaciona con los estereotipos e ideas previas de que nos hemos ocupado en otro lugar de esta tesis. ¿Qué datos revela el cuestionario acerca de si los centros deprivados tratan de amoldar al alumnado desestructurado al modelo convencional o lo respetan? Está claro que limitación cultural, económica, social... son conceptos vinculados a marginación, como lo son a absentismo. Pero, ¿cuál es la actitud de la institución educativa ante la forma de entender la vida de las minorías? ¿Se explican desde ahí las dificultades halladas en los contextos marginales, igual que se justifica desde ahí el absentismo? Lo que no podemos es, como bien advierte Rué, caer en el riesgo de pasar de la explicación del problema a su justificación.

Son Fernández y Gómez (2000) los que alertan sobre las deficiencias detectadas referidas a la población de etnia gitana; dicen que “en el ámbito educativo hay grandes deficiencias principalmente porque no se ha implantado un sentimiento conjunto que contemple todas las peculiaridades del pueblo gitano, el problema es uniformar el sistema escolar absolutamente en cuanto a horarios, periodos vacacionales, etc., cuando hay sectores completos de la sociedad que no entran en ese ritmo, que es el de la mayoría e impuesto por ellos” (pp. 15-16). O sea que, realmente, lo que debería hacer la Administración educativa y los centros ubicados en contextos marginales es unificar, tratar de dar a todos un plan común pero siempre en base a las peculiaridades de cada comunidad que asiste a la escuela; tener en cuenta las características de todos los

beneficiarios del sistema, porque sólo desde la consideración de esas cualidades, de las que hemos de partir como premisa, y desde la adaptación del sistema a las mismas, se puede educar, nunca mejor dicho, a todo el alumnado, por diferente que sea entre sí. Y se atisba en las palabras de estos autores una queja en cuanto a la imposición de la mayoría sobre las minorías étnicas, que son las más perjudicadas por el sistema. Se habla de diferencias de ritmos y del triunfo del ritmo de la mayoría. Por tanto, este texto confirma la tendencia del sistema a fomentar el modelo social de la mayoría, rechazando los micro-ritmos de los grupos minoritarios. Es posible, y aquí se denuncia, que en este tipo de centros haya cierto interés por modificar el modelo social específico de la clase a la cual pertenece el alumnado, cambiándolo por patrones de conducta convencional. En ese cambio parece estar encubierta la imposición de la que hablan Fernández y Gómez. Y siguen: “La alfabetización es un regalo de “los que saben” a quienes “nada saben”; en el fondo estos métodos que utilizamos con la minoría gitana y por qué no decirlo con el resto de ciudadanos son instrumentos “domesticadores”. Así, pues, la alfabetización y toda la tarea de educar será auténtica en la medida en que procure la integración del individuo en su realidad, en la medida en que le pierda el miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el individuo un proceso de recreación, de búsqueda, de curiosidad, de independencia y, a la vez, de solidaridad, queriendo utilizar la palabra alfabetizar como sinónimo de concienciar, es decir, “provocar un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad” (op. cit., p. 16). Emplean el término “domesticadores” como encubridor de esa actitud impositiva, donde todos han de entrar en el patrón de la mayoría, y subrayan la necesidad de que el individuo se integre en su realidad, cosa que no es posible si sólo se tiene en cuenta una única realidad, la de los que tiene más poder. Si se obvia el resto de realidades socioculturales, las minorías siempre estarán condenadas a vivir con la libertad cercenada, con su capacidad de búsqueda mermada, bajo el yugo de la dependencia. Y qué mejor lugar que la escuela para comenzar a cambiar todo esto. De hecho, con este cambio de actitud se podrían superar otros muchos problemas asociados al trabajo en ámbitos marginales y que se reflejan en el cuestionario que hemos utilizado; entre ellos, por ejemplo, el reflejado en el ítem número 7, sobre las consecuencias que tienen los problemas de exclusión social respecto a los recursos del profesorado para resolverlos, recursos que suelen ser escasos.

Creemos que todas estas actitudes se reflejan en la escuela y tienen su origen en una lucha de elementos que se hallan en claro desequilibrio. Como asevera Cabello (2000b),

“(…) hay que analizar los problemas que genera la cultura dominante empeñada en reproducir situaciones de desigualdad por medio de unos currículos escolares que no consideran la existencia de problemas sociales como la marginación, el racismo, el sexismo, y en general ignora la existencia de una experiencia vital en los grupos en desventaja” (op. cit., p. 35).

Es interesante la importancia que otorga al currículo, una de nuestras propuestas como vía de mejora. Precisamente, a partir de la consideración de las características esenciales del alumnado al que va dirigido, y de la inclusión de contenidos referidos a su realidad.

Y en otro de sus trabajos (Cabello, 2000a) aporta ideas relacionadas con este ítem y apoya nuestro posicionamiento:

“Hay que enfrentarse a problemas relacionados con lo que podemos llamar el conocimiento “oficial” o de posición social alta, que es el que produce la cultura dominante, ya que es preciso tener en cuenta la cultura de esos grupos sociales más desfavorecidos; como son los pobres en general, gitanos, inmigrantes, jóvenes y, en muchos casos y cada vez más, las mujeres” (op. cit., p. 21).

Es evidente que no puede ser demasiado beneficioso para los más desfavorecidos que el sistema educativo sucumba ante la cultura dominante, negando así las amplias posibilidades que la cultura de aquellos ofrece. La reafirmación de las características, formas de pensar... del alumnado es una condición básica para asentar un auto-concepto y una autoestima saludables. Obviando dichas cualidades, la escuela está haciendo un flaco favor a los más desfavorecidos, pues está impidiendo que una parte de la realidad sociocultural se integre en la idea de lo “oficial”, como apunta Cabello, condenándola a la marginalidad. Y más adelante añade:

“(…) hay que empezar por analizar los problemas que genera la cultura dominante empeñada en reproducir situaciones de desigualdad por medio de unos currículos escolares que no consideran la existencia de problemas sociales como la marginación, el racismo, el sexismo, y en general ignora la existencia de una experiencia vital en los grupos en desventaja” (op. cit., p. 23).

Lo que se da la mano, también, con nuestra idea de la necesaria reformulación del currículo a trabajar en estos ámbitos. Y más adelante añade, al explicar las perversiones de este sistema: “se imponen formas de comportamiento o disciplinas escolares como legítimas provocando desajustes y conflictos en quienes han sido socializados dentro de esos grupos no *normalizados*” (ibidem).

Finalmente, Sánchez (2000) denuncia la labor de la escuela, poco atenta a la esencia de los grupos marginados, a favor de la cultura mayoritaria:

“la escuela se ha convertido en mera repetidora de los elementos culturales dominantes, olvidándose de las minorías étnicas-sociales que en determinados núcleos de población, como en nuestro caso (se refiere al proyecto interdisciplinar contra el absentismo llevado a cabo en la zona norte de Granada), se convierten en mayoritarios pero siguen sin tenerse en cuenta” (op. cit., p. 87).

3.3.3.4. Familias excluidas, alumnado excluido: el efecto dominó. Análisis del ambiente familiar. Las escuelas de padres y madres como estrategia minimizadora (items 7 y 42)

Al buscar las causas de la marginación encontramos diversidad de opiniones: se trata de familias desestructuradas, parte del alumnado se incorpora tardíamente al sistema educativo, se trata de minorías étnicas, es alumnado que viene de países con un componente cultural muy diferenciado... Posiblemente, estamos hablando de ideas estereotipadas y no de las auténticas causas. Pero, qué duda cabe de que todo esto alimenta la perpetuación de los estados marginales a los que la escuela tiene que hacer frente e intentar, en la medida de sus posibilidades, amortiguar. De hecho, el grupo FORCE (2000), entre las necesidades halladas en estos ámbitos encuentra la que tienen

los profesores “de ser capaces de asumir coherentemente la participación real de todos los sectores de la comunidad educativa” (op. cit., p. 123).

Pallas (2000, cit. en Rué, 2005) atribuye una responsabilidad educadora insustituible a la familia: “(...) las familias y la comunidad, conjuntamente con las escuelas, son responsables de la educación, por lo que cualquier definición de riesgo debe ser sensible a estas fuerzas educativas” (op. cit., p. 23). Más adelante, Rué, en base a Hamby (1989), alude a que “Los alumnos no deberían sumirse jamás en el anonimato. El ambiente escolar debería ser el lugar en el cual los alumnos deberían sentir estima hacia sus únicas habilidades y fortalezas” (op. cit., p. 24). La escuela debe fomentar, pues, el amor propio del alumnado, el respecto a sí mismo, y la valoración de su persona, lo que les ayudará a plantearse un futuro digno, y a verse como personas útiles para la sociedad en la que deben estar, realmente, integradas. Una función inalienable que ha de cumplir la institución educativa, que debe ir de la mano con el resto de las que tienen función educadora, esto es, entre otras, las familias y la propia comunidad.

Fernández y Gómez (2000) llaman la atención sobre la exclusión social que padecen las minorías que asisten a centros ubicados en zonas marginales y la dificultad para darles solución. Dejan entrever, entre otros, el problema del absentismo. Así, apuntan que

“(...) mientras los hijos de los que saben para qué sirve el colegio van, por lo menos, dieciocho años a la escuela (Primaria), y van a la Universidad (Pública, se entiende), los hijos de los gitanos desertan de la escuela a los doce años. Categóricamente podemos afirmar que los gitanos no hacen gasto alguno, digno de destacar, a la Administración educativa. Por otro lado, se gasta mucho en cárceles (sería bueno saber cuál ha sido el presupuesto de la de Albolote. La han hecho más grande que la antigua). Proporcionalmente hay más gitanos entre rejas que no gitanos. ¿Seremos más malos? NO. Un año de prisión sería suficiente para pagar los estudios completos, incluida la Universidad, de cualquiera de ellos. El analfabetismo es un problema de subdesarrollo (...)” (op. cit., p. 16).

De estas palabras podemos concluir la ineficacia del sistema educativo, los pocos frutos que viene dando hasta ahora la pedagogía empleada en ámbitos marginales y la nulidad de las medidas adoptadas por la Administración educativa en estas zonas. Palmariamente resulta la denuncia expresada en las palabras de estos autores. Y, seguramente también, se trata, de un error al invertir el dinero público; seguramente se ha de dar más a los que menos tienen, como bien reza el adagio popular. Porque el dinero que se gasta hoy en cárceles se podría ahorrar si antes se hubiera empleado en las escuelas de barrios deprimidos. Y además de dinero, se ahorraría todo el trasfondo trágico que se plasma en las historias vitales de estas minorías étnicas. El ítem 42 de nuestro cuestionario versa sobre la necesidad de optimizar el ambiente familiar de este alumnado, formando a las familias. Aunque los autores que comentamos no lo manifiestan explícitamente, nosotros pensamos que es el segundo elemento que resulta indispensable en un proyecto que pretenda conseguir el objetivo básico, ese cambio de exclusión por inclusión. Por tanto, concluimos en la capacidad de la institución escolar para limar progresivamente la exclusión social, para liberar a los deprimidos de su yugo, trabajando en los dos frentes, en las dos caras de una misma moneda: el alumnado y sus familias. Aunque, bien es cierto, esa capacidad debe estar alimentada, acompañada y auspiciada por la

sabia gestión de la Administración. Está claro que el profesorado ha de contar con los recursos suficientes para poder afrontar toda esta problemática de exclusión social que, muchas veces, llega a afectar no sólo a la vertiente profesional de sus vidas, sino también a su lado más personal y humano.

En el trabajo de la *Asociación de Mujeres Gitanas ROMI* (2000) se habla de la importancia de la familia en los procesos educativos habidos en contextos de marginalidad. Para nuestra finalidad esto tiene mucha importancia, pues están hablando las propias afectadas. Y lo hacen en estos términos:

“La familia ejerce un papel muy importante en el proceso de socialización, y aquí creo que se debe de trabajar mucho, para concienciar a las madres gitanas de la importancia de la educación en el futuro de sus hijos, ya que hasta ahora, ellas han sido las que han tenido que renunciar a su escolarización en la mayoría de las ocasiones para atender a las necesidades familiares, lo que ha dado lugar a que la joven gitana se encuentre en desventaja educativa, manifestándose en una desigualdad y en una diferencia de oportunidades. Su futuro será el de siempre, atender programas/proyectos educativos a las jóvenes gitanas” (op. cit., p. 29).

Como decíamos más arriba, el ítem 42 de nuestro cuestionario llama la atención sobre la importancia del ambiente familiar como condición imprescindible para mejorar el resultado de los procesos educativos. Y una de las estrategias que proponemos para optimizar el ambiente familiar del alumnado es el trabajo directo con las familias, a través, por ejemplo, de las escuelas de padres y madres.

Son Domingo y otros (2000) los que explican cómo funcionaba la escuela de padres y madres del CP *Miguel Hernández*, de Granada. Así, relatan:

“La APA, junto con Profesores del Centro se reúnen (quincenalmente desde el curso 86/87 hasta el 93/94 que comenzó a espaciar las reuniones). En ella se trata de asuntos relativos a la mejora de la calidad de vida de los niños y familias, su educación, su participación social y educativa y a la difícil tarea de ser madres/padres en la sociedad actual..., además de otros temas relativos al centro, a sus actividades, orientación, etc.” (op. cit., p. 156).

Asuntos coincidentes con los que propone Rus (2000) quien prescribe que estas escuelas deben guiarse conforme a un programa compartido, y que nunca han de ejercer presión sobre las familias, sino, al contrario, han de servir para limar diferencias, aunar esfuerzos, acercar posturas, desde una fundamentación teleológica común.

En este sentido, la Plataforma Escuela-Familia de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País hace un tratamiento multidisciplinar en pro de la mejora socioeducativa del entorno, dirigido tanto a los centros educativos como a una parte tan importante de los mismos como son las escuelas de madres y padres. Se trata de ofrecer formación tanto a las familias como al profesorado en una serie de contenidos que van desde las novedades normativas a las metodológicas y didácticas, pasando por aspectos de la psicología evolutiva, de la orientación educativa, la tutoría, la relación entre las familias y el profesorado, así como otros que consideramos trascendentales para los entornos que estudiamos, como son las familias que viven en la marginación y el fracaso escolar, problema en el que tratan de implicar a aquéllas, en un intento de no

dejar todo para la escuela, sino de reconducir a las familias a las funciones que les son propias y que, progresivamente, han ido abandonando y dejando en manos, casi totalmente, de los centros educativos.

También hallamos la importancia que se le da a la formación de las familias en el trabajo de Margalef y Garcés (2002) en el que se narra una experiencia donde se desarrollaron charlas sobre temas tales como las peculiaridades de la etapa adolescente, algunos de los problemas relacionados con su salud (anorexia), la agresividad, la importancia de la inteligencia emocional o la defensa de los consumidores. Actividades de este tipo pueden, como nosotros defendemos en nuestro cuestionario (ítem 42), servir para hacer que los rendimientos del alumnado marginal también mejoren. De hecho, esta misma experiencia narra cómo se aumentaron los canales de información académica con las familias, de forma que se invirtió tiempo en diseñar documentos para trasladar los resultados académicos de una forma más cualitativa, y donde se incluían, además, referencias a aspectos de igual o mayor importancia aun, como pueden ser los hábitos del alumnado y su comportamiento. Por tanto, parece evidente que si queremos mejorar en cantidad y calidad las relaciones entre la familia y la escuela, es necesario que sea la escuela la que motive esas relaciones, fomentando la emisión de mensajes dirigidos a las mismas.

Esto mismo enlaza con algunas de las conclusiones a las que llegan Notó y Rubio (2002), quienes atribuyen al factor “comunicación” una importancia relevante en relación con el fomento de las relaciones familia/escuela. Además, también está el factor “desconfianza”, que forma parte del mismo círculo vicioso, retroalimentándose ambas, con lo que se puede llegar a que las familias entiendan que la labor educativa corresponde, casi en su totalidad, a la escuela (lo cual puede parecer una contradicción, pues la educación se deja en manos de una institución de la que se desconfía). Estos autores proponen como estrategias para mejorar esta relación la realización de tareas en equipo, donde estén implicadas ambas instituciones, la familiar y la escolar; la corrección de las lagunas que presenta el alumnado a través de una labor compartida, así como el fomento de las entrevistas, punto en el que creemos pueden jugar un papel básico tanto el profesorado que ejerce labores de tutoría como aquel que es responsable del departamento de Orientación.

En el aspecto del trasvase de funciones de la familia a la escuela también hace hincapié Parellada (2002b), quien lo relaciona con la realidad de que la sociedad viene haciendo excesivas demandas a la institución escolar. Aquí pone el ejemplo de los objetivos transversales. Para este autor (op. cit.) se ha de ir más allá del concepto de escuela de padres, ya que el logro de comunicaciones fluidas, de climas de escucha y aceptación en ambos sentidos, supera la mera formalización que puede suponer la idea de escuela de padres, afectada las más de las veces por la burocratización de la escuela, la excesiva carga de funciones extras que ésta soporta, los procesos de transformación que la institución familiar está experimentando, la desconexión entre los enfoques curriculares y metodológicos implementados en la escuela y la realidad de ciertas familias, sobre todo las más desfavorecidas...

Punto y aparte merecen las cuestiones formativas. Aquí, nos ha llamado especialmente la atención la propuesta de Notó y Rubio, tanto de montar acciones formativas (los centros de profesorado y la Administración educativa pueden jugar en esto un baza importante) dirigidas al profesorado para que cuenten con una mejor

preparación para mejorar esa relación, como aquellas de co-formación, donde padres y profesorado sean condiscípulos, y aprendan contenidos comunes que servirán para reforzar lazos.

Rambla (1998) atisba cierta contradicción en la forma en que la institución educativa convoca a las familias. Este autor entronca tres conceptos: participación de la comunidad educativa, autonomía de los centros y calidad de la educación. Se trata, entonces, de unas piezas que producen el efecto dominó, de manera que la primera de ellas es la que puede alimentar a las otras dos. También ha indagado Rambla en la importancia que las madres juegan en esta relación. Es curioso que, en efecto, las madres suelen ser, mayoritariamente, las que acuden a las citas escolares. Además, establece una relación directa entre la buena estructuración familiar y la participación de las familias en la escuela, de modo que, en principio, se puede entender que las familias de los entornos que estamos estudiando, al ser en su mayoría desestructuradas, tengan poca participación en los asuntos escolares.

De entre los colectivos que hemos contemplado en nuestra investigación (minorías étnicas -población gitana, fundamentalmente-, alumnado temporero, alumnado perteneciente al ámbito rural, y el alumnado absentista), destaca uno que a todas las dificultades que pueden afectar a los que hemos citado se ha de añadir la dificultad del idioma o, de ser el español su lengua materna, el desconocimiento del entorno geofísico. Nos referimos a la población venida de otros países que, casi siempre, encuentra su plaza escolar en centros de zonas deprimidas. Sobre este colectivo dice Cabello (2000b): “el emigrante fuera de su tierra, es por definición un marginado, un discriminado, que representa la más exacta y certera definición del “otro” y ofrece un buen blanco sobre el que proyectar nuestras fobias colectivas y el horror a lo diferente” (p. 33).

Finalmente, Castilla (2000) aboga por aspectos del desarrollo organizativo al hablar de la constitución de escuelas de padres en los centros educativos de carácter marginal. Esta autora incluye las siguientes premisas: (1) A partir del análisis del estado de la organización actual del centro, formulación de propuestas de cambio en el mismo. (2) Revisión (basada en la escuela). (3) Desarrollo colaborativo. (4) Redes institucionales. (5) Elaboración de programas de mejora.

3.3.3.5. La participación de las familias del alumnado y sus expectativas respecto a la escuela (ítems 19 y 23)

La relación entre la escuela y la familia ha sido estudiada desde diversos puntos de vista. Así, los modos de mejorar esa comunicación (Ainscow, 2001, Margalef y Garcés, 2002, Parellada, 2002a y 2002b, Rus, 2000, Mir, 1998, Aranguren, 2002, Dowling y otros, 1996, Álvarez y otros, 1995, Brook y Hancock, 2000, López Cerdanas, 1999, Solar, 1995), el caso de las familias del alumnado de Educación Secundaria (Notó y otros, 2002), el de los centros privados y concertados (Rubio, 2002), el caso de la interculturalidad/diversidad (Proyecto SEDL, 2002, De la Rosa y De la Cruz, las causas de la falta de participación (Rambla, 1998), la utilización de la tutoría como medio de mejora (Comellas, 2002), el desarrollo de programas (Déniz y otros, 2002), la implicación de todo un pueblo o del entorno (Programa Intergeneracional Vila de Sallan, 2001, Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País), la influencia

de las expectativas de la familia sobre los hijos (Kaplan y otros, 2001), o la elaboración de materiales (Equipo PPH, Icaza y otros, 1992).

Especialmente sugerente nos parece la idea de Aranguren (2002) para quien el hecho de que haya una pobre relación entre las familias y la escuela se debe en gran medida a que los niños permanecen mucho tiempo en la escuela y los padres poco tiempo en casa. Allí los sustituyen personas que ejercen las funciones de padres, pero que no son los padres. Por tanto, hay una negativa implícita a desarrollar la función de padres, y al rol de educador que todo padre debe desempeñar. Nos parece coherente la postura de este autor, y entendemos que esta situación se da también en los hogares menos favorecidos aunque, seguramente, por causas totalmente opuestas a las que se dan en las familias normalizadas. En este caso priman las circunstancias laborales; en el mundo marginal, quizás la propia dejadez de las familias. A partir de aquí encontramos que los padres que se alejan de su rol de educador abandonan funciones que resultan primordiales para el buen desenvolvimiento de los hijos en la escuela y para la buena marcha de las relaciones entre la familia y la escuela. Por un lado, no indican a sus vástagos cómo han de actuar, ni les dan orientaciones, ni les imponen normas de comportamiento, ni cuidan la convivencia en el hogar. Toda esta dejadez de funciones genera un malestar que se traslada a la escuela y que sufren, irremediablemente, los docentes. Y la causa última no es otra que la ausencia de límites, de lo que se desprende un inadecuado crecimiento (tanto psicológico como afectivo), una relación sin unas reglas bien definidas, donde no está del todo claro que deba existir un necesario respeto mutuo, donde la irresponsabilidad, la desobediencia y la irreflexión campan a sus anchas.

Castilla (2000) propone que para motivar la participación de las familias del alumnado marginal en el centro educativo, lo primero que deberíamos hacer es definir su papel dentro del entorno escolar. Está claro que pueden contribuir con sus iniciativas a cuestiones diversas, entre las que Castilla destaca las organizativas, socializadoras, de mediación en los procesos de aprendizaje... Se ha de considerar la escuela "(...) como una prolongación del entorno familiar (...)" (op. cit., p. 13). Condiciones que han de mejorarse en la institución escolar son, entre otras, las siguientes: (1) Situar a todos los miembros de la comunidad educativa en igualdad de condiciones; (2) Facilitar el diálogo constante, la capacidad crítica de las familias. (3) Considerar las posibles innovaciones que aporten. (4) Indagar en la problemática que el alumno trae del hogar. Nos preguntamos: ¿se pueden solucionar en la escuela los problemas que el alumnado acarrea desde el hogar, sin contar con las familias? (5) Conocer los problemas que las familias ven en sus hijos respecto a la escuela. (6) Abrirse a aprender de todos, de modo que el centro se convierta en una verdadera comunidad de aprendizaje.

Por su parte, Cabello (2000a) comenta la necesidad e importancia de estimular la participación de los padres de alumnos pertenecientes a contextos marginales. Como herramientas propone las reuniones, actividades formativas, y las relaciones las con asociaciones de vecinos. A nosotros también nos parece una estrategia importante las escuelas de padres y, de hecho, así lo planteamos en el cuestionario utilizado.

Nuestra idea es paralela a la que Castilla (2000) manifiesta:

“Las diferentes realidades que hoy día se viven por separado en la familia y en la escuela revierten negativamente en la educación del alumno, por lo que al

tiempo de unir ambos con todos los problemas que conlleva, es preciso como refuerzo una formación de los padres” (op. cit., p. 113).

Y, más adelante, añade:

“(…) en relación directa con la situación socioeconómica y cultural-laboral, la diversidad educativa es evidente por lo que se precisa una atención formativa especial a través de una escuela de padres ubicada en el mismo centro escolar” (op. cit., p. 114).

Para esta autora, un posible planteamiento de la escuela de padres, que concibe como una herramienta facilitadora del cambio, es partir de situaciones problemáticas y aprovecharlas para motivar las relaciones entre las familias y el claustro. Desde ahí surgirá un mejor conocimiento mutuo, tanto organizativo como humano. Esto se relaciona con el aprendizaje organizativo que hemos tratado en otro lugar de esta tesis. Para Castilla, en la escuela de padres debe primar el trabajo en grupo, ya que así se facilitará que cada participante tenga referencias de los demás, desarrolle la capacidad de empatía y el sentido crítico ante el conocimiento del punto de vista de los demás, asuma tareas y, finalmente, se avance en la unidad. Con este enfoque se asegura en mayor medida la participación y la actividad. Se trata, pues, de un aprendizaje social.

“Un esfuerzo sostenido en el mantenimiento de buenas relaciones con los padres y con la comunidad” es uno de los factores que ayudarán al centro a superar factores de riesgo en los centros marginales. Es una conclusión de la NCE (National Commission on Education) reflejada en su informe de 1996, que llevaba por título *The schools against the odds*, cita que tomamos de Rué (2005, p. 23). También insiste Rué, esta vez en base a las conclusiones halladas en la revisión a una serie de investigaciones (ERIC, 2000) en que “Los padres son un factor crucial. Deben ser incorporados en cualquier acción que sea posible desarrollar” (op. cit., p. 24).

Y el grupo FORCE (2000) alude a este asunto en estos términos:

“Los padres y colectivos implicados en estas zonas educativas, vienen demandando a la Administración también unos determinados perfiles profesionales para este profesorado, así como un compromiso expreso con sus proyectos educativos con un mínimo de estabilidad” (op. cit., p. 121).

Y, al hacer un repaso por la historia de la formación para este colectivo docente, se detiene en los años ochenta, donde se comenzaba a vislumbrar una preocupación de la Administración Educativa por esta problemática, y a colación de las familias, dice:

“En estos momentos los padres demandan profesores críticos, con la implicación con la zona, trabajo cooperativo en los equipos e innovación en las aulas y rechazan enérgicamente los planteamientos más despersonalizados y alejados de su realidad socio-cultural” (op. cit., p. 123).

Y, después, a través de una cita de Elboj y otros (1998), y de las referencias sobre el tema de De Vicente (1998), y Domingo y Bolívar (1998), reflejan una postura trascendente que tiene gran aplicación en nuestra tesis: la colaboración entre la escuela y las familias viene a asegurar un mayor grado de consenso entre los miembros del

claustro. Parece tener mayor potencialidad de cara al éxito final una estrecha relación entre ambas instituciones, la familia y el centro educativo, que un proyecto de innovación *per se*. Y esto es especialmente cierto en contextos deprimidos. Cada sector de la comunidad educativa ha de caminar en común unión con el resto, pues de lo contrario los resultados a conseguir se cifrarán en muy escasos. En definitiva se advierte de que tras estas prácticas colaborativas pueden esconderse “(...) dimensiones personales, biográficas, profesionales y experienciales que han de ser investigadas de cara a comprender por qué y cómo surgen, así como para empezar a obtener luces sobre qué formación se necesita para ello” (op. cit., p. 126).

Esto también está relacionado con la democracia, planteamiento que proponen Glickman y Alridge (2003), para quienes el trabajo escolar es una construcción que debe realizarse por el conjunto de la comunidad educativa: alumnado, comunidad, sociedad... Aquí, por tanto, la participación de las familias cobra una importancia trascendente. Lo que estos autores defienden como favorable para el alumnado, nos referimos a la participación, lo trasladamos nosotros al terreno de las familias y su participación en la educación de sus hijos: “La noción de que las personas son capaces de aprender mejor a través de su propia participación es un concepto revolucionario en torno a la educabilidad de todos los humanos, contemplados como seres curiosos que se buscan a sí mismos” (op. cit., p. 33). Es así que una formación óptima del profesorado debería perseguir tanto la participación de unos como de otros, alumnado y familia, y de aquél en el contexto inmediato de éstos, en su realidad vital, su barrio, su cultura, su esencia. Participación recíproca, que hemos defendido en otro lugar de esta tesis. Así, se construirá una verdadera comunidad de aprendizaje.

La aportación de Glickman y Alridge (2003), situada dentro del modelo de Indagación (Lieberman y Miller, 2003), hace hincapié en la relación entre la escuela y la comunidad educativa, y en el necesario diálogo que ha de existir entre ambas. La participación de las familias, en este sentido, servirá para aportar vivencias, opiniones, posicionamientos ante la realidad, conocimiento de la problemática..., de modo que añadan contenido al trabajo escolar. Esto podrá revertir en ellas y en la comunidad globalmente entendida, en forma de soluciones que el centro educativo y el alumnado generarán. Aparte de ese interactuar con las familias, esta comunicación se hace extensiva al resto de miembros de la comunidad, cada uno con diferentes dosis de poder. En otro lugar de esta investigación exponemos las ventajas de este enfoque.

Una materialización de esa interacción es la que presenta el Programa Intergeneracional del Ayuntamiento de Sallan (2001), donde se motiva la participación de la comunidad local, subrayando la de la tercera edad. Implica, pues, no solamente a los familiares del alumnado, sino también a personas ajenas a los centros educativos, en actividades organizadas en la escuela, como un concurso de cuentos para los ancianos, concursos de dibujo sobre esos cuentos para el alumnado, jornadas intergeneracionales con actividades (culturales, deportivas y lúdicas) para toda la familia, cuentacuentos... Se persigue, pues, la participación, la convivencia, la comunicación y el conocimiento de todos. En este ejemplo se consigue, además, la participación de la comunidad entendida globalmente, pues se utilizan las instalaciones de entidades locales, materiales, ayudas diversas... Por tanto, entendemos que es un ejemplo que se puede extrapolar al ámbito marginal, pues cuando se habla de familia no se suele tener en cuenta a la tercera edad, se prescinde de un enfoque intergeneracional. A veces se han llevado a cabo experiencias de este tipo en nuestro entorno, pero han presentado dos

desventajas, fundamentalmente: (1) la de no tener continuidad a través del tiempo, y (2) la de ser actividades incompletas. En este sentido, en la ciudad de Úbeda, y en el curso 1999-2000, se llevó a cabo una experiencia promovida por los Servicios Sociales del Ayuntamiento, que consistió en una visita del alumnado del CAEP *Matemático Gallego-Díaz* al Centro de Día de la Tercera Edad, así como un desayuno al que fuimos invitados por el Geriátrico. El carácter puntual de estas actividades, su falta de continuidad y su poco enlace con cuestiones curriculares hacen que parezcan descontextualizadas desde un punto de vista académico, no así desde el enfoque comunitario. Seguramente, la elaboración conjunta de un currículo autóctono, donde intervenga la comunidad educativa y agentes del entorno, serviría para que este tipo de vivencias se prodigaran y, además, cobraran un sentido pleno, tanto en la escuela como en la propia comunidad donde aquélla se ubica. De lo contrario, da la sensación de que cada entidad va por su lado, de que se tratan de implicar a los centros educativos pero sin un fundamento que le dé sentido, con lo que no pasa de ser una anécdota, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Finalmente, Comellas (2002) incide en cómo la tutoría puede gestionar la participación de las familias en el centro educativo, y favorecer que éstas desempeñen su rol adecuadamente. Insiste, sobre todo, en partir de un análisis de las situaciones familiares con las que se ha de trabajar, esto es, las necesidades de las familias, sus características, cultura, entorno, etc. A partir de ahí, se debe establecer una relación entre ambos basada en la confianza y el consenso. Quizás una de las actividades que el centro debe cuidar en este sentido es el diseño del Plan de Acción Tutorial y del Plan de Acogida a las familias nuevas en el centro. Si estos documentos son acertados pueden servir para motivar la participación, la organización conjunta de actividades, etc.

3.3.3.6. La influencia que ejercen los medios de comunicación en el alumnado socialmente marginado (ítem 22)

Rambla (1998), en un estudio sobre las causas de la escasa participación de las familias en la vida escolar, alude a la importancia de la influencia que la televisión ejerce sobre los discentes, algo sobre lo que también llama la atención Rus (2000), como factor que las familias deben tener en cuenta cuando colaboran en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Es algo que nosotros ya hemos intuido desde hace tiempo, en base a nuestra experiencia y a lo que venimos observando en el día a día de las clases y la convivencia con el alumnado.

Rambla ha indagado sobre esto en el propio entorno de las familias, sobre todo en aquellas más humildes que, seguramente, son las que tienen mejor medios a su alcance, menos estrategias para ejercer un control sobre dicha influencia y los efectos, casi siempre perniciosos, que puede tener la televisión sobre sus hijos. Así, concluye que esas familias más deprimidas, aparte de no atisbar algo intrínseco a sí mismas que persuada a sus vástagos a interesarse por las disciplinas escolares, no hallan las herramientas adecuadas para comprender a sus hijos (probablemente, porque tampoco encuentra cauces que faciliten una comunicación útil y eficaz con ellos), tampoco saben cómo ejercer una amortiguación de la influencia de los mensajes televisivos sobre sus hijos. O sea, que se sienten realmente perdidas ante tal avalancha. Esto revela un enfoque muy singular hacia la escuela por parte de las familias, que puede distar sobre manera del que las escuelas tienen de aquéllas. A partir de ahí, la escuela debe reorganizarse reconociendo y valorando justamente las formas de pensamiento de estas familias, fomentando su participación así como la de los docentes en las actividades

comunitarias del entorno. Una vez dado este paso, facilitada la comunicación, desde la comprensión de la realidad de las familias, es más fácil que aumente la participación, con lo cual el centro educativo puede asumir mayores cotas de autonomía así como, consecuentemente, desarrollar procesos educativos de más calidad.

Por su parte Aranguren (2002) incide especialmente en la importancia de los medios de comunicación y de fenómenos asociados a los mismos, fruto de la era tecnológica en la que vivimos, como responsables de la desestructuración de las familias, el bajo rendimiento del alumnado que ello conlleva, y la pobreza en las relaciones entre la escuela y las familias devenidas de todo ello.

Así, entiende que el ordenador, los videojuegos, los juegos de rol, la utilización del móvil y todo lo que éste lleva implícito, son la causa de que el alumnado viva inserto en una especie de juego, que lo aleja de la realidad de la escuela, y de la familia. En definitiva, de la comunidad en la que vive. Juegos, por otro lado, que están carentes de normas, de reglas, de un objetivo claro al que dirigirse. Y esto tiene unas consecuencias drásticas en el terreno educativo, tanto en el hogar del niño como en la escuela. Por ejemplo, el alumno cada vez es más individual, está más aislado, va perdiendo progresivamente las herramientas para relacionarse con los otros, sean los iguales o sus padres y hermanos. En este sentido, se da la paradoja de que si alguno no entra en esta dinámica es tildado de “extraño”; es visto como alguien que se aleja del común de la clase, del resto del grupo, con lo cual parece estar cavando su propia tumba ante sus iguales: tiene que entrar a la fuerza en esa dinámica. De lo contrario, estará perdido. Socialmente, al menos. O sea, el alumnado es víctima, con la aquiescencia de las familias y su dejadez de funciones, de unos modelos impuestos por una sociedad pseudotecnologizada, gestionada por los mercados, que entra en los hogares, sobre todo, desde la televisión. Y pensamos que esto ocurre, aunque en distinto grado, en todo tipo de familias, independientemente de su normalización, y de su poder adquisitivo. A partir de ahí, los alumnos que primero acceden al sistema, se van aislando progresivamente. Y los que entran después para no sentirse aislados, corren la misma suerte. Nosotros nos preguntamos: ¿qué cosas han pasado para que la familia y la escuela hayan sucumbido, mostrando una debilidad que pone espanto, ante los envistes de tamaño sistema tecnológico, publicitario, manipulativo y basado en la economía de mercado? ¿Cómo unas instituciones tan numerosas, la escuela y la familia, ancestrales, históricamente respetadas, hayan dado lugar a esto, promoviendo víctimas acrílicas entre el alumnado? Creemos que en gran medida la razón se halla en la separación entre la familia y la escuela. Aunque pueda parecer una paradoja, a pesar de tantos intentos, herramientas, estrategias para hacer que caminen juntas, ambas instituciones se han desunido, atribuyendo gran parte de las familias sus roles y funciones al profesorado, que se ha visto, ciertamente, desbordado. Precisamente, por no poder dar abasto a tanta función que antes no había tenido, la escuela ha querido, como respuesta a la Administración y a las familias irresponsables, desentenderse, al menos en parte, y el fin ha dibujado cientos de víctimas entre el alumnado, las familias y el profesorado. Pero, sobre todo, entre el primer grupo.

Aparte de ese individualismo, Aranguren (2002) también se refiere a la falta de esfuerzo con la que estos chavales crecen, a la perentoria necesidad de satisfacer una ilimitada cantidad de deseos, lo que la realidad niega tozudamente. A la sobreprotección de la familia, necesitados de recompensas constantes y mostrándose absolutamente

débiles ante la frustración. La conciencia del fracaso llega entonces a apoderarse imperativamente del alumno.

Nos parece, por tanto, interesantísimo el análisis que hace Aranguren, sobre todo por su capacidad para clarificar la realidad y por manifestar la situación de una forma coherente y diáfana. Nosotros, hace un tiempo teníamos la oportunidad de comentar nuestro convencimiento al respecto con un Inspector de Educación de la Delegación Provincial de Jaén y nos sorprendió su opinión en contra: no otorga a la televisión excesiva responsabilidad sobre la situación de las escuelas. Bien es verdad que esto ocurrió hace varios años, pero entendemos que ya se empezaba a vislumbrar la caótica situación que se nos avecinaba, con consecuencias no sólo en el rendimiento del alumnado sino, lo que puede ser aun peor, en la relación entre el mismo, en la dinámica en el seno de las familias, y en los trasvases informativos habidos entre la escuela y las familias. El momento empobrecido que se vive ahora se acentúa aun más en contextos marginales, donde ya dejaban mucho que desear los resultados del alumnado, la estructuración de las relaciones familiares y el diálogo entre las familias y la escuela.

3.3.4. Reflexión sobre el profesorado.

3.3.4.1. Estudio de las ideas previas del profesorado (ítem 28)

El profesorado tiene unas ideas previas sobre todo lo que afecta a su trabajo. Como ejemplo de estas preconcepciones, de estas ideas previas, citamos a Rué (2005), quien tras un análisis de la literatura generada sobre uno de los aspectos de la marginación, el absentismo, aporta con respecto a éste tres características que usualmente se le atribuye, pero que están basadas en estereotipos. Así, alude a su carácter abstracto; ligada a esto aparece su despersonalización; y, finalmente, nos topamos con cierta libertad a la hora de entender qué es lo que les ocurre a los sujetos absentistas.

Son muchos los estereotipos sobre educación y marginación: sobre minorías étnicas, sobre inmigrantes, alumnado temporero, etc. El peligro de las ideas previas, en palabras de este autor, es que “(...) no es un camino que nos conduzca a nada relevante. De hecho, es un camino que no sale de la propia muralla que constituye el propio estereotipo” (op. cit., p. 21).

Rué propone como alternativa la exploración desde la flexibilidad. Entendemos que se recomienda amplitud de miras al profesorado, sobre todo al veterano, más “viciado” en muchas prácticas cotidianas, y en sus formas de pensar. Es, pues, una tarea inevitable dejar aparte “(...) cualquier apriorismo de tipo cultural, psicologista o sociologista” (ibidem).

De todas formas, eso no implica que tales ideas previas no sean importantes, sobre todo de cara a la realización de esta investigación. Rué nos hace caer en la cuenta de ello, a partir del comentario que hace de su investigación, que ahora nos ocupa: “(...) las creencias, las actuaciones de los distintos agentes, sus preconcepciones acerca de cómo actuar, qué observar, etc., son muy importantes” (op. cit., p. 22).

Sobre este asunto, consideramos muy importante el artículo de Jong, Tartwijk, Verloop, Veldman, y Wubbels (2012) sobre las expectativas (ideas previas) del

profesorado respecto a las reacciones del alumnado, y cómo esto influye en la interacción profesor-alumno.

Por su parte, Fullan (1992) habla de las creencias, junto con las conductas, del profesorado, como uno de los tres pilares básicos en los que se sustenta la filosofía de la implementación, o cómo resulta la práctica tras la introducción de innovaciones y la ejecución de los consecuentes cambios. Para él, hay una relación evidente entre creencias y cambios. Entiende que las creencias (ideas previas) requieren una consideración detenida. Para que el profesorado que trabaja en contextos deprimidos entienda el significado de los cambios que se necesitan ejecutar, una vez analizada y comprendida la realidad de la que se parte, es una condición imprescindible ahondar en algo. Por lo visto, a veces se producen los cambios en la conducta y después cambian las creencias. Enfrentarse a algo nuevo produce lo que Fullan denomina la ‘cuesta de la implementación’. Parece ser que hay un retroceso que luego facilita el avance, el progreso. Culmina Fullan su explicación al respecto así: “We see then that the relationship between behavioral and belief change is reciprocal and ongoing, with change in doing or behavior a necessary experience on the way to breakthroughs in meaning and understanding” (1992, p. 25).

3.3.4.2. La relación entre el profesorado veterano y el novel y cómo ésta influye en los aspectos formativos y en la consecución de metas (ítem 29).

Habla Huberman (1992) del significado que los cambios operados en los centros educativos tienen para aquellas personas implicadas en su adopción e implementación. Para nosotros uno de los criterios que puede diferenciar tales significados puede ser la experiencia del profesorado; creemos que es posible que haya diferencias entre el profesorado veterano y el de reciente incorporación al trabajo en educación o, al menos, el que tiene menos experiencia en contextos de marginación. Para Huberman esto depende más de la calidad del proyecto y de su bondad en el diseño y minimiza, aunque sea implícitamente, el criterio que nosotros defendemos. Si bien, por otro lado, apoya el hecho de que el profesorado sopesa los pros y contras del proyecto en cuestión, donde sí podría haber diferencias en función de la antigüedad en la profesión. A pesar de ello, Huberman parece defender la inocuidad del docente ante los proyectos de innovación: parece que el profesorado no se va a cuestionar en principio grandes cosas sobre aquellos. Dice Huberman:

“It has long been assumed in the ‘school improvement’ field that well-designed programmes or projects would find their way easily into school environments, where professionals could rationally weigh their merits (...). Significant changes have virtually no reality outside of what local actors think they are: why they are changes, whether they are desirable ones, how difficult they will be to execute, how well they ‘fit’ with the regnant teaching or organizational styles in the building” (p. 8).

Como afirma Huberman más adelante: “(...) implementation creates interdependencies between members of an institution” (op. cit., p. 13).

Para Fullan (1992), el hecho de tener más experiencia en educación (y hemos de suponer que el profesorado veterano ha de tener más experiencia también en la introducción de innovaciones, en el enfoque de la implementación que Fullan aborda, en

ese aprender a hacer cosas e ideas nuevas), tiene el peligro de que se quiera imponer una determinada solución. En palabras suyas: “Knowledge of the implementation process can be used to attempt to impose one’s favourite solution” (op. cit., p. 22). Se trata de la perversión del mal uso del conocimiento, o de la experiencia mal entendida.

En ciertos momentos es necesario rechazar patrones de conducta convencionales; así lo advierte, por ejemplo, Rué (2005), al estudiar el fenómeno del absentismo escolar: “(...) es posible afrontarlo con un grado de esperanza de éxito, siempre y cuando se modifiquen los enfoques convencionales de su tratamiento” (op. cit., p. 12).

Rué (2005) presenta las conclusiones más significativas del *The school against the odds*, el Informe Nacional Británico de 1996, elaborado por la National Commission on Education (NCE), una de las cuales alude a la importancia de “desarrollar un estilo de liderazgo que construya y desarrolle un enfoque de trabajo en equipo” (op. cit., p. 23). El liderazgo se entiende literalmente como el papel que ejerce el director del centro, que suele estar ocupado por personas con cierta experiencia, dentro del grupo de veteranos. De todas formas, nosotros entendemos que este liderazgo puede ser representado, también, por el profesorado con más antigüedad, con más experiencia, más conocimiento de la institución escolar y del contexto marginal. Este grupo puede ejercer una influencia muy poderosa sobre los demás, independientemente de que en ese momento ocupe algún cargo directivo, circunstancia que probablemente haya tenido lugar en tiempos pasados. La opinión de este grupo, incluso considerada a título individual, puede tener, sobre todo en algunos centros y dependiendo de su idiosincrasia, un peso específico sustancial aun sobre los propios directivos actuales, no digamos ya sobre el profesorado menos experto. Por tanto, la importancia de ese liderazgo, representado en directivo y/o personal experimentado, puede ser muy importante para que en el centro se trabaje en equipo. Las motivaciones para ello, si parte de ahí, pueden garantizar la construcción de una filosofía que beneficie la superación de ciertas dificultades impuestas por la marginación.

3.3.4.3. Las expectativas profesionales del profesorado modificadas por el contexto (ítem 31).

Según las conclusiones de la National Commission on Education (NCE) en su *The school against the odds*, su informe de 1996, es importante que en el centro se generen expectativas compartidas sobre cómo debe ser la conducta del alumnado y como se concibe su éxito (condiciones, premisas, morfología...). La cuestión que nos planteamos es, aparte de entender la necesidad de que eso que espera el profesorado del alumnado (tema que se considera de suma importancia, como hemos visto en otro lugar de esta investigación) esté consensuado y se perciba como un bien común del centro, si el profesorado ve modificadas sus expectativas iniciales al respecto una vez se deja llevar por la idiosincrasia del contexto, si las mantiene inamovibles y qué tipo de influencias, *tiras* y *aflojas* se pueden experimentar entre diversos sectores del claustro y de la comunidad educativa. Esto, obviamente, afectará al modo en que se plateen las propuestas de formación. Si partimos del consenso, como aconseja el organismo inglés del que partimos, la formación también lo estará, con lo que se podrá construir un edificio mejor cimentado. De lo contrario, podemos encontrar experiencias formativas aisladas, como pequeños reinos de Taifas, gregarios, atomizados, que pueden tener consecuencias relativas en sobre grupos determinados, aisladamente, pero que no

contribuirán a conseguir un modelo unificado, desde el punto de vista de centro, de modo que no llegará a institucionalizarse. El desarrollo y el camino hacia la madurez del centro se habrán malogrado.

3.3.4.4. El ajuste entre las necesidades sentidas por el profesorado y las que experimenta el alumnado, una adecuación obligada (ítem 47).

Si pretendemos que el profesorado se adapte a las necesidades que demanda el alumnado, aquél habrá, primero, de conocerlas para, posteriormente identificarse con ellas y hacerlas, en cierta medida, suyas. A esta cuestión podrán contribuir todos los agentes de la comunidad educativa, del entorno y la Administración, adecuadamente gestionados por la dirección del centro. Rué (2005) llama la atención sobre esto, en base a Levin (1987), haciendo hincapié en que las estrategias se adapten al desarrollo de la especificidad implícita en las necesidades discentes.

El grupo FORCE (2000) llama la atención sobre las necesidades de formación del profesorado más vinculado a la atención a la diversidad. Para este colectivo es cierto, como nosotros hemos comprobado al analizar la normativa existente, que los planteamientos administrativos garantizan una atención a la diversidad adecuada y la compensación de las desigualdades. La articulación, desde un punto legislativo, es correcta. Pero dicho planteamiento sobre el papel incurre en serias contradicciones con la práctica. Nuevamente, observamos un choque frontal entre lo que es la realidad y lo que debería ser, todo y que está bien planteada en la teoría, bien fundamentada en la normativa. Por un lado, como observa el grupo FORCE, todo parece ir bien desde el planteamiento del discurso político; pero la realidad de las aulas se enfrenta de plano al planteamiento teórico (véase nuestro epígrafe sobre la separación que históricamente se ha dado entre la teoría y la práctica). Precisamente, dentro de ese terreno práctico el grupo FORCE enumera las lagunas detectadas, que han de ser atendidas a través de la investigación, en sus palabras se necesita “(...) un conocimiento básico del campo, de las verdaderas necesidades y de las características de esta población y zonas” (op. cit., p. 123).

Por su parte, Rué (2005) plantea una serie de experiencias dentro de su proyecto de diversificación curricular para alumnado con riesgo de absentismo escolar, especialmente diseñadas para el alumnado desinteresado por la escuela. Concretamente, él las denomina “experiencias desarrolladas ante el desencuentro entre intereses del alumno y la escuela”. Entre ellas aparecen unas dirigidas al alumnado

“(...) con problemáticas académicas y comportamentales, los cuales ahogaron a edades muy tempranas esa curiosidad por el saber más académico y, en pocas ocasiones consiguieron involucrarse, por voluntad propia, en las propuestas de la escolaridad obligatoria. Paralelamente, son chicos/as que no han tenido modelos positivos y muestran dificultades para recibir ayuda continuada” (op. cit., p. 222).

Otras a alumnado que muestra “(...) falta de hábitos, desmotivación y actitudes perniciosas” (p. 223), a alumnado víctima del fracasado escolar, que manifiesta rechazo hacia la escuela, valora negativamente el marco escolar, muestra rechazo hacia el tratamiento excesivamente teórico de las clases, y que tiende a valorar más el aprendizaje de una profesión para insertarse, a corto o medio plazo, en el mundo

laboral. Suele ser un tipo de alumnado que difícilmente responde a las “(...) estrategias habituales de tratamiento a la diversidad: refuerzos, agrupamientos flexibles, créditos específicos, etcétera” (p. 229), absentistas, con baja autoestima y, como ya hemos destacado reiteradamente, con un ambiente familiar no demasiado favorable hacia el entorno escolar. En definitiva, se trata de experiencias planificadas para aquel alumnos que no tiene o ha agotado los “(...) recursos formativos, lúdicos y escolares, que tiene a su alcance. Muchos de ellos han sido expulsados o no aceptados en otros programas destinados a público joven” (op. cit., p. 234). De todas formas, como bien resalta Rué, parte de esta alumnado presenta (...) buenas aptitudes manuales o mecánicas” (p. 229).

Entre las actividades presentadas aparecen unas que trabajan distintos contenidos escolares a través de la utilización de éstos sabiamente imbricados con el alumnado y su experiencia vital real, sobre atención a la diversidad, proyectos interdisciplinares, algunos que dan pautas para afrontar el desinterés del alumnado, y otros de carácter comunitario preventivo.

3.3.4.5. El análisis de las teorías donde se fundamenta la tarea docente y su contraposición con las realidades prácticas que acontecen en el aula cotidianamente (ítem 41)

Rué (2005) advierte sobre este punto de la dificultad de amalgamar teoría y práctica, pues quizás la escuela, por su carácter de conducirse a grandes velocidades, impide al profesorado ver más allá de la acción práctica donde se halla sumergido, le impide salir de ese aula y de ese contingente discente que le desborda con mil cuestiones (desde las propiamente intelectuales a las didácticas, pasando por las tocantes a la disciplina, la relación entre iguales, las expectativas que el alumnado tiene sobre él y al contrario, lo que él espera de ellos...) y, embarcado en esa vorágine se hace difícil ir más allá. Por tanto, es importante para nosotros subrayar la apreciación de Rué, para quien “(...) la propia escuela y su organización práctica no siempre facilita la coordinación de toda la información potencialmente disponible” (op. cit., p. 25). Información que, en gran parte, puede ser teórica o devenir, indirectamente, de la teoría.

Por tanto, resulta lamentable que la práctica, del mismo modo que no se ve reformulada plenamente por las teorías de la educación, tampoco sirva demasiado para reexplicar teorías ya existentes o, en su caso, para redactar otras nuevas. Una retroalimentación semi-perdida que debería retomarse, sobre todo teniendo en cuenta la riqueza que existe en las experiencias educativas gestadas en contextos con las características de los que aquí estudiamos.

La alusión del grupo FORCE (2000) a este epígrafe refleja la necesidad de romper las brechas habidas tradicionalmente entre la teoría y la práctica, de modo que han de estar unidas; han de ir de la mano, como propugna el modelo de Indagación (Lieberman y Miller, 2003), según el cual (véase también la aportación a este modelo por parte de Glickman y Alridge, 2003) a partir de la lectura de la teoría, el profesorado ha de programar su actuación con el alumnado, fijar actividades donde aplique los inputs de la teoría y transforme, desde ellos, su práctica. Posteriormente, la teoría puede verse, opcionalmente, variada, en función de los resultados corroborados en la práctica.

Así, el grupo FORCE lo expresa en los siguientes términos:

“Por lo que debe ser (se refiere al profesorado) un gran mediador y tener una actitud reflexiva (sobre la práctica y teoría educativa), comunicativa, realista y cooperadora y ser capaz de promover y desarrollar actividades individuales y grupales que fomenten la comunicación y la afectividad entre todos los participantes del proceso formativo” (op. cit., p. 122).

3.3.4.6. Reflexión sobre la salud mental del profesorado que trabaja en contextos marginales: riesgos (ítem 8)

Jong, Tartwijk, Verloop, Veldman, y Wubbels (2012) llaman la atención sobre los altos índices de desgaste que presenta el profesorado en Educación Secundaria. Se trata de algo generalizado, aunque presentan unas cifras que quizás para nuestro entorno sean demasiado altas. Profesorado que deja su profesión antes del primer o segundo lustro de experiencia. Claro que, resulta evidente, aquí está en juego la salud del profesorado. De hecho, en el mundo de la educación ahora están de moda los negociados de salud laboral, y los gabinetes de prevención de riesgos profesionales. Y las bajas del profesorado debidas exclusivamente al estrés que les produce su trabajo y que originan, básicamente, depresiones, también están a la orden del día. Por ello, al elaborar nuestro cuestionario nos pareció oportuno incluir el ítem 8, en el que planteábamos la posibilidad de que el trabajo en contextos marginales supusiera un riesgo para las condiciones de salud e higiene mental del profesorado. Atisbábamos la posibilidad de que, debido a todos los agravantes que las situaciones en estos ámbitos conllevan si las comparamos con contextos educativos más normalizados, el profesorado pudiera considerar la respuesta a este ítem como afirmativo. Así, estos autores comentan: “Worldwide, rates of teacher attrition in secondary education are alarmingly high: 87% of teachers leave the profession before they have ten years' experience (Pianta & Hamre, 2009), with 50% of beginning teachers leaving the field within the first five years (Walker, 2009). Strikingly, the most cited and highest ranked reasons for leaving the profession are problems with classroom management (Evertson & Weinstein, 2006; Walker, 2009). Of the large number of beginning teachers that report experiencing difficulties in creating an orderly and positive working climate in their classrooms (Brophy, 2006; Doyle, 2006; Nie & Lau, 2009), a substantial proportion apparently do not overcome these difficulties and as a result leave the profession” (op. cit., p. 949). Está claro que gestionar las clases en contextos con un alumnado al que parece no interesarle lo que en las aulas se explica, exige una preparación extra, disponer de unas herramientas de mayor alcance, de manera o bien se pueda enseñar cosas diferentes (del mismo valor curricular pero que sean más interesantes para el alumnado –de hecho, proponemos la elaboración de un currículo específico que nosotros denominamos autóctono-, bien las mismas pero con una metodología muy diferente o bien, simplemente, disponer de alternativas de disciplina que puedan contener el mal comportamiento, el desinterés... de un alumnado que se niega, las más de las veces, a colaborar en los procesos que se le ofrecen. Evidentemente, y según muestras estos autores, no sería la primera vez que un profesor se da de bruces contra un tabique que no escucha, ni atiende, ni le importa demasiado lo que trata de explicar. Las palabras de estos pedagogos holandeses pueden, sinceramente, servir de consuelo al ver lo que acontece en otros lugares; está claro que desconocemos casos, dentro de nuestro entorno, de profesorado que abandone definitivamente su trabajo. Pero son usuales las bajas laborales por estos motivos aquí expuestos y claros los efectos que el estrés producido por este trabajo produce en la salud de algunos docentes. Como apuntan, los problemas para gestionar la clase suelen ser grandes:

mantener el orden y conseguir un mínimo de disciplina pueden convertirse en una asignatura difícilmente superable para gran cantidad de docentes. Si estas situaciones se enquistan, se hacen duraderas y resistentes al cambio, la batalla puede estar perdida. Y todo ello, inevitable, puede derivar a una situación en la que el profesor se replantee qué va a ser de él en lo profesional, hacia dónde debe dirigir sus esfuerzos en su carrera docente o, como sucede con el profesorado estudiado por estos autores en el contexto holandés, si realmente merece la pena seguir peleando en una profesión tan frustrante (véase el ítem 12 de nuestro cuestionario).

En este sentido se nos ocurre hacer varios comentarios:

(a) Por un lado, nos lleva a uno de los otros dos constructos que abanderan nuestra tesis, el de la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. ¿Es suficientemente provechosa la formación que el profesorado recibe en la Universidad? ¿La formación inicial del profesorado goza de la suficiente calidad y, como una muestra de ésta, de la necesaria relación con la práctica educativa? Esto nos llevaría a analizar la relación entre la teoría educativa y la práctica correspondiente, para poder enjuiciar críticamente el valor de la primera respecto a la segunda y, por otro lado, la utilidad y aprovechamiento de la segunda para repensar la primera. Hablamos, en suma, del conocido desfase entre la teoría y la práctica. Sea como fuere, de no ser así, o sea si la formación inicial no basta para que un profesor novel salga airoso de ciertas situaciones, como en principio podemos pensar, ¿qué papel juega en todo esto la formación permanente? En este sentido, nos consta (y lo tratamos en el apartado correspondiente de este trabajo) que los centros del profesorado trabajan en función de las demandas formativas del profesorado de cada zona. De tal modo, si existe tal necesidad formativa se ha de demandar. Y, siempre que sea suficientemente numerosa, se ha de atender. Si el número de peticiones en torno a esta temática no es significativo, los centros del profesorado suelen hacer caso omiso a la demanda. Si es así, al profesorado le queda la alternativa de la autoformación, en el sentido de realizar grupos de trabajo (con un número no inferior a tres docentes) o recurrir, cuando el porcentaje del claustro interesado no sea inferior al 60%, a la modalidad de formación en centros, lo que puede ser muy útil cuando hablamos de un centro radicado en zonas marginales, donde los problemas suelen afectar a la gran mayoría. Y si a pesar de la formación, sea de un modo u otro, los problemas persisten, podemos concluir que la formación que se imparte no es la idónea. Otra opción formativa es acudir a otras instituciones (la Universidad, por ejemplo), cuyas ofertas formativas pueden ajustarse, por otras vías distintas al contacto directo y a los sondeos sobre necesidades formativas, también a las que el profesorado plantea. Esto lo tratamos en algunos ítems del cuestionario, concretamente los números 9 (formación inicial) y 39 (formación permanente). Son necesarias, pues, innovaciones en muchos temas, y seguramente uno de los más perentorios es el de la disciplina. Si el contexto no favorece el desarrollo de éstas en materia del control de la clase, contamos con una dificultad añadida. Quizás, como avanzamos en el ítem 53 de nuestro cuestionario, sea el momento de dar una formación específica, formalmente diseñada, pensada *ex profeso* para trabajar en estos ámbitos, motivando e incentivando el aprendizaje y el rendimiento de este alumnado.

(b) Si no hay disciplina, los resultados académicos del alumnado suelen ser bajos, como reducidos los fines y objetivos que se pueden conseguir. Las expectativas profesionales del profesorado, por tanto, se modificarán a partir de su experiencia en este tipo de entornos, su inquietud por mejorar las condiciones de la vida escolar

decaerán y, finalmente, no cejarán en su empeño de transformar la realidad o, al menos, tendrán mayores dificultades para hacerlo.

(c) Los dos factores anteriormente planteados suman uno nuevo: la frustración del docente cuya labor es víctima de una cadena de despropósitos originada en el mal comportamiento de su alumnado. Podemos pensar que la razón última que crea esas consecuencias sea el origen social del mismo. Pero, siguiendo a los autores a los que parafraseamos, el motivo puede hallarse en un lugar mucho menos evidente, más científico podemos decir, como ellos plantean: las ideas previas del profesorado sobre cómo será la respuesta del alumnado y, por ende, su interacción con él. Hay que abundar en estas cuestiones para poder llegar a una conclusión así y, por fortuna, un estudio recentísimo nos brinda la oportunidad de poder contrastar estos datos con los que hemos hallado en nuestro entorno jaenero. Evidentemente, la indisciplina es una cuestión de interacción, de relación entre dos elementos.

(d) Otra idea se cifra en las dificultades económicas por las que atraviesan, normalmente, las familias de este tipo de alumnado. Ellas son las que hacen que el alumnado no esté bien alimentado, que no disponga de los materiales básicos para el estudio y cuando dispone de ellos o no los traen a clase o los traen en un estado deplorable. Todo esto se da la mano con el ambiente que el alumnado vive en casa; pongamos un ejemplo práctico: a veces, nuestros propios alumnos nos han sorprendido contándonos cómo se habían acostado la noche anterior a las 4'00 de la madrugada, viendo la televisión, a la hora en que justamente su padre había llegado de la *ruta del bacalao* de comprar droga.

(e) Las situaciones de exclusión social a las que se ve sometido el alumnado de grupos sociales marginados lleva a ser personas indisciplinadas en clase, precisamente por llegar al aula con el marchamo de ser alguien socialmente inferior. Una cosa lleva a la otra, y la persona socialmente despreciada reivindica la mejora de su status oponiéndose al sistema que lo subyuga, representado por el profesorado que puede representar el elemento transmisor de la cultura de la mayoría.

(f) Por otro lado, nos interesa apuntar la necesaria colaboración entre profesores (véase el ítem 13 del cuestionario). ¿Se pueden resolver los problemas de disciplina a través de un trabajo grupal del profesorado, donde se compartan experiencias, se pongan en común vivencias, lecturas, conclusiones de formaciones individuales? ¿Se puede atajar un problema de tales dimensiones desde la unión del claustro? ¿Existe en nuestro entorno una cultura profesional que facilite estos planteamientos, o sigue cada uno yendo a lo suyo? Estas prácticas colaborativas se hacen extensibles también a las relaciones inter-centros, como apuntamos en el ítem 26 del cuestionario (existen, de hecho, por ejemplo, los grupos de trabajo inter-centros, como modalidad formativa de los centros de profesorado). También podemos apuntar aquí la posible necesidad de fomentar la colaboración interinstitucional.

(g) La experiencia, por otro lado, puede jugar en este sentido un papel crucial y, de este modo, los veteranos pueden aportar unos conocimientos expertos al profesorado novel. ¿Puede ser necesario que dicha experiencia se refiera a los ámbitos marginales? ¿Será suficiente como demostrar experiencia en educación, sin más? ¿A veces dependerá del talante personal del profesor antes que de conocimientos específicos sobre pedagogía social, psicología evolutiva, pedagogía diferencial, sociología de la

educación o psicología? ¿Basta con el compromiso y la predisposición del profesorado? Nosotros hemos planteado en otro ítem, concretamente en el 29, una cuestión análoga referida al posible poder de la experiencia del profesorado veterano sobre el que tiene menos antigüedad de cara a seguir los patrones de conducta mayoritariamente aceptados por el primer grupo. En cuanto a la disciplina, es probable que su control dependa de la experiencia, pero ¿se trata de una norma infalible? Recordemos que en estos contextos los problemas en este sentido suelen ser mucho más acuciantes, con los problemas añadidos de que la colaboración familiar no suele ser todo lo prolija que se deseara, las influencias del contexto tampoco son las ideales... De otro lado, las posibilidades de adaptación del profesorado inexperto a estos contextos, parece evidente, se vienen a complicar sobremanera.

(h) ¿Qué herramientas ofrece la Administración educativa para que el profesorado puede afrontar este tipo de problemas? ¿Ofrece protocolos? Pensemos en las profesiones relacionadas con la sanidad. Si visitamos la consulta de una enfermera, por ejemplo, nos llama la atención que tienen anotados protocolos de actuación para un montón de situaciones, incluso las que realizan cotidianamente. Todo está medido, calculado, estudiado milimétricamente. Los errores no se pueden permitir, sobre todo cuando trabajamos con personas. Con la salud de las personas, en este caso. Creemos que algo parecido deberíamos hacer en el profesión docente. No estaría mal, igual que en la enseñanza se han importado modelos del mundo de la economía, que trasladáramos los modelos de la rama sanitaria, al menos la metodología de protocolizar nuestras actuaciones. Tengamos en cuenta que también trabajamos con personas; personas menores de edad y cuya salud puede estar en juego, sobre todo si la indisciplina reina en las clases: desgraciadamente, no sería la primera vez que un alumno sale accidentado de un aula o de un gimnasio, por culpa, precisamente, de un mal control del alumnado. Además, como referíamos más arriba, también se crean problemas de salud en el profesorado. Creemos, a la vista de que hablamos de problemas que pueden empezar a parecer irresolubles, que la Administración hace bien poco por ayudar al docente que está a pie de aula. Algo parecido podemos plantear acerca de los agentes externos (Equipos de Orientación Educativa, educadores sociales, trabajadores sociales, Inspección Educativa...). ¿Afectará esto, igualmente, al nivel de motivación del profesorado respecto a su tarea?

(i) También los medios de comunicación, fundamentalmente la televisión, pueden hacer que la disciplina sea un talón de Aquiles en los centros educativos. ¿Cuál es la opinión de la muestra de nuestra investigación?

(j) ¿Conllevará la indisciplina que el profesorado opte por soluciones salomónicas y jerarquice al alumnado en función de su rendimiento y de su capacidad de adaptación (los más disruptivos por un lado y los menos por otro), optando por modelos de enseñanza en principio indeseables? ¿Supondrá esta situación de descontrol una vuelta atrás en materia pedagógica, y la asunción de modelos tiempo ha defenestrados, contrarios a la solidaridad y a la igualdad de oportunidades en la educación? ¿Se habrá de optar por realizar labores de criba y selección social (ítem 56) como medio para lograr la disciplina? No podemos soslayar la práctica de los partes de conducta en centros de Secundaria, que siempre caen en los mismos alumnos y que contribuyen, aun de forma capciosa, a lograr cierto orden en las aulas. Decimos lo de capciosa porque ocultar el problema no lo resuelve. Resuelve temporalmente la

situación y puede contribuir a mejorar la salud del docente, pero la realidad social seguirá siendo la misma en el futuro.

(k) ¿Deberá prestarse más importancia al aspecto de la indisciplina dentro de los procesos, tanto internos como externos, de evaluación de centros? ¿Sería una buena idea incluir el estudio de las ideas previas, las expectativas del profesorado, como plantean Jong, Tartwijk, Verloop, Veldman. Y Wubbels en su trabajo, como un constructo objeto de rigurosa evaluación, para ver cómo éstas afectan a otros elementos claves en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y para llegar a conclusiones sobre cómo tocar las cuerdas oportunas (en palabras de Huberman, 1992) y, haciendo las variaciones oportunas, llegar a mejorar los procesos educativos, dotándolos de mayor calidad?

(l) ¿Sentirán los centros ubicados en zonas marginales, y que normalmente acogen a ese tipo de alumnado, la necesidad de reivindicar una mayor heterogeneidad en los centros, el reparto equitativo del alumnado en todos los centros de una ciudad, para no concentrar los problemas en los mismos centros? ¿Coadyuvará este tipo de vivencias el fomento de la capacidad crítica del profesorado (véase el ítem 14)?

(ll) ¿Se habrá de abogar más por prácticas de educación no formal y por fomentar la dinámica de grupos en estos centros, como apuntamos en el ítem 44? ¿Podrá ser ésta una de las claves para evitar o, al menos, suavizar problemas como el de la indisciplina?

(m) ¿Serán las necesidades del profesorado muy diferentes a las que siente su alumnado y tal disparidad de criterios y de formas de pensar y de sentir producirá el rechazo de éste al sistema educativo y, consecuentemente, provocará una conducta indisciplinada? (véase el ítem 47).

(n) ¿Se habrá de plantear construir un currículo autóctono, de modo que se enseñen contenidos extraídos de las experiencias vitales, sociales y culturales del alumnado, debiéndose reconducir la formación curricular al uso del profesorado y transformar en otro tipo de producto, mucho más atractivo para la clientela (hablando en términos económicos) de estos centros?

(ñ) ¿Deberemos anticipar los itinerarios escolares que lleven a presentar, aunque sea de modo precoz, modelos laborales, más cercano a lo manipulativo y más distante de lo que los libros de texto ofrecen? ¿Habrá llegado el momento de cambiar el formato libro, con todo lo que comporta de tradicional, y ofrecer otra cosa al alumnado que, a veces, lo demanda, literalmente, a gritos y con mal comportamiento? También esto se relaciona con las TICs que proponemos en el ítem 40.

(o) ¿Habrá que replantearse la metodología en programación y prestar atención a otros aspectos, aparte de los meramente instructivos? ¿Habrá que dirigir los esfuerzos a la búsqueda de nuevas formas de programación de la enseñanza?

3.3.4.7. El análisis del grado de compromiso del profesorado con su tarea y con su formación ante la problemática que acucia a estos centros. La motivación del profesorado (ítems 3 y 32)

Hemos constatado la relevancia del compromiso del profesorado con su trabajo para lograr la realización de cambios en su ámbito de trabajo. Cambios que deben operar en la forma como se lucha por potenciar las posibilidades individuales del alumnado, por compensar sus carencias. A veces, nos podemos encontrar con la apatía del profesorado, la falta de tesón, de fortaleza y de ánimo para realizar su trabajo en contextos de marginación, situaciones que pueden devenir, como previene el grupo FORCE (2000), de la falta de atención prestada a la formación de este tipo de profesorado. Concretamente, este grupo lo expresa así: “En ellos (se refiere a una serie de autores) se denuncian la falta de formación para la atención a la diversidad, lo que vendría a responder, en cierto modo, al rechazo que experimentan ante esta situación (...)” (op. cit., p. 121). Después, el grupo FORCE (op. cit.) llama la atención sobre dos actitudes antagónicas que pueden caracterizar al profesorado de estos contextos, el inmovilismo y el activismo; y destacan que

“Ante la marginación, los profesores buscan nuevas ideas, otras acciones que superen su desesperación del “no logro” de lo que ellos esperaban, o bien se aferran, con transacciones rígidas, a que lo que ocurre es que no se está haciendo bien lo que en otros contextos funciona relativamente. Ésa es una fuerza que está ahí presente y con capacidad de movilizar a los propios centros” (op. cit., p. 124).

Entendemos por profesorado comprometido y predispuesto (como reza el ítem número 3 del cuestionario) ése que el grupo FORCE identifica como que hacen las cosas con perspectiva. Esto es lo que pueden ser capaces, en palabras de Domingo (1996) de “(...) pasar de esta fase (se refiere a la falta de perspectiva) y han logrado una cierta estabilidad y madurez capaz de hacer avanzar a los centros y contextos hacia fases de mayor crecimiento en calidad y cantidad” (op. cit., p. 125). Y de los dos tipos de profesores que cita el grupo FORCE en esa línea activista, en nuestra concepción quedan fuera los *esnobistas*, que tienen un interés pasajero en las innovaciones, y dentro aquellos

“(...) con la misma inquietud innovadora y mucho más realistas, reposados y administradores del cambio, aparece otro modo de ver y entender esta innovación. Ya no es tanto el seguir la última honda/ola, sino el analizar y profundizar en el contexto, en la realidad en la que trabajan, viendo dificultades e intentando buscar soluciones colaborativamente a esa situación” (ibidem).

Se trata de un profesorado, en base a Willis (1988), Salvin y Madden (1988), Levin (1995), Bonal, (1992) y Botey y Flecha (1998), que atisba una posibilidad de cambio allí donde encuentran una dificultad, que procuran el desarrollo profesional, que luchan por la consecución de la igualdad de posibilidades, que se centran en lo productivo y en todo lo que puede serlo, que se implican personal y profesionalmente, y que hacen constantes indagaciones.

Como dice Greene (2003),

“Es preciso usar la imaginación para ser capaces de percibir las alternativas. Es preciso inventar metáforas para intentar reorientar la conciencia de aquellos que sólo pueden pensar técnicamente en términos medibles y que conciben la educación como un proceso de acoplamiento entre los talentos y destrezas

existentes (todavía visualizado en una gráfica en forma de campana en las mentes de muchos) y las cambiantes demandas de las mutantes tecnologías. ¿Cómo si no, se pueden reconciliar las exigencias de una sociedad materialista, llena de desigualdades, con las necesidades del crecimiento de los niños y su diversidad?” (pp. 25-26).

Cualquier innovación implica la posibilidad de poner en entredicho la capacidad de compromiso del docente. Little (2003) expresa que este tipo de implementación

“(…) tiene la capacidad potencial de consumir las vidas privadas de los educadores y tensar sus relaciones familiares. Los profesores describen el aumento de su dedicación temporal, de la energía emocional e intelectual invertida y del trabajo real (desarrollo del currículum redacción de informes, recopilación de datos poco habituales de los estudiantes, participación en reuniones, viajes)” (op. cit., p. 46).

Y afirma que una actitud comprometida hacia los cambios se dará si el profesorado piensa que el cambio redundará en beneficio de la comunidad educativa, si sus bondades encuentran su raíz en sus principios axiológicos, si la innovación es entendida como realizable, y si su implementación les deja cierta independencia.

Nos preguntamos, a partir de Rué (2005), acerca de las causas de la marginación en nuestro alumnado y sus familias: ¿se hallan en su biografía, por encima de sus rasgos psicológicos o socioculturales, como apunta Rué con respecto al absentismo, uno de los componentes principales ligados a la marginación? ¿En qué nivel se encuentra cada uno de esos tres constructos, biografía, psicología, sociocultura? ¿Tiene la marginación su germen en la propia institución escolar (como supone Rué que lo tiene el absentismo)? Rué y su equipo de investigación plantean estas hipótesis para evitar verse constreñidos por las interpretaciones psicológicas y socioculturales.

Sea cuales fueren las causas de la marginación, resulta evidente, como decimos, que el compromiso del docente en estos contextos resulta una pieza clave para el éxito educativo. Y una de las manifestaciones de ese compromiso puede ser la comunicación, elemento que hace que la relación entre el profesorado y el resto de la comunidad sea fomentada, mantenida, y logre resultados satisfactorios. Parellada (2002, a) encuentra en la comunicación la clave para acercar los ámbitos de la escuela y la familia, ya que favorece que la institución escolar aparezca como un contexto que acoge a las familias, que respeta su idiosincrasia y la reconoce como parte inicial y sustancial para la elaboración de los contenidos a impartir en el centro; así, las atiende y escucha y, de este modo, facilita que cada parte asume sus responsabilidades. Esa actitud comunicativa significa que se han gestado cambios en el profesorado en pro de una búsqueda de relaciones equilibradas, tan necesarios en estos contextos marginales.

Pensamos que el compromiso a observar en el profesorado en ámbitos deprimidos, con ese componente comunicativo imprescindible, viene a ser dual: por un lado hacer sugerencias, tanto a título individual como, sobre todo, en la morfología de ese órgano colegiado que es el claustro, de cara a mejorar la práctica docente, desde las aportaciones devenidas de su propia formación; por otro lado, el compromiso también habría que centrarlo en ofrecer innovaciones construidas desde la reflexión y la indagación, extensivas al resto de centros con una problemática similar, de utilidad e

interés para la labor en estos contextos, de manera que se coadyuvara al avance, a la evolución, a la mejora.

Dice Huberman (1992): “We don’t see the automatism at work and we only see a few of the strings being pulled. If we then return to our own, inexperienced environment and try to replicate what we have seen, all hell breaks loose” (p. 7). Entendemos que el grado de compromiso necesario del profesorado con objeto de innovar y de producir cambios que lleven a la institución escolar al éxito, reflejado por ejemplo en la bonanza de los resultados académicos del alumnado, debe estar no tanto en las rutinas o automatismos sino, más bien, en unos pocos factores que habrá que variar adecuadamente. Por tanto, se trata de estudiar a fondo esos factores para saber dónde incidir. Y más adelante, Huberman alerta de la dificultad para lograr estas actitudes motivadoras del cambio en los centros: “Not that staff development and, beyond that, enhanced professional capacity are unworthy components of educational change” (op. cit., p. 12).

Fullan (1992), por su parte, alude a los valores y al significado que tiene la inserción de innovaciones y las inquietudes por cambiar la realidad de la escuela. Para él esto resultó clave en la consecución del éxito. Defiende la perspectiva de la implementación (que él define como aprender a hacer, comprender cómo se hace algo nuevo) como un recurso importante de cara a obtener mejoras en las aulas y en los centros educativos. “Change in other words is a process of learning new ideas and things” (op. cit., p. 22). Y cuando hay implicadas nuevas creencias y nuevas conductas, Fullan concede vital la implicación del profesorado y su desarrollo profesional para que se produzca la incorporación de esas creencias y conductas novedosas. Imprescindible factor, pues, para que las innovaciones tengan lugar. En ese sentido también entiende la capacidad del profesorado para gestionar el cambio. Esto lo plantea en los siguientes términos: “(...) the ability to find meaning among an array of innovative possibilities (...). Teachers must understand the implementation perspective and the change process, or they will be at the mercy of external forces of change” (1992, p. 23). Se exige, pues, compromiso y predisposición del profesorado para descubrir el verdadero sentido entre todas las posibilidades, y profunda comprensión del proceso. Otro asunto que también trata Fullan es el que concierne a los elementos que fortalecen el control de la situación de cambio por parte del profesorado, lo que trabaja conjuntamente con Hargreaves (Fullan y Hargreaves, 1991).

Finalmente, Rué (2005), al comentar el concepto de “oportunidad” afirma que se ha de clarificar no sólo la responsabilidad del alumnado sino también la del profesorado, pues de él dependen el tipo de oportunidades que se ofrecen a aquél. Se expresa de esta manera: “Cuando nos referimos a *los centros* lo hacemos conscientes de que éstos no actúan, sino que quienes lo hacen son los distintos agentes involucrados en ellos” (p. 26). Lo que viene a modular el hecho de que

“(...) los sujetos escolarizados disfrutarán de oportunidades concretas, de mayores o de menores ventajas, en función de cómo se concreten los recursos y las modalidades de atención y de intervención educativa en el centro que los acoja, es decir, según las modalidades de acción o de intervención docente en aquel contexto” (ibidem).

Lo que viene a significar Rué es la tremenda responsabilidad que recae sobre el profesorado de centros marginales en la tarea de transformar la realidad, de lograr liberar a su alumnado del yugo que soportan: exclusión social, marginación, difícil acceso a la cultural, trabas sociales...

Nos viene a decir Rué que dentro de esa responsabilidad se han atender varios frentes; entre ellos, la relación entre el alumnado y su entorno, pues éste, aparte del colegio, también contribuye a su formación. Pero, ¿por qué la escuela ha de prestar atención a esa relación? La respuesta es que la escuela influye en ese modo de interactuar el alumno con el entorno, ya que ésta es una institución única, con unas señas de identidad propias, que están reflejadas, entre otros documentos, en su reglamento de organización. Y lo prescrito ahí inducirá al alumnado a actuar de un modo u otro, tanto fuera como dentro de la escuela. Esto es, el alumnado se impregna de esa filosofía, de ese ideario y, por eso, se mostrará de un determinado modo ante el entorno, modo que habría sido muy diferente si se hubiera matriculado en otro centro.

Rué concluye del siguiente modo:

“Los individuos, en consecuencia, aunque se hallan afectados por el “sistema de oportunidades” en el que se mueven fuera del ámbito escolar, también se ven afectados por otro sistema dentro de la escuela, mediante el modo en que dichas oportunidades operan en el mundo de la institución educativa. Así pues, en buena parte, la construcción de sus propios referentes, sus aspiraciones, su autoimagen y perspectivas van a depender del funcionamiento de dicha institución en relación con él o ella” (ibidem).

La importancia radica en cómo interactúa la materia prima que llega al aula, la historia del alumnado (su vida previa y la de sus familias, su psicología, la sociocultura de donde emana) con el contexto, que puede jugar un papel a favor o en contra de sus oportunidades de evolución y cambio, de salir del gueto de exclusión actual. La formación del profesorado que proponemos debe capacitar a éste para crear un entorno escolar que ayude a superar todas estas rémoras. Así, el profesorado ha de estar convenientemente formado para ser capaz de generar numerosos estímulos que den la oportunidad de potenciar el desarrollo cualitativo del alumnado.

Glickman y Alridge (2003) entienden la predisposición del profesorado como un requisito para la consecución de aprendizajes democráticos:

“El aprendizaje democrático, sin embargo, no prescinde de la dirección y orientación del profesor. El docente tiene la responsabilidad de usar sus atributos específicos e individuales –posición, experiencia, edad y sabiduría –para guiar a los alumnos hacia los objetivos fundamentales de una sociedad democrática: aprender a ser libres” (op. cit., p. 33).

Este aspecto de la motivación del profesorado, elemento clave cuando se trabaja en contextos que pueden minar notablemente las dosis de este componente, tan importante para llevar a cabo gestas educativas de gran calado, como las que se necesitan en contextos deprimidos, nos lleva a plasmar una afirmación de Huberman (1992), que a su vez hace referencia a un trabajo anterior, de 1984, que había realizado en colaboración con Miles. La aseveración de Huberman no tiene desperdicio: “(...)

teachers developed commitment to the changes under study only as they began to master them in the classroom” (p. 10). Esto es, el interés se suscita en el profesorado si atisba que los resultados de su labor en clase pueden medrar, si entiende que esos cambios, que van a costar un esfuerzo considerable, redundarán en su práctica cotidiana. El profesor tiene que tener seguro que esas modificaciones no serán, pues, en vano. Y, lamentablemente, sometidos como estamos los docentes a constantes cambios por reformas, gestadas y diseñadas por administradores más cercanos a la política que a la realidad de las aulas, los docentes llevan mucho tiempo, quizás todo el tiempo, comprobando que los cambios a veces lo son sólo de nombres, pero la esencia sigue siendo, sea del color que fuere, la misma. Por tanto, implicar al profesorado en cambios muchas veces obliga a luchar, además, con la rémora de las ingratas experiencias del pasado, cuando además de ser impuestos a golpe de decretos se ha comprobado que han servido para bien poco. En esto puede también jugar un papel importante la falta de leyes de financiación, aspecto que hemos comentado también en otro apartado de esta tesis. Esto cuenta con otro hándicap: al venir los cambios derivados de las leyes educativas de cada momento, tiene el carácter de ser impuestos, y de estar introducidos con calzador, muy a la fuerza; lo que cuenta, ya de entrada, con la más que probable oposición del profesorado.

Por contra, cuando los cambios surgen de la propia necesidad del profesorado, el pronóstico de aplicación cuenta, desde el principio, con la aquiescencia del grupo de docentes, quienes sienten esa necesidad como suya pues, como anuncia Huberman, ya han visto que necesitan gestionar cambios, pues la realidad de sus clases lo pide a voz en grito. Las preocupaciones del día a día hacen agudizar el ingenio: estas son las verdaderas reformas que tienen lugar en las instituciones educativas. A veces, como también comentamos en otro epígrafe de esta investigación, esas preocupaciones se traducen en acciones formativas, acompañadas o no por el apoyo de los centros de profesorado, que agrupan bien a todo el claustro (véase la forma de *formación en centros*), lo que es ideal cuando la problemática afecta al centro como colectividad, lo cual puede ser muy cercano al caso que estudiamos en esta tesis; o a parte del mismo, caso en el que unos cuantos docentes, a veces de centros diferentes pero con una problemática común, se unen bajo la denominación de *grupos de trabajo*, y se dedican a investigar una problemática que les preocupa, que les interesa especialmente y para que la necesitan soluciones de modo más o menos inmediato. Pero, sea como fuere, lo que está claro es que el problema debe estar radicado en la cotidianeidad del profesorado y, desde ahí, es fácil que haya implicación, pues la preocupación es innegable. Y esta preocupación exige la propuesta de soluciones. Esto promueve la motivación del docente (como decimos en el ítem 32 de nuestro cuestionario: se atisban más motivaciones e inquietudes en el profesorado de centros ubicados en contextos maríales que en el de otros ámbitos). Pero, además, se relaciona con el contenido del ítem 3: la predisposición y compromiso personales del profesorado son factores determinantes para la consecución de éxitos académicos por parte del alumnado. A lo que tenemos que decir un sí rotundo, apoyados en Huberman (1992), pues si el profesorado siente el problema como suyo y, a partir de ahí, se motiva, se siente predispuesto a realizar las oportunas modificaciones, los cambios adecuados, con cuyo proyecto se muestra comprometido, es obvio que el resultado final será mejor. Todos estos procesos redundan siempre en el objeto último, la razón esencial del hecho educativo: el alumnado. Estudiamos formación del profesorado con el único sentido de beneficiar al cliente de esta empresa, el alumnado.

Claro que, resulta evidente, la motivación y la predisposición también encuentran elementos contrarios que pueden mermar las fuerzas del docente; véase en este sentido la inadaptación social que presenta el alumnado y sus familias, cuya reiteración puede exasperar al docente, colmar su paciencia y obligarlo a recluirse en prácticas rutinarias alejadas de la motivación que compartimos con Huberman. También los resultados pueden ser muy diferentes según hablemos de profesorado con un nivel u otro de experiencia. Sea como fuere, se precisan altas dosis de lo que el Grupo FORCE denomina “(...) voluntarismo individual y la implicación puntual/personal que ha existido siempre como parte de la llamada *vocación profesional*” (op. cit., p. 123). Todo ello lo estamos abordando en esta investigación.

Para Fullan (1992), la motivación del profesorado tiene su primera expresión en la iniciación y participación activa de éste en la gestión de las innovaciones, y en los consecuentes procesos de cambio. Para él, el proceso y sus claves tienen lugar como sigue:

“(...) the small groups of people begin and, if successful, build momentum. Active initiation, starting small and thinking big, bias for action, and learning by doing are all aspects of making change more manageable, by getting the process underway in a desirable direction. Participation, initiative-taking and empowerment are key factors from the beginning, but sometimes do not get activated until a change process has begun” (op. cit., p. 25).

Por tanto, habría un primer escarceo, donde un pequeño germen del claustro inicia la tentativa de innovar que, en principio, sería seguida una vez se demostrara su éxito y se vislumbrara su utilidad.

3.3.4.8. La actitud crítica del profesorado y su capacidad de adaptación a contextos marginales (items 14 y 15)

Para Archilla (2000) “(...) es la actitud crítica la que nos permite encontrar nuevas alternativas para seguir avanzando” (op. cit., p. 39). Y sigue:

“Un punto de vista crítico ante el problema de la “marginación social” trataría de abrir un análisis cuyo objetivo sería descubrir las verdaderas causas que provocan la existencia de individuos que son involuntariamente marginados por la sociedad” (ibidem).

Y el grupo FORCE (2000) cifra la “(...) la inducción profesional y socialización en estos centros y contextos de especial dificultad (...)” (op. cit., p. 122), como uno de los procesos en los que se enmarca la formación del profesorado para el cambio, junto con los estadios del ciclo de vida del centro. Y antes aluden a que a veces, en estos contextos se llega a “(...) obviar los difíciles momentos por los que pasa un profesor cuando ha de socializarse en estos nuevos y complejos ámbitos de trabajo” (p. 120). Es necesario, pues, como este mismo grupo refleja a través del pensamiento de Giroux y MacLaren (1990), que este colectivo de profesorado desarrolle “(...) un pensamiento práctico reflexivo, comprometido e la generación de conocimiento crítico” (op. cit., p. 123).

La actitud crítica, relacionada con cuestiones axiológicas del profesorado, incide en la actitud que los docentes presentan ante los cambios. Así lo expresa Little (2003): “Los educadores adoptan una postura respecto a los cambios basándose (...) también en (...) los principios y valores que rigen su práctica de la enseñanza (...)” (op. cit., p. 50).

3.3.5. Reflexión sobre el trabajo del profesorado.

3.3.5.1. Estudio y análisis de las formas de trabajar y los resultados que se consiguen (ítem 2)

En principio, si tenemos en cuenta las conclusiones a las que la NCE, la *Nacional Commission on Education* británica llega en su informe de 1996, titulado *The school against the odds*, citado por Rué (2005) podemos permitirnos entrar en cierto estado de relajación. Dice el citado informe que “el fracaso no es una fatalidad” (Rué, 2005, p. 23), si bien añade una relación de factores de éxito escolar así como indican qué se puede hacer en los centros para reducir las tasas de fracaso escolar. Este informe asegura, además, que “(...) la coordinación de las actuaciones educativas constituye un factor de éxito clave” (ibidem).

Huberman (1992), en la introducción crítica que hace al trabajo de Fullan (1992) y que hemos comentado numerosas veces a lo largo de esta investigación, alude al capítulo de los resultados, cuyo logro en nuestro caso está relacionado con el sorteo de las múltiples dificultades que, consuetudinariamente, aparecen de forma pertinaz, y que merman la predisposición del profesorado a abordar cambios y a embarcarse en proyectos cuyos inicios son siempre ilusionantes pero que, a veces, tienen un final algo decepcionante.

Los resultados, los beneficios de los procesos de cambio son los que, a la postre, nos llevan al final del proceso. Ir viendo resultados conlleva facilitar el progreso, la consecución del proyecto inicial. Así, Huberman dice que “(...) school improvement was once considered ‘done’ when a new programme or practice was decided upon. It was as if adopting a practice were tantamount to its actually being put in practice”. Esto enlaza con lo que tratamos más adelante sobre la relación entre los cambios operados en los centros educativos y su relación con los que realmente la Administración educativa promueve. Es evidente que adoptar una práctica no significa haberla llevado realmente al aula, haberla puesto, en definitiva, en práctica. Para obtener mejoras escolares es necesario aterrizar en la clase e imbuir al alumnado de esas ideas que hasta sólo un momento antes era eso, sólo ideas. No hemos, pues, de fiarnos de las decisiones impuestas desde la Administración que, todos lo sabemos, cuentan con el rechazo del profesorado que debe ejecutarlas. Esto tiene su explicación porque las decisiones administrativas rara vez están fundamentadas en estudios sobre la realidad cotidiana de los centros. Los resultados, en este caso, suelen ser mínimos. Entendemos, como citamos en otro apartado (véase lo referente al ítem 32 y el 3, acerca de la motivación, predisposición y compromiso del profesorado con la ejecución de cambios y la mejora de los procesos escolares), que cuando el problema atañe a la realidad del aula, es el propio docente (el claustro cuando el problema es colectivo, como es nuestro caso) quien se pone manos a la obra y busca soluciones, realiza cambios, estudia teorías y las genera desde su práctica, modifica ésta, etc.

En el caso de las imposiciones de la Administración, todo suele quedarse en agua de borrajas, en papel mojado, en un aparente avance que resulta tedioso porque la realidad de las aulas viene a ser la misma que antes de perpetrar tamaños cambios aparentes. Es lo que Huberman denomina “asunciones mágicas”:

“Through some pioneering work in programme evaluation (véase con relación a esto los ítems y sus correspondientes apartados dedicados al poderoso asunto de la evaluación), most notable by Gene Hall and Susan Loucks (1977), we discovered that when we compared these ‘innovations’ with ‘conventional practices’ we were making some magical assumptions, and should have known better. Many of these ‘innovations’ had not taken place. Worse still, some of the ‘conventional practices’ had actually turned into implementations of our ‘innovations’” (p. 10).

O sea, se había seguido haciendo lo mismo, aunque se le podía haber denominado de otra forma. La tapadera encubría más de lo mismo, aunque podía estar justificado por la bandera de la novedad. Desde este punto de vista, obviamente, cuando es la Administración la que trata de resolver los problemas, desconociendo la cruda realidad, es manifiesto que los resultados serán pobres, mínimos. Si, como hacemos nosotros en el ítem número 2, partimos de la premisa de que sí se están llevando a cabo modos diferentes, novedosos de trabajo, entendemos que se pueden conseguir más resultados; a no ser que la motivación se esté viendo vencida por la contrapartida de la inadaptación del alumnado, la falta de elaboración de las familias, la falta de apoyo de la Administración, etc.

Por su parte, Cabello (2000a) alude a las causas (asunto de especial trascendencia para Rué, 2005) de que este alumnado fracase en la escuela y de que la abandone antes de tiempo; éstos, fracaso y abandono, son característicos de los grupos que asisten a los centros marginales, quienes en palabras de Cabello “(...) se ven expulsados de esa cultura dominante que garantiza el disfrute del nivel de progreso científico y tecnológico al que sí tienen acceso quienes están dentro del patrón “normalizado” (...)” (op. cit., p. 23) y que, por ello, necesitan programas especiales de compensación educativa. Esta autora entiende aquéllos como una consecuencia de los procesos de aculturación provocados por la tendencia a la homogeneización; esto es, son consecuencia de la tradicional imposición de la cultura dominante sobre la minoritaria, que siempre será, valga el juego de palabras, dominada. Es obvio: el alumnado, las familias desfavorecidas necesitan que la escuela hable su propio lenguaje; si no sucede así, aparece el fracaso escolar y, posteriormente, el abandono, siempre prematuro, del sistema.

A esa consecución de resultados nos lleva, también, en enfoque de la implementación, abanderado por Fullan (1992). Este autor se hace una pregunta que nos resulta trascendente: ¿cuáles son las características de las escuelas más eficaces? Y ¿cómo pueden las escuelas llegar a ser así?

Es, precisamente, Rué (2005) quien aboga por la colaboración como bandera del trabajo docente; en este sentido manifiesta que “(...) la esperanza de obtener logros positivos en este alumnado requiere, en la práctica, una intervención de distintos agentes vertebrados en red, en el desarrollo de su trabajo” (op. cit., p. 11). Rué expresa, además, la necesidad de una labor preventiva en el profesorado:

“(…) el tratamiento de este tipo de alumnado no puede esperar a la manifestación explícita de las conductas indicadoras del riesgo, puesto que, cuanto más se retarda la intervención, mayor es la dificultad de la misma para la obtención de logros manifiestos” (ibidem).

Rué (2005), como Cabello (2000a), también habla del nexo fracaso-abandono, abandono como consecuencia del absentismo previo. Dice que, considerando a ambos elementos de un proceso complejo, “Los alumnos a los que las cosas les van mal en la escuela son el grupo de mayor riesgo” (op. cit., p 22). Por tanto, si la institución escolar no sabe adaptar su currículo, su metodología, su lenguaje, la traducción de sus contenidos... al alumnado marginal al que atiende, el nivel de absentismo crecerá y se concluirá con la transformación del absentismo en abandono del sistema. Luego el absentismo/abandono escolar es, desde este punto de vista, responsabilidad de los centros y de los docentes que trabajan en ellos y los gestionan.

Sánchez (2000), educador de calle cuyo trabajo hemos comentado en otro lugar de esta tesis, aporta una visión complementaria, a raíz del trabajo con menores absentistas; es la siguiente:

“El/la menor absentista lo es, además de por razones culturales y sociales, por razones escolares. Huelga decir que la escuela no ofrece a los alumnos/as nada atractivo para ellos ya que lo que oferta son expectativas a largo plazo para lo cual no están preparados nuestros escolares actuales” (op. cit., p. 87).

Por tanto, también habría que esforzarse desde la escuela por hacer atractivo a este alumnado lo que allí se trabaja; alumnado que demanda otra cosa. Esto también enlaza con el apartado que dedicamos a la revisión de la formación curricular de este profesorado, así como a la elaboración de un currículo autóctono, expresamente diseñado para este alumnado (items 48 y 50, respectivamente). Seguramente, así el efecto de atracción que podría ejercer la escuela sobre los educandos sería mayor. En este sentido formativo incide Ainscow (2001), al defender que la formación del profesorado en este aspecto debe contribuir al análisis de las estrategias existentes para hacer que los agentes de la comunidad (y las familias resultan aquí cruciales) se involucren, participen, en la escuela. Desde ese análisis, aumenta el conocimiento y desde éste se facilita la mejora de estas estrategias, la creación de otras nuevas y, finalmente, se fomenta la participación de las familias.

Warren (2003) considera que el constructo de innovación va inmanentemente ligado al de desarrollo profesional. Y dice: “Las explicaciones que dan cuenta del éxito o del fracaso de las innovaciones suelen señalar hacia las contribuciones o las deficiencias de la formación oficial del profesorado” (op. cit., p. 41). O sea, que desde aquí, la justificación de nuestro tema de tesis es obvia: a mayor y mejor formación del profesorado, mejor implementación de las innovaciones. Lo que llevará a modificar la realidad marginal en que viven el alumnado y sus familias y, por ende, a superar tales situaciones indeseables. A la cuestión de cómo cambiar el entorno y las dificultades que éste entraña de cara a las innovaciones, también podemos buscar repuesta en la formación del profesorado. Ésta se erige, pues, en una doble arma: por un lado, la superación de las dificultades contextuales y, por otro, la garantía de la implementación de cambios e innovaciones educativas.

Huberman (1992) explica algo también en contacto con lo que dice Warren (2002), de modo que destaca las virtudes de un trabajo comunitario por encima del individual o de pequeños grupos. Así, dice:

“(…) greater institution-level capacities actually deliver more benefits to pupils than does, let us say, a fragmented teaching staff that has few diagnostic mechanisms, few professional interactions, few norms of continuous improvement, a benign but lethargic principal, and so on” (1992, p. 11).

Por tanto, Huberman apoya las ideas de Warren (2002), vertidas en esta tesis. Y más adelante continúa:

“The collective implementation of change can have other fruitful by-products. For example, there is evidence that teachers, much like other artists and artisans, typically stay away from one another’s workshops. Within the school building, one does not ask spontaneously for help and one does not cavalierly offer advice” (op. cit., pp. 12-13).

Esto habla del necesario cambio de mentalidad que, en líneas generales, ha de producirse en el mundo de la educación. Las prácticas habituales no revelan una colaboración asidua entre el profesorado; se trata, más bien, de un colectivo quizás demasiado individualista, cuyas prácticas colectivas se reducen a reuniones protocolarias casi nunca del agrado de los afectados, o a claustros impuestos que tienen pobres resultados. Ante estos intentos colaborativos, las expresiones “y esto, ¿para qué sirve?” o “¡qué pérdida de tiempo!”, son usuales entre el profesorado. Por tanto, suscribimos las palabras de Huberman; nuestra experiencia en diferentes centros y en distintos niveles educativos, las corrobora. Recientemente, lo último que me han llamado en un instituto es “pakistani”. Al sorprenderme por el calificativo que un compañero me había proferido, le pregunté intrigado. Mi colega me explicó que no compartía la presencia de orientadores en los centros y que con este apelativo quería significar su duda acerca de la validez de mis funciones: “y tú, ¿para qué estás aquí?” (véase el parecido fonético de ambas expresiones). Con actitudes como éstas, que podemos tomar (es evidente y saludable) más o menos a broma, difícil resulta trasladar los modelos de cambio que plantean Warren (2002) y Huberman (1992), entre otros. Esto es, llevar a la práctica cambios colectivos parece que significa no estar con los pies en el suelo, al menos en nuestro contexto educativo. Ello puede tener su explicación en la falta de corporativismo que afecta a nuestra profesión, y que el profesor De Vicente Rodríguez (1995) denunciaba en uno de los cursos de Doctorado a los que tuve el privilegio de asistir, y que hace que la desunión sea la tónica ante cualquier problema, que cada uno se busque la vida en la soledad de su clase (taller, como dice Huberman, refiriéndose a los artistas y artesanos, con quienes equipara a los docentes, menudo honor), y que condena a la institución escolar a padecer problemas eternos, históricos, cada vez de más difícil solución, a cuyo sufrimiento se acostumbran propios y extraños hasta que los encajan en su vida profesional (y personal) como algo ya propio de su cotidianeidad. Al no poder llevar a la práctica cambios colectivos, al no ejecutar esas prácticas colectivas del cambio, al modo de Huberman (1992) y Warren (2002), no nos podemos beneficiar, tampoco, de sus consecuencias, de sus frutos. Como apunta Huberman (1992), lo que comentamos en este trabajo, quizás la solución esté saber

combinar dosis de presión con otras de apoyo, para conseguir los objetivos perseguidos mediante la adecuada motivación de todos los docentes.

La idea de Warren de comunidades de aprendizaje, la podemos complementar con el trabajo con las familias. En este sentido es útil el planteamiento de Castilla (2000) quien defiende la constitución de escuelas de padres, que ya hemos comentado.

Finalmente, los resultados de la formación del profesorado han de tener su correspondencia con los que consigue el alumnado. Y, según el modelo de Indagación (Lieberman y Miller, 2003) y la propuesta de Glickman y Alridge (2003) al respecto, éstos han de ser tangibles, más desde un punto de vista cualitativo que cuantitativo. Y han de ser manifestados pública, comunitariamente, en el entorno natural del alumno, visualizando los cambios habidos en el discípulo a partir de la acción docente.

3.3.5.2. El trabajo colaborativo y su importancia en la formación del profesorado (ítem 13)

Lieberman y Miller (2003), al hilo de la tradicional falta de conexión entre las finalidades educativas y las estrategias planteadas para su consecución, pone varios ejemplos, entre ellos uno relacionado con el aprendizaje cooperativo. Hemos de optar por la búsqueda y culminación de estrategias que ayuden al profesorado a aprender colaborativamente, en grupo. Pero no hemos de soslayar en ningún momento la importancia que tiene la globalidad donde esas prácticas de aprendizaje están insertas. Esa idea no es, en este caso, otra que la de luchar por conseguir escuelas más próximas al modelo democrático.

Por parte Little (2003) ve en las innovaciones la capacidad de unir al claustro, sobre todo cuando está todo el claustro implicado. Esto suele ocurrir en los centros marginales, donde todos necesitan soluciones, pues la problemática afecta a la generalidad del profesorado. Dice Little:

“Los cambios suelen acarrear un incremento del nivel de interacción y colaboración entre los docentes, especialmente en los foros en los que se encuentra la plantilla al completo y en los equipos o programas docentes de configuración reciente” (op. cit., p. 45).

El grupo FORCE (2000) revela como una de las necesidades que plantea el profesorado de estos ámbitos la de “(...) trabajar cooperativamente en un proyecto común de educación e integración global” (op. cit., p. 123). Y, más adelante, con relación a la atención a las desigualdades desde la aceleración, y en base a Freire (1997) y Flecha (1997), manifiesta no sólo que “(...) se necesita otro profesorado más abierto y flexible, capaz de trabajar con sus colegas en un proyecto común consensuado, surgido desde el diálogo y la argumentación” (op. cit., p. 125), sino que, también, a partir de Bolívar y otros (1998) y Elboj y otros (1998), llaman la atención sobre la necesidad de que el profesorado se involucre “(...) con el resto de la comunidad en proyectos globales de desarrollo (...)” (ibidem). Por eso, la escuela se ha de concebir sólo como una parte del todo, que debe comprometerse y colaborar en el desarrollo de cuantos elementos conforman la comunidad. De hecho, más adelante, tras denunciar la ineficacia de las propuestas formativas instituciones, el grupo FORCE destaca que

“(…) en cambio, podemos intuir que –aunque no las conocemos con la suficiente certeza- se han ido construyendo acciones relevantes y significativas de profesionalización del profesorado y de desarrollo organizativo de algunos centros concretos para atender a estas complejas realidades” (op. cit., pp. 128-129).

La experiencia que Cabello (2000a) narra respecto al barrio granadino de Cartuja-Almanjáyar, revela la verdad de lo que expresamos en este epígrafe: los maestros de los tres centros ubicados en el barrio y que tenían una problemática común, se coordinaban y elaboraron un proyecto educativo a partir de la realidad del barrio (véase también el ítem 55).

Fullan (1992) destaca la importancia del ambiente escolar, y cómo en función de este factor las innovaciones específicas pueden llevarse a la práctica de un modo más inmediato. Él aconseja un ambiente en donde haya una fuerte colegialidad, aparejada a un acuerdo de continua mejora, y que esté respaldado por estructuras de apoyo a la interacción entre el profesorado. El contexto, por otro lado, no debe aburrir al profesorado, ni desanimar el trabajo entre todos. Porque, ya lo avisa Fullan, “there are very few lone innovators. Implementation occurs when teachers interact with and support each other as they try out new practices, cope with difficulties, develop new skills and so on” (1992, p. 24).

Una pregunta básica de Fullan, de las varias que se hace, se cifra en “How can schools *qua* schools move from individualistic to collaborative work cultures with all that that entails” (ibidem), (¿cómo la cultura escolar evoluciona desde el trabajo individual al colaborativo con todo lo que eso conlleva?), lo que entronca con el desarrollo institucional. Para Fullan (1992), el paso de una situación a otra, del individualismo a la cooperación en el profesorado, lo dotará de una mayor capacidad para gestionar los cambios, concepto que engloba al de innovación, y fortalecerá su capacidad crítica (véase el ítem 14); de este modo, el profesorado podrá discriminar innovaciones adecuadas de las que no lo son y, lógicamente, seleccionará aquellas que sirven a sus propósitos.

Este es un punto que garantiza la limitación o reducción de las situaciones y los factores de riesgo en ámbitos marginales. Así lo confirma Rué (2005) a partir de la literatura vertida por diferentes autores (Ainley, Reed, millar, 1987; Informe Nacional Británico de 1996, *The school against de odds*, emitido por la *National Commission on Education*, NCE) en un estudio sobre uno de los componentes que se hallan en los centros de contextos marginales, el absentismo. Dice Rué que “En los distintos trabajos de investigación sobre la calidad de la actuación pedagógica se ha podido observar cómo la dimensión de coordinación correlacionaba positivamente con un mayor éxito académico de los alumnos (...)” (p. 23).

Más adelante, Rué propone la reelaboración de ciertas herramientas de que dispone el profesorado para mejorar su atención a este alumnado. Hace especial hincapié en que algunas de estas herramientas (por ejemplo, la acción tutorial y algunas propuestas de trabajo diseñadas para el alumnado) pueden conllevar elevadas exigencias, que requieren la necesaria disponibilidad de los docentes, lo que enlaza con nuestro convencimiento de que el compromiso y la predisposición de éstos hacia su trabajo en la marginación es una premisa principal de este asunto. Rué lo expresa así:

“(…) las modalidades de atención tutorial o las propuestas de trabajo que se le hace a este tipo de alumnado superan –en ocasiones– la disposición individual del profesorado singular. Por ello, la atención a este alumnado requiere acciones elaboradas y coordinadas tanto por parte de los profesores individuales como en equipo” (op. cit., p. 25).

Sancho et al. (2007), comentan el proyecto *Indaga't* sobre formación de profesorado universitario. Del mismo vamos a extraer algunas ideas que nos parecen aplicables a la formación del profesorado que trabaja en contextos marginales; pero, sobre todo, podemos ver sus virtudes y los resultados que aporta a la tarea docente.

El trabajo colaborativo es concebido como un camino para la formación docente que encuentra su base en la indagación desde la práctica, y en la confección de narrativas sobre la propia experiencia.

Entre los beneficios podemos enumerar los que siguen: (1) Ayuda a construir un espacio común, donde se favorece el intercambio. (2) Facilita la generación de actividades que, de otro modo, no se podrían realizar (v.g.: cada profesor puede elaborar textos para relatar su experiencia, la problemática a la que se enfrenta, las posibles soluciones que vislumbra...). (3) Se logra un hábito de dedicar un tiempo (en su caso, mensual) para compartir, de manera que la soledad habitual del docente pase a convertirse en intercambio. (4) Las preguntas que cada profesor se hace, normalmente a sí mismo, de este modo tiene la oportunidad de plantearlas en abierto, de modo que se facilita la posibilidad de pedir ayuda, de salir del taller propio, como argumenta Huberman (1992). Las preguntas se hacen en grupo, con lo que tenemos la posibilidad de que se nos respondan y de contrastar esa respuesta con la que nosotros podíamos haber dado. La riqueza de ideas crece y las posibilidades de mejorar se amplían considerablemente. (5) También se logra ser más consciente tanto de la toma de decisiones como de las consecuencias que las mismas tienen sobre el profesorado. (6) Las respuestas que se vierten, generan otras preguntas, con lo que la práctica se enriquece y se puede generar más teoría educativa. (7) La diversidad del profesorado se hace plena cuando es conocida por todos; es cuando se hace verdaderamente consciente. (8) Se replantean las relaciones con el alumnado. (9) Se encuentran espacios para reflexionar, para pensar en uno mismo como docente: (10) Se facilita que cada uno se replantee su vida profesional (como afirmamos en uno de los items del cuestionario), y en situaciones en las que antes podrían pasar inadvertidas: al intercambiar ideas con los compañeros del claustro, al relacionarse con el alumnado, al utilizar los diferentes entornos de aprendizaje, en los momentos de necesaria autorreflexión sobre la problemática de la marginación, las expectativas y necesidades de formación, etc. (11) Se facilita que cada docente aprenda de los otros docentes. (12) Finalmente, a partir de estas prácticas colaborativas, se refuerzan los cauces y los tiempos de comunicación con el alumno, a la que se dota de mayor fluidez.

Una fórmula para evitar o, en caso de que ya se haya instalado, de superar la frustración del profesorado, está en el modelo de Indagación que hemos elegido como propuesta de formación del profesorado. Se trata de una estrategia que, en palabras de Glickman y Alridge (2003) “(…) puede ser en la práctica un gigantesco avance psicológico para un docente que lleva tiempo utilizando procedimientos rutinarios en el pasado” (op. cit., p. 38). Se trata de motivar al alumnado en implicarse y participar en su

propio aprendizaje, a partir del estudio colaborativo del profesorado. Lo que sucede es que todo tiene sus pros y sus contras. En primer, no todo el mundo está dispuesto a participar; como avanzan estos autores, “(...) un educador que tenga una preocupación profunda por el propósito público no puede esperar a que otros se decidan a acompañarle” (op. cit., p. 39). Y es que estas prácticas pueden llegar a ser, ciertamente, peliagudas: “Para los educadores, el hecho de abrir sus aulas y la naturaleza del trabajo de sus aprendices a otras personas –colegas o padres- puede estar cargado de ansiedad” (op. cit., p. 38).

3.3.5.3. La bondad de la puesta en común de buenas prácticas (ítem 26).

En el trabajo de Domingo y otros (2000), se exponen los principios y finalidades del CP *Miguel Hernández*. Entre ellos hay uno que nos interesa especialmente, por estar directamente relacionado con este epígrafe, alusivo al ítem 26 de nuestro cuestionario. Se refiere al intercambio de experiencias con centros de la zona, para lograr una adecuada coordinación desde el punto de vista educativo. En nuestro ítem abogamos por la puesta en común de prácticas docentes como estrategia que garantice la mejora de la labor docente. En nuestro caso, por haber estudiado contextos con menor densidad de población que la capital granadina, donde suele haber varios centros en una misma zona de especial dificultad, hemos entendido necesario el contacto con centros de características y tipología similar, aunque no pertenecieran a la misma zona.

Y el grupo FORCE (2000), encuentra el origen de la bondad de estas prácticas comunitarias entre centros, sustentadas en directrices emanadas de la administración, en el momento histórico de los años ochenta, cuando “(...) se comprueba la ineficacia de las acciones locales de centro y empiezan a surgir líneas maestras de diseño y acción más generales” (op. cit., pp. 123-124). Y, al situarse en torno al año 2000, este grupo diagnostica que entonces se proponían

“(...) acciones más globales que sobrepasen las actuaciones de los centros y profesores, dentro de programas globales de zona (...). Las acciones formativas más específicas se encaminan hacia los servicios de apoyo (que al mismo tiempo se reducen) (...)” (op. cit. p. 124).

Por tanto, hace ya casi tres lustros que se consideraba la importancia del trabajo en grupo y la necesidad del trabajo entre centros con una problemática común, como vías para la mejora de la educación en estos contextos. Y se experimentaban contradicciones como la que aquí se apunta: formar a los equipos de apoyo mientras se reducen.

Por su parte, Gerelux (2001) llama la atención sobre la necesidad que tienen los centros ubicados en zonas marginales de buscar distintas alternativas, de modo que estos centros dejen de ser guetos, y motiven progresivamente la matrícula de alumnado heterogéneo, de distintos estratos sociales. Entre las distintas aportaciones que hace esta autora, y que hemos reflejado en diversos apartados de esta tesis, incluye como una de las claves la puesta en común de la problemática de estos centros con otros de carácter similar. Si bien nosotros nos hemos referido en nuestro cuestionario a centros de entornos cercanos, esta autora se refiere a un ámbito transnacional cuando alude a la hermandad con centros de otros países, lo cual es bastante asequible si tenemos en cuenta las ayudas al profesorado y a centros auspiciadas por la *Unión Europea*, bajo

distintas acciones formativas (véase el *Programa de Aprendizaje Permanente*, para el período 2007-2012, y que antes de 2007 se denominó *Programas Europeos*). Vemos también concomitancias en esta cuestión con el ítem 57 de nuestro cuestionario, que alude a la relación con instituciones de diversos niveles (municipales, provinciales, regionales...).

3.3.5.4. Las finalidades educativas que se plantean y su radio de acción (ítem 5).

Las finalidades educativas son un asunto de especial dificultad en educación. Lieberman y Miller (2003) dicen que se trata de “(...) un tema que ha sido ignorado durante mucho tiempo en la bibliografía sobre el desarrollo profesional” (p. 10). Y es que, como ellas defienden, la formación del profesorado encuentra uno de sus mayores obstáculos en el hecho de que difícilmente se ha vinculado a objetivos más amplios. Es necesario, cuando planteemos qué pretendemos, por ejemplo, con implantar un modelo formativo para el profesorado, saber y ser conscientes de la idea global que implica ese modelo, de lo que se busca con las distintas estrategias propuestas. De ahí deviene la importancia de las finalidades educativas, de su sabia elección, su justa redacción y la relación intrínseca que debe haber entre éstas y las estrategias implementadas en la escuela para su consecución. Y de ahí también surge la trascendencia de optar por innovaciones, generadoras de cambios, que sean sustanciales y válidas para el contexto donde los centros están incardinados.

A esa idea de globalidad también atiende el grupo FORCE (2000), cuando alude a la conveniencia del trabajo colaborativo, idea que, aun físicamente y como modalidad de trabajo, también lleva inherente ese carácter global. Así, dicen los miembros de este grupo de la Universidad de Granada que se atisba

“(...) la necesidad de construir encuentros profesionales productivos a nivel de alumno, clase, equipos y centro, para atender adecuadamente a los colectivos y zonas en los que se necesita de una visión global de la compensación sociocultural y educativa para la igualdad de oportunidades y el respeto a las singularidades personales, culturales y contextuales propias de los colectivos a los que se atiende dentro de una visión de educación intercultural” (op. cit., pp. 121-122).

Glickman y Alridge (2003), en relación con el modelo de Indagación de Lieberman y Miller (2003), aluden a la importancia de las finalidades. Pero ellos no centran su atención en aspectos cuantitativos, que nosotros subrayamos en nuestro cuestionario, sino en la necesidad de que el profesorado sea capaz de definir claramente dichas finalidades, dotándolas de un sentido conclusivo, como producto devenido del proceso. Ese matiz cualitativo lo concretan en algún ejemplo práctico: la retroalimentación entre teoría y práctica cobra especial sentido en este caso. El profesorado, una vez accede a diversas fuentes de información, planifica su actuación en clase enumerando ciertos objetivos de aprendizaje que habrá de trabajar con su alumnado. De este modo, conforme él aprende de la teoría, aplica sus avances en el ámbito práctico y, a modo de retroalimentación, vuelve a revisar los presupuestos prácticos que, en su caso, se verán modificados por la luz vertida desde la práctica. De tal modo, las finalidades educativas pueden ampliarse y, en todo caso, modularse, redefinirse, repensarse, afinarse y concretarse, dotando de mayor eficacia y sentido las

prácticas y encontrando mayor receptividad en el entorno sociocultural para el que están diseñadas y al que van dirigidas.

Greene (2003) se plantea la importancia de cuestionarse cómo se han de entender las finalidades de la educación, los autores de su definición, los términos en que se cifran, el modo en que esos propósitos inciden en la enseñanza y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hay una pregunta suya que citamos textualmente dada la relación que tiene con nuestro trabajo: “¿Afecta la clase social o la identidad étnica a la manera de concebir la función de las escuelas públicas?” (op. cit., p. 17), todo y que nosotros la ampliamos también al sector privado y concertado. Y, más adelante, se formula otra cuestión igualmente importante: “¿Cómo influyen las diferentes maneras de articular las finalidades sobre la mejora en el desarrollo de los docentes?” (ibidem). Y, finalmente, concluye:

“Definir las finalidades educativas, ciertamente, es definir el tipo de cultura en la que habitamos e interiorizamos. En muchos sentidos, es un intento de crear la “comunidad en constante evolución” que Dewey decía que caracterizaba a la democracia” (op. cit., p. 26).

Rué (2005) nos informa sobre algunas conclusiones de los estudios USA, que tienen que ver con el epígrafe que abordamos. Podemos afirmar, y así lo demuestran los resultados estadísticos que hemos elaborado a partir de los datos obtenidos al pasar el cuestionario, que las finalidades educativas son restringidas en los centros de estos entornos. Pero aquí llega la disyuntiva: el hecho de que esto sea así, ¿se debe a las características del contexto, a las biografías del alumnado y sus familias, a sus caracteres psicológicos y socioculturales..., o son consecuencia de la falta de aptitud del profesorado, de su escasa o defectuosa formación para trabajar en estos ámbitos?

Sea como fuere, si lo justificamos de algún modo, estaríamos cayendo en un determinismo flagrante, del que nos previene Rué, al igual que advierte de la obligada consideración de estos elementos (fracaso de la escuela y abandono), como parte de un proceso complejo. Si tendemos hacia la primera opción, ese determinismo sería más peligroso, pues nuestra acción estaría más limitada. La segunda, en cambio, deja un amplio margen de maniobra, que está representada por la finalidad de esta investigación.

En definitiva, lo que vienen a hacer los estudios USA es denunciar las limitaciones de las instituciones educativas. Lo que podemos trasladar a nuestro contexto: si los problemas de la marginación persisten, es porque probablemente la escuela en contextos desestructurados ha fracasado. Y eso nos lleva a pensar que la formación en esos contextos, en la medida en que se haya dado, también ha fracasado, pues la educación en contextos marginales en nuestro entorno, sigue presentando problemas que, a veces, parecen irresolubles.

3.3.5.5. La pertinencia de la acogida de alumnado perteneciente a clases socialmente desfavorecidas por parte sólo de este tipo de centros (ítem 38), y el estudio de las condiciones de vida escolar (ítem 54)

Rué (2005), a partir de las reflexiones de Pallas (2000) sobre la responsabilidad que tienen las instituciones educativas (escuela, familias, comunidad) ante su labor, por el riesgo que ésta conlleva de realizarla de modo inapropiado, abre una línea de acción

en torno a la distribución de alumnado de riesgo (marginado) en los centros y en las localidades. Lo que nos anima a proponer una cuestión ético-educativa (un binomio también comentado por Rué al ocuparse de la posibilidad de que el alumnado de riesgo académico alcance los estándares básicos del éxito académico), referida a si es adecuado que el alumnado marginado sea derivado y atendido, como regla general, en ciertos centros, como si se tratara de centros específicos para alumnado desestructurado, con el peligro que esto conlleva de contribuir a la formación de guetos, o si es preferible contribuir a un reparto aleatorio de los mismos, de modo que se garantice la mezcla sociocultural del alumnado. En otro lugar, hemos comentado la experiencia vivida en Úbeda, en la que las familias normalizadas rechazaban que sus hijos compartieran el colegio con alumnado de familias desestructuradas.

Así, la vida escolar de este alumnado suele presentar una clara ruptura con la escuela, a veces motivada por razones que pueden permanecer solapadas, no abiertamente explícitas.

Por eso es preciso analizar las conexiones, aunque no tengan un carácter permanente, que existen entre el contexto donde el alumnado aprende y la atención que los responsables de ese contexto dispensan a los discentes (incluidas las estrategias empleadas para la detección de sus lagunas).

El centro escolar, ese contexto al que aludimos, está compuesto por múltiples factores, entre los que se hallan el estatus que se le concede al alumnado, las situaciones de aprendizaje que plantea el profesorado, el día a día en el centro, las relaciones que se dan entre el alumnado, entre el profesorado, entre ambos, el reglamento de organización y funcionamiento y la filosofía de su confección, el tratamiento que se da a la disciplina... Se trata, pues, de un diálogo constante, que puede dar más o menos frutos, en función del tipo de relación entre sus elementos y del papel que el sistema asigne a cada uno.

Puede resultar provechoso, así, hacer un repaso de las condiciones de la cotidianidad en los centros marginales para ver qué papel juega en ella la formación que el profesorado ha recibido desde sus inicios en la función docente, y la que actualmente recibe como formación permanente, y cómo desde la conjunción de todos esos elementos, podemos modificar ésta última y, en su caso, hacer las aportaciones oportunas para que los primeros estadios de formación (Universidad) sean modificados para garantizar una mayor eficacia del profesorado que trabaja en la marginación. Si el profesorado ha de hacer un esfuerzo por mejorar las condiciones de vida escolar, como así se deduce de las respuestas obtenidas en el ítem 54 del cuestionario, debe estar preparado, formado para ello.

Supone también un dato a tener en cuenta para superar las dificultades y rémoras impuestas por la marginación, vigilar el ambiente físico de aulas y centros. Así se deduce de las conclusiones a las que llegan Maden y Hillman (1996) en el Informe Nacional Británico de ese año, que elaboró la *Nacional Commission on Education* (NCE), y que presenta Rué (2005).

3.3.5.6. La transformación de la realidad sociocultural (ítem 55) desde las programaciones minuciosas (ítem 58)

Esta aseveración de nuestro titular es obvia y, así, está respaldada por diversos autores que pueden referirse o no a ámbitos de marginación; esto es, siempre parece conveniente andar transformando las realidades en las que nos encontramos, mucho más si se trata de entornos castigados por la marginación y la escasez de cultura, dinero, y estimación social. Como afirma Greene (2003), “Las comunidades que se conforman en las escuelas y facultades, los diálogos que libremente se producen allí, deben hacerse presentes en la opinión pública que, según cabe esperar, se halla en un constante estado de formación” (op. cit., p. 26). Pero igualmente cierta es la aseveración que Glickman y Alridge (2003) hacen al respecto: “La educación no puede producir por sí sola una sociedad totalmente justa y democrática” (op. cit., p. 39).

Rué (2005), al estudiar el problema del absentismo, contaba entre sus objetivos el de

“(…) aportar elementos de reflexión y herramientas para que éstas comprendieran mejor su realidad, revisaran sus actuaciones y desarrollaran nuevos marcos de referencia y recursos de intervención que pudieran ser más efectivos con aquel tipo de alumnado” (p. 22).

En definitiva, hacemos nuestra la finalidad de Rué, y la trasladamos al campo, más amplio, de la marginación, y de la formación del profesorado como estrategia para superarla. De hecho, con el cuestionario y las entrevistas en profundidad realizadas posteriormente, hemos facilitado instrumentos de reflexión al profesorado implicado en la investigación. A partir de esa reflexión sobre la realidad en que trabajan y sobre sus propias prácticas docentes, es fácil llegar a una mejor comprensión de las mismas y a la detección de errores, lagunas, obstáculos... De ahí al planteamiento de alternativas innovadoras, a la toma de decisiones sobre recursos, etc., sólo hay un paso.

De otro lado, Huberman (1992) habla de modelos de cambio fluidos, en constante evolución, sometidos a una sana improvisación. Y sitúa dos ejemplos que son muy explícitamente antitéticos. Se refieren al mundo de la Música: contrapone la metodología de la orquesta sinfónica, donde todos los músicos y, casi siempre, el director, interpretan bajo la atenta mirada de la partitura. A esta formación opone la del grupo de jazz, donde apenas si aparece alguna *particella* y donde todos los ejecutantes improvisan a partir de un hilo conductor. Huberman apuesta abiertamente por este segundo modelo al explicitar su concepción de los modelos de cambio, algo de lo que nos ocupamos, pues es obligado modificar los ambientes en los que se desarrolla la enseñanza de los centros estudiados. Como dice Huberman “(…) the jazz group, improvising continuously within the bounds of implicit understandings, even rituals, among its members about melodic progression” (p. 9). Esa progresión es ese hilo conductor al que nos referimos. Es muy rica la expresión de las comprensiones implícitas y los rituales de los que habla Huberman y que en nuestro caso se hacen explícitas a través de la cumplimentación del cuestionario. Esa transformación de la realidad marginal en que se hallan los centros analizados no se hace de una forma rígida siguiendo unos patrones estrictos, sino que adolece de estar sometida al flujo medianamente imprevisible de la cotidianidad, bajo la influencia de ciertos factores solapados, taimados bajo una frágil idea de un proyecto, a veces sólo intuitiva apariencia.

Este carácter de improvisación podemos trasladarlo al ítem 58 del cuestionario, donde se plantea la necesidad de hacer programaciones minuciosas con la finalidad de obtener frutos en estos contextos. Seguramente, también estas programaciones, como

las que se refieren a la gestación y aplicación de los cambios, están revestidas de grandes dosis de improvisación, si bien se sustenta en una base más o menos sólida aunque, a veces, sólo esquemáticamente dibujada.

El problema que se puede producir es el que comenta Cabello (2000a) al explicar la escasa evolución del barrio de Cartuja-Almanjáyar, que prácticamente en veinte años continuaba con la misma problemática (marginación, pobreza, sufrimiento, injusticia, falta de relación entre escuela y comunidad, agresividad, autoritarismo) y el mismo tejido social (estratos bajos de la sociedad); y eso a pesar de los esfuerzos realizados tanto por el propio barrio como por el colegio *La Paz*, allí ubicado. Queremos decir con esto que es difícil transformar la realidad social de un ámbito sociocultural y económicamente deprimido; y, de hecho, diversas experiencias así lo indican (aparte del ejemplo puesto por Cabello, añadimos también la experiencia relatado por nosotros, en el barrio de los alfareros de la ciudad de Úbeda). En esas situaciones se mantienen inamovibles, además del tejido social y la problemática, también las dificultades que atañen al medio escolar, y que Cabello cifra en absentismo, abandono prematuro del sistema, fracaso escolar... Y eso a pesar de que la escuela se había concebido “(...) no como un instrumento de marginación, sino como germen de transformación social (...)” para lo cual “(...) se crearon nuevas formas de vincular el mundo real y los problemas sociales, con las escuelas de un barrio marginado” (op. cit., pp. 24-25).

Quizás, como propone Archilla (2000) en este sentido, al hablar de los programas de intervención con menores marginados basados en prestaciones sociales, el problema sea que “(...) no hacen más que perpetuar la situación de injusticia y desigualdad, a la vez que crea personas dependientes del sistema social, cuyas posibilidades reales de ocupar un lugar en la sociedad serán cada vez más lejanas” (op. cit., p. 39). O sea, que el efecto conseguido puede ser el contrario al que originó el programa o la acción.

Huberman (1992) también llama la atención sobre la realidad de que muchas veces la idea de innovación lo que está encubriendo es la necesidad que tiene el profesorado de reciclarse profesionalmente, de seguir formándose, para continuar ese proceso de cambio, de transformación del centro y, como consecuencia, también del entorno.

Para nosotros es imprescindible, y nuestra experiencia así lo dicta, que el germen del cambio, la inquietud de la invasión y, si se quiere, esa necesidad de formación permanente, parta del centro, del propio claustro. Contraponemos esta idea a las innovaciones que viene de fuera. Es lo que nosotros llamamos innovación centrífuga, en oposición a la innovación centrípeta, que aterriza en el centro desde el exterior y que suele tener escasas consecuencias sobre la práctica. El claustro no tiene la iniciativa, ni siquiera participa en la elaboración del proyecto. El objetivo parece no ser ni los docentes, ni los discentes. Simplemente, la escuela, como un ente abstracto. En ese caso, el profesorado no siente la necesidad del cambio que se les viene encima, literalmente.

Sea como fuere, Huberman se pregunta por las razones que pueden llevar a un claustro a colaborar en las innovaciones impuestas, por ejemplo, por la Administración, y concluye que lo hacen por una multitud de razones: desde aquellos que acceden,

simplemente, porque no les queda otra -él dice textualmente, “Because I have no choice” (op. cit., p. 12)-, hasta una variedad que incluye el acceso a materiales novedosos, la posibilidad de experimentar en clase y con los compañeros dentro de la jornada escolar, tener la posibilidad de formarse gratuitamente dentro del horario lectivo (in-service training) acerca de las problemáticas que acontecen en la propia clase, y esto facilitará los cambios (Huberman, 1992).

Es, por tanto, necesario que las innovaciones partan de las necesidades experimentadas por el profesorado, de sus problemas, preocupaciones sentidas en el día a día. Aunque para nosotros es clave que estas innovaciones surjan en el propio centro vital de la escuela, pues las consecuencias pueden ser muchos mayores, el fruto a recoger más nutritivo. Y si prestamos atención, como hace Huberman, a la morfología de ese desarrollo profesional que experimenta el profesorado en estos procesos, habremos de constatar que tales cambios sean desarrollados cerca de la práctica cotidiana de cada uno, con la ayuda y la formación idónea, en torno a sucesivos ciclos de experimentación y reflexión (Huberman, op. cit.).

Desde el modelo de la implementación de Fullan (1992) nos conduciríamos hacia la confrontación con la realidad, con el análisis de los que realmente está pasando en la práctica para, desde ahí, transformarla.

No olvidemos, como enseña Fullan (1992) que desarrollo del profesor y desarrollo escolar son dos términos que van de la mano y que se alimentan recíprocamente. Esto nos lleva a concluir que la forma en que la institución escolar se va transformando alimentará el modo de cambio que el profesorado experimenta, y viceversa. Todo lo cual producirá la transformación del entorno escolar, la realidad en la que se trabaja.

Así, Domingo y otros (2000), en un trabajo sobre el granadino CP *Miguel Hernández*, cuando exponen las finalidades y principio de este centro, hablan de participar “(...) en las actividades y en la vida del barrio” (op. cit., p. 151) donde se halla ubicado el colegio. Si nuestro propósito es partir de la realidad en la que se trabaja y transformarla, estamos obligados a participar en ella para conocerla y estudiar, en primera línea de fuego, la idiosincrasia, la problemática y la raíz de los problemas que nos vamos a encontrar en el aula, que ya vienen de los hogares del alumnado, donde encuentran su origen. Al igual que desde los centros se demanda la participación de las familias y de la comunidad educativa en las actividades del centro, porque se piensa que ese participar de la vida del centro le ayuda a evolucionar y a mejorar, también debe darse esa colaboración en el sentido contrario. Y pensamos que, casi con toda certeza, este objetivo no está plasmado en la mayoría de los documentos e idearios de los centros ubicados en zonas marginales. Estamos convencidos de que si el centro se implica en la vida del barrio, en las actividades que organice (bien desde los ayuntamientos, bien desde asociaciones diversas, sea cual fuere su carácter) los beneficios para la institución educativa y, por ende, para su alumnado podrían cifrarse en cuantiosos y pingües. Entre ellos, atisbamos los que siguen: (1) El contexto plantearía menos dificultades para desarrollar los procesos educativos y para conseguir los objetivos prefijados. Y si acaso no se redujeran dichas dificultades, a buen seguro que serían mejor comprendidas por los claustros de profesores y, por tanto, tratadas de otra manera en las aulas. El hecho de participar en las actividades y en la vida del barrio denota un compromiso y una predisposición manifiestos por parte del profesorado. (2) Por otro lado, como consecuencia de lo anterior, mejoraría el comportamiento del

alumnado, ya que se sentiría más comprendido por el profesorado, ya que sería consciente de que éste se preocupaba de la cultura y el devenir vital del alumnado y sus familias en momentos ajenos al horario lectivo. (3) Siguiendo con el *dominó* de beneficios, los resultados del alumnado, su rendimiento académico, también mejorarían. A mayor tiempo de contacto, de relación entre discentes y sus familias, y docentes, mejor conocimiento del alumnado, y de éste acerca del profesorado. Y de ahí, la mejora de las relaciones interpersonales en clase (porque, de este modo, el alumnado mostraría más interés por la escuela) y, consecuentemente, del rendimiento académico. (4) ¿Y qué sería de las expectativas del profesorado sobre su alumnado? Igualmente, ascenderían notablemente. (5) Si mejora la adaptación del profesorado al contexto donde trabaja, recíprocamente también mejoraría la adaptación del alumnado al centro y, por ende, a la sociedad a la que pertenece éste; que es la misma a la que también pertenece el alumnado pero se siente inadaptado en ella. Se estaría contribuyendo, de este modo, a reducir también los niveles de exclusión social de estas familias. No olvidemos que el concepto de exclusión social lo podemos aplicar también al profesorado: si éste, como suele ocurrir normalmente, pertenece a una clase social diferentes a la del alumnado (lógicamente de rango superior; o sea, el profesor es el representante de las capas normalizadas de la sociedad, la mayoritaria), también puede ser un excluido social de la clase social minoritaria a la que el alumnado pertenece. Por tanto, podemos hablar de exclusión social en ambos sentidos y ambos errores han de ser corregidos. (6) Si dicha inadaptación se suaviza, también se suavizarían los sentimientos de frustración que experimenta el profesorado cuando se percata de aquélla. (7) Progresivamente, se ampliarían las finalidades educativas del centro. (8) Se contribuiría a la mezcla socio-cultural que se propugna desde la redacción de leyes y normativas educativas: aparte de mezclar alumnado de diferentes orígenes y procedencias, la mezcla social y cultural también la entendemos producida entre familias del alumnado y profesorado. Por tanto, si aumentamos el tiempo de relación entre docentes y discentes, aumentamos la oportunidad para esa mezcolanza que atisbamos saludable y deseable. Es una buena forma de combinar clases sociales y culturas la integración del profesorado en la vida del barrio marginal. (9) Se fomentaría que las familias respondieran del mismo modo que el profesorado, esto es, participarían más en la vida del centro. (10) Se contribuiría a limar, aunque fuera mínimamente, las diferencias sociales y culturales. (11) Probablemente, las expectativas de las familias sobre sus hijos en relación con la escuela también serían algo mayores. Por extensión, podrían atisbar un futuro mejor de sus vástagos una vez concluida su escolaridad obligatoria. (12) Las ideas previas del profesorado sobre su alumnado, sobre la cultura e idiosincrasia de éste, variarían considerablemente. Y si modificamos esos prejuicios, las expectativas que el profesorado tiene de la conducta de sus alumnos, en palabras de Huberman (1992) también la propia conducta previa del profesorado se vería alterada. (13) Con todo ello, se garantizaría una mayor motivación del profesorado. (14) Titularían más alumnos y, así, estarían capacitados para seguir estudios post-obligatorios, y para conseguir un empleo. (15) Las evaluaciones del centro, tanto internas como externas, mostrarían mejores resultados. (16) Habría menos distancias entre la realidad (el ser) y las expectativas (el deber ser). (17) La conciencia del centro como institución se modificaría, y ya no estaría dominada por el yugo de tener que acoger sólo a un tipo de alumnado. (18) Alumnado, familias y profesorado sentirían unas necesidades educativas comunes. (19) La indisciplina empezaría a dejar de ser un problema.

Sin duda creemos que aquí el profesorado del CP *Miguel Hernández* dio, a la hora de redactar las finalidades educativas del centro, con la madre del cordero.

Creemos que todo esto supone, sobre todo, un cambio. Y, así, conecta con los planteamientos expuestos a lo largo de esta tesis por Huberman, Fullan, Warren, y otros autores que propugnan el cambio.

Pero si bien los diez objetivos del CP *Miguel Hernández* que estamos comentando y que nos están dando pie a construir una hipotética mejora de la vida escolar en zonas marginales, fueron redactados en 1984, nos desanima la afirmación que hacen los autores del artículo más adelante: “Desde el curso 1991/1992 va desapareciendo paulatinamente este decálogo explícito en los distintos Planes de Centro, aunque se integra en las Finalidades Educativas del mismo” (ibidem).

Cuando tratamos de transformar la realidad social del alumnado aparecen cuestiones éticas planeando sobre la res educativa. Así, Rué (2005), al comentar la posibilidad de que el alumnado en riesgo consiga los estándares básicos del éxito académico, donde aparecen matices no solamente pedagógicos sin también éticos, constructos que parece habrían de ir siempre ligados, alude a que en estos casos, cuando

“(…) la acción educadora se marca referentes de justicia más elevados, como llegar a garantizar unos mínimos formativos que garanticen a los sujetos el desarrollo de una de sus libertades instrumentales básicas –en la terminología del Nobel de economía indio Amartya Sen (1995, 1999)-, dicha acción educativa debe ser más compleja y reunir un mayor grado de elaboración” (op. cit., pp. 10-11).

Esa transformación de la realidad ha de ir precedida por el conocimiento de la misma. Ahí inciden Glickman y Alridge (2003), de modo que se garantice la conexión entre la educación y los asuntos que preocupan a la comunidad. Ellos exigen el interés del profesorado por el conocimiento de las minorías étnicas, culturales, de clase... Este asunto, que ellos estudian en América, lo constatamos análogamente en nuestro entorno provincial. Como arguyen, en base a Banks (1994), la educación

“(…) ha de abordar las realidades sociales de nuestra cultura y nuestro tiempo. Los profesores y las escuelas deben ayudar a los alumnos a proporcionar soluciones reales a los problemas de las vidas de todas las personas en una sociedad democrática y abierta (...)” (op. cit., pp. 36-37).

Para estos autores cualquier forma de marginación, tema inalienable en un currículo como el que defendemos, tiene un triple trasfondo, económico, social y político.

Y la aportación en este sentido del grupo FORCE (2000) subraya que el profesorado que trabaja en estos contextos

“(…) ha de ser un profesional experto en el análisis de la realidad (social, personal, escolar, cultural...), capaz de formular proyectos, planificar tareas y evaluarlas, seleccionar recursos y objetivos adecuados a las capacidades de este tipo de alumnado” (op. cit., p. 122).

3.3.6. Reflexión sobre metodología.

3.3.6.1. La metodología empleada en centros marginales y las sugerencias para su mejora. Hacia un modelo metodológico específico (ítem 24)

El grupo FORCE (2000) llama la atención sobre la necesidad que tiene el profesorado de contextos marginales, deprivados socioculturalmente, de “(...) poseer un abanico amplio de estrategias organizativas y didácticas flexibles” (op. cit., p. 123). Se trata, por tanto, de uno de los campos donde debemos incidir.

Y para autores como Parellada (2002b) una metodología desconocida por las familias puede suponer, al igual que un enfoque curricular descontextualizado, que tenga poco que decir al alumnado al que se dirige, un punto de separación entre la institución familiar y la escolar. Se exige, pues, la explicación de estos enfoques a los padres.

Además, entre otras razones, lo que nos mueve a modificar la metodología empleada en los centros ubicados en contextos marginales, siempre con la salvedad hecha en el párrafo anterior, es la constatación de los elevados índices de absentismo escolar que el alumnado presenta y que han sido reflejados en el estudio estadístico de esta investigación. Por tanto, la descripción del tipo de intervención educativa que, en general, recibe este alumnado en los centros, no parece ser la idónea, la más adecuada a sus características. Habremos de reconocer, con Rué (2005), las limitaciones que estos enfoques metodológicos presentan, concretados en intervenciones educativas inadecuadas, a juzgar por sus resultados.

Pero no debemos quedarnos ahí, sino que se hace preciso atisbar cuáles son las causas de esa situación, problema que, así se nos antoja, puede estar generado al menos en parte por la falta de preparación de los docentes para dar una atención capaz de responder a las necesidades que este alumnado presente. Esto se traduce en una inadecuada formación del profesorado.

Si hemos denominado al currículo que consideramos deseable en estos contextos marginales *autóctono*, algo similar haremos al referirnos a la metodología, que debe incluir unas estrategias específicas para la marginación, para superar la marginación. Una metodología intercultural, solidaria, que surgiendo en la desigualdad nos lleve a la igualdad. Ése es nuestro planteamiento.

Aconseja Rué (2005) que se evite la actuación en paralelo y que el profesorado tienda hacia trabajos colaborativos, que en nuestra opinión deben concitar no sólo a los miembros del claustro y la comunidad educativa de un centro, sino a claustros de centros de ámbitos similares, además de los agentes educativos externos y la propia Administración educativa. Por otra parte, este autor (Rué, 2005, p. 24), a partir de las conclusiones más destacadas emanadas de distintas investigaciones (ERIC, 2000), llama la atención sobre la metodología a seguir en ámbitos de carácter marginal. Así, podemos hablar de una metodología con cariz preventivo que, más que realizar funciones correctivas, deberá centrarse en anticiparse a los problemas. La metodología debe plasmar diferentes niveles de desarrollo, de modo que, tanto desde un punto de vista ético como meramente intelectual, el alumnado tenga posibilidades reales de conseguir los objetivos planteados. Y, después, este mismo autor parafrasea a McCormick (1989) para hacer ver la necesidad de que la metodología empleada con el alumnado de riesgo

escolar esté presidida por actividades que impliquen la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

Al hilo de estas cuestiones tomamos nota de lo que dice Cabello (2000a) sobre las vertientes de las minorías y las mayorías, que han de convivir necesaria y afortunadamente en los centros que estudiamos: debe tratarse de una metodología que apoye a los débiles y les ayude a superar los hándicaps que presentan (desigualdad, desintegración, riesgo a perder su esencia, pues está sometida a una mayoría que es diferente); y que atienda a la mayoría en el sentido de modular su actitud, promoviendo un giro hacia el respeto y la comprensión del débil.

Domingo y otros (2000) nos dan luz sobre la posibilidad que existe de hacer otro tipo de escuela en zonas marginadas. Este profesor nos narra la experiencia habida en el CP *Miguel Hernández*, de Granada, que hemos comentado anteriormente.

La primera cuestión que nos llama la atención en cuanto a la metodología y a las actividades realizadas en este centro es su carácter institucionalizado. Se trata de experiencias que se fueron generando paulatinamente hasta que se consolidaron. Domingo habla, al referirse a esas acciones, a ese proceso colaborativo del que surgen las actividades y experiencias del centro, que son “(...) patrimonio de esta cultura y de la propia identidad colectiva llamada “El Miguel Hernández” que sobrepasa incluso al propio centro y a su profesorado” (op. cit., p. 149).

Entre las finalidades y principios del centro, redactados allá por el año 1984, nos interesa destacar ideas que tienen relación intrínseca con los que aquí defendemos. Se habla, así, de insertar socialmente al alumnado a partir de la fusión de tareas intelectuales y manuales. Ésta es una de las claves metodológicas que pueden solucionar la falta de motivación por la escuela que endémicamente presenta el alumnado de contextos marginales. La falta de hábitos intelectuales que ya traen del hogar, les supone vivir en una constante distancia con el medio escolar. Esa barrera puede resultar infranqueable y, progresivamente, se puede convertir en un muro que propicie mal comportamiento, inadaptación, conductas indeseables... y que lleve, irremediabilmente, al absentismo y al abandono anticipado del sistema educativo.

Y más adelante, los autores del trabajo desmenuzan con más detalle las peculiaridades del enfoque metodológico de este colegio granadino. Citan, así, los principios de su “alternativa metodológica” (op. cit., p. 157), de los cuales nos parecen más rentables para contextos marginales los que siguen: (1) la metodología activa, (2) el trabajo cooperativo, (3) la investigación, (4) la responsabilidad, (5) la integración y atención a la diversidad, (6) la flexibilidad organizativa, (7) la reflexión, (8) la autoevaluación, ampliamente entendida pues afecta prácticamente a toda la comunidad educativa, (9) la realización de talleres, (10) el empleo de la prensa, (11) la participación de la radio escolar (Álvarez (2000) también expone las virtudes del uso de la radio en contextos marginales), (12) la investigación del medio. (13) Importancia a las salidas del centro.

Domingo y otros (op. cit.) señalan los tres ejes fundamentales sobre los que estos principios se sustentaban, a saber: (1) metodología globalizada en proyectos de investigación; (2) reflexión sobre el proceso; (3) un enfoque de la tutoría donde se sus funciones y utilidades se maximizan.

Sobre las ventajas del uso de la radio en el medio escolar socio-culturalmente desfavorecido, citado por Domingo y otros (2000) y por Álvarez (2000), éste último expone la filosofía de esta actividad resaltando que se trata de (1) un complemento educativo a los centros escolares, (2) un instrumento de socialización comunitario, (3) implicación inter-nivelar de alumnado, (4) carácter inter-centros, (5) implica formación permanente del profesorado.

Entendemos que muchas de estas metodologías se han venido llevando a cabo en zonas marginales de distintas ciudades, pero bien por la inconstancia (seguramente fundada en la falta de resultados), por falta de apoyo administrativo, falta de apoyo económico de entidades privadas (véase el caso de *Radio Juventud*, experiencia en la zona norte granadina), o por razones de otro tipo, se han dejado de hacer. La realidad es que la marginación sigue existiendo.

Según el modelo de la indagación de Lieberman y Miller (2003), y a partir de la propuesta de Glickman y Alridge (2003), la metodología que proponemos, devenida de la aplicación de este modelo de formación del profesorado, se basará en una variedad en cuanto al cómo hacer, e incluirá elementos que, en principio, pueden parecer antagónicos y que, en verdad, son complementarios. Así, por ejemplo, del mismo modo que el profesor disertará o dará clases magistrales, podrá utilizar materiales, programas, libros, actividades, innovaciones... previamente establecidos como consecuencia del trabajo docente en grupo. Se parte de la base de que "(...) no hay una "prueba del algodón" de las técnicas pedagógicas democráticas correctas" (Glickman y Alridge, op. cit., p. 34). Esto es, se le concederá importancia a todo: al particular criterio del profesor, a su instrucción directa, a prácticas que pueden parecer denostadas o fuera de lugar como los ejercicios repetitivos, o la imposición de la disciplina... en el momento en que pueden resultar apropiadas, del mismo modo que, en otros momentos, pueden resultar igualmente adecuadas técnicas de muy distinto cariz, tales como las reuniones de aula, el aprendizaje cooperativo, los debates socráticos, los centros de proyectos, el fomento del pensamiento crítico, el uso de las TICs, el agrupamiento heterogéneo del alumnado en función de diferentes edades, los currículos temáticos... Es decir, todo cabe, pero se ha de saber cuál es el momento adecuado para utilizar cada alternativa

La metodología puede inducir también a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, sobre todo de las familias. Por eso, traemos a colación aquí la propuesta de Ainscow (2001), para quien se podría proponer la participación de los padres y madres en las clases, como voluntarios, o en actividades relacionadas con la biblioteca del centro, lo que implica la elaboración previa de unos proyectos conjuntos entre familias y profesorado, aparte de la realización de la escuela de padres, comentado en otro epígrafe. Ainscow llega a proponer las visitas del profesorado en los hogares del alumno, al modo como nosotros hemos insinuado la integración de la escuela en el entorno del alumnado. También se han de fomentar modelos paralelos casa/escuela para hacer un seguimiento del currículo, una valoración del avance del alumnado, o de gestión del comportamiento del mismo, tanto en casa como en el aula. Cuántas veces hemos visto la sorpresa de los padres en el momento en que han comprobado que la actitud de su hijo en clase era radicalmente diferente a la que mantenía en el hogar. Todo esto ayudaría a obtener un conocimiento omnisciente de la familia en cuanto a la evaluación de sus hijos.

Por su parte, Aranguren (2002) marca unas directrices con relación al estrechamiento de las relaciones entre la familia y la escuela, que pueden ser sustanciales de cara a implementar mejoras en la metodología de centros marginales. Así, por ejemplo, creemos que desde la tutoría (que Aranguren enfoca desde la mediación) y las horas lectivas que aparecen entre las funciones de los departamentos de orientación se puede trabajar mucho estos aspectos metodológicos: por ejemplo, fomentando los hábitos de estudio y estableciendo ritmos de trabajo personalizados, desde el análisis de la realidad de cada alumno (uso de la agenda, revisión de actividades del alumnado...); persuadiendo al alumnado a trabajar en grupos, tanto en las actividades escolares como en las extraescolares.

3.3.6.2. El papel de las nuevas tecnologías en la concepción metodológica para trabajar en clase (ítem 40)

Es Fullan (1992) quien presenta un estudio de caso, contextualizado en Ontario, Canadá, sobre la implementación (no olvidemos el sentido que Fullan otorga a este constructo: lo que sucede en la práctica cuando se acometen las innovaciones) de los micro-ordenadores en los centros. Se trata de una temática relacionada con el ítem 40 de nuestro cuestionario (“En este contexto es deseable utilizar las nuevas tecnologías frente a la metodología tradicional como medio para lograr una educación eficaz”).

Nosotros, a partir de las respuestas dadas a este ítem por los sujetos de investigación, debidamente entrelazadas con el discurso propuesto por Fullan, podemos proponer una estrategia de mejora en las escuelas contextualizadas en la marginación, a partir del uso pedagógico de las TICs. Esta propuesta de acción constaría de tres fases: (a) diagnóstico y reflexión inicial sobre la situación del uso de las TICs en el centro, sobre el grado que se da su uso didáctico, y sobre la necesidad de cambiar este enfoque, madurándolo e intensificándolo. (b) Elaboración de recursos de modo colaborativo incluyendo no sólo al personal docente del centro sino a miembros de la comunidad educativa, el entorno local y la Administración educativa, dentro del modelo de investigación-acción. Es lo que Rué (2005) denomina recursos en red. (c) Puesta en marcha de las estrategias elaboradas en coordinación en torno al uso pedagógico de las TICs.

La introducción de esta propuesta en la tesis, con independencia de su centro de interés, se justifica, desde la detección previa de las causas de las situaciones de riesgo presentadas por el alumnado. El enfoque lo diseñaremos en función de ese punto de vista de la situación de riesgo con el trasfondo conocido de las causas que la generan (sean del tipo que fueren), para erigir nuestra propuesta sobre las TICs como medidas correctivas de los riesgos pero, sobre todo, como medidas preventivas. Como las situaciones que se presenten serán multiformes, nuestra propuesta habrá de tener, igualmente, ese carácter y debe ayudar al profesorado implicado, por tanto, a hacer una definición diáfana del modelo de intervención que se proponga. El profesorado que toma parte en el proyecto asume una función trascendente, tanto para corregir como para prevenir los riesgos de la marginación, aunque también se prevea, naturalmente, el apoyo de agentes externos. En todo caso, la coordinación intra-centro, inter-centros e interinstitucional, adquiere suma importancia.

La finalidad de la propuesta es evitar la tendencia, frecuente por otra parte en educación, a quedarnos en la intención. Pretendemos encontrar el camino de la

practicidad, sembrar realmente con la finalidad de obtener frutos seguros. Desarrollar, por tanto, funcionalmente nuestra propuesta, de modo que encaje en las verdaderas necesidades formativas del profesorado y, es manifiesto, del alumnado: ambas han de estar inevitablemente vinculadas. No se ha de pasar por alto, por supuesto, el análisis de las posibilidades prácticas de actuación del profesorado y demás miembros de la comunidad educativa implicados. Aquí son básicas dos premisas: (a) tener claro, conscientemente, a dónde queremos llegar. (b) Disponer de las herramientas necesarias, dentro de las posibilidades del contexto y del momento, para arribar a ese puerto.

Fullan mantiene en la obra que comentamos que el uso pedagógico de las TICs (del software) no es bien conocido, ni está suficientemente desarrollado; y que las TICs son complejas y que se hallan en el centro de la mejora, tanto si ésta resulta satisfactoria como si no.

Fullan, en esa línea, no concede demasiada importancia a la elaboración de nuevo software. Más bien cree mucho más útil utilizar pedagógicamente las TICs, ya que eso puede revertir positivamente en el profesorado en dos sentidos muy conectados con nuestro propósito: (1) la obtención de habilidades nuevas, y (2) el manejo de comprensiones distintas a las que hasta ahora tiene aquel.

Qué duda cabe de que las TICs han cobrado una importancia vital en los últimos lustros, también acompañadas del protagonismo que ha adquirido el bilingüismo (en la normativa primigenia redactada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía -ver convocatoria de 2005- se hablaba de plurilingüismo). Las TICs son un fiel reflejo de lo que Fullan denomina la relación entre la política y la innovación: cómo cuando hay un interés claro de la Administración por impulsar proyectos, seguramente motivados por la convergencia europea, hay una fuerte inversión económica (pensamos ahora en esas leyes de acompañamiento que tantas veces, casi siempre, se han echado en falta al desarrollar un proyecto de reforma educativa), se moviliza a los centros del profesorado, y todo parece marchar a un ritmo vertiginoso. Recordemos que dentro de los planes de formación de los centros del profesorado existen apartados donde se incluyen acciones formativas a partir de las demandas propias del profesorado de la zona (necesidades reales), y otros cuyas acciones vienen ya impuestas por la Administración, bien por la Consejería, bien por la Delegación provincial (necesidades creadas). El caso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, o el más reciente de los idiomas, son un ejemplo de éstas últimas.

Pero, desgraciadamente, son pocos los proyectos, las innovaciones, que parten de la Administración, por cuya validez y auténtica oportunidad no podemos dejar de preguntarnos, y muchas las realmente necesarias, que no siempre cuentan con el apoyo de la Administración educativa.

Pero, ya que la fiebre de la Informática invadió los centros docentes tiempo ha, será bueno aprovechar los recursos habidos en los centros e intentar llevar a la práctica el discurso de Fullan, validado ya por su aplicabilidad en la práctica.

¿En qué modo nos pueden ayudar las innovaciones relacionadas con las TICs a cambiar la realidad de los centros marginales? ¿Qué sucederá realmente en la práctica cotidiana en ese caso? Esa es nuestra pregunta. La respuesta hipotética es que sucederán cosas muy buenas, en pro de alejarnos de la marginación y de todos sus demonios, y

acercarnos a un modo de vida mucho más justo y saludable. Y a ello, como hemos de demostrar a continuación, pueden contribuir las TICs o, mejor dicho, un nuevo uso pedagógico de las TICs.

De lo que trata nuestra propuesta es de ofrecer una formación al profesorado en el uso pedagógico de las TICs como estrategia de mejora de su trabajo en contextos marginales, como medio de mejorar los resultados académicos del alumnado y de superar situaciones de exclusión social, repercutiendo todo este proceso en los diferentes ítems que conforman las variables dependientes de nuestro cuestionario. El estudio debe centrarse en cómo podemos introducir un programa específico de esta índole para incentivar el aprendizaje del alumnado (véase el ítem 53 del cuestionario). Una buena pregunta que Fullan plantea, y que nos podemos hacer nosotros también, es ésta: “What types of things would have changed in the classroom if NET were to be implemented?” (op. cit., p. 29). Nuestra pretensión y nuestra suposición se cifran en cambiar cuantas más variables dependientes podamos.

Las ventajas de utilizar las TICs son, como señala Fullan:

- (1) Su claridad y complejidad, lo que en principio puede parecer una antinomia.

El profesorado ha de tener claro qué debe hacer y qué se va a cambiar para llevar la innovación al terreno práctico, lo cual es ardua tarea. También debe quedar claro cómo funcionan las actividades, cómo se utilizan, y cuál es el papel del profesor.

Como él advierte, sólo se garantiza la comprensión auténtica de estos puntos cuando el profesorado tiene la oportunidad de trabajar con la innovación, con tiempo suficiente, y luego, de intercambiar impresiones con sus compañeros sobre eso que están experimentando en clase.

El carácter complejo de las TICs consisten en que las afectan a un buen número de componentes de la práctica; las prácticas existentes son muy diferentes; asimismo los materiales y las creencias en torno a ellas, y la dificultad de aprender para llevar a cabo los cambios necesarios. Precisamente por tener tal complejidad, afirma Fullan que garantizan mejores resultados.

- (2) Consenso y conflicto sobre el cambio.

Es necesario que haya un acuerdo sobre la necesidad que el centro tiene de cambiar y sobre la adopción de la innovación propuesta. El claustro tiene que tener clara cuál es la necesidad y que la solución por la que se va a optar es la adecuada para satisfacer la primera. Si a ese acuerdo se le añade la aquiescencia de las familias (Fullan cita al respecto los estudios de Larter y Fitzgerald, 1983, y el de Carmichael y otros, 1985), todo podrá desarrollarse por mejores cauces.

Algo que se ha de destacar con Fullan es que no es necesario, como sucede en las aulas actualmente, con tener la disponibilidad de los medios informáticos; tener acceso a los mismos no nos garantiza que el centro haga suya la necesidad de su uso pedagógico para cambiar la realidad. Fullan alude a la investigación de Lee (1986) al respecto de las TICs, y concluye que es enorme la importancia que tiene el amplio consenso en el centro acerca de la importancia del uso de las TICs para el alumnado: en nuestro caso, debería darse un convencimiento infranqueable en el claustro acerca de la utilidad del uso pedagógico de las TICs de cara a cambiar las condiciones de trabajo y

los resultados académicos del alumnado de ámbitos marginales. Asimismo, resultaría muy ventajoso que el profesorado estuviera dispuesto a realizar colaboraciones constantes, de modo que todos aprendieran de todos acerca de esta metodología, de esta pedagogía basada en las TICs; de modo que todos se ayudaran en la resolución de las dudas que surgieran. Otros factores que en un principio pudieran parecer trascendentes, resultan secundarios (por ejemplo, el apoyo o la presión ejercida por la Administración, el bagaje del profesorado, su sexo, edad, experiencia previa con este tipo de metodología...). De tal modo, las variables demográficas citadas así como el ítem 29, referido a la influencia del profesorado veterano sobre el novel, no serían significativas en este caso.

(3) Las TICs implican practicidad y calidad en el cambio.

Una afirmación que hace Fullan (1992) y que puede resultar obvia es que “Innovations are more likely to get implemented and stay implemented when they result in visibly improved student outcomes” (op. cit., p. 36). El cambio será fructífero si el profesorado está suficientemente preparado técnicamente (entiéndase desde el punto de vista curricular, pedagógico...) sobre el contenido de la innovación, y si puede observar la respuesta en el estudiante de un modo más o menos inmediato.

La calidad de la innovación está directamente relacionada con su carácter práctico. Y esa practicidad sólo se garantiza si gira en torno a las necesidades del alumnado y profesorado (véase el ítem 47, sobre las diferencias sustanciales entre las necesidades experimentadas por el profesorado y las que el alumnado y sus familias demandan).

Este carácter práctico depende, además, de que haya un equilibrio entre el tiempo y el esfuerzo que el profesorado debe emplear y los resultados que obtenga.

Si tenemos en cuenta estos factores y su relación, entonces nuestra propuesta gozará de ese carácter práctico y cualitativo al que alude Fullan.

3.3.6.2.1. Sobre el contexto marginal y su relación con el uso pedagógico de las TICs.

Para el tipo de contexto que estudiamos, estas cualidades resultan muy útiles, pues facilitarán la consecución de los objetivos que pretendemos.

Nos interesa que la propuesta que hacemos se adapte a las condiciones del contexto en el que trabajamos, que facilite el proceso de puesta en práctica y la institucionalización del proyecto innovador en el centro, de manera que todos los docentes lo hagan suyo; que venga a apoyar el desarrollo profesional, lo que estará garantizado, además, por agentes externos (v.g., a través de los centros del profesorado), apoyos que, en parte, abanderan las funciones de guía en la resolución de dudas a lo largo del proceso de mejora.

Otra cuestión que hemos de tener en cuenta, por su influencia en los posibles cambios que generará la innovación es el papel de los equipos directivos de los centros, para lo que habremos de aislar las respuestas a este ítem (el 40, referido a las TICs) por parte de dichos cargos directivos.

El apoyo de la comunidad educativa también suele darse en estos casos y, finalmente, lo que Fullan denomina la estabilidad contextual.

Para Fullan,

“Implementing microcomputers in schools contains all that is fascinating in educational change: intuitive attraction and great uncertainty; excitement and hardship; enthusiasm and exhaustion; visibility and high public interest combined with unknown results” (op. cit., p. 28).

El interés público ya lo hemos constatado en nuestra experiencia, y reflejado en los párrafos precedentes.

A lo largo de nuestra propuesta habríamos de tener una visión de conjunto del proceso, observando cuatro elementos que influyen en cómo la práctica se ve modificada cuando acometemos innovaciones. Eso que es novedoso en el terreno práctico, y que habríamos de controlar constantemente, se ve influido por: (1) la propia innovación en sí, en este caso el uso pedagógico específico de las TICs, enfocadas hacia la superación de las limitaciones que la marginación impone a la educación; (2) una serie de factores que influyen en el uso (los materiales, prácticas y creencias); (3) los materiales, las prácticas y las creencias (lo que Fullan denomina el uso) influyen también en el proceso. (4) El propio aprendizaje, como resultado final, así como otros logros.

Fullan alude a tres dimensiones del cambio para el profesorado dentro de la clase. Nosotros vamos a modificar la primera de ellas, que se refiere al uso de los nuevos materiales de hardware y software; nosotros nos referiremos al uso del nuevo enfoque de dichos materiales, porque propugnamos un cambio metodológico, no la introducción de nuevos materiales informáticos, ya que no es éste el cometido de esta tesis. Como el resultado es similar a la segunda dimensión que Fullan plantea, pensamos útil refundirlas. Las dos dimensiones restantes son: (1) el uso de nuevas actividades, que es uno de los centros de atención que más nos interesan; de hecho la metodología está explícita o implícitamente incluida en varios de los ítems de nuestro cuestionario (24, 25, 44, 46, 53); y (2) los cambios en las creencias y en la comprensión del profesorado acerca de la innovación, también incluidas en el cuestionario (ítems 28, 29).

3.3.6.3. La elaboración de materiales específicos (ítem 25)

Huberman (1992) incluye los materiales como una de las consecuencias de los procesos de innovación, de los resultados de las prácticas de desarrollo profesional del docente. Alude a que

“(…) when we study the outcomes of these innovations, be they externally or locally derived, we can observe changes in instructional philosophies, strategies, materials, routines and capacities that go well beyond the introduction or modification of a particular programme within the school” (op. cit., p. 12).

Aparte de las consecuencias de estos esfuerzos que el profesorado hace por cambiar sobre los materiales que emplea, que en nuestro caso se refiere a materiales

didácticos adaptado a las necesidades del alumnado, con la finalidad de lograr su integración plena en el medio escolar, también cifra Huberman consecuencias sobre la filosofía instructiva, las estrategias, las rutinas y las capacidades, correspondientes a los ítems 43, 24, 29, 7 y 15, respectivamente, de nuestro cuestionario, que están muy por encima de pequeñas modificaciones que podemos hacer sobre programas o documentos ya existentes en el centro, y que vienen a ser, como ocurre habitualmente, la pseudo-actualización anual de ciertos documentos que se hallan en la escuela desde hace varios lustros. O sea que en nuestro caso entendemos que estos esfuerzos han de tener sus frutos, y Huberman lo documenta, al menos en estas cuestiones, a saber. una mayor dotación de recursos a la hora de prevenir y resolver problemas de exclusión social, una mejora en la capacidad de adaptación del docente al contexto marginal, un avance en los planteamientos metodológicos, una evolución en el ajuste entre las formas de pensar del profesorado veterano y el más joven, de modo que no siempre se trate de seguir patrones previamente establecidos por el profesorado más experimentado sino que surjan nuevas prácticas a partir de los procesos conjuntos de experimentación y reflexión, operando cambios en las rutinas cotidianas (el tipo de resultados que Huberman denomina de segundo orden, entre los que sitúa la nueva conciencia, comprensiones diferentes, habilidades adquiridas que se dejan sentir en tareas diferentes de aquellas para cuyo cambio habían sido diseñadas, lo que habla de la validez, de la capacidad de generalización de estos procesos de innovación y de sus resultados); y, finalmente, en el logro de mejores rendimientos escolares (centrado fundamentalmente en aquellos aspectos más afectados por la desventaja sociocultural y que nos llevan a pensar en las áreas instrumentales, las vías de acceso a la cultura, la lecto-escritura), último eslabón de la cadena causal que propone Huberman (1992) y que hemos comentado en este trabajo.

3.3.6.4. La utilidad de la educación no formal y el empleo de la dinámica de grupos en contextos de marginalidad (ítems 44 y 46)

Nosotros defendemos este tipo de metodología en contextos marginales porque entendemos que se puede adaptar mejor a la realidad del alumnado y al enfoque curricular que preconizamos, como respuesta adecuada a las necesidades que plantea. De hecho, en la línea de lo que plantea Rué (2005), es deseable desarrollar enfoques didácticos novedosos para alumnado perteneciente a clases marginadas de la sociedad. Así, se trata de una metodología opuesta a la visión tradicional, planteamiento que denuncia Cabello (2000a), según la cual en ella “se enfatiza lo intelectual en detrimento de la dimensión social, afectiva, estética, motórico-manual o ética de los alumnos/as” (op. cit., p. 23). Por tanto, proponemos una línea metodológica que apuesta por estos componentes. Esta misma autora incluye también actividades deportivas, los talleres de manualidades, amalgamándolas con las típicamente académicas. Su experiencia en el contexto del barrio granadino de Cartuja-Almanjáyar dice que las bondades de este tipo de actividades son muchas y se traducen en la reducción de los niveles de absentismo escolar, así como la mejora de la actitud del alumnado en el entorno escolar. Por tanto, tenemos razones para incluir en nuestro currículo autóctono, nuestra propuesta curricular para zonas marginales, este tipo de actividades.

Asimismo, pone el ejemplo del denominado *Proyecto de Intervención Cultural* como modelo de “concebir los colegios como instrumento de una verdadera transformación social” (op. cit., p. 24), idea de la que habla el ítem 55 del cuestionario. A partir de proyectos como ese pueden generarse otro tipo de actividades, entre las que

destacan las que apunta esta autora, a saber, emisoras escolares de radio, o aulas ocupacionales.

Son múltiples los ejemplos sobre metodologías alternativas o estrategias de educación no formal especialmente diseñadas para mejorar la calidad de la educación de personas de contextos marginales. Así, encontramos proyectos como el que exponen Muñoz, Naranjo y Quiles (2000), referido a la importancia de la educación ambiental como estrategia para lograr la integración de este tipo de alumnado, por su interés en la mejora de la calidad educativa en contextos desestructurados; el trabajo de López, Marín y Romero (2000), quienes defienden la ludoteca, como alternativa; el de Acosta, Hermoso y Morón (2000), o el de Arroyo y Mora (2000).

Es oportuno, tras la lectura de Pallas (cit. en Rué, 2005), minimizar la importancia de la escuela y, por ende, de la educación formal, sobre todo en contextos marginales. Como afirma Pallas: “(...) si consideramos que la educación es un proceso que tiene lugar tanto en el interior como fuera de la escuela, ésta es tan sólo una de las instituciones que educan o que no consiguen educar a los alumnos” (op. cit., p. 23). Así, habría que relativizar su importancia. Y conceder mayor trascendencia a la educación no formal, lo que, de hecho, ya ocurre en barrios marginales donde, una vez concluido el período lectivo diario, por las tardes los alumnos son atendidos, bien en las mismas dependencias de los centros, bien en lugares habilitados por los Servicios Sociales de los ayuntamientos, para recibir un refuerzo a los contenidos impartidos en la escuela y para trabajar aspectos complementarios, enmarcados en la concepción no formal de la educación.

Y Rué (2005) en base a Conrath (1989) destaca que es necesario

“en vez de desarrollar programas de recuperación, subrayar fuertemente el logro de niveles de desarrollo, tanto éticos como intelectuales, vinculados a objetivos realistas y ala alcance de los alumnos y de las actuales condiciones de enseñanza. En vez de ofrecer a este alumnado “una alternativa al aprendizaje”, proporcionarle una “estrategia alternativa para el aprendizaje”” (op. cit., p. 24).

O lo que es lo mismo, hacerle al alumnado propuestas para aprender de otra manera. Esto apoya nuestra inquietud por reforzar las experiencias de aprendizaje no formal, que este alumnado disfruta por las tardes, y que es una ayuda y complemento muy sustancial, muchas veces de mayor importancia pues esta metodología puede estar mejor adaptada a sus necesidades, para la educación que recibe en la escuela.

Entre las actividades que Rué (2005) propone para desarrollar su proyecto de formación para alumnado con riesgo de abandono escolar, encontramos el vídeo-forum, el role-playing sobre conflictos, la simulación de experiencias como las jornadas electorales, talleres multiculturales, por ejemplo mediante la participación en la Ludoetnia.

3.3.6.4.1. La Educación no reglada

Por su parte Delgado y Fernández (2000) apuestan por la educación no reglada, siendo conscientes de las dificultades que pueden encontrarse y de los logros a que se

pueden conseguir. Lo hacen a partir de su experiencia en la *Asociación sociocultural Adultos-Cartuja*, de la ciudad de Granada.

La experiencia de educación no reglada que relatan estas autoras la educación no reglada tiene como antecedentes los cursos del Salario Social, experiencia donde se daban altos grados de absentismo y en la que muchas personas renunciaban a continuar en los cursos; posiblemente porque, además, estos cursos tenían la desventaja de que no se impartían en el propio barrio; estaban, pues, descontextualizados. Ante esta situación la Administración (Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales) cambia la estrategia y decide poner en práctica dentro del barrio (ya hay un acercamiento físico a la raíz del problema, cosa que diversos autores, estudiados a lo largo de estas páginas, puntualizan y estiman como condición imprescindible). Además, también hay otra ventaja en la nueva metodología, que también aparece en estas páginas: “(...) los cursos se imparten por los mismos profesionales que trabajan a diario con los beneficiarios” (op. cit., p. 139).

Si leemos el artículo de estas autoras, observamos el futuro que les espera al alumnado (aunque en el caso de Delgado y Fernández se refiere a alumnas) pasado un tiempo desde que salen de la escuela. Sabemos que principalmente las alumnas pertenecientes a clases marginales y sobre todo de etnia gitana, protagonizan abandonos precoces del sistema educativa. Entonces, cuando pasa un tiempo (según estas autoras cuando cumplen los 20 años de edad) reingresan, en el mejor de los casos, al sistema educativo, aunque sea en el formato no reglado. El perfil de estas mujeres sigue presentado los mismos problemas: “(...) altos índices de marginación y graves problemas de integración social y laboral, analfabeta funcional, con ingresos insuficientes, conflictos familiares, problemas de vivienda...” (ibidem).

Nos llama la atención algunos de los objetivos que presenta este proyecto. Entre ellos, se retoma algo que se había dejado abandonado antes de tiempo, esto es, la instrucción, la adquisición de conocimientos; evidentemente, el currículo ya no se entiende de modo estricto, con los contenidos organizados al modo tradicional del sistema educativo; aquí, se trabajan otros contenidos, referidos a “(...) habilidades tanto laborales (puntualidad, asistencia, trabajo en equipo, respeto a normas...), como sociales (dar las gracias, saber escuchar, respetar el turno de palabra...)” (ibidem). Como vemos, el logro en la escuela había sido tan ínfimo que las pretensiones que ahora se plantean en el proyecto de educación no reglada son escasas también (este objetivo se relaciona con otro que versa sobre la modificación de conductas inadecuadas). Se trata de una consecuencia de un sistema educativo tradicional mal enfocado, no adecuado a las necesidades del alumnado al que iba dirigido y para el que, en principio, había sido pensado. Los resultados, cuando el alumnado no dejaba de asistir a clase, bien de forma puntual o permanente, eran reducidos. La escuela no hablaba el mismo lenguaje, no había detectado las auténticas necesidades del alumnado; y si las conocía, no sabía darle el contenido, la metodología, el tipo de actividades... que esos discentes demandaban. Así, tras los escasos resultados alcanzados, la Administración debe poner en marchas, años después, otras estrategias, que de haber puesto los medios adecuados antes, habrían resultado innecesarias. Además, la cantidad de recursos empleados tanto humanos (trabajadoras sociales, pedagogas, psicólogas, becarias, voluntarios, educadoras de familia, médicos, enfermeras...) como materiales fue, necesariamente, muy elevada.

Otro objetivo que nos parece interesante porque también exponemos en nuestra tesis se refiere a tratar de integrar a las alumnas participantes en el mundo laboral.

Si antes, cuando estas alumnas asistían a la escuela, presentaban ciertas dificultades derivadas de su entorno, de su historia familiar, de la distancia a la que estaban sus planteamientos culturales con relación a aquellos propios de la cultura dominante, etc., ahora, cumplidos ya los 20 años, estas mujeres presentan otra problemática, diferente pero no por ello menos seria. Entre dichas dificultades, Delgado y Fernández aluden a las cargas familiares, las económicas, baja autoestima (cuestión que relacionan con la función maternal de estas mujeres, que parece ser la única que su sociedad les ha encomendado. Se trata de una sociedad patriarcal, donde el varón tiene una relevancia especial y en la que las alumnas salen, precisamente por esa razón relacionada con la fecundidad, a tan temprana edad del sistema educativa, a pesar de las comisiones de absentismo escolar, de la intervención de la Fiscalía de Menores...); otra dificultad se centra en la escasa motivación que presenta, lo cual delata que, seguramente, tampoco esta fórmula se adapta a las necesidades de estas alumnas. Seguimos con un sistema educativo que bien no conoce de las expectativas y necesidades del alumnado o bien, si las conoce, no sabe cómo partir y adaptarse a ellas. Y, finalmente, otro detalle que nos llama poderosamente la atención es que para estas autoras la educación que las alumnas recibieron de pequeñas, “les cierra las puertas en el ámbito personal, social y laboral, disminuye su autoconcepto” (op. cit., p. 141). Éstas son palabras textuales. Más claras no pueden ser. O sea, se demuestra que el sistema educativo hasta entonces desarrollado no era apto.

En principio, parece ser que con estos planteamientos de la educación no reglada, hubo algunos logros. Entre ellos, se motivó la asistencia, se cumplieron las normas del curso (puntualidad, higiénicas, orden, relacionados con la salud...); casi todas las alumnas finalizaron el curso, se avanzó en la integración social, se adquirieron hábitos laborales, reducción de niveles de agresividad, violencia... y se logró integrar laboralmente a algunas alumnas.

Al hilo de la escasa motivación de las alumnas por esta experiencia, a pesar de que los resultados expuestos no nos parecen nada desdeñables, queremos comentar la metodología y las técnicas que se utilizaron. Y ello porque ahí puede residir una de las claves de la poca motivación. Se utilizaron tres grupos reducidos, organizados en función del nivel de conocimiento de cada alumna. Se utilizaron dinámicas de grupo, y se dieron charlas informativas institucionales.

Con respecto a los contenidos trabajados encontramos el conocimiento de los diversos recursos de la zona, las asignaturas instrumentales para lograr y afianzar la alfabetización, técnicas de socialización, relaciones psicoafectivas, y distintos aspectos relacionados con la cotidianidad (desde la costura y la cocina, a la salud, la higiene, y la sexualidad). Creemos que los contenidos podían ser del interés de las alumnas, así como la metodología. Y si tenemos en cuenta las técnicas utilizadas (aparte de las clases, el debate, el coloquio, el rol-playing, el modelado, el vídeo-forum, la discusión en pequeños grupos, las clases en medio abierto, las transparencias, la realización de murales...) observamos, igualmente, gran variedad. Con lo cual, seguramente, debemos buscar la causa de esa falta de motivación en otro lugar: ¿una falta de disciplina a la hora de indagar sobre las verdaderas necesidades de las alumnas? ¿Un enfoque práctico equivocado al aplicar la metodología y las técnicas expuestas? ¿Demasiada distancia entre el profesorado y el alumnado? ¿Quizás ese profesorado no pertenecía al mismo estrato social de las alumnas? ¿Quizás todo estaba demasiado institucionalizado (IMFE,

Servicios Sociales, INEM –ahora Servicio Andaluz de Empleo), centros de salud? ¿Quizá cada colectivo hablaba un lenguaje diferente? ¿A lo mejor no se sabe cambiar de registro y traducir el conocimiento del contenido en un verdadero conocimiento didáctico del contenido? ¿Quizás había gran cantidad de recursos pero no se utilizaron adecuadamente?

Podemos seguir preguntándonos, cuestionándonos por las causas de la escasa motivación, pero lo que está claro es que el sistema, a pesar de que el alumnado al que se dirige es mayor que el que asiste al sistema educativo reglado, sigue errando. Y la experiencia comentada aquí parece darnos, aunque sea de modo parcial, la razón.

3.3.6.4.2. Las escuelas de personas adultas y la población marginada: más de lo mismo

Otro de los lugares a los que suelen acudir, pasados los años, el alumnado marginado que, normalmente, no consigue titular en la Educación Secundaria Obligatoria, es la educación de adultos.

Uno de los textos que hemos consultado es el que firma el Equipo de Profesores y Monitores de *Los Bolines* (2000), que es una extensión del *Centro Público Municipal de Personas Adultas Granada-Norte*, ubicado en el granadino polígono de Cartuja.

Nos gustaría resaltar una serie de actividades-tipo que utilizan así como los proyectos que suelen llevarse a cabo. Entre las actividades está el seminario de neolectores, el que se refiere a las *Guías didácticas para la enseñanza del Caló*, el taller de educación vial, donde se realizan materiales audio-visuales sobre esta temática, unas jornadas para la reflexión sobre la educación de adultos, participación en radio y prensa, así como otras de tipo lúdico (cenas, y festival flamenco).

La necesidad de expresarse de estas personas es básica. Quizás en la escuela no pueden hacerlo pues los lenguajes que se hablan son diferentes. Ahora, de adultos, la necesidad sigue siendo la misma y las posibilidades, seguramente, mayores. Veamos lo que la memoria que comentamos dice acerca del festival flamenco al que aludíamos en el párrafo anterior:

“El año pasado lo celebramos en el Auditorio Manuel de Falla, brillante, pero sin la actuación del barrio. Este año lo hemos tenido en el Aula Magna de la Facultad de Ciencias, y nos ha dado la oportunidad de *participación popular del barrio* (...)” (op. cit., p. 145).

Es necesario que la gente se exprese, hay que dejarles hablar. Quizá no se trata tanto de programar contenidos, sino de escuchar; y, a partir de ahí, conocer. Y desde ahí, construir. Esta puede ser una de las claves. Esa cadena de acciones puede contribuir a resolver, al menos en parte, los problemas.

Entre los proyectos desarrollados se citan algunos relacionados con diferentes materias curriculares (Informática, Mecanografía, Ortografía, Destrezas básicas, Inglés), elaboración de material audio-visual, y de tipo lúdico, como convivencias, visitas culturales y excusiones.

En el apartado de evaluación de la memoria se citan otra serie de problemas que delatan a una Administración burocratizada y torpe, que más que ayudar, dificulta. Enumeramos errores:

(1) “Sitio y tiempo de los exámenes: cada vez se tiene menos en cuenta el entorno social y los condicionamientos de la persona adulta de un barrio. Hasta el año 1995 tuvimos los exámenes en nuestra aula y por la tarde. Pero desde 1996 se nos obligó a celebrarlos fuera de nuestra aulas e irnos a Los Rebites (desplazamiento siempre problemático)” (ibidem).

(2) “Desde 1997 se nos obligó a celebrarlos por la mañana –que es cuando el personal que tiene trabajo, con seguridad trabaja-” (ibidem).

Tampoco queremos obviar comentarios sobre la Administración que el texto consultado refleja. En el apartado de *visitas* se dice textualmente: “Recibidas: Por fin nos visitó, unos momentos, el Inspector de Adultos (pocas visitas en muchos años)” (op. cit., p. 145), lo que da una idea del abandono al que la propia administración somete a este tipo de institución educativa, siendo sus alumnos los más débiles del sistema educativo, pues aparte de marginados son personas de más edad.

3.3.6.4.3. Los educadores de calle o de medio abierto: el barrio se hace escuela

Los educadores de medio abierto o de calle (figura que no hemos incluido en la aplicación del cuestionario pero que puede asemejarse a los educadores y trabajadores sociales, que sí hemos encontrado; de hecho los primeros sí han participado cumplimentándolo). De hecho, en los centros educativos no participan pero sí en asociaciones de barrio, etc. que continúan, con las diferencias obvias tanto en contenidos como en metodología, la labor educativa iniciada en la escuela.

Su labor y el contenido de su trabajo vienen a apoyar nuestra inquietud de incluir contenidos similares en el currículo que pretendemos y que hemos denominado ‘autóctono’. Se trata de trasladar la filosofía de esta figura al aula: al igual que los educadores de calle dan continuidad a lo que se hace en la escuela, y en justa reciprocidad, sería deseable dar continuidad a lo que éstos realizan con el alumnado al que atienden pasada la jornada escolar. Se trata de una relación de interdependencia, de complementariedad. Podríamos seleccionar contenidos y métodos de trabajo y trasladarlos a la escuela, en el formato de educación no formal, trabajo de dinámica de grupos, etc.

Es Sánchez (2000) quien destaca la importancia de este trabajo, idóneo para desarrollar en contextos marginales, con menores inadaptados. Dice: “Es en estos espacios (se refiere al ocio y tiempo libre) donde aparecen un sinfín de situaciones educativas al margen de los sistemas educativos formales (...)” (op. cit., p. 85). De las características que cita de este trabajo nos interesa resaltar las siguientes: (1) Es una alternativa, un complemento de lo que se hace en la organización escolar. (2) Utiliza los espacios cotidianos donde se desarrolla vida de los beneficiarios, de manera que el propio barrio se hace escuela. (3) La base de los recursos que utiliza es, básicamente, humana; esto es, el propio educador.

3.3.7. Reflexión sobre la formación del profesorado de ámbitos marginales.

3.3.7.1. *La formación inicial y permanente del profesorado en ámbitos de marginalidad* (ítems 9 Y 39)

Los centros ubicados en zonas marginales plantean serios retos a la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Esto lo estamos constatando en diferentes fuentes y en la propia cumplimentación de los cuestionarios y en las entrevistas con el profesorado. De hecho, el grupo FORCE (2000) alude a la inclusión de este asunto entre las medidas incluidas en la normativa al respecto:

"(...) el Real Decreto de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación propone una serie de medidas y actuaciones específicas para fomentar la calidad de la educación en estos contextos, entre las que se encuentran (...) la formación permanente del profesorado (...)" (op. cit., p. 120).

Y, más adelante, en base a trabajos de distintos autores (Sola, 1993, Corchón, 1997), los miembros de este grupo afirman que en el terreno de la privación sociocultural

"(...) se destacan también lagunas y carencias acusadas en la formación del profesorado (inicial, de inducción profesional o permanente) para ofrecer una alternativa didáctica adecuada a las necesidades de estas zonas y, que a su vez, respondan a modelos socialmente aceptables de formación" (op. cit., p. 123).

De manera que se trata de un campo que necesita estudio, revisión, fundamentarlo en un corpus científico, con la doble finalidad de dotar al profesorado de herramientas didácticas, de actuación en su día a día en las aulas, y que, además, sean útiles desde un punto de vista social como modelo de formación. Dicha formación, tanto en la etapa inicial como en la posterior de desarrollo profesional (permanente), conllevará aparejadas otras ventajas como (1) dotar al profesorado de una mayor capacidad crítica y objetividad, al observar el contexto en el que trabaja y los problemas que lo acucian. (2) Esa actitud crítica y objetiva también le facilitarán coherencia a la hora de observar la diversidad y heterogeneidad presente en las aulas y el entorno marginado. Por tanto, la formación ha de ayudar a conseguir una capacidad de adaptación a las dinámicas implícitas en estos ámbitos. (3) Parte de las soluciones que el entorno está demandando al profesorado se refiere a lograr que el alumnado mejore su rendimiento y se conduzca, en la medida de lo posible, hacia el éxito académico. Por ello los procesos formativos diseñados para este colectivo docente le habrán de ofrecer las herramientas oportunas para ello. Y esa tarea consideramos que las metodologías basadas en el trabajo colaborativo y en la reflexión, individual y grupal, pueden ser su piedra angular.

Nos hacemos las preguntas que Lieberman y Miller (2003) formularon a distinguidos pensadores del mundo de la educación para la confección de su manual sobre Indagación, que aquí analizamos pormenorizadamente: "¿Cuál es el objetivo de la formación permanente del profesorado? ¿Qué fin persigue?" (p. 11). Si logramos responder a estas preguntas, estaremos aclarando un hecho primordial en educación:

ligar la formación del profesorado con metas más amplias, lo que nos dará una visión global y de conjunto y dotará de sentido a cuantas propuestas hagamos.

Sánchez (2000) lo manifiesta del modo siguiente a partir de su experiencia como educador de calle en la zona norte de Granada:

“De otro lado tenemos que resaltar la poca preparación profesional que tiene el profesorado que aborda esta problemática (...); sería bueno que el profesorado tuviera ciertas nociones sobre trabajo social aplicado a su campo de acción. De todas maneras, y de forma práctica y real, sería necesario, proceder al reciclaje del profesorado a través de cursos de formación” (op. cit., p. 88).

Y más adelante, al enumerar las carencias detectadas insiste en la “falta de formación inicial y permanente del profesorado para integrar y desarrollar la interculturalidad en el currículo ordinario, que permita atender la diversidad del alumnado existente en las aulas” (ibidem).

Esta opinión debería hacer reaccionar a las instituciones que tienen el cometido de formar al profesorado, bien al inicio, bien a lo largo de su carrera profesional.

De todas formas, se impone un análisis de los planes de estudios de Magisterio, así como de los planes de formación de los centros del profesorado, para comprobar si esto se ha resuelto en los últimos tiempos.

Y los componentes del Grupo de Investigación FORCE (2000), de la Universidad de Granada lo expresan del siguiente modo:

“(…) nos hacemos eco de un sentir y creer –entre el propio profesorado y de las personas y colectivos que participan más directamente en los centros de zonas marginales- en la necesidad de un profesorado muy específico y con unas determinadas características, que no son las que tienen de forma generalizada los profesionales de estos centros en la actualidad” (op. cit., p. 119).

Y, más adelante, afirman que

“(…) los programas (institucionales) encaminados a la formación de este profesorado (inicial y permanente), creemos que no han reunido las condiciones necesarias como para atender a las demandas prioritarias de este colectivo (...)” (op. cit., p. 128).

Como comentábamos en el epígrafe dedicado al ítem número 5, sobre lo restringido de las finalidades educativas de los centros contextualizados en ámbitos desestructurados, a colación del estudio de Rué (2005) y el comentario que hacía sobre los estudios USA, podemos concluir sobre el fracaso del sistema de formación provincial diseñado para el profesorado que realiza su trabajo en estos ámbitos. Esto se puede afirmar desde la claridad con que atisbamos las limitaciones de los colegios e institutos de zonas marginales, a juzgar por sus resultados, así como por la persistencia de los problemas asociados a la marginación. Esto no supone obviar otros factores que perpetúan la ineficacia de la escuela en contextos deprimidos, pero debemos mantener la afirmación que hacemos.

El grupo FORCE (2000) destaca, en relación con los contextos educativos de especial dificultad, que “(...) tanto la formación inicial como la permanente del profesorado deja mucho que desear en este aspecto” (op. cit., p. 120).

Formación inicial vs formación permanente

En el trabajo del profesor De Vicente (2001) titulado *Oír la voz del investigador*, donde profundiza en el modelo crítico-contextual de Adalberto Ferrández, se alude a la relación entre la formación inicial y la formación permanente, manteniendo De Vicente que aun siendo una

“cuestión puramente práctica la separación habitual entre la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes, (...) deberían constituir realmente una unidad indisociable, no deberían ser sino aspectos temporales de la formación permanente de los profesores” (p.8).

La aplicabilidad de esta afirmación al campo que investigamos, la formación del profesorado en contextos marginales, es evidente. Y continúa nuestro profesor:

“Si la investigación ha demostrado que el desarrollo profesional de los docentes ha de llevarse a cabo en el propio lugar de trabajo, es decir, en el centro educativo, difícil se nos hace sostener un tipo de formación inicial separada de dicho contexto, una clase de preparación que pretende la aplicación ‘a posteriori’ a la práctica de aquello que inicialmente la teoría aporta al estudiante de profesorado, de manera que a éste se le hace difícil detectar dónde se encuentra el quiasma en que convergen esos poderosos nervios que llamamos teoría y práctica, imposibilitándosele una comprensión holística de la enseñanza en toda su complejidad. Esta forma de entender la relación entre ambos términos, teoría y práctica, ha de sustituirse sin dilación por otra que los comprenda, no únicamente como constructos que se complementan, sino como entes que obligatoriamente han de cohabitar, sin que en ningún caso uno de ellos se muestre más relevante que el otro y ambos influenciándose mutuamente” (ibidem).

Sobre la ‘inducción a la práctica’ del profesorado que trabaja en centros marginales podemos proponer con De Vicente que ésta ha de ser un estadio ubicado en los orígenes de la formación del docente (por estar inserto en el ejercicio profesional), de manera que se construya la formación “desde sus inicios en la propia realidad de las aulas y de los centros”, facilitando así que la teoría se digiera desde la propia práctica y de los hechos concretos. Según apunta De Vicente el hecho de partir de la práctica de los sujetos en formación, muchos de los cuales van a trabajar más tarde en centros con las características de los que aquí nos ocupan, de arrancar de la experiencia propia y cotidiana en la escuela, “con su búsqueda de soluciones inmediatas y remotas a los dilemas de la práctica, con sus problemas a resolver y sus decisiones a tomar para trasladar a la instrucción y al currículo ideales de justicia y equidad en un mundo diverso” (p. 10) posee innumerables beneficios. Hemos de tener en cuenta que posteriormente se acomete la teoría, y desde ésta, a su vez, se retoma la práctica, “en un proceso de vaivén ‘inducción-deducción’”. Si a esto añadimos lo que Ferrández denomina “la concurrencia de lo analítico y lo sintético” (1997, 570, cit. en De Vicente,

op. cit., p. 11) se logrará promover “nuevos intereses, expectativas nuevas, perenne motivación, que conduzcan a continuos aprendizajes que le provean de los instrumentos imprescindibles para llegar a ser, a su vez, un facilitador de los de sus alumnos...” (ibidem).

Formación inicial vs desarrollo profesional

Finalmente, hemos de hacer notar que para D. Pedro de Vicente la separación entre los términos que abanderan este apartado es “una cuestión puramente práctica”, pues “deberían constituir realmente una unidad indisociable, no deberían ser sino aspectos temporales de la formación permanente de los profesores” (p. 2).

3.3.7.2. Los sentimientos del profesorado respecto a la necesidad de cambiar determinados aspectos profesionales, de replantearse el sentido de su profesión (items 11 y 12)

Como comenta Domingo (1998) al plantear un proyecto de investigación llevado a cabo por el grupo FORCE, subvencionado por el CIDE,

“Hablar de formación del profesor en contextos de desigualdad –dado que ésta profesionalización es un proceso continuo a lo largo de toda su trayectoria profesional–, supone invariablemente hablar de un modelo de profesor, de interacción didáctica, de educación...” (p. 1).

Entendemos que al insertarse el profesor en el nuevo medio, en el entorno marginal, y al haber de adaptarse a ese contexto, se produce, como decimos en el ítem 12 de nuestro cuestionario, un replanteamiento de la vida profesional. Se da, pues, un giro, que puede ser brusco, en cuanto a los planteamientos, la filosofía, la metodología, las finalidades educativas...

Y continúa Domingo (op. cit.): “De partida, nos planteábamos que existía un modelo de profesor, de socialización en la zona y de desarrollo profesional en estas circunstancias muy particular” (ibidem). Con lo que se asegura la necesaria recolocación de las piezas del profesorado que llega a estos contextos, de la forma de relación con sus iguales, y con su alumnado. En definitiva, de la forma de encarar su evolución y desarrollo posterior. Las formas de sentir su profesión podrán ser diferentes a las que experimentaban anteriormente; tendrán nuevas necesidades, seguramente insospechadas en su experiencia previa; y necesitarán hacer reajustes, a veces complicados, sin los cuales será difícil conseguir uno de los objetivos básicos de su trabajo, la transformación de la nueva realidad en la que se van a integrar (ítem 55).

Y, como apunta el grupo FORCE (2000), en el profesorado de contextos marginales se ve la necesidad de “(...) dominio de nuevas formas de ver y entender la escuela” (op. cit., p. 123). Está afirmando con esto la necesidad de replantear el sentido de la profesión docente, situación motivada por el contexto de trabajo, que lleva a la auto-revisión y mejora. También conlleva esto el estadio previo y necesario para poder producir cambios en la realidad marginal, otro objetivo que se puede abordar desde la educación.

El modelo de Indagación, de formación del profesorado (Lieberman y Miller, 2003) supone, en palabras de Glickman y Alridge (2003)

“(…) tomarse el tiempo necesario para pararse a reflexionar, reconsiderar y reconstruir el propio oficio. Para avanzar hay que encontrar otras personas – tanto amigos como enemigos ideológicos- con las que observar las clases, juzgar a los alumnos y con las que cambiar el currículum y el aprendizaje, trabajando cooperativamente” (op. cit., p. 38).

Es bueno, pues, ponerlo en práctica, pues una de sus ventajas consiste, precisamente, en facilitar el replanteamiento de la profesión docente, algo que ya adelantábamos en el cuestionario aplicado, y que el propio entorno del centro podría llevar implícito. Es saludable ese proceso de reflexión, de volver a considerar la profesión docente y, desde ahí, hacer nuevas construcciones. Pero, como hemos manifestado en numerosas ocasiones a lo largo de esta investigación, el matiz colaborativo viene aquí, nuevamente, a ocupar un puesto privilegiado. Es muy importante la expresión que utilizan estos autores, sobre la amistad o enemistad de los colegas en cuanto a las ideas, pues ambas situaciones son igualmente válidas. Es bueno, aparte de co-evaluar, como hemos explicado en otro lugar, co-observar, co-juzgar, y colaborar en la toma de decisiones respecto a los cambios y a su ejecución.

3.3.7.3. Los programas específicos de formación (ítem 53)

En la introducción a esta tesis hablábamos de la cadena causal que propone Huberman (1992) y que incluye una serie de elementos que han de estar interrelacionados, el último de los cuales es la medición de los efectos que nuestra práctica ha tenido sobre el alumnado. Es necesario, si queremos que estos programas específicos de formación que aquí demandamos surtan los efectos deseados, que se siga a rajatabla la evolución habida en el alumnado de modo que vigilemos nuestras prácticas, sobre todo las que atañen a la instrucción y a la organización, y los efectos que van consiguiendo sobre la mejora del alumnado; de lo contrario, como avisa Huberman, nos habremos quedado en puertas, en una fase muy inicial del proceso, sin llegar a obtener resultados en el extremo último de la cadena. Nuestro recorrido se habrá quedado a medias, habrá resultado inútil. Por tanto, con estos programas específicos de formación por los que abogamos, habremos de ser estrictos, observando detenidamente nuestro trabajo y sus consecuencias. Un trabajo que será, por supuesto, cooperativo, colectivo, y que se irá institucionalizando progresivamente, de modo que implique a todos los miembros de la comunidad educativa y del entorno del centro. Entre las experiencias que nos pueden servir de modelo encontramos las habidas en el barrio de Cartuja-Almanjáyar, de Granada, y que analizamos en este trabajo. En palabras de Huberman,

“(…) if changes in organizational and instructional practices are not followed down to the level of effects on pupils, we will have to admit more openly that we are essentially investing in staff development rather than in the improvement of pupils’ abilities” (1992, p. 11).

Correríamos el peligro, por tanto, de quedarnos a la mitad del camino, sin entrar verdaderamente en el meollo de la cuestión.

Rué (2005) apoya la elaboración de este tipo de programas al explicar la noción de “oportunidad”, constructo fundamental junto con el de “capital social” y “desarrollo humano”: “(...) para mejorar las posibilidades de éxito escolar, no sólo debemos apuntar al alumno sino hacia el tipo de oportunidades que se le ofrecen y hacia el modo como las aprovecha” (op. cit., p. 26).

En un proyecto de formación para alumnado con riesgo de abandono escolar que propone este autor (Rué, 2005), las finalidades del mismo se centran en hacer propuestas operativas, transversales y aplicadas, que toman como punto de partida el entorno sociocultural del alumnado. Nuevamente, defendemos nuestra idea de currículo autóctono.

Entre las estrategias que se barajan en este proyecto están el contrato básico de formación, y el acuerdo de que para conseguir el Graduado en ESO podrían considerarse ciertas actividades o talleres relacionados con una variedad de campos (comunicación, conocimiento científico-tecnológico, matemáticas, vida social, salud, higiene y su prevención, relaciones interpersonales, estética, de las artes y oficios, medio ambiente, razonamiento moral, comprensión sociohistórica y relaciones económicas), realizadas en pequeños grupos heterogéneos y bajo la tutela del profesorado del centro o de aquél externo al mismo.

3.3.8. Reflexión sobre la Administración Educativa

3.3.8.1. El grado de eficacia de las medidas adoptadas por la Administración Educativa ante la marginación y sus efectos sobre la formación del profesorado. La necesaria consideración de las ideas y aportaciones del profesorado sobre la educación en contextos marginales por parte de la Administración Educativa (items 21 y 60)

Pensamos que estos dos items están intrínsecamente relacionados, ya que partimos de que la Administración ha de considerar las ideas, las aportaciones que el profesorado que trabaja en zonas marginales tiene sobre la educación en dichos contextos, máxime cuando surgen voces desde distintos frentes que denuncian la ineficacia de algunas de las medidas que la Administración ha adoptado ante la marginación, resultado que la problemática apenas si se ha visto paliada, y observándose consecuencias análogas sobre la formación del profesorado afectado. De hecho, en este sentido la normativa incluye acciones relacionadas con la motivación de la labor del profesorado de estos ámbitos:

“(...) el Real Decreto de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación propone una serie de medidas y actuaciones específicas para fomentar la calidad de la educación en estos contextos, entre las que se encuentran a un nivel central la incentivación de la labor docente (...)” (Grupo FORCE, 2000, p. 120).

En este sentido, afirma Greene (2003) que

“No podemos ignorar que existe un abismo entre lo que se define oficialmente (desde los centros escolares, desde los lugares donde reside el poder) como

propósitos de la educación y lo que muchos de nosotros deseamos para los niños y jóvenes de nuestras escuelas” (op. cit., p. 25).

Y, después, continúa:

“(…) los objetivos uniformados y sus exigencias siguen erosionando la libertad de los profesores individuales llenos de ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, a quienes se impide que las lleven a cabo en las circunstancias existentes” (ibidem).

Huberman (1992), en la introducción crítica al trabajo de Fullan (1992) alude a la cotidianidad en la que el profesorado vive y que tiene resultados palmarios pues el mundo de la Administración dista, la mayoría de las veces de la realidad diaria a la que nos referimos al hablar de la profesión docente; cuánto más si nos situamos en la problemática concreta que nos ocupa. Dice Huberman:

“(…) perceptions are often a function of the phenomenal world in which actors are living and that as a result, the administrator’s world may be very different from the teacher’s world. An illustration: many studies show that teachers chronically underestimate the difficulty of making organizational changes and administrators chronically underestimate the complexities of changing classroom-level practices” (p. 8).

Por tanto, vemos la gran distancia que hay entre unos y otros. Pero en este caso, abogamos por el obligado acercamiento de los administradores hacia el profesorado. El poder con que cuentan aquellos de cara, sobre todo, a conceder o denegar ayudas, aprobar planes, etc. debe ser razón suficiente para considerar la realidad del profesorado, para acercarse a ella, y para hacer, de este modo, una toma de decisiones mucho más justa, equitativa y honesta, lo que redundará en el objeto último de los procesos educativos, el alumnado. Alumnado en nuestro caso castigado ya social, cultural y económicamente. Habla Huberman más adelante, precisamente, de estos elementos que pueden conceder o denegar: “If those administrative underestimates translate, for example, into fewer resources, less training, greater impatience, heavier criticism –as the often do- we may have compromised the chances of successful use” (ibidem).

Por su parte, Cabello (2000b) advierte que

“la presencia en nuestras escuelas de alumnos/as procedentes de varios países, pertenecientes a etnias y culturas diferentes, representa un grave problema para el que no se han previsto los medios necesarios que capaciten a la comunidad educativa para hacerle frente con garantías de éxito” (op. cit., p. 31).

Y en la misma línea explica Sánchez (2000) la escasez de recursos humanos hallada en su experiencia en la zona norte de Granada, en cuyo proyecto interdisciplinar contra el absentismo escolar participó como educador de calle. Para este autor, estas carencias consistían en:

(1) “Carencia de profesorado de apoyo en los centros educativos que permita atender adecuadamente las necesidades educativas especiales que presenta el

alumnado absentista. Es necesario valorar la necesidad de recursos humanos no sólo centrándose en la ratio, sino en función de las desventajas que presenta este tipo de alumnado para acceder al currículo escolar” (op. cit., p. 88).

(2) Aumento del personal de los equipos de orientación educativa.

(3) Más formación inicial y permanente para el profesorado de estas zonas.

(4) Orientación más especializada en ESO que atienda las futuras necesidades laborales de esta población escolar.

Sobre estos items relacionados con la Administración y la torpeza en que a veces incurre al tomar decisiones sobre contextos marginales, remitimos al lector al apartado sobre las bondades de la mezcla sociocultural (ítem 16), donde hemos expuesto una vivencia al respecto.

Con respecto a la fórmula ideal, nos parece que Huberman da en la clave: “(...) intelligent combinations of ‘pressure’ and ‘support’ may be the best ticket” (op. cit., p. 14). Fullan (1992) hace también especial hincapié en esto: “(...) both pressure and support are necessary for success (...). Pressure without support leads to resistance and alienation; support without pressure leads to drift or waste of resources” (op. cit., p. 25). En esta combinación basa Fullan el éxito del entrenamiento y la instrucción entre colegas.

Y Fullan (1992) destaca la colaboración de la Administración como una cuestión que puede resultar clave en la implementación y éxito de las innovaciones propuestas. Lo expresa con estas palabras:

“Central administrators have a key responsibility initially to help confirm and clarify the need for change. Implementation is more likely to happen when there is clear consistent communication and pressure from the administration, both initially and during implementation” (op. cit., p. 38).

Pero, además de incluir la presión y la comunicación, Fullan también cita más tarde la necesidad de que la Administración apoye el proceso de innovación, ese esfuerzo que el profesorado está haciendo por cambiar, mediante el asesoramiento, que siempre requiere la puesta a disposición del profesorado de los adecuados recursos formativos, la asistencia del personal cualificado para la consulta de dudas, un margen de autonomía, y la disponibilidad de los materiales adecuados. La Administración ha de cumplir todas estas condiciones. Se trata de responsabilidades que han de estar claramente establecidas. Esto viene a confirmar la necesidad de que la Administración conozca y tome como punto de partida las ideas del profesorado, los auténticos artífices de la génesis, gestión, desarrollo y culminación de los procesos educativos que tienen lugar en el aula. Esto enlaza con la propuesta de Hamby (1989), citado por Rué (2005) en el sentido de que “Las soluciones específicas deben arrancar desde la propia escuela en vez de ser indicadas desde “arriba”” (op. cit., p. 24).

La visión que el profesorado tiene de la Administración, que en reiteradas ocasiones deja tanto que desear, podría verse modificada si se dieran estas condiciones y si se cumpliera lo que Fullan propone a continuación:

“The seriousness of administrative intent is perhaps most usefully demonstrated when teachers see real efforts being made to identify and resolve problems

arising during implementation, and real recognition being given to those who progress in making the change” (op. cit., p. 39).

Rué (2005) denuncia los peligros de una gestión administrativa ineficaz:

(...) la escuela no puede suplir toda la política social para ciertas personas o colectivos. No podemos ignorar que el “olvido” de ciertas situaciones desde las esferas de los Asuntos Sociales define una política generadora de marginación que ejerce un impacto negativo sobre las expectativas y los rendimientos de la escuela como institución y sobre las personas implicadas, alumnos, pero también profesores. (p. 12)

Y, después, en base a Levin (1987), recalca que “los profesores y los directivos necesitan apoyo y estímulos para que adopten decisiones específicas de un modo activo” de manera que “(...) las estrategias puedan adaptarse para desarrollar las necesidades específicas del alumnado” (p. 24). Uno de los lugares de donde pueden venir esos apoyos es, sin duda, la Administración, cuya buena gestión se transformará en metodología adaptada a lo que el alumnado demanda. Y, a continuación, también resalta a partir de Levin (1987) que ciertos departamentos administrativos “(...) deberían ser contemplados como recursos y como ámbitos que apoyan la toma de decisiones relevantes a nivel local” (ibidem).

Como conclusión, creemos que sería bueno que se llevaran a cabo una serie de acciones bilaterales entre la Administración y los centros erradicados en ámbitos marginales, que tendrían consecuencias en diversos aspectos, principalmente en lo que atañe a formación del profesorado.

Así, por ejemplo, los centros ubicados en ámbitos marginales, que precisan de una actuación educativa preferente, que presentan esas necesidades especiales por el alumnado de pauperado que acogen, que son susceptibles de planes de compensación educativa..., como institución colectiva de docentes que prestan sus servicios en pro de la superación de la marginación, han de transmitir sus ideas, expectativas y necesidades respecto a su formación. Debido a la casuística de cada lugar, a pesar de trabajar en el denominador común de la marginación, los planes de formación habrían de ser específicos, pues devienen de las necesidades singulares habidas en cada centro, en cada grupo de alumnado y etapa educativa a la que pertenece, de la variada gama de factores que implica la marginación... En este punto, los centros han de hacer sus propias propuestas acerca de las instituciones y agentes que han de participar en los procesos formativos, los centros, recursos necesarios, redes formativas –por ejemplo, entre centros con características similares-...

Por otro lado, propugnamos que estos centros motiven la intensificación del diálogo entre la Administración educativa y el resto de instituciones intervinientes en la regulación, control y apoyo a los problemas que afectan al binomio educación y marginación.

Asimismo, los centros deben alimentar su conexión con lo que Rué (2005, p. 18) denomina las “eventuales redes de atención educativa”, cuya acción, siendo ajenas a los centros educativos, incide en la educación de los marginados.

La Administración, finalmente, puede coadyuvar procesos de Indagación, y fomentar así la formación del profesorado. Como indican Glickman y Alridge (2003), con relación a los aprendizajes democráticos y a este modelo de formación,

“Trabajar en un lugar en el que los líderes educativos oficiales alientan y apoyan el propósito público a lo largo de todo el centro, garantizando la provisión de tiempo y oportunidades para el desarrollo profesional, es trabajar en una comunidad de aprendizaje óptima” (op. cit., pp. 38-39).

Evidentemente, inquietudes difíciles para tiempos de crisis. Pero, el ideal es noble. En este caso, y dado el interés por llevarlo a cabo, el profesorado deberá buscar tiempos extras y procurar la reformulación de su pensamiento y práctica educativos, buscar donde sea posible el espacio y el tiempo necesarios para ese necesario desarrollo profesional y lograr, pese a las circunstancias, una ambiente comunitario adecuado para seguir aprendiendo.

3.3.8.2. La estabilidad del profesorado en los centros marginales y su importancia para garantizar la calidad de la enseñanza y la consecución de logros (ítem 30).

El grupo FORCE (2000), alude a este epígrafe al hablar de las previsiones de la normativa redactada para los centros ubicados en contextos marginales; dice así:

“(…) el Real Decreto de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación propone una serie de medidas y actuaciones específicas para fomentar la calidad de la educación en estos contextos, entre las que se encuentran a un nivel central la incentivación de la labor docente, la estabilidad y adecuación de los equipos docentes, la formación permanente del profesorado, la promoción de iniciativas y experiencias de innovación e investigación y el apoyo a actuaciones globales de compensación socio-educativa” (op. cit., p. 120).

SEGUNDA PARTE. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

I. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

4.1. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: LA PROVINCIA DE JAÉN

En el prólogo que Torres Santomé hace a la obra de Goetz y Lecompte (1988), a colación de la importancia del ambiente, señala: “Implícitamente admiten, asimismo, que la selección y organización de los datos puede hacerse aislando e ignorando el contexto social y cultural en el que se producen y obtienen” (p. 12).

Lo más importante del paradigma etnográfico puede consistir, como bien enseña Torres Santomé, en ver más allá de lo que dejan traslucir los filtros positivistas. Así, habla de respuestas alternativas ofrecidas por la teoría crítica social, quien invitará al análisis y la reflexión

“(…) sobre las circunstancias sociales en las que se producen y obtienen los datos. Este paradigma alternativo no acepta la separación de los individuos del contexto en el cual se realizan sus vidas y, por tanto, sus comportamientos, así como tampoco la ignorancia del propio punto de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones de las condiciones que deciden sus conductas, y de los resultados tal y como ellos mismos los perciben” (p. 13).

Colocamos en su justo punto el término “interpretación”, que viene a definir como la indagación del modo en que los participantes en la investigación “(…) construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad” (ibidem); y ahí ha jugado un papel básico la interpretación que los respondientes a nuestro cuestionarios y entrevista han hecho de las causas y consecuencias de los hechos que protagonizan, y de la situación general en la que están inmersos.

A través del cuestionario y de las entrevistas realizadas he podido ser testigo de que los sujetos participantes crean una serie de interpretaciones significativas del entorno socio-físico en el que trabajan, lo que incluye interpretar *per se* sus propios comportamientos y las relaciones que mantienen con el resto de personas, compañeros de claustro, familias, alumnado, personal de la Administración, de la Inspección, de los centros de profesorado, etc., y con todo tipo de objetos ubicados en ese medio ambiente. Por tanto, como subraya Torres Santomé, esas acciones se ven mediatizadas por lo que las acciones significan y por los significados que realmente asignamos a las mismas. Así, sin vigilar al pie de la letra tales aspectos, reflejando todas y cada una de las dimensiones de la realidad, fijándonos en los detalles mínimos, incluso en los que pudieran parecer insignificantes, hemos culminado una investigación válida, fiable, completa, que refleja concienzudamente la realidad.

Ese contexto ha estado constituido por diversos centros de la provincia de Jaén, tanto de la zona rural como urbana. Algunos de ellos contaban con Plan de Compensación Educativa. Otros estaban incluidos en listas anteriores, cuando se

denominaban centros de actuación educativa preferente. Otros, finalmente, no se hallaban en ninguna de las dos tipificaciones, pero su entorno animaba la solicitud de tales calificativos, por lo que asimismo los hemos incluido en nuestro estudio.

Se trata de un contexto que acoge a alumnado de diversas etnias (en nuestro caso, básicamente de la etnia gitana), de otros países (Marruecos, Rusia...), alumnado temporero, que sólo asiste al centro en momentos muy puntuales, como la recogida de la aceituna...

Al respecto de las minorías étnicas, en el contexto analizado hemos encontrado básicamente alumnado gitano. Al hilo de la educación intercultural en España y sus antecedentes, hemos de hacer ver que en España se produjo el acceso a las aulas del alumnado gitano alrededor de los años setenta, lo que dejó traslucir un evidente choque cultural entre los docentes, el alumnado normalizado que asistía consuetudinariamente a las clases y los nuevos discentes, provenientes de un entorno sociocultural bien diferente. La diversidad había entrado en las aulas y, seguramente, el profesorado ni aun el alumnado estaban suficientemente preparados para tal empresa. Hoy nos preguntamos, vistos los resultados académicos de este sector de la población y el enquistamiento de los problemas que entonces surgieron, que llegan a parecer insolubles, si el profesorado goza de suficiencia para encauzar este asunto.

Inmigración, como decimos, es uno de los términos ligados a la educación en el contexto provincial estudiado. Van inherentemente unidos. En nuestro contexto, la institución escolar ha venido a reflejar los procesos sociológicos que España ha vivido en los últimos años: asunción de un vasto número de población de otros países, en un corto espacio de tiempo. Probablemente, Jaén una de las provincias con mayor recepción de alumnado foráneo, heterogéneo (fundamentalmente de África y Europa); obviamente, no hay un reparto por igual en los centros estudiados, ya que no todas las poblaciones, ni aun los centros dentro de una misma población, ofrecen las mismas oportunidades, de prosperidad y de matrícula, respectivamente. Se trata de una inmigración permanente, en el sentido de que pretende instalarse en Jaén con un carácter más o menos permanente y definitivo. Como consecuencia de estos procesos migratorios, nos encontramos con una escuela inesperadamente diversificada, tanto desde un punto de vista étnico, como lingüístico y cultural.

De ahí que se trate de un contexto multicultural. Si en su origen americano el multiculturalismo fue una reacción de los grupos marginales, más deteriorados socialmente, contra el sistema establecido, el que ostentaba el poder, en nuestro contexto ocurre una analogía manifiesta. Dicha analogía es la que nos ha llevado a defender un currículo que nosotros hemos denominado autóctono, que tenga su origen y su razón de ser en la cultura del alumnado destinatario del mismo. Si no, carecería a todas luces de sentido. Y, seguramente por ello, el fracaso escolar sigue siendo uno de los talones de Aquiles de los centros ubicados en barrios marginales.

En nuestro caso es un multiculturalismo referido a estratos y clases, a etnias, razas, orígenes geográficos, niveles económicos, sociales y culturales, lenguas, religiones... No se trata, pues, de algo neutro. Y esa idiosincracia nos da pie a conocer y comprender, desde el estudio y la indagación, qué sucede en los centros marginales, cómo y desde qué presupuestos formativos enseñan sus profesores; a ahondar en sus necesidades y expectativas; si siguen los protocolos establecidos o tratan de hacer algo

diferente, adaptado al contexto y sus peculiaridades; si innovan; o, incluso, si les está permitido.

Los grupos a los que nos referimos son los anteriormente citados: minorías étnicas, grupos de población inmigrante, alumnado perteneciente al estrato social más deprimido... Lo que sucede es que estos grupos no han alzado su voz contra el sistema educativo imperante. Por tanto, la escuela sigue siendo como era hace muchos lustros.

De ahí, el tradicional carácter conservador del sistema educativo. Si desde un punto de vista social los cambios, a pesar de lentos, tienen lugar, en el contexto educativo esto no sucede, o lo hace a pasos mucho más ralentizados. Y el multiculturalismo da la razón a nuestro planteamiento. Realmente, el currículo habido en las escuelas no tiene en cuenta el contexto donde se halla inmerso, a partir del cual debe desarrollarse y tomar forma. Se trata de un currículo aséptico, que no se implica en el contexto, que no surge de él, y que, por tanto, no tiene sentido para el alumnado destinatario. Se trata de un currículo estándar, común a cualquier centro sin la problemática específica que afecta a esos centros; vacío, pues, para el alumnado destinatario. Es un currículo que incluye, mayoritariamente, elementos de la cultura dominante, y que niega, e incluso ni llega a interesarse por los elementos culturales de los grupos minoritarios que, paradójicamente, son mayoritarios en estos centros. Estamos hablando, siquiera sea implícitamente, de contenidos a enseñar y aprender, de conocimientos, de selección y criba social, de compromiso docente, de interés discente y familiar, de universalización de la educación, de democracia y justicia y, como hablan en el contexto noruego, de prevención de la marginación.

¿Ese tipo de educación, ese currículo nada contextualizado, favorece a un alumnado sobre otro? ¿Ese mismo currículo favorece una transmisión cultural diversa, permite desarrollarse a todas las conciencias, admite todo tipo de conductas? ¿Lucha contra el racismo, la homofobia y el clasismo? ¿Es la escuela lo suficientemente capaz de afrontar, por sí sola, esa tarea? ¿O ha de luchar contra los resortes de la propia sociedad, personalizados en las conductas de las familias *normalizadas* (véase nuestra experiencia en el *Matemático Gallego-Díaz*, y cómo los padres matriculaban a sus hijos en otros centros)? Seguramente, la actitud del profesorado de ese centro que, cuando tuvo la oportunidad, marchó en busca de centros *normalizados*, donde pudiera llevar a cabo su labor de forma más "tranquila", escondía un conflicto social para cuyo afrontamiento no se hallaba suficientemente preparado. Los grupos sociales que hasta entonces habían sido en cierto modo ignorados, lo seguían siendo y, al parecer, lo iban a seguir en ese estado. ¿Estaban dispuestos a seguir defendiéndolos? ¿Estaban decepcionados de los escasos resultados logrados hasta el momento y habían decidido tirar la toalla? ¿Eran conscientes de que con esa actitud perpetuarían una situación de discriminación de los más débiles? ¿Eran conscientes de que el conflicto social del que huían estaba originado por una diferencia étnica, socioeconómica, simplemente de pertenencia a un barrio determinado, y que muy probablemente, estaban dando un paso más para su perpetuación?

Y todo esto desemboca en uno de los tres pilares fundamentales que sustentan nuestra investigación y su contexto: la formación del profesorado. Creemos que los procesos formativos del profesorado que trabaja en contextos marginales han de estar guiados por ciertos principios, devenidos precisamente del contexto que acoge a estos docentes; un contexto multicultural, sometido a la realidad de los procesos migratorios

más novedosos y acuciantes, receptor de minorías étnicas... Dichos principios, desarrollados más ampliamente a lo largo de este trabajo, aluden a hacer una revisión de lo que la mochila del profesorado alberga sobre culturas, etnias... Por otro lado la actitud del profesorado respecto al alumnado debe ser muy especial, conllevando muestras de respeto absoluto por la cultura minoritaria y un interés por conocer las costumbres de etnias minoritarias y países inmigrantes. Lo que el profesorado espera de este alumnado debe estar en consonancia con sus peculiaridades y, por otro, ha de contemplarse en el conjunto de la clase, en la idea global de los resultados académicos esperados, y que el profesorado anticipa. Esa aceptación redundará evidentemente en el avance de los discentes, que crecerán en un ambiente nada hostil, dentro de un adecuado proceso de integración. La metodología ha de ser específica, proponiendo serias innovaciones en el quehacer diario e imprimiendo un plus de creatividad en el docente, rasgo que viene demandado por la propia naturaleza sociocultural del nuevo alumnado. Esa miscelánea discente obliga a cuidar mucho la convivencia en el centro, otorgando idoneidad a las estrategias empleadas para enjaretar las distintas piezas del puzzle, de modo que dicha amalgama encaje sin fricciones en los valores ni desencuentros en las actitudes. Se debe cuidar sobremanera el tratamiento otorgado al currículo, de modo que se logre lo que he denominado el carácter autóctono del mismo, lo que se traduce en partir siempre de la idiosincrasia del alumnado y sus familias; de lo contrario, los contenidos que ocupan el ambiente de clase carecerán de sentido y el interés del alumnado por estar ocupando un puesto escolar en ese entorno decrecerá, puesto que no alcanzará a cumplir las expectativas que traen. Habrá un choque entre el ser y el deber ser, entre lo que el alumnado y sus familias esperan de la escuela y lo que ésta es capaz de ofrecerles. Y esa capacidad de la institución escolar no depende sino de la formación de sus ejecutores, el profesorado. A errores y lagunas en la formación corresponde el desencanto del alumnado y sus familias; y, consecuentemente, todos los factores devenidos de aquél: el bajo rendimiento académico, los problemas de disciplina, la poca participación de las familias en la escuela, las altas tasas de absentismo... Es obligado que el profesorado repase qué hay en su formación y experiencia previas sobre esto. Y, a partir de ahí, se impone demandar a las instituciones pertinentes cuanto necesite. Creemos que el contexto obliga y mediatiza la formación del profesorado en estos términos.

Este tipo de educación, la que debe tener lugar en los centros de ámbitos marginales, debe ser pluriétnica, pluricultural; podemos hablar, pues, de plurieducación. Y, consecuentemente, de pluriformación. Lo curioso de esta pluralidad es su carácter taimado, solapado. Seguramente, los rasgos de estos grupos y las características de la escuela que los alberga no se reflejan abiertamente; y, por ello, se dan pocas e inefectivas soluciones: la problemática puede no ser claramente manifiesta. Diferentes culturas, lenguas, religiones... Formas de interactuar a veces notablemente diferentes, modos de entender la vida a veces contrapuestos, formas de pensar alejadas... hacen que la convivencia no siempre sea fácil. Y, por ende, los procesos educativos se acomplejan. La pluralidad, y la conciencia de la misma, entraña dificultad. De ahí, la necesidad de otro tipo de formación, tanto inicial como permanente, que debe atender a más frentes, para atajar más problemas.

Al hilo de esto, dice Pulido Moyano (2007), de la Universidad de Almería, que

“conocer al otro es la mejor manera de conocerse a uno mismo y, para quienes nos dedicamos a la educación en una sociedad como la nuestra, también es una obligación ética y profesional. (...). Es una obligación profesional porque ese

conocimiento es indispensable para ejercer la labor educativa con un mínimo de eficacia en una institución –la escuela- donde la diversidad étnica y cultural está provocando un replanteamiento del currículo y de las fórmulas organizativas utilizadas en ella” (p. 29).

Y sigue:

“Cada vez es mayor la presencia de los otros entre nosotros, y la frontera que (nos) distingue y separa se diluye en algunos escenarios sociales con la misma fuerza que muchos emplean para reforzarla en otros. Como consecuencia de ello, crece una cierta tensión en las definiciones identitarias de unos y otros, en la percepción mutua y, en definitiva, en la gestión cotidiana de la diversidad” (id).

Y, más adelante, arguye:

“Para comprender a los otros es necesario conocer los marcos sociohistóricos que originan los esquemas que utiliza para pensar, sentir y actuar en sus vidas. Estos esquemas vitales, al igual que los que utilizamos nosotros son construidos, negociados, puestos a prueba, modificados y enriquecidos a través de la interacción social diaria” (id).

Pobreza, marginación, exclusión social son conceptos ligados a nuestro contexto. De la preocupación social deviene la preocupación pedagógica. Y, precisamente, porque la existencia de esos factores dificulta la integración social y la ulterior cohesión de una sociedad de ámbito nacional, que tiene su más fiel reflejo en los contextos provinciales como el que nos ocupa y que se refleja microscópicamente en cada centro educativo, en cada aula, en cada hora. Por eso tiene pleno sentido y es necesaria nuestra investigación tesis.

4.2. MUESTRA Y PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

4.2.1. Plan de muestreo: población

Como dice Chaves Fajardo (2000), “a la hora de diseñar el plan de muestreo, tenemos que tener en cuenta las características de la población a encuestar, la información que disponemos para su confección, las variables que queremos medir y por último el grado de disgregación de la información obtenida” (p. 50).

La población objeto de estudio la compone el profesorado que trabaja en los centros con planes de compensación educativa de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, de la provincia de Jaén.

El alumnado que asiste a estos colegios e institutos radicados en ámbitos desfavorecidos, algunos de los cuales cuentan con planes de compensación educativa, presenta habitualmente estas características socioeconómicas:

Si el colegio o instituto está ubicado en zonas próximas a centros universitarios o a hospitales (véase, v.g., el caso de la capital giennense) esto facilita la aparición de actividades económicas comerciales y un mercado de alquileres que oferta como gran ventaja competitiva los bajos precios en comparación con otras zonas de la ciudad.

Como consecuencia vemos una presencia significativa de ciudadanos residentes eventuales en el barrio. Normalmente, aquí encontramos organismos oficiales, jefatura provincial de tráfico, centro fijo de formación del S.A.E., grandes superficies comerciales que generan en el entorno inmediato, aunque sea de manera tímida, aparición de servicios que se nutren sobre todo de elementos externos al barrio (cafeterías, papelerías, cajas de ahorro, etc.), convirtiéndose en las únicas zonas de contacto habitual de los ciudadanos del barrio con el resto de los de la ciudad.

La población objeto de estudio la componen todas las personas que enseñan en centros educativos (colegios de Educación Infantil y Primaria e institutos de Educación Secundaria Obligatoria), con o sin planes de compensación educativa, pero radicados todos en contextos desfavorecidos de la provincia de Jaén. De ahí, ha participado una muestra que ha respondido voluntariamente al cuestionario propuesto.

Sobre el sector de población al que pertenece el alumnado que asiste a este tipo de centros, podemos decir que normalmente tiene unas características socioeconómicas que se cifran en pertenecer, en el caso de la capital, a zonas ubicadas en las cercanías a las facultades de la Universidad de Jaén y de grandes centros hospitalarios de la ciudad. Así, suelen aparecer actividades económicas comerciales y un acentuado mercado de alquileres bajos, si los comparamos con los precios de otras zonas de Jaén. De ahí, que aparezcan ciudadanos residentes eventuales en el barrio. Si a esto unimos que en sus límites hallamos organismos oficiales, grandes superficies comerciales, etc., podremos entender que se haya desarrollado bastante el sector servicios y que, así, sirviendo de zona de contacto habitual de los ciudadanos del barrio con el resto de los de la ciudad.

Ni que decir tiene que al hablar de aspectos socioeconómicos hemos incluido en nuestro estudio tres posibilidades: nivel alto, medio y bajo. Como hemos comprobado, en el sector más deprivado encontramos el que presenta mayor índice de paro, situación que se puede considerar endémica y que afecta a todos los sectores de población activa, con especial incidencia en jóvenes y mujeres. Los déficits educativos y de cualificación profesional dificultan el acceso al mercado de trabajo. Los niveles de delincuencia, consumo y tráfico de drogas, son elevados, lo que da lugar a familias desestructuradas y produce una herencia de marginalidad en los más jóvenes.

4.2.2. Selección y muestra de la investigación¹⁶⁹.

En base a la obra de Goetz y LeCompte (1988), hemos establecido una serie de estrategias de selección y muestreo que se ajustan a tres características fundamentales: la flexibilidad, la adaptabilidad y su capacidad de integración en los diferentes procesos de investigación.

De ahí, devienen datos sustanciales para nuestro propósito, a saber: por un lado, hemos descubierto a qué sujetos seleccionar para nuestro estudio (tanto en la aplicación

¹⁶⁹ En la investigación han participado centros con un denominador común, su pertenencia a contextos marginales. Esto no ha implicado la necesidad de contar con un Plan de Compensación Educativa. La condición imprescindible ha sido pertenecer a contextos marginales, a pesar de no haber elaborado el mencionado plan.

de la prueba cuantitativa –cuestionario–, como del protocolo de entrevista), así como a cuántos. Igualmente, hemos conocido cuándo aplicar ambas pruebas, el lugar más adecuado para cada de ellas y las circunstancias del estudio.

Además, desde las estrategias para seleccionar y elaborar la muestra hemos obtenido orientaciones en torno a dos fases básicas: (1) la recogida de datos y (2) su análisis e interpretación.

En un principio, hemos seguido tres pasos principales: (1) hemos identificado a un grupo, según un criterio, nuestro propio interés como investigadores, que se ha escindido en una tríada formada por nuestra vertiente personal, la empírica y la conceptual. La primera de ellas se explica por estar interesado el autor de este trabajo en los tres constructos principales que lo abanderan; esto es, la marginación, la formación del profesorado, y el contexto giennense. Por otro lado, también ha existido un interés conceptual, que se origina a raíz del primero; un anhelo de profundizar en la teoría que sostiene ambas ideas. Finalmente, hay una razón puramente empírica que radica en la experiencia del autor en un centro en su día denominado C.A.E.P. (de actuación educativa preferente) y que hoy se ha dado en llamar centro con plan de compensación educativa, lo que ha supuesto el origen de la idea y ha motivado la consecución de esta investigación. (2) Hemos accedido al grupo. En el caso del cuestionario, hemos seleccionado a la población, circunscrita al ámbito de la provincia de Jaén y, a partir de ahí, hemos recogido las opiniones sólo del profesorado perteneciente a centros tipificados como de compensatoria, así como de algunos otros profesionales (trabajadores sociales...). Esto ha supuesto un intento por abarcar a toda la población giennense afectada por la temática que nos ocupa. Para acceder a dicho grupo nos hemos valido de la información facilitada por el Servicio de Inspección Educativa de esta provincia. (3) Finalmente, hemos procedido a desarrollar nuestra labor sobre el terreno, estudiando las opciones de selección y muestreo más idóneas, a la par que (a) éramos conscientes de cuantas cuestiones se generaban y suscitaban y (b) identificábamos marcos conceptuales relevantes que, más tarde, han venido a aportar una información inestimable a nuestro trabajo.

La líneas principales de la investigación las hemos enfocado desde un estilo interactivo y abierto, mucho más idóneas siempre que hablamos de materia educativa, tratando de alejarnos de enfoques meramente lineales.

En relación a la naturaleza y selección del muestro, desde el principio hemos tenido clara las diferencias existentes entre estos dos conceptos. En base a Goetz y Lecompte (1988) sabemos que el muestreo u obtención de la muestra de la población es una forma muy especializada de selección. En nuestro caso y en lo que se refiere al cuestionario, la población la ha constituido todo el profesorado andaluz que trabaja en centros de educación preferente, mientras la muestra ha estado referida sólo a la parte de esa población ubicada en centros de la provincia de Jaén. El contexto provincial ha sido un criterio básico a la hora de hacer el muestreo.

Con respecto a la selección o definición e identificación de la población, hemos partido de la idea de que se trataba de un proceso general de enfoque y elección. Nosotros hemos determinado los perfiles relevantes de la población. De esa determinación surgieron unos criterios teóricos, a partir de las características empíricas

de la población. Guiados siempre por nuestra curiosidad personal. Hemos seleccionado individuos, características y escenarios (los propios centros educativos que se ajustaban a lo que realmente nos interesaba).

Es evidente que hemos hecho un repaso de la naturaleza de ambos conceptos, la selección y el muestreo, deteniéndonos en los tres estadios históricos por los que ambas ideas han pasado. Aun no siendo nuestro propósito estudiar grupos pequeños y homogéneos, ha sido una realidad palpable encontrar en cada centro cierta unidad con una idiosincrasia peculiar y uniformada. Y esta circunstancia se da sobre todo por las características sociales, culturales y económicas de los barrios donde se hallan ubicados este tipo de centros y, por ende, por el alumnado que a ellos asiste. Así, la interacción cara a cara ha resultado una pieza clave ya que las visitas sistemáticas a los centros nos han servido para garantizar la realización de gran parte de los cuestionarios lo que, a su vez, ha asegurado la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos. En estas circunstancias hemos constatado, si bien no se suponía, una tradición cultural similar entre un grupo y otro (esto es, entre un centro y otro) pues, siendo de parecidas características, las líneas de actuación convergían en puntos muy similares.

Igualmente, se ha partido de elecciones iniciales de determinados grupos, pues nuestro criterio era identificar a los centros con la problemática de la marginación y la Inspección nos había facilitado ese listado en la provincia de Jaén.

Con respecto al muestreo, hemos evitado el problema de la representatividad adecuada de individuos (profesorado) o subgrupos (centros), pues han estado representados todos. Esto ha supuesto asegurar la reconstrucción exacta del grupo de investigación.

Finalmente, hemos documentado las características y procesos singulares de cada subgrupo, señalando las numerosas concomitancias así como las puntuales diferencias; hemos realizado un análisis comparativo y generalizado los descubrimientos.

Otro asunto es el que se relaciona con el protocolo de entrevista, ya que han sido cinco los estudios de caso practicados en el ámbito giennense. Con respecto al *focus group* o grupo de discusión ha ocurrido algo similar, pues hemos seleccionado a un total de tres docentes. Pero, en cuanto al cuestionario, hemos tratado de percatarnos y observar todos los acontecimientos acaecidos en cada centro, pues con este instrumento pretendíamos indagar en cada uno de esos aspectos.

Si bien nuestro trabajo nos ha ocupado durante varios años, el estudio concreto de los aspectos incluidos en el cuestionario ha sido más bien sincrónico. También se da esta circunstancia en lo que toca al protocolo de entrevista y a los *focus groups*.

En nuestros informes sobre los cuestionarios, al ser anónimos, no hemos incluido (pues lo desconocemos) quién lo ha rellenado en cada caso, si bien tenemos constancia del centro al que cada uno de ellos pertenece. No ocurre así con las entrevistas y el grupo de discusión, en cuyas transcripciones sí rezan las personas protagonistas, en el primer caso, y participantes, en el segundo.

Las razones de la selección han sido en parte aleatorias y, en cierto modo, devenidas de la oportunidad que el infrascripto ha tenido de pasar el protocolo de entrevista, tanto al profesorado individual como a las tres profesoras del grupo de discusión.

Sea como fuere, hemos valorado los posibles sesgos o efectos de la selección, esto es hemos controlado las posibles distorsiones en la interpretación debidos a la generalización inadecuada.

En definitiva, nos hemos topado de plano con los problemas del muestreo y la generalización, ya que nuestro interés no se ha centrado exclusivamente en analizar segmentos de poblaciones de entornos determinados en desarrollo, sino que hemos trabajado con grupos homogéneos y aislados (con una problemática similar y pertenecientes a la línea general de centros, pues presentan particularidades insoslayables). Sí hemos tenido, en cambio, la necesidad de plantearles soluciones en la medida en que se han presentado; esto es, sucintamente.

A partir de aquí, (1) hemos delimitado con claridad la población general a la que los centros seleccionados (en el caso de los cuestionarios), los siete docentes y el educador social (en el de las entrevistas y el grupo de discusión) representaban. (2) Hemos especificado las razones y los métodos para determinar los subgrupos; y (3) hemos calculado las dimensiones de cada subgrupo y de la población, mientras hemos informado del número de participantes, de las formas de selección, del tamaño de cada subgrupo así como de las características de la población general.

En cuanto a los procedimientos para la elección del profesorado participante hemos desplegado una amplia gama que incluye desde las rigurosas estrategias aleatorias o de estratificación hasta las técnicas semiestructuradas (v.g.: selección de casos críticos). No hemos obviado, finalmente, las estrategias informales de selección (v.g.: voluntarios o por conveniencia del autor).

La primera tarea ha sido identificar poblaciones o fenómenos relevantes para el grupo analizado y para el foco (tema principal) de la investigación.

El proceso que hemos seguido ha tenido su origen en (1) la identificación de la población a estudiar desde criterios relevantes que nos ayudaran a delimitar los fenómenos que interesaban a nuestro propósito. Por otro lado, en (2) el estudio de dicha población, ya identificada, y de los subgrupos o muestra. A partir de ahí, hemos diseñado el muestreo.

Todo esto tiene una evidente relación con los datos y las fuentes de datos en el sentido de que ha imbuido el modo como hemos definido los datos y los hemos conceptualizado en unidades. De hecho, la identificación de la población y el estudio de la misma, sus subgrupos o muestra, han incidido en algunas características de la investigación (acentuándolas) y ha implicado la modificación de ciertos resultados. Estas últimas modificaciones las hemos operado para reducir los posibles sesgos inherentes a toda investigación. Así, hemos identificado y descrito los escenarios donde se producía la investigación y que albergaban a las personas participantes, y hemos explicado la influencia de las selecciones y el muestreo en la recogida de los datos, su posterior análisis e interpretación.

En relación con las fuentes de datos, la identificación de la población y su estudio (subgrupos y muestra), han sido relevantes para las fuentes de datos, pues ha implicado la elección de una serie de participantes y de fenómenos no humanos y objetos inanimados, escenarios, contextos, tiempo, circunstancias... desde donde hemos obtenido y seleccionado muestras.

En lo referente a cuestiones temporales, hemos tenido en cuenta tres circunstancias: hemos considerado (1) todos los acontecimientos, (2) las muestras de períodos de tiempo, y (3) una estancia aproximada de 1 año, lo que se encuentra en el promedio que fijan Goetz y LeCompte (entre seis meses y tres años). Así, hemos realizado un muestreo temporal, determinado los factores de escena, e identificado desde un punto de vista retrospectivo los fenómenos aislados. Cuando hemos precisado datos anteriores, los hemos recabado tanto de las reconstrucciones de los informantes como de las fuentes documentales; ambos nos han ofrecido datos imprescindibles. Asimismo hemos visitado nuevamente los lugares para cerciorarnos del modo en que los fenómenos estudiados dependían de las variables temporales. Hemos descrito y justificado los marcos temporales del estudio; esto es, su duración, la regularidad del trabajo de campo así como los sucesos no habituales. Igualmente, y con la intención de valorar los efectos de la selección relacionados con momentos de recogida de datos, hemos identificado los segmentos temporales de los grupos o los períodos seleccionados por nosotros.

Por tanto, nuestra tarea inicial ha consistido en (1) determinar los grupos pertinentes con cuestiones del estudio previstas inicialmente, lo que ha tenido dos limitaciones fundamentales: logísticas y conceptuales. (2) Determinar los contextos asociados a dichas cuestiones iniciales, y (3) determinar los períodos de tiempo que resultarían relevantes. Hemos considerado siempre el proceso de selección de grupos abierto al perfeccionamiento, las modificaciones y la reorientación. Por otro lado, al intentar acceder a la población nos hemos topado con ciertos problemas que han podido modificar las cuestiones de investigación, o sea, los fines o foco (tema central) de la misma y los escenarios donde iba a tener lugar. Nuestra primera tarea se resume, pues, en conceptualizar las poblaciones de fenómenos que constituían nuestro campo de investigación, de modo que (1) hemos garantizado el acceso a los grupos identificados, (2) hemos confirmado la relevancia del tema propuesto inicialmente, y (3) hemos procedido a tomar las decisiones de selección y muestreo.

Con respecto a las relaciones que en nuestra investigación ha tenido la selección y el muestreo con el diseño etnográfico planteado, hemos de hablar de tres aspectos básicamente: (1) la clarificación de los fines y las formas en que hemos utilizado la selección y el muestreo, (2) el modo como hemos establecido y utilizado la generalización, y (3) la voluntariedad de los participantes del estudio.

Sobre el primero de los aspectos hemos tenido que clarificar la perspectiva desde la cual hemos utilizado la selección y el muestreo, de modo que nos hemos preguntado si queríamos generalizar los resultados a grandes poblaciones, por lo que hemos planificado una serie inicial de estrategias secuenciales para crear una muestra semejante al máximo a la población o universo general. De ahí, hemos identificado con claridad la población y hemos obtenido la muestra. Posteriormente, hemos iniciado el

estudio. El muestreo ha sido un preliminar necesario de la investigación, donde se ha fijado un grupo inicial de participantes, acontecimientos y características. Esta selección ha sido, en todo momento, dinámica y secuencial, teniendo en cuenta que los fines de los procesos de selección habidos incluían (1) las estrategias que ampliaban el alcance del estudio, (2) aquellas otras que matizaban las cuestiones de que se ocupaba la investigación, (3) aquellas que generaban nuevas líneas de indagación. Incidimos, pues, en la cualidad de abierta y *ad hoc* que han tenido los procesos selectivos, asumiendo la complicación a ellos inherentes, es decir, la necesidad de efectuar la selección con vistas a la exactitud interna de los resultados así como a la aplicabilidad externa de los mismos.

Sobre el segundo aspecto, el establecimiento y utilización de las generalizaciones, hemos considerado si el muestreo iba a ser aleatorio, lo que conllevaba las inferencias formales y generalizaciones de grupos pequeños a otros mayores. En cuanto a los procesos inferenciales y las generalizaciones, durante el desarrollo del estudio hemos utilizado inferencias lógicas inductivas y secuenciales basadas en la acumulación de fuentes con las cuales hemos corroborado los datos. Tales inferencias nos han servido para explicar fenómenos y relaciones observadas en los grupos. De todas formas, nuestra inquietud por generalizar se ha visto limitada, pues se ha dado en relación directamente proporcional al hallazgo de estudios comparables de grupos semejantes. En la medida en que hemos encontrado esos grupos hemos podido establecer generalizaciones. Tampoco hemos de olvidar que, aunque desde un punto de vista teórico, se establecen grandes diferencias entre las inferencias estadísticas y las inferencias lógicas, no ha sido así en nuestra práctica de investigación, considerándolas análogas. Como queríamos generalizar nuestros descubrimientos a grupos mayores, lo hemos justificado a través de los procedimientos de selección y muestreo. Por ello, no hemos seleccionado los diferentes grupos que han participado en la investigación por razones de comodidad, porque su emplazamiento fuera idóneo (por su cercanía) o porque la población fuera especialmente interesante. Además, hemos generalizado desde inferencias, hemos explicitado tales inferencias y nos hemos ceñido a las limitaciones del análisis comparativo. A partir de aquí, nuestra segunda tarea ha consistido en (1) determinar los parámetros de las poblaciones, y (2) seleccionar y obtener muestras de dichas poblaciones a lo largo de la investigación.

Al garantizar una selección y muestreo buenos, hemos asegurado que el análisis descriptivo sea auténtico. Dichos procesos de selección y muestreo han resultado medios para buscar o rechazar sistemáticamente las descripciones y explicaciones de los fenómenos observados. Han resultado también muy importantes a la hora de elaborar inferencias lógicas, las cuales han garantizado las posibilidades de comparar y aplicar los resultados del estudio. Se han definido las inferencias lógicas y han gozado de credibilidad por la voluntariedad de los sujetos que han participado en la investigación. Hemos valorado positivamente el hecho de que los miembros del grupo mostraban una gran disposición a participar en la investigación, reduciéndose así los límites y restricciones de la misma. Ahí han resultado claves nuestras decisiones sobre el muestreo y la selección.

Sobre este aspecto de la voluntariedad de los participantes del estudio, el tercero de los considerados anteriormente, hemos de manifestar que se han dado dos casos. Algunos participantes han intervenido a petición del autor de la investigación, en cuyo caso hemos elaborado criterios para retratar al grupo que queríamos estudiar.

Seguidamente, hemos buscado grupos con tales características, hemos tratado de acceder al lugar donde se hallaban ubicados y tratado de obtener el correspondiente permiso. En otro caso, aunque en menor medida, hemos hecho públicos los criterios antes mencionados y ha habido participantes que se han autoseleccionado. Al no ser este enfoque el único que hemos utilizado, ni siquiera el que ha dominado la investigación, hemos evitado que se pierdan subconjuntos enteros del grupo. En nuestra experiencia no ha habido participantes que nos han buscado como investigadores, porque su problemática tuviera que ver con nuestro tema de trabajo. De tal guisa, no hemos tenido que utilizar formas diferentes de inferencias ni de presentación de los resultados. Tampoco hemos tenido que utilizar una selección y muestreo secuenciales.

Ciertamente, el conocimiento de los diferentes tipos de procedimientos de selección y muestreo en etnografía ha resultado básico como tarea previa a la elección de las estrategias más oportunas de cara a desarrollar nuestra investigación de forma exitosa. En tal sentido, sopesamos la tipología de los mencionados procedimientos, obviando de antemano algunos; tal es el caso del muestreo de conveniencia, rechazado por la literatura por carecer de parámetros operacionales, mientras prima una selección guiada por elementos fortuitos o accidentales como pueden ser la facilidad de acceso, la conveniencia del investigador y la disponibilidad de muestras. Asimismo, despreciamos las técnicas de muestreo intencionado (donde se incluyen dos que vienen a ser el mismo, el de casos críticos y el de casos delicados) por haber desaparecido de la literatura y por razones similares a las aducidas en el caso anterior. Otros tipos los tuvimos en cuenta de cara al análisis, pues su utilidad resulta menor en las fases preliminares de la investigación. Tal es el caso del muestreo de casos negativos y el muestreo teórico. También consideramos el muestreo exhaustivo.

Así, hemos utilizado una selección basada en criterios puesto que resultaba una técnica apropiada debido a que buscábamos la comparabilidad y traducibilidad de los resultados. Esto ha proporcionado fundamento para la inferencia de semejanzas y diferencias intergrupales. Su utilización nos ha exigido la determinación por adelantado de los atributos de las unidades de estudio así como, después, la búsqueda de los ejemplares apropiados. Esto es lo que algunos autores han denominado muestreo intencionado, calificativo que a Goetz y LeCompte les parece a todas luces poco adecuado.

Evidentemente, la selección basada en criterios se cifra en el punto de partida de toda investigación, siendo un antecedente del muestreo probabilístico. Como es prescriptivo, en nuestro caso vino precedido de un amplio trabajo de campo que nos hicieron conocer las características de la población. Al no conocer nosotros dichas características en algunos de los casos, decidimos incorporar al diseño la tarea de descubrirlas. En otros, optamos por seleccionar una nueva población. Como también resulta prescriptivo, incluimos en nuestra investigación los dos procedimientos: el muestreo y la selección. En este sentido, empleamos una secuencia de estrategias de selección a lo largo de la investigación, ya que se trataba de un trabajo de carácter exploratorio y carecía de un final cerrado. Utilizamos la selección basada en criterios para identificar, al principio, a la población, y para determinar, en el desarrollo del estudio, nuevos conjuntos de fenómenos para analizarlos. De tal forma, estábamos empleando diversos procedimientos de selección en cuatro fases: (1) identificación del

problema, (2), recogida de datos, (3) análisis de datos y (4) etapas finales del proyecto, donde matizamos y corroboramos los resultados.

Al ser nuestra intención escoger un grupo o escenario a estudiar, hemos seguido las siguientes pautas: (1) determinamos el problema de investigación, (2) determinamos las cuestiones de la misma; (3) identificamos los factores empíricos y teóricos que afectaban a los grupos, a los escenarios, al problema; (4) ideamos atributos o dimensiones que caracterizan al grupo o escenario. Una vez hecho esto, teníamos dos posibilidades: (a) bien escogimos los escenarios, grupos y personas que se ajustaban a nuestros criterios y que nos era posible estudiar; o bien (6) localizamos varias unidades de estudio posibles y elegimos las más adecuadas entre ellas. Esta segunda alternativa fue por la que optamos.

Asimismo, decidimos utilizar conjuntamente la técnica del muestreo probabilístico porque, aunque queríamos investigar instituciones escolares y poblaciones especiales que asistían a ellas, pretendíamos estudiar grupos más o menos pequeños con características similares a las de la población y, además, resultaba adecuado por otras razones, entre las que cabe destacar las que siguen: (1) En primer lugar, nosotros ya teníamos determinadas las características de la población mayor; (2) los límites de los grupos eran naturales. (3) La generalización estaba contemplada entre nuestras metas, y aun era un objetivo importante en nuestro estudio. (4) La población no estaba formada por subconjuntos separados, sino que existía una ligazón en la problemática y desarrollo de la misma. (5) Las características de la población estaban distribuidas de forma regular en los subgrupos. (6) Todos los subconjuntos de la población resultaban relevantes para el problema que nos ocupaba. (7) Todos los individuos de los subgrupos estaban vinculados a la población. (8) Teníamos acceso a toda la población. (9) No pretendíamos describir un fenómeno poco conocido. (10) No tratábamos de crear constructos sociales para verificarlos más tarde. (11) Nuestro objeto no era tratar de explicar significados de procesos microsociales. (12) El tema no era la totalidad de la población, sino que se constreñía a una provincia, la de Jaén. (13) No era arriesgado excluir a miembros de la población. (14) Tampoco había ciertas consideraciones de tipo logístico o ético.

Sopesadas estas circunstancias, nunca soslayamos que, una vez determinada la población, habríamos de obtener varios subconjuntos de características próximas a la población, así como el requisito de utilizar ciertos procedimientos matemáticos que aseguraran que los grupos más pequeños representaban al mayor.

Además de todo lo dicho, el muestreo probabilístico resultaba adecuado porque pretendíamos descubrir datos susceptibles de comparación y contrastación con los de muchos otros grupos. Igualmente, buscábamos la transferencia directa de los resultados a grupos no investigados.

Finalmente, constatamos que determinamos la cuestión inicial e identificamos la población realizando la selección en función de las técnicas de cálculo de probabilidades.

4.2.3. Muestra cuantitativa

Resulta un aspecto fundamental en el diseño de cualquier investigación determinar los sujetos con los que se va a llevar a cabo el estudio. Así, hemos de delimitar el ámbito de la investigación, teniendo clara la población para, después, definir la muestra del estudio. Por ello, vamos a detallar el proceso de selección de la muestra y a describir los sujetos constitutivos de la muestra cuantitativa y los que han sido entrevistados (muestra cualitativa).

Nuestro estudio se ha centrado en la provincia de Jaén, concretamente en 48 centros de un total de 49¹⁷⁰, que presentan la problemática de la marginación, bien por estar ubicados en barrios o zonas de este tipo (no necesariamente tuvieron que ser tipificadas en su día como de actuación educativa preferente), bien por estar desarrollando planes de compensación educativa, ubicados en 22 localidades. El desarrollo de esos planes de compensación educativa ha afectado al 87'3% del profesorado que ha participado en la investigación (336 docentes), mientras que el resto (48 profesores, esto es, el 12'5%) no los desarrollaba en ese momento.

De estos centros, 2 son concertados (lo que supone 20 profesores que han cumplimentado el cuestionario - un 5'2%-, y una profesora que ha sido entrevistada). El resto, 46, son de titularidad pública, lo que supone el 94'5% del profesorado participante en la cumplimentación del cuestionario (364 sujetos).

Por otro lado, con respecto al entorno donde trabaja el profesorado que ha participado en la investigación, la mayoría (un 74'3%, o sea, 286) lo hacen en ámbitos urbanos, mientras que el 25'5% (98 docentes) desarrollan su labor en el ámbito rural.

Paradójicamente, el profesorado que se ha animado a participar en la investigación pertenece bien a entornos muy pequeños o a poblaciones de tamaño considerable. Es el profesorado de entornos de tamaño medio el que menos ha contribuido a la investigación. Así, el número de habitantes de las poblaciones donde se hallan los centros visitados se mueve entre las siguientes horquillas: el 23'6% del profesorado (91 docentes) trabaja en poblaciones pequeñas, con un número de habitantes inferior a 2.000. Un 23'1% (89 docentes) y un 23'4% (90 docentes) del profesorado pertenece a poblaciones de entre 65.001 y 100.000 habitantes, y de más de 100.000 habitantes, respectivamente. Finalmente, de poblaciones entre 10.001 y 35.000 habitantes, han participado 58 profesores (un 15'1%); y con porcentajes notablemente inferiores se sitúa el profesorado de localidad entre 2.001 y 10.000 habitantes (un 7'8% del profesorado, esto es, 30 docentes), y un 6'8% (26 docentes) que trabajan en núcleos de población entre 35.001 y 65.000 habitantes.

De estos centros, 39 acogen a alumnado de minorías étnicas (fundamentalmente, etnia gitana), 36 centros acogen alumnado inmigrante, 20 centros a alumnado temporero, y 37 centros a alumnado absentista. De manera que no toda esta problemática se da, de un modo generalizado, en los 48 centros visitados, si bien casi todas estas rémoras aparecen en la mayoría de ellos. Con respecto a las características socioeconómicas de las familias del alumnado es oportuno comentar que en 3 centros el equipo directivo afirma que a sus aulas asiste alumnado de clase socioeconómica alta (no olvidemos, por un lado, la diversidad de alumnado que, en muchas ocasiones, presentan estos centros; y, por otro, las consecuencias que la economía sumergida tiene

¹⁷⁰ Visitamos todos los centros pero, lamentablemente, uno de ellos no entregó ningún cuestionario.

en el estatus real de cierto sector de este alumnado, muy distante de lo que oficialmente pudiera parecer). En 46 centros encontramos alumnado de procedencia socioeconómica media, y en 45 de estrato socioeconómico bajo.

Se adjunta a continuación un cuadro con la relación de los centros, las localidades y el número de cuestionarios recogidos en cada uno. Hemos contemplado, pues, todos los centros catalogados como CAEPs, y con Planes de Compensación Educativa. Además, incluimos los centros privados y concertados, con características socioeconómicas, familiares y educativas correspondientes a este perfil.

Nº Población	POBLACIÓN (por orden alfabético)	Nº	CENTRO	Nº Profesorado	Frecuencia	%	% válido	Media	Meidana	Total / poblaciones	SUMATORIO
1	ALCAUDETE	1	CEIP Virgen del Carmen	15	8	2'1		2'1		8	8
2	ANDÚJAR	2	CDP Virgen del Carmen	13	9	2'3		2'3		61	69
		3	CEIP Francisco Estepa Llaurens	19	11	2'9		2'9			
		4	CEIP Isidoro Vilaplana	14	12	3'1		3'1			
		5	CEIP San Bartolomé	16	8	2'1		2'1			
		6	CEIP San Eufrasio	16	9	2'3		2'3			
		7	IES Jándula	65	3	0'8		0'8			
		8	IES Sierra Morena	28	9	2'3		2'3			
		3	COLLEJARES	9	CEIP Los Valles	7	7	1'8			
4	COTO RÍOS	10	CEIP Alto Guadalquivir	16	5	1'3		1'3	5	81	
5	ESTACIÓN LINARES-BAEZA	11	CEIP Alfonso García Chamorro	15	8	2'1		2'1	8	89	
6	HORNOS	25	CEIP Nuestra Señora de la Asunción	7	7	1'8		1'8	7	205	
7	HUESA	12	IES Picos del Guadiana	20	19	4'9		4'9	19	108	

8	JAÉN	13	IES García Lorca	22	7	1'8	1'8	90	198
		14	CEIP Martín Noguera	25	4	1	1		
		15	CEIP Muñoz Garnica	12	12	3'1	3'1		
		16	CEIP Peñamefécit	16	1	0'3	0'3		
		17	CEIP Ruiz Jiménez	21	13	3'4	3'4		
		18	CEIP San José de Calasanz	20	3	0'8	0'8		
		19	IES Santa Teresa	31	10	2'6	2'6		
		20	CEIP Santo Domingo	16	8	2'1	2'1		
		21	CEIP Santo Tomás	16	8	2'1	2'1		
		22	IES El Valle	93	3	0'8	0'8		
		23	IES Fuente de la Peña	47	11	2'9	2'9		
		24	IES San Juan Bosco	89	10	2'6	2'6		
9	LA CAROLINA	26	CEIP Carlos III	28	3	0'8	0'8	3	208
10	LA IRUELA	27	CEIP Atalaya	21	9	2'3	2'3	9	217
11	LINARES	28	El Niña María	13	8	2'1	2'1	54	271
		29	CDP Cardenal Spínola	16	11	2'9	2'9		
		30	CEIP Andrés Martín	13	13	3'4	3'4		
		31	CEIP Arrayanes	13	4	1	1		
		32	CEIP Santa Teresa Doctora	17	8	2'1	2'1		
		33	IES Himilce	42	5	1'3	1'3		
		34	IES Oretania	53	5	1'3	1'3		
12		35	CEIP San Amador	19	6	1'6	1'6		

	MARTOS	36	IES Fernando III	54	3	0'8	0'8	9	280
13	MENGÍBAR	37	IES Albariza	67	11	2'9	2'9	11	291
14	ORCERA	38	CEIP Santa María de la Peña	18	10	2'6	2'6	10	301
15	PUENTE DEL OBISPO	39	CEIP La Laguna	5	4	1	1	4	305
16	SANTA ANA	40	CEIP Sierra Sur	19	4	1	1	4	309
17	SOLANA DE TORRALBA	41	CEIP La Vega	12	10	2'6	2'6	10	319
18	ÚBEDA	42	CEIP Juan Pasquau	28	16	4'2	4'2	27	346
		43	CEIP Matemático Gallego-Díaz	13	6	1'6	1'6		
		44	IES Francisco de los Cobos	31	5	1'3	1'3		
19	TORREQUEBRA DILLA	45	CEIP La Paz	9	6	1'6	1'6	6	352
20	VENTA DE LOS SANTOS	46	CEIP Padre Poveda	13	10	2'6	2'6	10	362
21	VENTAS DEL CARRIZAL	47	CEIP Valle de San Juan	15	11	2'9	2'9	11	373
22	VILLANUEVA DEL ARZOBISPO	48	CEIP Nuestra Señora de la Fuensanta	30	11	2'9	2'9	11	384

Tabla 6. Centros participantes en la cumplimentación del cuestionario.

La muestra, los sujetos de investigación, el profesorado que ha participado en la cumplimentación del cuestionario vienen a conformar los datos descriptivos de la investigación, que han sido tratados a través de cálculos y fórmulas, dentro del programa estadístico SPSS.

Con respecto al profesorado que ha cumplimentado el cuestionario (datos descriptivos), esto es, el tamaño y la selección de la muestra cuantitativa, hemos de decir que hemos seleccionado la muestra del estudio a partir de una población que está formada por todos los profesores que trabajan en zonas desfavorecidas, marginales, de la provincia de Jaén. Es en esas zonas donde encontramos los centros que desarrollan planes de compensación educativa, de difícil desempeño y de especial dificultad. El número de profesores que imparten clase en estos centros en la provincia de Jaén es de 1.192 (550 maestros de Educación Infantil y Educación Primaria, y 642 profesores de

ESO). Este profesorado, como hemos dicho, pertenece a 48 centros de esas características, repartidos en 22 localidades de la provincia de Jaén, contando la capital.

Entre tales centros educativos no incluimos sólo a aquellos que desarrollan planes de compensación educativa, sino a todos los que, con o sin ese plan, están radicados en zonas desfavorecidas (rurales, urbanas o semiurbanas) o que plantean una evidente problemática que les hace receptores de alumnado de minorías étnicas, inmigrante, alumnado temporero, alumnado en desventaja social, con niveles socioeconómicos bajos... El cuestionario se aplicó durante un relativamente largo período de tiempo, entre octubre de 2012 y mayo de 2013.

Para este estudio invitamos a toda la población a cumplimentar el cuestionario, si bien algunos no lo hicieron. Así, obtuvimos un total de 384 cuestionarios cumplimentados, lo que supone un **32'21%** de la población. Aplicando la fórmula de Tagliacarne, para que fuese representativa, necesitábamos alcanzar un número de 220 docentes, siendo ampliamente superado este número.

En la siguiente tabla presentamos los porcentajes de alumnado matriculado en los centros (agrupados por poblaciones), acerca de las variables demográficas referidas a las características de los centros donde hemos pasado el cuestionario:

Nº	Nombre del Centro	%	%	%	%	%	%	%
		(centro)	(centro)	(centro)	(centro)	(centro)	(centro)	(centro)
		ALETGI	ALINM	ALTEM	ALABS	APSEA	APSEM	APSEB
ALCAUDETE								
1	C.E.I.P. Virgen del Carmen	37	2'56	3'20	0'64	0	20	80
ANDÚJAR								
2	C.D.P. Virgen del Carmen	4'92	2'46	2'95	3'94	0	30	70
3	C.E.I.P. Francisco Estepa	8'23	4'11	0	1'76	0	25	75
4	C.E.I.P. Llaurens							
4	C.E.I.P. Isidoro Vilaplana	32	6'36	14'54	3'63	0	5	95
5	C.E.I.P. San Bartolomé	8'69	0	0	2'41	0	50	50
6	C.E.I.P. San Eufrasio	45	25	2	5	0	25	75
7	I.E.S. Jándula	10	2'23	0'85	6'85	0	30	70
8	I.E.S. Sierra Morena	7'45	1'86	0'62	10	2	98	0
COLLEJARES								
9	C.P.R. Los Valles	0	0	0'5	0	30	70	0
COTO RÍOS								
10	C.P.R. Alto Guadalquivir	5'40	0	5'40	5'40	0	85	15
ESTACIÓN DE LINARES-BAEZA								
11	C.E.I.P. Alfonso García Chamorro	55	0'58	0	16	0	50	50
HORNOS								
12	C.E.I.P. Ntra. Sra. de la Asunción	37'50	0	42'50	0	0	20	80
HUESA								
13	I.E.S. Picos del Guadiana	0	0	12'22	5'55	0	50	50
JAÉN								
14	I.E.S. García Lorca	0'54	15'13	0	5	0	60	40
15	C.E.I.P. Martín Noguera	3'57	2'5	382	1'78	0	70	30

16	C.E.I.P. Muñoz Garnica	24'44	10	0	3'33	0	15	85
17	C.E.I.P. Peñamefécit	0'75	11	0	2	0	40	60
18	C.E.I.P. Ruiz Jiménez	60	5	5	20	0	5	95
19	C.E.I.P. San José de Calasanz	2'06	9'80	0	3	0	7	93
20	I.E.S. Santa Teresa	0	8'82	0	1'47	0	85	15
21	C.E.I.P. Santo Domingo	6'30	3'83	0	0	0	35	65
22	C.E.I.P. Santo Tomás	12	8	0	0'53	0	20	80
23	I.E.S El Valle	2	4'80	0	1'20	0	50	50
24	I.E.S. Fuente de la Peña	0	0	0	0	0	10	90
25	I.E.S. San Juan Bosco	5	7'50	0	20	0	50	50
LA CAROLINA								
26	C.E.I.P. Carlos III	27'50	0'25	5	6'75	0	35	65
LA IRUELA								
27	C.P.R. Atalaya	1'66	1'11	0	2	0	30	70
LINARES								
28	E.E.I. Niña María	50	0	1'33	0'66	0	2	98
29	C.D.P. Cardenal Spínola	69	19	0	15	0	0	100
30	C.E.I.P. Maestro Andrés Martín	60	7	0	30	0	0	100
31	C.E.Primari a Los Arrayanes	59'40	0'60	0	20	0	85'60	14'40
32	C.E.I.P. Santa Teresa Doctora	78	1'68	0	16'85	0	25	75
33	I.E.S. Himilce	23'72	0	3'38	10'16	0	5	95
34	I.E.S. Oretania	3'20	0	0	8	0	15	85
MARTOS								
35	C.E.I.P. San Amador	3	21	10	0	0	25	75

36	I.E.S. Fernando III	27'50	0'25	0'78	10'70	0	35	65
MENGÍBAR								
37	I.E.S. Albariza	2'50	0'80	0	1'80	15	70	15
ORCERA								
38	C.P.R. Santa María de la Peña	0	1'32	0	0	0	50	50
PUENTE DEL OBISPO								
39	C.P.R. La Laguna	0	0	0	0	0	15	85
SANTA ANA								
40	C.P.R. Sierra Sur	2'42	0	0	0	0	25	75
SORIHUELA								
41	C.P.R. La Vega	0	4'40	14'90	0	0	5	95
ÚBEDA								
42	C.E.I.P. Juan Pasquau	6'39	1'02	0	6'90	0	60	40
43	C.E.I.P. Matemático Gallego-Díaz	85	6'20	3'70	12'40	0	15	85
44	I.E.S. Francisco de los Cobos	8	4'36	0	5'81	0	50	50
TORREQUEBRADILLA								
45	C.P.R. La Paz	0	0	10	0	0	10	90
VENTA DE LOS SANTOS								
46	C.E.I.P. Padre Poveda	0	6'59	0	1'09	0	100	0
VENTAS DEL CARRIZAL								
47	C.P.R. Valle de San Juan	3'84	8'33	0	0	0	30	70
VILLANUEVA DEL ARZOBISPO								
48	C.E.I.P. Ntra. Sra. de la Fuensanta	12'29	16'66	5'83	1'04	0	62'50	37'50

Nota: ALETGI= Alumnado de Etnia Gitana; ALINM= Alumnado Inmigrante; ALTEM= Alumnado Temporero; ALABS= Alumnado Absentista; APSEA= Alumnado de Procedencia Socioeconómica Alta; APSEM= Alumnado de Procedencia Socioeconómica Media; APSEB= Alumnado de Procedencia Socioeconómica Baja.

Tabla 7. Variables demográficas relativas a los centros (porcentajes de alumnado matriculado en los centros)

Como se puede comprobar, y complementando lo que ya dijimos anteriormente, hay 9 centros que no reciben alumnado de etnia gitana, 12 que no acogen alumnado inmigrante; 28 a los que no asiste alumnado temporero; y 11 centros donde no hay matriculado alumnado absentista.

Con respecto a la procedencia socioeconómica del alumnado, podemos afirmar que en 45 centros no reciben a alumnado de clase alta; en 2 centros no reciben a alumnado de clase media, pues el 100% del alumnado matriculado pertenece al estrato más bajo; y en 3 centros no se halla matriculado ningún alumno de clase socioeconómica baja.

A continuación presentamos una tabla con los datos sobre la problemática, las expectativas y las necesidades y los estadísticos correspondientes:

Nº	Variables Dependientes (dimensiones)	Resumen	AB	Fr	%	Media	Mediana	DS
1	P1	Contexto innova	CI			2'58	3'00	1'083
2	P2	Resultados mínimos	RM			2'51	3'00	0'897
3	P3	Predisposición profesorado	PP			3'37	4'00	0'771
4	P4	Frustración docente	FD			2'57	3'00	0'968
5	P5	Fines reducidos	FR			2'38	2'00	0'958
6	P6	Dificultades económicas	DE			2'45	2'00	0'986
7	P7	Exclusión social	ES			2'85	3'00	0'905
8	P8	Riesgos salud	RS			2'44	3'00	1'006
9	P9	Formación inicial	FI			1'59	1'00	0'864
10	P10	Procedencia sociogeográfica	PS			2'02	2'00	0'961
11	P11	Generación cambios	GC			2'82	3'00	0'941
12	P12	Replanteamiento profesional	RP			2'80	3'00	1'013
13	P13	Trabajo colaborativo	CB			3'08	3'00	0'862
14	P14	Capacidad crítica	CR			2'20	2'00	0'901
15	P15	Adaptación contexto	AC			2'63	3'00	0'906
16	P16	Mezcla sociocultural	MS			2'53	3'00	1'021

17	P17	Discriminación positiva	DP	2'80	3'00	1'037
18	P18	Poco interés	PI	3'23	3'00	0'863
19	P19	Participación familias	PF	3'04	3'00	1'132
20	P20	Desfase cultural	DC	3'25	3'00	0'820
21	P21	Administración ineficaz	AI	2'88	3'00	0'815
22	P22	Medios comunicación	MC	3'30	3'50	0'822
23	E1	Expectativas familias	EF	2'31	2'00	0'935
24	E2	Modelo metodológico	MM	2'77	3'00	0'724
25	E3	Materiales didácticos	MD	3'07	3'00	0'710
26	E4	Prácticas compartidas	PC	3'45	4'00	0'728
27	E5	Agentes externos	AE	2'47	3'00	0'959
28	E6	Ideas previas	IP	2'73	3'00	0'794
29	E7	Patrones aceptados	PA	2'44	2'00	0'967
30	E8	Estabilidad profesorado	EP	3'57	4'00	0'667
31	E9	Modificación expectativas	ME	2'99	3'00	0'783
32	E10	Mayor motivación	MO	2'57	3'00	0'916
33	E11	Conducta modificada	CM	2'67	3'00	0'816
34	E12	Jerarquización alumnado	JA	2'33	2'00	0'931
35	E13	Titulación académica	TI	1'94	2'00	0'874
36	E14	Evaluación centro	EV	2'26	2'00	0'936
37	E15	Contraste realidad	CO	3'21	3'00	0'842
38	E16	Clases deprimidas	CD	3'15	3'00	0'841
39	E17	Formación permanente	FP	2'88	3'00	0'931
40	E18	Nuevas tecnologías	NT	2'94	3'00	0'865
41	N1	Teoría práctica	TP	1'56	1'00	0'773
42	N2	Ambiente familiar	AF	3'57	4'00	0'659
43	N3	Control rendimiento	RE	3'70	4'00	0'586
44	N4	No formal	NF	2'74	3'00	0'902
45	N5	Formación evaluación	FE	3'07	3'00	0'885
46	N6	Dinámica	DG	3'28	3'00	0'725

47	N7	grupos Necesidades divergentes	ND	2'80	3'00	0'877
48	N8	Formación curricular	FC	3'44	4'00	0'722
49	N9	Actividades autoformación	AU	3'35	3'00	0'755
50	N10	Currículo autóctono	CC	3'48	4'00	0'720
51	N11	Fomento disciplina	DI	2'10	2'00	0'971
52	N12	Itinerarios escolares	IE	3'49	4'00	0'716
53	N13	Programas específicos	PE	3'38	4'00	0'739
54	N14	Vida escolar	VI	3'26	3'00	0'745
55	N15	Transformación realidad	RL	3'50	4'00	0'705
56	N16	Selección social	SS	1'41	1'00	0'744
57	N17	Colaboración institucional	CL	3'71	4'00	0'582
58	N18	Programación minuciosa	PR	3'33	3'00	0'732
59	N19	Literatura científica	LC	2'92	3'00	0'933
60	N20	Ideas profesorado	ID	3'70	4'00	0'561

Tabla 8. Estadísticos de problemática (P), expectativas (E) y necesidades (N).

En la siguiente tabla aparecen resumidos los estadísticos de las variables demográficas referidas a los centros:

Variable	Variable abreviada	Fr	%	Media	Mediana	DS
Alumnado de etnia gitana	GI			19'1052	6'39	24'347
Alumnado Inmigrante	IN			5'177	3'83	6'05238
Alumnado Temporero	TE			3'3285	0	6'94293
Alumnado Absentista	AB			6'0068	3'33	7'48638
Alumnado Socioeconómica Alta	AL			1'0234	0	4'68562
Alumnado Socioeconómica Media	EM			36'5857	30	27'90812
Alumnado Socioeconómica Baja	EB			62'4169	70	29'51908

Tabla 9. Estadísticos de las variables demográficas referidas a los centros.

No hemos categorizado estos otros datos descriptivos (variables referidas al profesorado y a los centros visitados), sino que las hemos utilizado para contextualizar.

Se trata de 7 variables generales (porcentajes de alumnado de etnia gitana, inmigrante, temporero, absentista, procedente de clase socioeconómica alta, media y baja), que no se consideraron porque no tenían niveles (franja). Las hemos utilizado, pues, para ilustrar los datos descriptivos de los centros, pero no son susceptibles de contabilizarse.

En la siguiente tabla observamos el resumen de las frecuencias, porcentajes y porcentajes válidos de las variables demográficas del profesorado que ha rellenado el cuestionario:

Nº	Variable Abreviada	Resumen	Fr	%	% Válido
1	SXM	Sexo Mujer	127	33	33
2	SXH	Sexo Hombre	257	66'8	66'8
3	ED1	Experiencia Docente 1-3	50	13	13
4	ED2	Experiencia Docente 4-7	56	14'5	14'6
5	ED3	Experiencia Docente 8-15	83	21'6	21'6
6	ED4	Experiencia Docente 16-25	92	23'9	24
7	ED5	Experiencia Docente +25	103	26'8	26'8
8	EC1	Experiencia Compensación 1-3	178	46'2	46'4
9	EC2	Experiencia Compensación 4-7	80	20'8	20'8
10	EC3	Experiencia Compensación 8-15	74	19'3	19'3
11	EC4	Experiencia Compensación 16-25	45	11'7	11'7
12	EC5	Experiencia Compensación +25	7	1'8	1'8
13	NI1	Infantil	69	17'9	18
14	NI2	Primaria I	65	16'9	16'9
15	NI3	Primaria II	67	17'4	17'4
16	NI4	Primaria III	64	16'6	16'7
17	NI5	Secundaria I	63	16'4	16'4
18	NI6	Secundaria II	56	14'5	14'6
19	RA1	Equipo Directivo	86	22'3	22'3
20	RA2	Coordinación Pedagógica	92	23'9	23'9
21	RA3	Tutoría	128	33'2	33'2
22	RA4	Especialista	77	20	20
23	EA1	Experiencia Responsabilidad 1-3	196	50'9	51
24	EA2	Experiencia Responsabilidad 4-7	92	23'9	24
25	EA3	Experiencia Responsabilidad 8-15	71	18'4	18'5

26	EA4	Experiencia Responsabilidad 16-25	22	5'7	5'7
27	EA5	Experiencia Responsabilidad + 25	3	0'8	0'8
28	CP1	Funcionario Carrera	271	70'4	70'4
29	CP2	Funcionario Prácticas	12	3'1	3'1
30	CP3	Funcionario Interino	72	18'7	18'7
31	CP4	Profesor Religión	7	1'8	1'8
32	CP5	Profesor Contratado	19	4'9	4'9
33	CP6	Mediador Intercultural	1	0'3	0'3
34	CP7	Educador Social	2	0'5	0'5

Tabla 10. Frecuencias, porcentajes y porcentajes válidos de las variables demográficas del profesorado

Descripción de la muestra cuantitativa.

La muestra de profesorado que trabaja en centros ubicados en ámbitos marginales de la provincia de Jaén está compuesta por 384 sujetos de los cuales el 66'8 % (257) son varones y el 33% (127) son mujeres.

Las edades de este profesorado están comprendidas entre los intervalos 23 y 59 años. Los intervalos de años de experiencia del profesorado encuestado están comprendidos entre 1 y 40 años.

El intervalo de experiencia con mayor número de profesores es el más de 25, un 26'8% (103 profesores); le sigue el intervalo entre 16 y 25 años (92 profesores, un 23'9%), entre 8 y 15 años (83 profesores, un 21'6%), entre 4 y 7 años (56 profesores, un 14'5%) y entre 1 y 3 años (50 profesores, un 13%). Por tanto, observamos que el orden es decreciente de mayor a menor antigüedad.

Sobre la experiencia docente en compensación educativa/ámbitos marginales, el intervalo con mayor número de profesores aparece en orden justamente inverso al que hemos explicado en el párrafo anterior, esto es, en orden creciente desde el profesorado más joven hasta el más veterano. Así, en el intervalo de 1 a 3 años, aparece un 46'2%, de la muestra (178 profesores); le sigue el intervalo entre 4 y 7 años (80 profesores, un 20'8%), entre 8 y 15 años (74 profesores, un 19'2%), entre 16 y 25 años (45 profesores, un 11'7%) y más de 25 años (7 profesores, un 1'8%). Por tanto, observamos que, como decimos, el orden es decreciente de menor a mayor antigüedad.

En cuanto al intervalo donde imparte docencia con mayor carga lectiva el profesorado de la muestra, hemos de decir que hay un mayor número de profesorado de 2º ciclo de Educación Infantil (69 profesores, lo que supone un 17'9%); seguido del profesorado que da clase en 2º ciclo de Educación Primaria (67 profesores, un 17'4%); después sigue el profesorado que da clase primer ciclo de Primaria (65 profesores, un 16'9%); la siguiente franja la compone el profesorado que da clase en tercer ciclo de Primaria (64 profesores, un 16'6%), seguida de la franja correspondiente a primer ciclo de la ESO (63 profesores, un 16'4%) y, finalmente, el profesorado que da clase en el segundo ciclo de la ESO (56 profesores, un 14'5%). Observamos que, aunque el número de profesores por etapa es muy similar, hay una participación decreciente conforme avanzamos en las etapas del sistema educativo estudiadas.

Con respecto a las responsabilidades administrativas asumidas durante más tiempo en el centro donde trabaja actualmente, hemos de hacer notar que los que más han participado han sido los tutores (128 profesores, lo que supone un 33'2%), seguidos de los coordinadores de ciclo y jefes de departamento (92 profesores, un 23'9%); tras ellos los miembros de equipos directivos (86 profesores, un 22'3%) y, finalmente, los especialistas (que ascienden a 77 profesores, con una equivalencia porcentual del 20%).

Si nos fijamos en los años de experiencia en esa responsabilidad administrativa, observamos que 196 profesores (50'9%) tienen sólo entre 1 y 3 años de experiencia; 92 profesores (23'9%) tienen un intervalo de experiencia entre 4 y 7 años. 71 (18'4%) profesores tienen entre 8 y 15 años de experiencia en su responsabilidad administrativa; 22 profesores (un 5'7%) tienen una experiencia entre 16 y 25 años. Y, finalmente, sólo 3 profesores tienen más de 25 años de experiencia en esa responsabilidad, lo que supone un 0'8%. Esto nos muestra que ha habido, obviamente, un orden decreciente en la participación al cumplimentar el cuestionario conforme desciende la antigüedad en la responsabilidad administrativa (lo que indica que ha participado, en mayor proporción, profesorado joven); lo que también parece indicarnos que el profesorado veterano puede estar menos dispuesto a comprometerse con este tipo de responsabilidades.

Sobre las categorías profesionales del profesorado, la participación en la cumplimentación del cuestionario ha sido como sigue: la gran mayoría (un 70'4%, esto es 271 profesores) son funcionarios de carrera; le sigue el profesorado interino (72, un 18'7%); tras él, el profesorado contratado en centros concertados o privados (19 profesores, un 4'9%); 12 funcionarios en prácticas (un 3'1%). Finalmente, han cumplimentado el cuestionario 2 educadores sociales (un 0'5%) y un mediador intercultural (un 0'3%).

De acuerdo con esto, hemos fijado los siguientes datos que nos interesan:

(1) Sexo/Género del profesorado.

- (2) Años de experiencia docente (clasificada esta variable en los rangos 1-3, 4-7-, 8-15, 16-25 y más de 25 años).
- (3) Años de experiencia en ámbitos de marginación y/o compensación educativa (clasificada esta variable en los rangos 1-3, 4-7-, 8-15, 16-25 y más de 25 años).
- (4) Nivel/es educativo/s en que trabaja con mayor carga lectiva (ya que un profesor, por ejemplo, puede dar clase en Educación Infantil y Educación Primaria, por ejemplo, los de Música). Esta variable la hemos clasificado en los rangos 2º ciclo de Educación Infantil, 1º ciclo de Educación Primaria, 2º ciclo Educación Primaria y 3º ciclo Educación Primaria, 1º ciclo de Educación Secundaria y 2º de Educación Secundaria.
- (5) Responsabilidades administrativas que ha asumido: (a) Equipo directivo (dirección, vicedirección, jefatura de estudios, jefatura de estudios adjunta, secretaria), (b) Función técnica de coordinación pedagógico (coordinación de ciclo, jefatura de departamento). (c) Función docente (tutoría). (d) Especialista.
- (6) Años de experiencia en cada responsabilidad administrativa asumida (clasificada esta variable en los rangos 1-3, 4-7-, 8-15, 16-25 y más de 25 años).
- (7) Categoría profesional (funcionario de carrera, en prácticas, interino, profesor de religión, contratado en centro concertado o privado, mediador intercultural, educador social).
- (8) Centro.
- (9) Tipo de centro (público, concertado, privado).
- (10) Población.
- (11) Número de habitantes de la población, lo que lleva implícita la catalogación de rural y urbana (clasificada esta variable independiente en los rangos inferior a 2.000 habitantes, 2001-10.000, 10.001-35.000, 35.001-65.000, 65.000-100.000 y más de 100.000 habitantes).
- (12) El centro desarrolla un plan de compensación educativa.
- (13) Porcentaje de alumnado de clase socioeconómica alta matriculado en el centro.
- (14) Porcentaje de alumnado de clase socioeconómica media matriculado en el centro.
- (15) Porcentaje de alumnado de clase socioeconómica baja matriculado en el centro.
- (16) Porcentaje de alumnado absentista matriculado en el centro.
- (17) Porcentaje de alumnado temporero matriculado en el centro.
- (18) Porcentaje de alumnado perteneciente a minorías étnicas (fundamentalmente de etnia gitana) matriculado en el centro.
- (19) Porcentaje de alumnado inmigrante matriculado en el centro.

A continuación presentamos una tabla que contiene los estadísticos de las variables demográficas:

Variables demográficas/datos de identificación		Fr	%	%	Media	Mediana	DS
				válido			
Sexo (SX)	H	257	66'8	66'8			
	M	127	33	33			
	1-3	50	13	13			
	4-7	56	14'5	14'6			

Años de Experiencia (ED)	8-15	83	21'6	21'6	3'37	4'00	1'359	
	16-25	92	23'9	24				
	+ 25	103	26'8	26'8				
	1-3	178	46'2	46'4				
Experiencia en Compensación (EC)	4-7	80	20'8	20'8				
	8-15	74	19'2	19'3	2'02	2'00	1'137	
	16-25	45	11'7	11'7				
	+ 25	7	1'8	1'8				
	2º ciclo EI	69	17'9	18				
	1º ciclo EP	65	16'9	16'9				
	2º ciclo EP	67	17'4	17'4				
	3º ciclo EP	64	16'6	16'7				
	Nivel Educativo Mayor carga lectiva (NI)	EP						
		1º ciclo	63	16'4	16'4	3'40	3'00	1'694
	ESO							
	2º ciclo	56	14'5	14'6				
	ESO							
Responsabilidades Administrativas (RA)	ED	86	22'3	22'3				
	FTCP	92	23'9	23'9				
	TUT	128	33'2	33'2				
	ESP	77	20	20				
Años Exp. en Responsabilidades Administrativas (EA)	1-3	196	50'9	51				
	4-7	92	23'9	24				
	8-15	71	18'4	18'5	1'81	1'00	0'981	
	16-25	22	5'7	5'7				
Categoría Profesional (CP)	+25	3	0'8	0'8				
	FCA	271	70'4	70'4				
	FPR	12	3'1	3'1				
	FIN	72	18'7	18'7				
	PRE	7	1'8	1'8				
	PRC	19	4'9	4'9				
	MIN	1	0'3	0'3				
	ESO	2	0'5	0'5				

Tabla 11. Estadísticos de profesorado, agrupado en función de las variables demográficas.

Nota: ED= Equipo directivo; FTCP= Función técnica de coordinación pedagógica; TUT= Tutoría; ESP= Especialista. FCA= Funcionario de carrera; FPR= Funcionario en prácticas; FIN: Funcionario interino; PRE= Profesorado de Religión; PRC= Profesorado contratado en centros concertados y privados; MIN= Mediador intercultural; ESO= Educador social.

Como resumen, teniendo en cuenta estos datos, nuestra muestra tiene unas características concretas que debemos exponer:

(1) Hay una mayor participación de hombres, en una proporción de 2 a 1, concretamente un 33'07% de mujeres y un 66'93% de varones. (2) Hemos observado que a mayor antigüedad de los docentes (entendida en general, no así en contextos marginales) hay una mayor participación en la investigación, lo que habla del

compromiso con la función docente y de su robustecimiento y afianzamiento a través de los años. Los porcentajes son los siguientes: antigüedad de 1-3 años, 13%; antigüedad de 4-7 años, 14'6%; en el rango que va de 8 a 15 años de experiencia, encontramos un 21'6%; un 24% es el que corresponde al rango 16-25 años de experiencia y, finalmente, los que tienen más de 25 años de experiencia suponen un 26'8%. (3) Existe una contradicción con el punto anterior, porque a mayor experiencia en contextos marginales, se da una menor participación del profesorado en la cumplimentación del cuestionario. O sea, podemos concluir que en centros especialmente complicados hay más cantidad de profesorado joven; y que de esos claustros es el profesorado minoritario y con más edad, el que menos confía en este tipo de estudios y, consecuentemente, participa en menor medida en dichas investigaciones. Así, para el rango 1-3, aparece un 46'4%. El rango 4-7 está constituido por un 20'8%; el de 8-15, por un 19'3%; el de 16-25, por un 11'7% y, finalmente, sólo un 1'8% corresponde al profesorado con más de 25 años de experiencia en este tipo de centros. Nosotros explicamos esta circunstancia desde el hecho de que hay mayor número de profesorado joven y, por tanto, con menos experiencia general, en estos contextos; el profesorado veterano ha conseguido destinos en contextos menos dificultosos –no olvidemos que la antigüedad es un criterio importante a la hora de dirimir los baremos en los concursos de traslados). (4) En cuanto a los porcentajes de participación del profesorado por etapas educativas, obtenemos un 18% en Educación Infantil, un 51% en Educación Primaria (en primer ciclo un 16'90%, un 17'40 % de segundo ciclo y un 16'7 % de tercer ciclo), y un 31% en Educación Secundaria (16'40 % y 14'60 % respectivamente en cada uno de sus ciclos). (5) Si estudiamos la participación de centros en función de las etapas educativas que se imparten observamos que hay una mayoría de colegios de Educación Infantil y Primaria, en concreto son 25 centros, o sea, un 52'083 %. De estos, 2 son privados-concertados, o sea un 4'16 % del total y un 8 % de los CEIPs. Hay 13 institutos, todos públicos, o sea un 27'083 % del total; y 1 centro de Educación Infantil, cuyo porcentaje correspondiente es un 2'083 % (6) La participación de profesorado en función de las responsabilidades administrativas asumidas está muy igualada, habiendo un 22'30 % de miembros de equipos directivos, un 23'90 % de coordinadores pedagógicos, un 20 % de especialistas y, el más alto es el 33'20 % de profesorado que ejerce la tutoría. (7) Englobando a todo el profesorado que ha asumido alguno de estos tipos de responsabilidad, y distribuyéndolos en rangos que van de 1 a 3 años, de 4 a 7, de 8 a 15, de 16 a 25 y más de 15 años, obtenemos que hay algo más de la mitad que se encuentran en la franja de menor experiencia, esto es un 51 %; le sigue después la que va de 4 a 7 años, con un 24 % de profesorado. La franja 8 a 15 la ocupa un 18'5 %, a la de 16 a 25 años de experiencia pertenece un 5'7 % y, finalmente, los que más experiencia tienen en estas responsabilidades son sólo un 0'8 %. Con lo cual, observamos que decrece la participación cuanto mayor es la experiencia en responsabilidades administrativas: hay muchos profesores con poca experiencia y pocos con mucha; dato que confirma el que apuntábamos más arriba sobre la menor participación cuanto más años de experiencia hay en contextos marginales. Con lo cual, antigüedad en marginación y en responsabilidades administrativas asumidas, parecen ir en paralelo. (8) En cuanto a la categoría profesional del profesorado que cumplimenta el cuestionario encontramos que la gran mayoría, un 70'4 %, es funcionario de carrera; le siguen los funcionarios interinos, que ascienden a un 18'7 %; luego el profesorado contratado (centros concertados y privados), que suman un 4'9 %; un 3'1 % es funcionario en prácticas; un 1'8% es profesorado de Religión (Católica en este caso); un 0'5 % es de la categoría de educadores sociales y sólo el 0'3 % es mediador intercultural. (9) Con respecto a la tipología del total de 48 centros que han participado

en la investigación, 46 son públicos (95'83 %), de los cuales 9 son centros ubicados en contextos rurales (centros públicos rurales), lo que supone un 18'75 % del total y un 19'56 % de los públicos. De ámbito urbano, pues, tenemos un 81'25 % del total y un 80'43 % de los públicos. Y sólo 2 centros privados-concertados (4'16%), ambos de carácter urbano (no olvidemos las posibles diferencias a las que Greene (2003) hace referencia, considerando esta variable independiente. Ella se pregunta: "¿En qué difieren, en principio, los objetivos de las escuelas privadas de los que imperan en las escuelas públicas?" (op. cit., p. 17). Si traducimos esto a número de profesores obtenemos que han participado 364 sujetos de centros públicos (lo que viene a ser un 94'5 %) y 20 de la escuela privada-concertada (un 5'2 %). (10) En cuanto al tipo de centros, 98 profesores pertenecen a centros rurales, esto es, un 25'5 % del total, mientras que el resto (286 sujetos, un 74'3 %) pertenecen al ámbito urbano. (11) Si distribuimos a estos 384 sujetos de la muestra en las localidades donde trabajan, clasificadas por el número de habitantes (en las franjas (a) inferior a 2.000 habitantes, (b) entre 2.001 y 10.000), (c) entre 10.001 y 35.000, (d) entre 35.001 y 65.000, (e) entre 65.001 y 100.000; y (f) más de 100.000 habitantes), obtenemos que hay 91 profesores que desarrollan su labor en poblaciones con menos de 2.000 habitantes, lo que supone un porcentaje notable, un 23'6 %. Por tanto, casi un cuarto de la muestra de profesorado trabaja en zonas marginales habidas en poblaciones muy pequeñas. Aunque, curiosamente, hay un porcentaje muy similar de profesorado en ciudades de más de 100.000 habitantes, el otro extremo: en este caso, 90 profesores, lo que supone un 23'4 % de la muestra. En poblaciones del rango inmediatamente anterior a éste, entre 65.001 y 100.000, encontramos 89 profesores (el 23'1 %). Y luego aparecen 58 profesores (un 15'1 %) que trabajan en localidades de entre 10.001 y 35.000 habitantes, un 7'8 % (30 profesores) que lo hacen en pueblos con un número de habitantes entre 2.001 y 10.000 y un 6'8 % (26 profesores) que desarrollan su labor en localidades de entre 35.001 y 65.000 habitantes. (12) Finalmente, hemos contemplado también si el centro desarrollaba un plan de compensación educativa. (13) Si traducimos esto en número y porcentajes de profesorado, observamos que hay 336 profesores que trabajan bajo un plan de compensación educativa, lo que supone un 87'3 %, mientras que los 48 profesores restantes (un 12'5 %), trabajan en centros ubicados en ámbitos de marginación a los que aún, en el momento de realizar la investigación, no se les había concedido, o no había sido solicitado, dicho plan. (14) Hemos consultado en cada centro los porcentajes de alumnado de etnia gitana, alumnado temporero, alumnado inmigrante, y alumnado absentista matriculado, así como los relativos a la procedencia socio-económica del alumnado, en función de una tríada de tipologías (de clase socioeconómica alta, media y baja): no olvidemos el factor de la economía sumergida, que hace que personas consideradas, en principio, de ámbitos marginales, tengan poder adquisitivo por dedicarse las familias a ciertas actividades económicas que favorecen un mejor nivel de vida. Por tanto, hemos considerado que a estos centros con planes de compensación educativa y/o situados en zonas marginales, puede asistir y, de hecho así ha sido confirmado, alumnado con cierto poder adquisitivo.

4.2.4. Participantes en la investigación cualitativa

Sobre la muestra, los participantes de la investigación, el profesorado que ha participado en las entrevistas (tanto individuales como el grupo de discusión) han sido objeto de un muestreo incidental. Sus respuestas han sido categorizadas y tratadas informáticamente a través del programa MAXqda.

Dentro de la etapa de Educación Infantil ha participado como entrevistado MMMCM (participante 3), maestro que ha desempeñado su labor en centros de ámbitos marginales. Se trata de un maestro de 59 años, con una larguísima trayectoria profesional, ya que comenzó a trabajar con sólo 19 años. Nada más concluir sus estudios universitarios, trabajó en el centro concertado que la Orden de Jesuitas (*Sagrada Familia*) tiene en Cádiz. Allí impartió séptimo de la EGB. Tras ese primer año, sacó las oposiciones y estuvo destinado en un centro de El Puerto de Santa María, donde estuvo dos años como provisional. Aquí, comenzó a dar clase en primero, que es, como Miguel dice, "lo que normalmente pasa cuando vas a un colegio nuevo". Después de esos dos años en El Puerto, concursó y llegó a Rus. Allí estuvo 4 años, como tutor de cuarto y quinto. Hizo dos ciclos de cuarto y quinto. Y, después, obtuvo plaza en Linares, concretamente en el CEIP *La Zarzuela*, donde trabajó en los cursos primero y segundo. A este centro asistía alumnado perteneciente a minorías étnicas, e inmigrante. Luego, por razones de adscripción del profesorado del centro a los cursos, al año siguiente le dieron a elegir entre trabajar en Educación Infantil, en la que Miguel no tenía experiencia, y segunda etapa (los tres últimos cursos de la EGB). Él tenía claro que le gustaban más los niños pequeños, así que optó por Educación Infantil. Y allí estuvo dos años. Luego, se suprimió la plaza porque ese colegio, al estar radicado en un barrio marginal, progresivamente iba teniendo menos alumnado, por lo que la Administración empezó a suprimir unidades. Al suprimir su plaza, Miguel participó en el "concurso" dentro de Linares, y pasó al CEIP *Arrayanes* que, más tarde, sería CAEP. Se trataba de un colegio más grande, de dos líneas. Allí trabajó con alumnado de primero y segundo. Asistía alumnado de minorías étnicas. Progresivamente, los niveles de rendimiento del alumnado fueron descendiendo; asimismo, el estado de la convivencia en el centro se fue deteriorando. Después, tuvo la oportunidad de trasladarse a un colegio más cercano a su domicilio. Concurrió, y obtuvo plaza en el colegio *Jaén*, su actual destino. Comenzó con primero y segundo. Estuvo un ciclo de primero y segundo, ciclo inicial, y luego, en el año 1989, hubo que hacer unas adscripciones del profesorado a los distintos ciclos y, como él tenía la habilitación para Sociales, pudo elegir entre irse a Secundaria o quedarse en el colegio. Entonces optó por esta segunda opción. Pero si se quedaba allí la única opción que tenía era pasarse a Infantil porque había profesores de Infantil que eran de Primaria, y se quisieron volver a Primaria. Al no tener la habilitación para Infantil, pensaba que iban a reconocerle el tiempo que había trabajado anteriormente en Infantil, o que le iban a habilitar en esa especialidad, pero no fue así. Entonces, no le quedó más remedio que presentarse a unas oposiciones por segunda vez, para habilitarse. Obtuvo apto, y desde entonces ha estado en Infantil. Su experiencia en la enseñanza es de cuarenta años.

En la entrevista a profesorado de Educación Primaria, ha participado MCM (participante 1). Esta profesora comenzó trabajando en el colegio concertado de las *Hermanas de La Cruz*, en su pueblo natal, Torreperogil. Tras el cierre del centro, pasó al CDP *Cardenal Spínola*, un colegio también concertado, perteneciente a la Orden de la Inmaculada Concepción (Esclavas Concepcionistas), radicado en Linares, en un barrio marginal denominado, asimismo, *El Cerro*. Esta maestra tiene 59 años, con lo cual posee una dilatada experiencia docente y, muy especialmente, en ámbitos desfavorecidos. Su experiencia docente es de treinta y nueve años.

En Educación Secundaria ha participado MJHM (participante 4), profesora de la especialidad de Inglés. Tiene 49 años, y ha trabajado en diferentes centros como, tanto de ámbitos marginales como de carácter más normalizado. Su experiencia en aquellos

es dilatada, y actualmente se encuentra trabajando en el IES Juan López Morillas, de Jódar, que desarrolla un plan de Compensación Educativa. Su experiencia docente es de veintitrés años.

En el focus group han participado tres docentes: (a) MLLS (participante 5.1), de Educación Infantil. Es natural de Jódar. Aunque estudió la especialidad de Educación Primaria, aprobó las oposiciones por Educación Infantil. De hecho, ha estado trabajando en ambos niveles si bien, actualmente, ejerce en Educación Infantil. Comenzó su bagaje laboral en Bedmar, el año de prácticas como funcionaria; después trabajó en Jódar durante tres años, en el CEIP *General Fresneda*. Más tarde obtuvo su primer destino definitivo en Turre (Almería), en un centro que, sin contar con plan de Compensación Educativa, estaba radicado en una zona en la que había cierta cantidad de alumnado inmigrante (principalmente, ingleses y alumnado de minorías étnicas). Tras dos años en Turre, obtuvo su segundo destino definitivo en Jódar, en el colegio de Educación Infantil *Antonio Machado*, que no cuenta con plan de Compensación Educativa pero que presenta, por el entorno en el que se halla, todas esas características, pues la gran mayoría del alumnado y sus familias son desfavorecidas, de niveles socioeconómicos bajos. Mari Luz tiene una antigüedad de diez años. (b) IS (participante 5.2) también es natural de Jódar. Es de Educación Primaria, y ha trabajado en diversos centros: su primera experiencia como docente fue en un centro concertado, precisamente en donde había realizado las prácticas de Magisterio; allí fue contratada para hacer una sustitución. Decidió dejarlo porque fue de la Delegación de Educación. Concretamente, se trasladó a Níjar, en cuyo CEIP *San Isidro* trabajó durante unos meses, para hacer una sustitución. Este colegio contaba con plan de Compensación Educativa, ya que tenía un 85% de alumnado inmigrante. Tras ello, fue destinada a Roquetas, a un centro sin plan de Compensación Educativa pero con unas características similares a efectos prácticos (la mayoría del alumnado era de origen rumano y marroquí). La antigüedad de Inmaculada es de dos años; y, finalmente, (c) PMM (participante 5.3), asimismo natural de Jódar, quien lleva trabajando seis años, como especialista de Educación Especial, función que ha ejercido tanto en colegios de Educación Infantil y Primaria, como en institutos de Educación Secundaria. Así, comenzó trabajando en Sevilla, en el CEIP *Fernán Caballero*, centro con plan de Compensación Educativa, ubicado en un barrio muy marginal (Cerro Blanco). Después trabajó en Almería, concretamente en Vélez Rubio, en la sierra, en un instituto que, aunque no desarrollaba un plan de Compensación Educativa, recibía una cantidad considerable de alumnado inmigrante, en mayor proporción ingleses y alemanes. Durante el curso siguiente estuvo destinada en Larva, un pueblo muy pequeño de la provincia de Jaén, de 400 habitantes. Con este centro sucede como con el anterior, que todo y que tampoco desarrolla un plan de Compensación Educativa, sí presenta muchas necesidades. Desde hace cuatro años trabaja en el IES *Juan López Morillas*, de Jódar, centro que cuenta con un plan de Compensación Educativa.

Asimismo, hemos entrevistado PGG (participante 2), natural de Canena (Jaén), quien ha trabajado en Educación Primaria, como especialista de Educación Física. Casi siempre en contextos marginales de la provincia de Cádiz. Empezó a trabajar en 1990. Su primer destino fue un colegio de Andújar y, posteriormente, obtuvo plaza definitiva en Cádiz, en el CAEP conocido como “Cerro del Moro”, el único centro que había en ese momento de actuación educativa preferente, y donde había unas condiciones muy duras. Posteriormente, trabajó en el corazón de Cádiz, en el barrio de la Viña, que presenta también unas condiciones sociales bastante deprimidas. Había bastantes

problemas de familias desestructuradas, niños con muchas dificultades, muchos problemas a nivel educativo, social, etc. Estuvo diez años trabajando en ese barrio. Posteriormente, el centro se cerró y fue desplazado a otro centro del mismo barrio, el CEIP Santa Teresa donde, por necesidad del centro, empezó a trabajar como tutor. Posteriormente Pedro fue desplazado al CEIP *Carlos III*, radicado en un barrio de un estatus social algo mejor que los anteriores. Posteriormente, ha trabajado en el EOE de Villanueva del Arzobispo, y, durante los últimos 5 años, en el EOE de Baeza, como maestro de Educación Compensatoria. Su experiencia asciende a veinticinco años.

4.3. MODELO DE INVESTIGACIÓN DE PARTIDA.

De entre los distintos autores que hemos consultado (Shulmann, Warren...), uno de los modelos de investigación que nos han parecido más atractivos es el de Warren (2002). De los elementos que esta autora incluye en la siguiente metodología de investigación de su diseño de estudio, nosotros hemos seleccionado algunos que son adecuados a nuestro propósito investigador.

Así, en su caso el *objetivo de la investigación* fue examinar el significado de la reforma educativa orientada a la comunidad profesional en dos contextos de organización muy diferentes: ambos institutos. Nosotros lo adaptamos al nuestro de modo que pretendemos examinar el significado de la formación del profesorado en un único contexto, los ámbitos marginales. Lo que, consecuentemente, nos llevará a compararlo con el habido en los ámbitos *normalizados*. La profesora Warren llevó a cabo *un estudio de caso multinivel*, centrado principalmente en estudios de caso intensivos de conocimiento, práctica y aprendizaje, entre el profesorado de 2 especialidades, en dos institutos. Nosotros, que también adoptamos el estudio de caso multinivel, ampliamos el abanico de la muestra, en el sentido de que incluimos cualquier especialidad. Y, además, ampliamos el enfoque cualitativo con los estudios de caso intensivos, añadiendo el cuantitativo del cuestionario utilizado. Tomamos de ella el *diseño de niveles múltiples* que nos permitirá indagar sobre el desarrollo profesional en los niveles de experiencia individual, de las distintas comunidades profesionales con las que hemos trabajado, y la capacidad de organización para el apoyo al profesorado y la mejora de la enseñanza a través de la mejora de la formación del profesorado. En el caso de Warren, las *observaciones y entrevistas* incluían actividades formales de desarrollo profesional (cursos de verano, por ejemplo). En el nuestro, se tratará de avanzar qué contenidos se deberían incluir tanto en estas como en las restantes modalidades de formación permanente del profesorado de cara a mejorar la actuación del profesorado de ámbitos marginales. Nuestras propuestas devendrán del contenido vertido por los docentes en las entrevistas. Warren toma como punto de partida y pone el énfasis de modo constante sobre el *trabajo continuo de la enseñanza y las interacciones* que naturalmente tenían lugar entre el profesorado. Nosotros no concebimos esta estrategia como prioritaria, si bien se verá reflejado en las respuestas al cuestionario y protocolo de entrevista. O sea, ahondaremos en la cotidianidad de la enseñanza y en el modo de interactuar del profesorado de modo indirecto. Nuestro modelo de investigación comienza, como en el caso de Warren, más que seleccionando actividades de desarrollo profesional, *centrándonos en el trabajo del profesorado y en la vida cotidiana de la enseñanza*, indagados desde la aplicación de los instrumentos que proponemos. A partir de ahí, podremos llegar a la elección de actividades de

desarrollo profesional que mejoren la calidad de la formación del profesorado y, por ende, la calidad de la enseñanza. Igualmente, nos ceñimos al modelo de Warren en el sentido de que una parte integral del diseño del estudio de caso fue *analizar el exterior (apariencias) del profesorado* para determinar la configuración de las oportunidades de formación del profesorado. Desde ahí, podremos volver a configurarlas. Warren y su equipo de investigación emplearon *un rango de fuentes convencionales de datos y métodos para el análisis*: observación, entrevistas, instrumentos de lápiz y papel, y documentos escolares. El más crucial de ellos fueron *las grabaciones en audio y video de interacción entre el profesorado*. Si bien nosotros no pretendemos participar en situaciones reales de interacción docente-discente, ni el análisis de documentos escolares, sí seremos testigos de las interacciones entre docentes, tanto del mismo nivel educativo como de diferentes, en los focus groups, que han sido registrados en audio. Tales grabaciones revelarán (1) las concepciones del profesorado sobre su propia formación, sus expectativas y necesidades, el currículo, la pedagogía, el alumnado y sus familias; (2) iluminarán el conocimiento y las demandas de formación asociadas a las prácticas cotidianas y a las expectativas de cambio; y (3) mostrarán las normas de interacción profesional y las formas conducentes, o no conducentes, hacia el aprendizaje profesional. Prescindimos, finalmente, de *la corriente de la práctica de muestreo (stream-of-practice sampling)*, esto es, la grabación de situaciones cotidianas del trabajo colectivo del profesorado. Esta práctica, que de suyo no constituye un conjunto de datos para cada grupo o instituto, tiene la ventaja de que aporta una mirada más intensa hacia las condiciones de E-A para el profesorado en contextos de trabajo diario. Sin embargo, no es sustancial para los fines que nosotros perseguimos.

Asimismo, esta autora habla de métodos etnográficos tradicionales, y de tres recursos analíticos para examinar un problema, a saber: (1) el trabajo teórico y empírico enraizado en las tradiciones construccionistas de las Ciencias Sociales, centrados en las comunidades de la práctica. (2) El cuerpo acumulativo de investigación sobre condiciones institucionales del trabajo del profesorado y su formación; y (3) los métodos establecidos de micro-etnografía y análisis del discurso, que nosotros utilizaremos básicamente durante la realización y análisis de las entrevistas.

4.3.1 Diseño de la investigación

Como dijimos en el primer capítulo de la tesis, el propósito de la investigación que viene a resumir los objetivos que perseguimos con la misma, es estudiar la problemática que presentan los centros educativos radicados en contextos marginales, que pueden estar desarrollando un plan de compensación educativa (aunque no siempre ocurre así) y el de otros centros de características similares pero que no están ubicados en esas áreas deprimidas. A partir del análisis de esa problemática de que el centro se imbuye, pensamos que en el profesorado que trabaja en esos ámbitos surge un modo singular de concebir su propia formación en cuanto profesores, de modo que las expectativas y necesidades que esos docentes sienten respecto a su formación son únicas, singulares y barnizadas con la idiosincrasia del entorno donde desarrollan su labor. Además, como fin posible que podríamos pretender alcanzar, en este momento o en un futuro próximo, podemos plantear cierta inquietud que albergamos de sugerir alternativas formativas para el profesorado de la provincia de Jaén que trabaja en contextos deprivados, desfavorecidos, marginales. Entre él, se halla el que ha participado en la investigación, dentro de la provincia de Jaén. Tratamos,

evidentemente, de hacer extensivas nuestras conclusiones y hallazgos a otros contextos. Como decíamos al principio de este estudio, los tres pilares que dan sentido a esta tesis son la formación del profesorado, los contextos marginales y la provincia de Jaén. O dicho de un modo inquisitivo: ¿qué necesita el profesorado que trabaja en los contextos desfavorecidos de la provincia de Jaén para formarse y atender adecuadamente a su alumnado?

Pretendemos en este punto del trabajo, presentar los elementos del proceso metodológico aplicado, y clarificar cómo ese proceso está relacionado con los objetivos de investigación. Estos objetivos aparecen en el punto 0.4.2 de esta investigación, al que remitimos al lector, y han sido sucintamente resumidos en el párrafo anterior así como en el apartado 0.4 del capítulo 0 de la misma.

Por tanto, a lo largo de este capítulo vamos a (1) explicar el diseño de la investigación, el enfoque metodológico utilizado y las fases seguidas. (2) Describir a los sujetos que han participado en la investigación así como (3) detallar el proceso de recogida de información y los instrumentos utilizados. (4) Exponer del modelo y el procedimiento utilizados al analizar los datos, y las medidas de rigor de la investigación. (5) Igualmente, es útil presentar una tabla donde se resume el proceso seguido, a modo de cronograma.

Sobre la metodología de la investigación, hemos de decir que la tendencia actual es la de aunar enfoques cuantitativos (en nuestro caso, el cuestionario que hemos empleado) y cualitativos (nosotros hemos utilizado tanto entrevistas como un grupo de discusión). Esto se denomina métodos mixtos o híbridos de investigación (mixed methods research) (Cohen y Manion, 2002, Creswell, 2003, Creswell y Plano Clark, 2007, Johnson et al, 2007, Merlino y Martínez, 2007, Morgan, 1998, Morin, 1991, Tashakkori y Creswell, 2007, Tashakkori y Teddie, 2010). Nuestra decisión a hacerlo de esta manera tiene su fundamento en que los objetivos planteados en la investigación así lo requieren.

Desde un punto de vista cuantitativo, nuestro cometido ha consistido en poner a prueba los objetivos marcados en nuestra investigación, esto es, comprobar si se cumplían las premisas y expectativas en ellos contenidos. Para ello, hemos utilizado los indicadores de las variables manejadas. Hemos utilizado el método hipotético-deductivo, que halla sus raíces en la filosofía positivista. En esa tarea, hemos comulgado con la idea de que la formación del profesorado que desarrolla su labor en contextos desfavorecidos de la provincia de Jaén es un objeto observable y medible y, por tanto, digno de estudio. Y, también, hemos partido de la premisa de que ante esa realidad, única y concreta, nos hemos mantenido, como investigadores, imparciales y objetivos a lo largo de todo el proceso de investigación.

Para complementar esta vertiente de nuestra tesis, hemos recurrido a la metodología cualitativa, mitad indispensable de nuestra inquietud indagadora. Esta filosofía, que bien pudiera aparecer como extraña antinomia frente a lo cuantitativo, no es sino un necesario complemento de este enfoque. Es el constructivismo la perspectiva filosófica que lo respalda, y da por supuesto que la realidad, esa que hemos conocido en la provincia de Jaén, es una construcción que emerge de la relación habida entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento: esto es, entre el profesorado que necesita formarse para realizar su labor con la suficiente calidad, que le demanda la comunidad

educativa en la que se halla inmerso, y esa misma formación, en la que pretendemos adentrarnos y pretendemos hacer adentrarse, a través de nuestro cuestionario y protocolo de entrevista, al profesorado que ha tenido a bien participar en nuestra propuesta. Esta perspectiva fenomenológica considera que hay una interrelación continua entre el entorno y la persona. Quizás sea ésta una de las razones que nos movieron a elegir este tema de investigación: la importancia del contexto, por otra parte tan querido por el infrascripto, natural de Úbeda, y su influencia en las concepciones formativas del profesorado. Una idea defendida por ambas corrientes, constructivismo y fenomenología, es que la realidad, la que hemos detectado en los centros visitados y a través de las respuestas del profesorado a los items del cuestionario y a las cuestiones planteadas en el protocolo de entrevista, es una constante elaboración del entorno, desfavorecido en este caso y, por tanto, esa realidad es diversa. Así, la verdad a la que hemos llegado tras el análisis de las entrevistas y el grupo de discusión, no es una verdad absoluta sino, más bien, determinada y modulada por la historia de cada sujeto de investigación, por cada respondiente, y por sus avatares personales y profesionales (identificados en su proceso de socialización profesional, en los diferentes ciclos de vida por los que ha atravesado, etc.).

Como decimos, la posible separación que pueda parecer que hay entre ambas corrientes de investigación no lo es en absoluto: más bien, se trata de un maravilloso complemento habido entre ambas, que dota a nuestra investigación de una potencia y riqueza final, de otro modo impensable.

Esa realidad múltiple de la que hablamos, y de la que damos fe a partir de la realización de las entrevistas y el focus group, tienen su origen en la distinción que tanto el constructivismo como la fenomenología entre la realidad empírica (objetiva, material, general, las cosas existen aunque no tengamos conciencia de ellas) y la realidad epistémica (el conocimiento, imposible sin el sujeto, incorporado a la historia, a la cultura, a las relaciones sociales que lo involucran en la comunidad educativa). Los sujetos que han participado en las entrevistas y en el grupo de discusión han manifestado un posicionamiento claro respecto al contexto desfavorecido donde trabajan y respecto a las expectativas y necesidades que sienten con relación a su propia formación permanente, sin perder de vista su formación inicial. Ese posicionamiento es lo que da sentido al conocimiento epistémico al que, finalmente, hemos llegado. De tal modo, hemos constatado, a través de este enfoque metodológico, que la realidad deprivada en la que trabaja el profesorado al que hemos entrevistado posee diferentes significados para cada individuo aunque, obviamente, puede tener muchos puntos en común para todos ellos. Es decir, hemos comprobado un conocimiento de la realidad distinto entre los respondientes, pero eso no es óbice para afirmar que dicha realidad goza de independencia de la conciencia. A dicha diversidad de significados es a la que hemos procurado nuestra atención.

En la fase cualitativa de la investigación se ha seleccionado, como es natural, a un número reducido de sujetos. Esta circunstancia hace que, muchas veces, se achaque a esa selección reducida la duda de la representatividad de los resultados. Hemos de decir, por contra, que casi siempre el interés de la investigación cualitativa, empero, se focaliza en un caso que supone un interés intrínseco para desvelar significado o identificar realidades múltiples. Con lo cual podemos afirmar que, en este caso, la generalización no es un objetivo (Hammersley y Atkinson, 2001; Polity Hungler, 2000).

En nuestro caso, hemos seleccionado de modo intencional y deliberado los casos. Es decir, en dicha selección no ha intervenido el azar, sino que los elegimos dependiendo de que los respondientes reunieran las características establecidas de antemano (Rodríguez y otros, 1996). Las personas a las que hemos entrevistado respondían a perfiles preestablecidos, ya que la finalidad de aplicar esta estrategia de investigación cualitativa no era otra que la de obtener información del profesorado sobre su visión acerca de aspectos relacionados con su formación (problemática, necesidades y expectativas) de cara a trabajar en ámbitos de marginación. Para alcanzar el nivel de saturación fue necesario entrevistar a siete profesores, así como a un educador social; esto es, entrevistar a un sujeto más no nos habría aportado nueva información que fuera relevante.

Para realizar la selección de ese profesorado entrevistado, tuvimos en cuenta los siguientes criterios: sexo, años de experiencia docente, años de experiencia en ámbitos marginales, nivel educativo donde el profesorado impartía clase, responsabilidades administrativas asumidas, años en que el profesorado había desarrollado dichas responsabilidades, categoría profesional, la población donde se hallaba ubicado el centro, el número de habitantes de cada población, el centro educativo, la titularidad del centro, si el centro desarrollaba o no un plan de compensación educativa, así como el ámbito urbano o rural del centro¹⁷¹.

Hemos entrevistado, como decimos, a siete profesores así como un educador social, de los cuales tres son hombres y cinco son mujeres; siete pertenecen a centros públicos, y una a privados/concertados, todos de la provincia de Jaén. La antigüedad de estos docentes oscila entre los dos años y los cuarenta. Están representadas las tres etapas educativas que estudiamos en la investigación. Todos tienen experiencia en ámbitos desfavorecidos. En el apartado 4.3.2, de descripción de la muestra de la parte intensiva o cualitativa, presentamos una descripción pormenorizada de cada uno de los profesores entrevistados. A continuación resumimos las características principales en función de los criterios de selección de los participantes:

"MMMCMEI" es un hombre que imparte clase de Educación Infantil en un CEIP de Linares, y que ha tenido una dilatada experiencia en centros ubicados en entornos marginales. Tiene una experiencia de cuarenta años.

"MCMEP" es una mujer que imparte clase de Educación Primaria un centro concertado, radicado en un barrio marginal de Linares. Tiene una experiencia de 39 años.

"MJHMES" es mujer que imparte clase de Inglés en un IES que desarrolla un plan de Educación Compensatoria. Tiene una experiencia de veintitrés años, de los cuales siete han sido en ámbitos marginales.

"PGGEC" es un varón que imparte clase como maestro de Compensatoria en un EOE de Baeza. Tiene una experiencia de veinticinco años y una dilatada experiencia en ámbitos marginales (en torno a quince).

"MLLSFCEI" es una maestra de Educación Infantil, aunque formada inicialmente en la especialidad de Educación Infantil. Ha trabajado en diversos centros ubicados en contextos desfavorecidos. Su antigüedad es de diez años. Ha participado en el grupo de discusión.

¹⁷¹ Aparte, y una vez pasados los cuestionarios, preguntábamos al equipo directivo los siguientes datos: porcentajes de alumnado de etnia gitana, inmigrantes, temporeros, absentistas, y de procedencia socioeconómica alta, media y baja, matriculados en cada centro.

"ISFCEP" es una maestra de Educación Primaria que ha trabajado en diversos centros ubicados en ámbitos marginales y cuya experiencia es de dos años. Ha participado en el grupo de discusión.

"PMMFCES" es una profesora con siete años de antigüedad, que trabaja como maestra de Pedagogía Terapéutica en un IES que desarrolla un plan de Educación Compensatoria. Ha participado en el grupo de discusión.

"FJTMES" es un educador social con seis años de antigüedad. Ha trabajado en Huelva y en Úbeda; siempre ámbitos educativos y, como requiere su función, en ámbitos marginales.

La tabla que sigue nos proporciona una visión general acerca de los sujetos entrevistados, pues recoge clara y sintéticamente los datos anteriormente descritos.

Profesorado	Sexo	Centro	Etapa que imparte			Años Experiencia
			Infantil	Primaria	Secundaria	
MMMCMEI	V	Público	X			40
MCMEP	M	Concert		X		39
MJHMES	M	Público			X	23
PGGEC	V	Público			X	25
MLLSFCEI	M	Público	X			10
ISFCEP	M	Público		X		2
PMMFCES	M	Público			X	7

Tabla 12. Sujetos entrevistados

La duración de cada una de las entrevistas es la siguiente:

ENTREVISTADO	DURACIÓN
MMMCMEI	02.31:59
MCMEP	03.08:12
MJHMES	02.16:44
PGGEC	01.48:28
MLLSFCEI	01.23:13
ISFCEP	01.23:13
PMMFCES	01.23:13
FJTMES	01:43:01

Tabla 13. Duración de las entrevistas.

El guión de entrevista (tanto para las biográficas en profundidad como para el grupo de discusión) fue confeccionado desde el primer análisis exploratorio de los datos cuantitativos que recogimos tras la aplicación y recogida del cuestionario. Desde este análisis, siguiendo las indicaciones que la literatura sobre el tema de investigación nos proponía, así como las dimensiones de estudio del cuestionario, definimos las preguntas que iban a guiar ambos tipos de entrevistas. Lógicamente, pretendimos que el armazón del cuestionario, con todas sus dimensiones, estuviera reflejado, de uno u otro modo, en el guión/protocolo de entrevista, de modo que se profundizara, como mínimo, en los mismos temas tratados en el cuestionario. El objetivo que perseguíamos al realizar

dichas entrevistas a profesorado tanto de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria que trabajaba en ámbitos marginales no era otro que enriquecer y complementar, por un lado, los datos cuantitativos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario, obteniendo de este modo unos resultados mucho más precisos y potentes; y, por otro, ahondar con mayor detalle en ciertas cuestiones para cuya información los datos vertidos en el cuestionario se quedaban, muy probablemente, cortos. En definitiva, nuestra pretensión era acercarnos al máximo a la realidad que queríamos investigar para obtener, así, una comprensión omnisciente de la misma. La parte cualitativa de la investigación completaba la cuantitativa, logrando, de este modo, unos resultados no sesgados o incompletos.

Hemos consultado diversas fuentes (Tójar, 2006; Albert, 2007; Vieytes, 2004; Delgado y Gutiérrez, 1999; Kerlinger?; Albert, 2007; Gaitán y Piñuel, 1998; Van Zanten, 2004) sobre la modalidad de entrevista utilizada, la entrevista en profundidad, que es la más empleada en investigación cualitativa.

Como hemos dicho más arriba, organizamos las cuestiones planteadas en el protocolo de entrevista según la estructura y contenido del cuestionario, de modo que el protocolo giraba alrededor de la totalidad de apartados del instrumento cuantitativo, a saber: (1) pequeña biografía personal, con vistas a la descripción de la persona entrevistada; este apartado se corresponde con las variables demográficas insertas en el cuestionario. (2) Percepciones de la enseñanza en contextos de marginación social. Fundamentos de su comprensión de la misma. Semejanzas y diferencias en función de distintos niveles educativos. Semejanzas y diferencias con la enseñanza en otros contextos. (3) Relación entre la escuela y las instituciones/contexto. (4) Aspectos formativos. (5) Perfil profesional necesario para trabajar en contextos marginales.

El proceso para realizar la entrevista era el siguiente: (1) solicitar personalmente la colaboración al profesorado idóneo; una vez obtenida, (2) concretar día, lugar y hora del/de los encuentros. (3) Enviar el protocolo de entrevista a las personas a entrevistar, para que lo analizaran previamente; (4) realizar la entrevista, grabándola íntegramente. (5) Transcribirla, con ayuda del programa Viavoice, y pasarla a papel. (6) Entregar la transcripción a la persona entrevistada para que, una vez corrigiera lo que creyera oportuno, le diera su visto bueno. (7) Analizar su contenido manualmente y etiquetarlo. (8) Pasar esas etiquetas al programa MAXqda, de análisis de datos cualitativos. (9) Extraer las conclusiones oportunas.

En cuanto a la recogida de datos, hemos seguido un "diseño secuencial o en dos fases", esto es, hemos recogido los datos cuantitativos primero y, en segundo lugar, los cualitativos. De hecho, el protocolo de entrevista (tanto para éstas como para el grupo de discusión) ha devenido de los resultados del cuestionario. Este diseño secuencial, como es el nuestro, se representa con el símbolo " \rightarrow o $- \square$ ". Por tanto, esta investigación sigue un diseño **QUAN** – \square **qual**, esto es, un diseño secuencial con el dominio del método cuantitativo sobre el cualitativo.

QUAN: Procedimiento cuantitativo a partir del diseño, elaboración y aplicación de un cuestionario, y el posterior análisis de los datos derivados del mismo; este instrumento fue cumplimentado por parte de 384 profesores de Infantil, Primaria y Secundaria, que trabajan en centros, algunos de los cuales desarrollaban planes de

compensación educativa, y que estaban ubicados en ámbitos marginales de la provincia de Jaén o que, sin estarlo, el alumnado matriculado en ellos y sus familias presentaban ciertos niveles de deprivación. Se trata de centros donde se dan este tipo de condiciones, y donde una gran parte del alumnado que asiste es bien inmigrante, absentista, temporero, o perteneciente a minorías étnicas. Una vez recabados estos datos, se introdujeron en el programa estadístico *SPSS 2.0*, y se les aplicó los análisis procedentes, de modo que, así, pudimos clarificar, sintetizar y simplificar su cuantificación. Los ítems analizados han sido 60 (sobre problemática, expectativas y necesidades) y 15 referidos a datos demográficos, de las cuales 8 (incluido el número de orden) pertenecen a los datos de descripción de los sujetos de investigación, y las otras 7 a datos generales de los centros a los que el profesorado pertenece, a las que hay que sumar otras 6 que son porcentajes relacionados con el tipo de alumnado matriculado en cada centro (alumnado perteneciente a etnia gitana, inmigrante, temporero, absentista, y de procedencia socioeconómica alta, media y baja). Esto se desarrollará en el capítulo de resultados.

QUAL: Se trata de un procedimiento de estudio cualitativo, que está fundamentado en analizar el contenido de las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión en los que han participado 7 profesores (de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, y un maestro de Educación Compensatoria, quienes trabajan en contextos de marginación) y un educador social, cuyas funciones desarrolla en el mismo ámbito desfavorecido. Las entrevistas han sido individuales (referidas a cada una de las tres etapas a las que afecta esta investigación). El grupo de discusión ha estado compuesto por tres profesoras de sendas etapas educativas, Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Hemos grabado, transcrito, etiquetado y analizado con el programa informático MAXqda el contenido de dichas entrevistas.

Creswell y Plano Clark (2007) establecen la clasificación compuesta por los diseños de convergencia, explicativos y exploratorios. Según el diseño de convergencia, nosotros habríamos obtenido los datos cuantitativos y cualitativos del tema objeto de estudio para comprender en mayor medida el problema a estudiar, con el objetivo de aumentar la validez de los resultados si se halla una convergencia de los resultados cuantitativos y cualitativos hallados, aunque también puede darse la posibilidad de una divergencia entre ambos. No es nuestro diseño de convergencia, porque, además, los datos no se han recogido y analizado paralelamente, al mismo tiempo. No es un diseño, pues, concurrente o simultáneo.

Desde el punto de vista del diseño explicativo, nuestro estudio puede clasificarse como tal porque hemos recogido y analizado primeramente los datos cuantitativos y, después, los cualitativos. Esto nos ha ayudado a profundizar en los resultados inicialmente recogidos y, así, explicarlos mejor.

Finalmente, el diseño exploratorio tampoco se ajusta a nuestro estudio, pues en él el procedimiento suele ser a la inversa, primero realizar una práctica cualitativa y, después, la cuantitativa.

Según los autores consultados sobre la temática de investigación educativa (Albert, 2007; Bisquerra, 1996; Buendía y otros, 1993 y 1999; Colás y Buendía, 1994; Sevillanoy otros, 2007), las fases de investigación son como sigue:

Delimitar el tema o problema de investigación

Revisar la literatura existente sobre dicho tema

Formular los objetivos o hipótesis de investigación

Seleccionar el método de recogida de datos: cuestionario, protocolo de entrevista y grupo de discusión

Analizar los datos recogidos (SPSS para los cuantitativos, y el programa de Análisis de Contenido MAXqda para las entrevistas individuales y el grupo de discusión).

Presentación de los resultados

Conclusiones de la investigación

Tabla 14. Fases de la investigación educativa.

El proceso que hemos seguido en la investigación ha dependido tanto de los objetivos que hemos planteado, como del enfoque metodológico por el que nos hemos decantado, así como de las fases que habíamos de seguir.

4.3.2. Técnicas de recogida de la información.

Hemos de diferenciar varias partes en la investigación:

(1) Por un lado, la contextualización, el conocimiento del entorno de los centros donde trabajan los docentes que conforman la muestra; esto es, la provincia de Jaén, sus zonas más deprimidas y los entornos de los centros con planes de compensación educativa. Esta fase también incluye, aparte del conocimiento de la relación de centros con tales características (para lo que resultó una persona de especial relevancia un profesor nuestro, e Inspector de Educación en la Delegación Provincial de Educación de Jaén (conste aquí nuestra gratitud), el proceso de toma de contacto con el profesorado de los centros afectados. Como hemos apuntado en otro epígrafe, nuestra labor se vio sumamente facilitada por encontrarnos trabajando entonces como asesor de formación en el Centro de Profesorado de Úbeda, puesto desde el que era fácil conocer a muchos docentes, de todas las etapas educativas. A veces, accedimos a los centros a través de ellos, quienes llevaban las copias del cuestionario y explicaban a sus compañeros el procedimiento para su cumplimentación. Pero claro, nuestro conocimiento del profesorado se centraba, fundamentalmente, en la comarca que atiende el CEP de Úbeda. ¿Qué pasaba, entonces, con las comarcas de los otros tres CEPs de la provincia de Jaén? En esos casos, cuando no conocíamos a ningún profesor de los centros de esas comarcas que nos interesaba investigar, utilizamos dos procedimientos: bien nos

personábamos nosotros mismos, hablábamos con algún miembro del equipo directivo, preferentemente la persona que ocupaba la dirección. En otras ocasiones, los compañeros asesores de los otros CEPs nos sirvieron de puente, y resultaron sumamente amables y útiles, ya que su conocimiento de los centros era microscópico. Conste, pues, desde aquí también nuestro agradecimiento a estos asesores y a las personas que, finalmente, han conformado la muestra de la investigación.

En este primer acercamiento contextual, llevamos a cabo diferentes tareas, a saber: (a) Revisión de documentación normativa andaluza sobre los centros y zonas de actuación educativa preferente, sobre los planes de compensación educativa y cuantas medidas de atención a la diversidad relacionadas con ello se habían redactado. (b) Repaso de las características de las poblaciones donde se encontraban ubicados los centros. Entre otros detalles nos fijamos en su demografía, para hacer una clasificación adecuada que debía aparecer reflejada en el cuestionario. (c) Ahondamos en las características sociales de esas poblaciones y comprobamos la incidencia que en ellas tenían los grupos más desfavorecidos. Comprobamos también cómo éstos podían agruparse en torno a ciertos centros educativos. (d) Análisis de los últimos planes de actuación de los cuatro centros del profesorado de la provincia de Jaén, para ver la importancia que en ellos cobraba la temática de la formación del profesorado que trabajaba en zonas marginales. Pudimos comprobar el número de acciones formativas dedicadas a esta temática y si habían sido fruto de la demanda establecida por este colectivo, o bien propuesta desde la Administración, incluida, por tanto, en el apartado de formación continua. (e) Asimismo, accedimos, a través de la dirección de los centros, a ciertos datos que nos interesaba conocer; tales datos se referían a los porcentajes de ciertos tipos de alumnado matriculados en el centro: minorías étnicas (fundamentalmente de etnia gitana), inmigrante, temporero y absentista. (f) Aparte, realizamos la lectura de la bibliografía existente sobre este tema, y que hemos clasificado en función de las tres dimensiones y sus sesenta y cuatro correspondientes subdimensiones de que consta el cuestionario que posteriormente redactamos.

Con todo ello, obtuvimos un primer barrido (contextualización y demarcación del terreno), en el que aparecieron los elementos básicos que habíamos de considerar para elaborar y seleccionar las tres dimensiones del cuestionario (problemática de la marginación y sus influencias en la formación del profesorado en ámbitos marginales de la provincia de Jaén -con 26 subdimensiones-, expectativas del profesorado de contextos marginales de la provincia de Jaén ante su propia formación -con 18 subdimensiones-, y necesidades formativas del profesorado de ámbitos marginales de la provincia de Jaén -con 20 subdimensiones-) y sus correspondientes subdimensiones y, consecuentemente, a partir de los resultados de éste, la redacción del protocolo de entrevista, que aplicamos a siete docentes y a un educador social¹⁷².

(2) Por otro lado, la investigación propiamente dicha, con dos enfoques de aproximación complementarios: (a) El cuantitativo y transversal, consistente en la aplicación del cuestionario. El cuestionario (encuesta de amplia muestra), lo ha cumplimentado profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, de distintas categorías profesionales, así como representantes de

¹⁷² Dentro de este capítulo, en el apartado correspondiente al cuestionario, exponemos la redacción de las subdimensiones, clasificadas en cada una de las dimensiones correspondientes, habidas en dicho instrumento.

los mediadores interculturales y de los educadores sociales, también implicados en estas zonas.

De este modo, hemos dotado al cuestionario de cierta transversalidad, aunque no de un modo significativo, dado el escaso número de representantes de las dos últimas categorías que han participado en la muestra. A partir de las respuestas dadas al cuestionario hemos podido describir la visión que este sector del profesorado tiene acerca de la marginación, y la problemática que supone para la educación en ese entorno; también hemos conocido cuáles son las expectativas y las necesidades formativas del mismo, contextualizado todo ello en la provincia de Jaén. Asimismo, nos hemos percatado del modelo idóneo de formación que se necesita en estas zonas de cara a lograr que el profesorado pueda desempeñar sus funciones adecuadamente. Igualmente, hemos podido constatar las diferentes percepciones de la realidad, y cómo son las expectativas y necesidades de los sujetos de la muestra en función de las variables demográficas implicadas en el cuestionario, y que van desde el sexo, hasta el tipo de población, pasando por la experiencia docente (general), la antigüedad en ámbitos marginales, el nivel educativo que imparte, las responsabilidades administrativas asumidas, la categoría profesional y el tipo de centro al que pertenece.

Y (b) otro cualitativo, referido a las seis entrevistas (cinco individuales, que podemos conceptualizar como estudios de caso, y el focus group). Se trata, pues, de un conjunto de cinco estudios de caso y un grupo de discusión, a partir de entrevistas en profundidad. Con estas entrevistas, se reconstruye el desarrollo profesional de los entrevistados. Este procedimiento nos ha dado una visión personal del desarrollo profesional, además de habernos permitido tener una visión múltiple y entrecruzada de los aspectos del cuestionario sobre los que hemos decidido profundizar. La metodología de los estudios de caso ha consistido en una única entrevista al educador social, a los cuatro profesores entrevistados individualmente, y a las tres profesoras que participaron en el grupo de discusión¹⁷³, biográfica en algunos casos (estructuradas en ciclos de tres entrevistas sucesivas, con la planificación previa, pre-entrevista, la realización de la entrevista en profundidad y, finalmente, la interpretación, transcripción e interpretación de la misma, post-entrevista), semiestructurada y basada en diálogos en profundidad (de más de una hora de duración). En estas entrevistas hemos inducido al profesorado a reconstruir sus biografías profesionales en torno a sus opiniones y visiones sobre la problemática de la enseñanza en contextos marginales, así como sobre sus expectativas y necesidades de formación, mediante la técnica de la autotematización biográfica estimulada, “stimulated autobiographical self-thematization”, de Kelchtermans (1993), y el empleo de analizadores y construcción de historias de vida en torno a distintos momentos críticos (Medina, 1988), centrado en los procesos de inducción y en el desarrollo profesional de estos docentes, contextualizado, claro está, en las zonas marginales donde trabajan. Así, hemos obtenido unos biogramas que dibujan el desarrollo profesional vivido, además de poder acceder al conocimiento de las percepciones e intelecciones de estos ocho profesionales (uno de cada etapa, más tres del grupo de discusión, el maestro de educación compensatoria y el educador social) sobre cómo vivieron ese proceso de desarrollo, y cómo debería haber sido. Garantizamos, de este modo, coherencia en la comparación de los ocho casos, y homogeneidad en la descripción de los mismos.

¹⁷³ Solamente en el caso de la profesora de Educación Primaria la llevamos a cabo en dos sesiones.

Nuestra investigación ha basado sus datos en el cuestionario y en la entrevista en profundidad. Y hemos estructurado nuestras herramientas de indagación (el cuestionario, desde un punto de vista cuantitativo, y el protocolo de entrevista, desde la vertiente cualitativa –éste, elaborado a partir de los resultados previamente obtenidos en aquél-), en tres apartados: la concepción que el profesorado tiene acerca de la problemática en contextos marginales, la descripción de sus expectativas formativas, de lo que espera respecto a su formación de cara a mejorar su práctica docente en estos contextos, y la enumeración de necesidades formativas que siente como propias.

La información precisada en este trabajo no es sino la que los centros educativos ubicados en contextos marginales que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, dentro del contexto de la provincia de Jaén, necesitan para mejorar la formación del profesorado que en ellos trabajan y, consecuentemente, para mejorar sus prácticas educativas. Dicha información se puede obtener de diversas formas. La información ya publicada (libros, bases de datos, anuarios...) se denomina secundaria. En nuestro caso ésta era mínima. Aparte, vista la necesidad de indagar sobre este aspecto investigador, las organizaciones (estos centros) debían crear cierta información, cuya función de recogida hemos realizado. Esta información debe ser facilitada puesto que no existía previamente. De tal modo, se ha creado esta información primaria, totalmente nueva. Se ha obtenido mediante métodos cuantitativos (he ahí el cuestionario), y cualitativos (véase el caso de la entrevista).

Sobre el cuestionario se ocupan Grande y Abascal (2005). Como dicen, al hablar acerca de la proliferación de manuales de investigación de mercados, con los que se relacionan los que estudian las encuestas, cuestionarios y documentos relacionados con la tesis que defendemos, en nuestro trabajo hemos utilizado técnicas “(...) para la obtención y análisis exhaustivo de datos” (p. 9). El cuestionario utilizado es un método diseñado para la obtención de información, cuya elaboración se exige una determinada metodología. El muestreo es otro concepto clave en esta tarea, tanto desde una perspectiva metodológica como cuantitativa, habiendo de tener especial cuidado en el tema de la representatividad de la muestra, para cuya finalidad existen una serie de métodos de ponderación así como tratamientos de la no-respuesta.

La obra que comentamos incluye una definición de cuestionario de la que hemos partido para elaborar el nuestro: “una técnica primaria de obtención de información sobre la base de un conjunto objetivo, coherente y articulado de preguntas, que garantiza que la información proporcionada por una muestra pueda ser analizada mediante métodos cuantitativos y los resultados sean extrapolables con determinados errores y confianzas a una población” (op. cit., pág. 14). De los diferentes tipos de encuestas (cuestionarios y entrevistas) que exponen Grande y Abascal, hemos de decir que tanto nuestro cuestionario como nuestra entrevista (encuesta personal) se clasifican como “en establecimientos”, si entendemos por tales los centros escolares a los que hemos acudido a realizarlas.

Y para hacer una descripción algo más amplia del cuestionario, hemos recurrido también a Goetz y Lecompte (1988), una de las fuentes fundamentales que hemos utilizado para la construcción de este instrumento.

Estas autoras expresan en la obra que comentamos que las entrevistas estructuradas o cuestionarios son lo mismo que las encuestas de confirmación. Por tanto, nuestro cuestionario es una entrevista estructurada, una encuesta de confirmación, cuyo objetivo ha consistido en “determinar la medida en que los participantes sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables” (p. 136). Uno de los requisitos que han de cumplirse para aplicar un tipo de entrevista estructurada cuestionario, encuesta de confirmación, es que haya un gran número de participantes involucrado (en este caso 384) que no pueden ser investigados individualmente. Este tipo de instrumento facilita “(...) la replicación de los estudios y la comparación de sus resultados con los obtenidos en otros grupos de mayores dimensiones” (ibidem). Así, “(...) se utilizan junto con diversos procedimientos de muestreo (...) para aumentar la representatividad de los estudios” (ibidem).

Hacen también referencia Goetz y Lecompte a que desde el material proporcionado por los cuestionarios podemos obtener datos de base, de proceso y axiológicos. Las limitaciones de dicho material, sobre las que también llaman la atención, se refieren sobre todo a que la información que las personas que participan en la investigación “(...) no siempre es un indicador fiel de sus comportamientos reales” (ibidem). Así que se aconseja corroborar tal información con datos observacionales, que ayuden a paliar los efectos de las posibles deformaciones y sesgos de los datos.

Aunque no es nuestro caso, estas encuestas de confirmación ayudan a establecer, por ejemplo, la validez concurrente de ciertas observaciones hechas en las aulas. O también a demostrar la existencia de ciertas actitudes o creencias que pueden ser comunes en una población determinada. De todos estos intentos o experiencias hablan las autoras citando a diversos investigadores¹⁷⁴.

Por otro lado, nos interesa destacar la mención que Goetz y Lecompte hacen de la triangulación con fuentes de datos múltiples (ponen como ejemplos el trabajo de Denzin, 1978), que “(...) sirva para corroborar los significados que los participantes atribuyen a los fenómenos. La investigación en equipo y la revisión por otros científicos resulta de gran utilidad para verificar las percepciones del investigador y garantizar que los significados atribuidos a los fenómenos cotidianos son analizados y no simplemente presupuestos” (ibidem). En este sentido, los codirectores de nuestra tesis han cumplido la función de verificar nuestras percepciones, y han dotado de seguridad a los significados atribuidos a los fenómenos en aquellos estudiados.

Finalmente, hemos de decir que el cuestionario fue explicado colectivamente en los centros objeto de estudio, recalando que era anónimo. Procuramos recogerlo *in situ*. Cuando esto no fue posible, contamos con el apoyo de personas de contacto que nos

¹⁷⁴ También se ocupan, como hemos citado más arriba, Goetz y LeCompte, de los instrumentos de análisis de los constructos de los participantes, que miden el grado de firmeza de las opiniones vertidas por los participantes en la investigación o ayudan a la obtención de categorías a través de las cuales los sujetos clasifican los componentes de sus mundos sociofísicos. Determinan, en definitiva, el conjunto de coincidencias que sustentan la vida de los sujetos (clases de conocimiento importantes, cánones de discriminación utilizados, procesos cognitivos y sociales desarrollados). Este tipo de encuesta, pues, nos ayudará a obtener un material relacionado con los datos de proceso y axiológicos. Esta técnica va introducida de un trabajo de campo, que dará al investigador la estructura inicial a mostrar al sujeto participante. Algunos autores sólo utilizan estas técnicas cuando se ven respaldados por estrategias que refuerzan la fiabilidad y la validez, dando apoyos a la credibilidad de los datos obtenidos con ellas.

ayudaron. El control de entrega de los cuestionarios lo hicimos a partir de los listados de profesorado de cada centro, obteniendo, a partir del número total de docentes en estos centros, los porcentajes de entrega. La aplicación de este instrumento trató de hacerse con diligencia.

Si abordamos el protocolo de entrevista, hemos de decir que hemos celebrado tres a título individual que, en nuestro caso, pertenecían a sendas etapas educativas incluidas en la investigación (Educación Infantil, Primaria o Secundaria Obligatoria), así como otra con un grupo de tamaño reducido, tres componentes, seleccionados según algunos criterios de conveniencia o comodidad, y donde han estado representadas las tres etapas educativas del estudio. Aparte, hemos realizado otra entrevista a un maestro de Educación Compensatoria, perteneciente al EOE de Baeza. Así, los resultados obtenidos no hemos pretendido extrapolarlos al resto de la población, siguiendo la filosofía de la metodología cualitativa.

Al aplicar el protocolo de entrevista hemos dado un enfoque inductivo a nuestra investigación, constituyéndonos en una herramienta básica dentro de la misma. Nuestra inquietud ha sido comprender la realidad. Así, hemos realizado un protocolo poco estructurado, susceptible de posibles modificaciones a medida que los datos aportados por los entrevistados nos han conducido a determinados hallazgos. Este enfoque que decimos inductivo ha sido, asimismo, emergente pues, como decimos, la evolución de cada una de las entrevistas nos ha dado la oportunidad de reenfocar las preguntas *in situ*. Esto se manifiesta en la transcripción de las mismas, así como en su inclusión en el programa MAXqda, para su posterior categorización. De tal manera, conforme nuestra comprensión acerca del problema que hemos investigado, de esa realidad, ha ido variando, nos hemos adaptado a ese nuevo estado de conocimiento, a sabiendas de que partíamos de una perspectiva determinada, previa, y de que ésta podría variar a lo largo del proceso de investigación. Nuestro modo de ver la realidad no se ha mantenido, pues, constante sino que hemos asumido que a nuestras espaldas existía un conocimiento previo del problema. La experiencia de investigación que nos ha procurado la utilización del protocolo de entrevista y el ulterior uso del programa de análisis de datos cualitativos, ha imbuido nuestra investigación de un carácter plenamente interpretativo. El conocimiento devenido de ese proceso ha sido construido desde una perspectiva plenamente emergente, a partir de la relación del mismo con el objeto de estudio.

4.3.2.1. El cuestionario

Si nos detenemos en el proceso de construcción del cuestionario, instrumento del que nos ilustran diversos autores (Buendía, González, Gutiérrez y Montes, 1993; Cohen y Manion, 2002; Alaminos y Castejón, 2006; Buendía, González, Gutiérrez y Pegalajar, 1999; Albert, 2007; De Lara Guijarro y Ballesteros Velásquez, 2001; Selltiz y otros 1976; McMillan y Schumacher, 2005, Hopkins, 1989, Fox, 1981, Wittrock, 1989, Buendía y otros, 1999; Bisquerra, 1996, Sevillano y otros, 2007), y cuyo uso nos aporta una perspectiva general, amplia a la investigación, hemos de decir que, obviamente, antes de aplicar el cuestionario, y siguiendo las indicaciones de Goetz y LeCompte (1988), consideramos ciertos aspectos. Partimos de la base de que tanto el infrascripto, como autor del cuestionario, y el profesorado que voluntariamente ha participado (los respondientes) compartimos “(...) supuestos comunes sobre el significado y estructura (...) de los de los ítems del instrumento”. Evidentemente, como estas autoras llaman la

atención, en nuestro caso no era viable debatir el diseño del cuestionario con las personas respondientes, hecho que se sustituyó mediante la aplicación de la técnica Delphi y los siete jueces que colaboraron en ese caso, y que ayudaron a dar fiabilidad y validez al instrumento que se iba a utilizar. De tal modo, las cuestiones planteadas en el cuestionario han tenido sentido para el profesorado destinatario del cuestionario y les han suscitado la aparición de los datos que perseguíamos encontrar. Como proponen Gay y Cole, 1967 y Mediano, 1973, citados por Goetz y LeCompte (op. cit., p. 135), “demostrar la equivalencia de significados entre el investigador y el respondiente es una tarea difícil”.

Asimismo, el cuestionario construido y utilizado en esta investigación está basado “(...) en informaciones reunidas previamente con métodos más informales y menos estructurados” (ibidem). Toda vez que habíamos realizado este trabajo previo, iniciamos la construcción del cuestionario. Dentro de los tres tipos de cuestionarios de los que hablan las autoras que parafraseamos (el de confirmación, de análisis de los constructos de los participantes y cuestionarios proyectivos o indirectos), nuestro instrumento se incluye dentro de la categoría de confirmación.

Otra consigna que creemos cumplimos en cuanto a la construcción de este instrumento es que hemos incluido una introducción concisa y breve, con lo que, con el riesgo de no dar una información demasiado extensa al lector, hemos evitado la posibilidad de que éste sienta su cumplimentación como algo tedioso o prolijo. Además, el riesgo del que hablamos lo hemos minimizado porque hemos acudido personalmente a cada centro para explicar el contenido del cuestionario, así como la finalidad de su aplicación. Por esta misma razón, prescindimos de la inclusión de ciertos aspectos formales, como la portada con el título del cuestionario, la autoría, o a quién iba dirigido, aunque sí expusimos el propósito que perseguíamos en una pequeña explicación, y las instrucciones para su cumplimentación.

Al ser un instrumento de nueva creación, nos hemos marcado el objetivo de estudiar sus propiedades psicométricas, que se presentan a lo largo de este apartado.

En la siguiente tabla incluimos la totalidad de las variables del cuestionario resumidas, así como la relación de símbolos/nombres que las identifican, y los valores posibles para cada una¹⁷⁵:

Nº	Variable/Etiqueta	Símbolo/nombre	Valores asignados
1	Sexo	SX	M= Mujer H= Hombre
2	Experiencia docente	ED	Aparece el número de años de experiencia docente Aparece el número de años de

¹⁷⁵ Debemos aclarar que las **9 primeras variables** corresponden a los datos de identificación de la persona que completa el cuestionario. Las **60 variables siguientes (de la 10 a la 69)** son los ítems que conforman el cuestionario propiamente dicho, y a los que los informantes han debido puntuar entre 1 y 4. Cuando lo han dejado en blanco, lo hemos marcado en el SPSS con un 0. Finalmente, las **11 últimas variables (de la 70 a la 80)** son datos de cada centro, que hemos ido recogiendo bien en el momento de entregar, bien en el de recogida de los cuestionarios. Son variables comunes a todos los centros.

3	Experiencia en compensación	EC	experiencia docente en compensación educativa 41= Segundo ciclo Educación Infantil 42=Primer ciclo Educación Primaria 43=Segundo ciclo Educación Primaria 44=Tercer ciclo Educación Primaria 45=Primer ciclo E.S.O. 46=Segundo ciclo E.S.O. 51=Equipo directivo 52=Función Técnica de Coordinación Pedagógica 53=Función Docente (Tutoría) 54=Sólo Especialista
4	Nivel educativo en que imparte mayor carga lectiva	NI	Aparece el número de años de experiencia en la responsabilidad administrativa 61=Funcionario/a de Carrera 62=Funcionario/a en Prácticas 63=Funcionario/a Interino/a 64=Profesor/a de Religión 65=Profesor/a contratado/a en Centro Privado o Concertado 66=Mediador/a Intercultural 67=Educador/a Social
5	Responsabilidad administrativa asumida durante más tiempo en el centro actual	RA	Aparece el nombre de la población donde está ubicado el centro 81=Inferior a 2.000 habitantes 82=Entre 2001 y 10.000 habitantes 83=Entre 10.001 y 35.000 habitantes 84=Entre 35.001 y 65.000 habitantes 85=Entre 65.001 y 100.000 habitantes 86=Con más de 100.000 habitantes
6	Experiencia en responsabilidad administrativa	EA	Aparece el nombre del centro educativo P= Público C= Concertado PR= Privado
7	Categoría profesional	CP	N/S (no o sí), en función de si el centro tiene un plan de compensación educativa o no lo tiene
8	Población donde se ubica el centro	PO	SRU/NRU (sí o no es centro rural) en función de si el centro en cuestión está ubicado en ámbito
9	Nº habitantes de la población	HP	
10	Centro Educativo	CE	
11	Tipo de centro	TC	
12	Plan de Compensación Educativa	PL	
13	Centro Rural/Urbano	RU	

14	Porcentaje de alumnado de etnia gitana	GI	rural o urbano. Aparece el % de alumnado gitano matriculado en el centro
15	Porcentaje de alumnado inmigrante	IN	Aparece el % de alumnado inmigrante matriculado en el centro
16	Porcentaje de alumnado temporero	TE	Aparece el % de alumnado temporero matriculado en el centro
17	Porcentaje de alumnado absentista	AB	Aparece el % de alumnado absentista matriculado en el centro
18	Porcentaje de procedencia socioeconómica alta	AL	Aparece el % de alumnado de procedencia socioeconómica alta matriculado en el centro
19	Porcentaje de procedencia socioeconómica media	EM	Aparece el % de alumnado de procedencia socioeconómica media matriculado en el centro
20	Porcentaje de procedencia socioeconómica baja	EB	Aparece el % de alumnado de procedencia socioeconómica baja matriculado en el centro
21	Contexto de dificultades	CI	0= Ítem en blanco 1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo
22	Resultados mínimos	RM	0= Ítem en blanco 1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo
23	Predisposición personal	PP	0= Ítem en blanco 1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo
24	Frustración docente	FD	0= Ítem en blanco 1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo
25	Fines educativos reducidos	FR	0= Ítem en blanco 1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo
26	Dificultades económicas	DE	0= Ítem en blanco 1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo

27	Prevención exclusión social	ES	2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
28	Riesgo de la salud	RS	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
29	Formación inicial	FI	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
30	Procedencia sociogeográfica	PS	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
31	Se necesitan grandes cambios	GC	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
32	Replanteamiento profesional	RP	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
33	Trabajo colaborativo	CB	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
34	Crítica de la realidad	CR	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
35	Adaptación al contexto	AC	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
36	Mezcla sociocultural	MS	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco

37	Discriminación positiva	DP	2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
38	Poco interés por la escuela	PI	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
39	Participación familiar	PF	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
40	Desfase cultural	DC	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
41	Administración ineficaz	AI	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
42	Medios comunicación	MC	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
43	Expectativas familiares	EF	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
44	Modelo metodológico	MM	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo
45	Materiales didácticos	MD	0= Ítem en blanco 1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo
46	Prácticas docentes en común	PC	0= Ítem en blanco 1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo

47	Agentes externos	AE	2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
48	Ideas previas	IP	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
49	Patrones aceptados	PA	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
50	Estabilidad del profesorado	EP	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
51	Modificación expectativas	ME	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
52	Más motivaciones	MO	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
53	Cambiar modelo social	CM	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
54	Jerarquización del alumnado	JA	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
55	Titulación sobre aprendizajes	TI	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
56	Reforzar evaluación del centro	EV	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco

57	Contraste realidad y expectativas	CO	2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
58	Acogida clases deprimidas	CD	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
59	Formación permanente	FP	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
60	Nuevas tecnologías	NT	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
61	Teoría y práctica educativas	TP	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
62	Ambiente familiar	AF	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
63	Controlar rendimiento escolar	RE	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
64	Educación no formal	NF	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
65	Formación en evaluación	FE	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
66	Dinámica de grupos	DG	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco

67	Necesidades diferentes	ND	2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
68	Formación curricular	FC	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
69	Autoformación	AU	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
70	Currículo adaptado	CC	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
71	Disciplina a los desfavorecidos	DI	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
72	Itinerarios escolares	IE	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
73	Programas específicos	PE	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
74	Mejorar condiciones vida escolar	VI	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
75	Partir de la realidad	RL	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
76	Selección social	SS	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco

77	Colaboración con instituciones	CL	2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
78	Programación	PR	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
79	Literatura científica	LC	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo 0= Ítem en blanco
80	Ideas del profesorado	ID	1= Completamente en desacuerdo 2= Algo en desacuerdo 3= Algo de acuerdo 4= Completamente de acuerdo

Tabla 15. Símbolos y valores posibles de las variables del cuestionario.

Pensamos que habría sido interesante dejar un espacio al final del cuestionario para que cada sujeto de investigación expresara lo que deseara, o los detalles que no se habían plasmado en el documento. De todas formas, a pesar de no haber contemplado esta posibilidad, creemos oportuno reflejar a continuación los comentarios vertidos por algunos profesores, observaciones que han hecho en el margen del cuestionario, justo al lado del ítem al que dicho comentario se refería:

Así, el profesorado que ha cumplimentado el cuestionario ha hecho las siguientes observaciones:

- 1) El sujeto 131 no entiende qué quiere expresarse en las instrucciones 2 y 3: no cree que esté bien definido el significado de "algo en desacuerdo", y "algo de acuerdo".
- 2) El sujeto 131 manifiesta “no creo que existan” las dificultades económicas de las que se habla en el ítem 6. Por tanto no lo responde. Nosotros lo he reflejado en el *SPSS* con un “0”. Pensamos que este respondiente puede referirse de modo implícito a las consecuencias que la economía sumergida tiene sobre algunas de estas familias.
- 3) El sujeto 130 pregunta en el ítem 24 (al hilo de modelos metodológicos específicos): “¿quién confía?”
- 4) El sujeto 210, en el ítem 24 (modelos metodológicos específicos) dice “El planteamiento actual de la Enseñanza es una “caca”. En el ítem 32 (sobre la motivación del profesorado): “Este profesorado es que trabaja el doble”. Y ante el 54 (acerca del esfuerzo necesario por parte del profesorado): “El profesor se esfuerza ya en exceso”.
- 5) El sujeto 217 anota en el ítem 17, en relación con la discriminación positiva: “Se dan ventajas a todos”; y en el 18, con respecto a la participación de las familias en la vida del Centro: “pero hay poca”.

- 6) El sujeto 225 escribe en el ítem 13: “debe”. O sea que, aunque está totalmente de acuerdo con que el profesorado de estos centros trabaja de modo colaborativo en mayor medida que el de otros centros, cree que es su deber.
- 7) El sujeto 290 escribe en el ítem 16: “es beneficiosa para todos”, de modo que está sólo algo de acuerdo en que la mezcla sociocultural sea más beneficiosa para el alumnado deprimido. Y en el ítem 19 dice: “participan poco”: ve cierta dificultad, aunque opina que la participación de las familias optimiza el trabajo en contextos marginales.
- 8) El sujeto 333 escribe en el ítem 56: “Lo hacen los concertados y los públicos afamados”, refiriéndose a que este tipo de centros ejercen funciones de criba y selección social.

4.3.2.1.1. Diseño del cuestionario

En primer lugar, hemos de decir que el cuestionario es fruto de un proceso de elaboración propia, de modo que hemos logrado un buen ajuste con los objetivos planteados al inicio de la investigación y también, necesariamente, al contexto de investigación. Esto es, objetivos y contexto han guiado la génesis del instrumento.

La construcción y diseño del cuestionario han pasado por una serie de fases que detallamos, sucintamente, a continuación:

Fase 1: Aproximación a los aspectos generales del cuestionario.

En esta primera fase, nos dedicamos a delimitar el campo de estudio, a establecer los objetivos que queríamos conseguir con la aplicación del cuestionario que estábamos elaborando; también definimos a qué población lo íbamos a dirigir.

Luego, procedimos a clarificar cuál debía ser el contenido idóneo del cuestionario, así como a decidir cuál había de ser su estructura. Para ello, previamente, hicimos una exhaustiva revisión de la literatura y estudiamos aspectos técnicos para la construcción del instrumento. Todo ello constituyó la base del primer borrador.

La cuestión relativa a la elección del formato, abierto y cerrado, fue otra de las cuestiones iniciales que hubimos de tomar en consideración. Optamos por el formato cerrado, esto es, el profesorado habría de elegir entre respuestas predeterminadas, en este caso, una escala de 4 respuestas, correspondientes a los números 1 al 4. Las ventajas del formato cerrado son evidentes, en pro de no cansar excesivamente a la persona que lo cumplimenta: (1) requiere menos esfuerzo y una menor inversión de tiempo por parte de la persona que participa en la investigación; es, además, muy práctico a la hora de obtener los datos, y estos son fácilmente clasificables; también es más sencillo puntuar un ítem de formato cerrado (McMillan y Schumacher, 2005; y Albert, 2007). Es obvio que todo tiene su contrapartida: los ítems de formato cerrado no permiten al sujeto expresarse con cierta libertad, aportar ideas... (aunque en nuestro caso ha habido profesores que han hecho breves anotaciones para verter sus opiniones acerca de algunas cuestiones planteadas). O sea, el sujeto se halla, literalmente, limitado (Hernández y Sampieri, 2003).

Una vez hecho todo esto, el instrumento fue revisado progresivamente por diferentes profesores (jueces de la técnica Delphi) hasta que conseguimos, fruto de esas versiones, a modo de escala Likert, un cuestionario depurado y muy afinado. El cuestionario quedó configurado por 60 items, dividido en tres factores/dimensiones: (1) problemática de la marginación, (2) expectativas formativas y (3) necesidades formativas. Estos son los aspectos generales que se consideraron relevantes y que habían de estar presentes en el cuestionario.

Fase 2: Construcción del cuestionario.

Estructuramos el cuestionario en 3 **dimensiones**: problemática de la marginación, necesidades formativas, y expectativas formativas.

Las variables descriptivas seleccionadas para lograr la mayor información posible acerca del profesorado participante quedan recogidas en la tabla que sigue:

VARIABLES DESCRIPTIVAS

Datos personales

Sexo	Hombre/Mujer
Experiencia docente	Años
Experiencia docente en ámbitos de marginación	Años
Nivel educativo en que trabaja	2º ciclo de Educación Infantil, 1º, 2º ó 3º ciclo de Educación Primaria, y 1º ó 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria
Responsabilidades administrativas que ha asumido	Años como Equipo Directivo (Dirección, Vicedirección, Jefatura de ESTudios, Jefatura de Estudios Adjunta, Secretaría), Función Técnica de Coordinación Pedagógica (Coordinación de Ciclo, Jefatura de Departamento), Función Docente (Tutoría), o sólo Especialista
Experiencia en esas responsabilidades administrativas	Años
Categoría profesional	Funcionario de carrera, funcionario en prácticas, funcionario interino, profesro de Religión, profesor contratado en centro concertado o privado, mediador intercultural, educador social, maestro de Educación Compensatoria

Datos de la institución (no reflejados expresamente en el cuestionario)

Nombre de la institución	
Tipo de centro (público, privado, concertado)	
Desarrollo de un plan de compensación educativa	
Población	
Número de habitantes de la población, distribuidos en seis horquillas diferentes (inferior a 2.000, entre 2.001 y 10.000, entre 10.001 y 35.000, entre 35.001 y 65.000, entre 65.001 y 100.000, más de 100.000)	
Ámbito donde se halla el centro (rural/urbano)	

Datos del alumnado matriculado en el centro (no reflejados expresamente en el

cuestionario)

Alumnado perteneciente a la etnia gitana	Porcentaje
Alumnado inmigrante	Porcentaje
Alumnado temporero	Porcentaje
Alumnado absentista	Porcentaje
Alumnado de clase socioeconómica alta	Porcentaje
Alumnado de clase socioeconómica media	Porcentaje
Alumnado de clase socioeconómica baja	Porcentaje

Tabla 16. Variables descriptivas del cuestionario.

La redacción de los items es la parte más compleja en el proceso de construcción del cuestionario. Se trató de afinar al máximo la utilización del vocabulario idóneo para transmitir las ideas que queríamos expresar en cada uno de los items. Fue una etapa muy minuciosa, donde la utilización del Diccionario de la RAE, así como de diversos diccionarios de sinónimos y antónimos se erigió en la base de nuestro trabajo. Sobre esta fase hace especial hincapié Wolf (1992), citado en Sevillano y otros (2007). También son destacables en este sentido el trabajo de McMillan y Schumacher (2005). También consultamos a Albert (2007), para profundizar en lo referido a las características que han de tener todos los tipos de items.

Otro aspecto muy importante que no soslayamos en la redacción de los items, es el que tiene que ver con su número. Se trata de 60 items. Pretendimos evitar la tendencia a plasmar demasiados items, que, no siempre, son utilizados. Pensamos que de haber utilizado más items, las personas destinatarias se habrían cansado fácilmente, y habrían respondido al azar o, simplemente, se habrían abstenido. Asimismo, si hubiéramos incluido menos items, probablemente habríamos perdido una información inestimable (Albert, 2007).

Para preguntar por las variables que nos interesaban en el cuestionario, utilizamos items de escalas valorativas. De tal modo, propusimos una escala, o sea, una gradación, en este caso de 4 opciones, entre las que el sujeto debía elegir la que, según su punto de vista, se aproximara más a lo que opinaba en relación con el enunciado del ítem. ¿Por qué decidimos emplear la escala valorativa? La razón es que nos permitía obtener apreciaciones muy exactas de la opinión de los participantes. Se trataba de un formato formado por la formulación del enunciado seguido de una escala que reflejaba las creencias del profesorado acerca de cada variable dependiente. Así, el cuestionario de nuestra investigación presenta una escala tipo Likert integrada por 60 items, en forma de enunciados, siempre expresados en modo afirmativo, donde se plasman ideas acerca del objeto que pretendemos estudiar (Albert, 2007). Con tal escala Likert obtuvimos una codificación de las respuestas a partir de un nivel de medida ordinal que nos dio la postura, a favor o en contra, del sujeto (Alaminos y Castejón, 2006). Los valores que, finalmente, optamos por emplear en la codificación de las respuestas, fueron: 1: completamente en desacuerdo; 2: algo en desacuerdo, 3: algo de acuerdo; 4: completamente de acuerdo.

Otro aspecto muy interesante que no debemos soslayar con respecto al diseño del cuestionario, es el referido a las opciones de respuesta. Siguiendo las indicaciones del Catedrático de la Universidad de Granada D. Pedro Simón de Vicente Rodríguez, buscamos el consejo del Catedrático de la Universidad de Jaén, en el Departamento de Estadística e I.O., D. Juan Carlos Ruiz Molina, quien nos aconsejó plantear cuatro

opciones de respuesta en lugar de cinco, por las siguientes razones, que citamos literalmente de un correo electrónico que nos remitió:

"El número de opciones de respuesta a cada pregunta es una cuestión importante. Así, un número de respuestas demasiado grande lleva consigo problemas posteriores a la hora de clasificar a los sujetos, a no ser que se aumente considerablemente el tamaño de muestra (ese no es tu caso). Además, un número impar tiene el inconveniente de que los indiferentes, indecisos o, simplemente, que no se quieren complicar, se van a una posición intermedia (punto focus) que es luego confusa a la hora de analizar los datos. Un número par obliga a posicionarse en una valoración concreta. Si quieres incluir una opción para los que no se quieren posicionar utiliza "NS/NC" (no sabe/no constesta)".

Por otro lado, hemos comprobado que, aunque utilizamos un único cuestionario, es cierto que hicimos uso de una doble nomenclatura: cuando visitábamos centros ubicados en contextos marginales sin la designación de "compensación educativa", escribíamos en los items la palabra "marginación". Sin embargo, cuando el centro visitado sí estaba tipificado como de "compensación educativa" hacíamos uso de este término, y no del de "marginación". Estas diferencias se dan en los siguientes items: **9, 10, 12, 15, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 32, 41, 57, 59, y 60**. Evidentemente, por cuestiones prácticas y con la intención de unificar el asunto, en el SPSS redactamos las variables según la segunda opción, "compensación educativa".

A continuación presentamos el cuestionario con el resumen de las variables:

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Sexo: Mujer Hombre
2. Experiencia docente: _____ años
3. Experiencia docente en ámbitos de marginación: _____ años
4. Nivel/es educativo/s en que trabaja:
 - 2º Ciclo Educación Infantil
 - 1º Ciclo Educación Primaria
 - 2º Ciclo Educación Primaria
 - 3º Ciclo Educación Primaria
 - 1º Ciclo Educación Secundaria Obligatoria
 - 2º Ciclo Educación Secundaria Obligatoria
5. Responsabilidades administrativas que ha asumido:
 - Equipo Directivo (Dirección, Vicedirección, Jefatura de Estudios, Jefatura de Estudios Adjunta, Secretaría): _____ años
 - Función Técnica de Coordinación Pedagógica (Coordinación de Ciclo, Jefatura de Departamento): _____ años
 - Función Docente (Tutoría): _____ años
 - Sólo Especialista: _____ años
6. Categoría Profesional:
 - Funcionario/a de Carrera
 - Funcionario/a en Prácticas
 - Funcionario/a Interino/a
 - Profesor/a de Religión

- Profesor/a contratado/a en Centro Concertado o Privado
- Mediador/a Intercultural
- Educador/a Social

7. Tipo de Centro:

- Público
- Concertado
- Privado

8. Número de habitantes de la población:

- Inferior a 2.000 habitantes.
- Entre 2.001 y 10.000 habitantes.
- Entre 10.001 y 35.000 habitantes.
- Entre 35.001 y 65.000 habitantes.
- Entre 65.001 y 100.000 habitantes.
- Más de 100.000 habitantes.

II. LA PROBLEMÁTICA DE LA MARGINACIÓN

Nº	AB	Ítem	Resumen	AB
1	P1	El contexto donde se halla ubicado el Centro dificulta la generación de innovaciones educativas	Contexto innova	CI
2	P2	A pesar de la adopción de modos de trabajo diferentes, los resultados conseguidos son mínimos	Resultados mínimos	RM
3	P3	La predisposición y compromiso personales del profesorado son factores determinantes para la consecución de éxitos académicos por parte del alumnado	Predisposición profesorado	PP
4	P4	La prevención y resolución de problemas de inadaptación social hace que el profesorado sienta el ejercicio de su profesión de modo frustrante	Frustración docente	FD
5	P5	En este tipo de centros los fines educativos son reducidos y difícilmente alcanzables	Fines reducidos	FR
6	P6	Las dificultades económicas que presenta el alumnado suponen una traba seria para afrontar la vida académica con éxito	Dificultades económicas	DE
7	P7	Cuando el profesorado detecta una mayor carencia de recursos es a la hora de prevenir y resolver problemas de exclusión social	Exclusión social	ES
8	P8	Trabajar en este contexto supone un riesgo para las condiciones de salud e higiene mental del profesorado	Riesgos salud	RS
9	P9	Durante la formación inicial del profesorado se da una preparación suficiente para trabajar en ámbitos de marginación	Formación inicial	FI
10	P10	La procedencia sociogeográfica del docente influye en el tratamiento que da a la marginación en que vive el alumnado	Procedencia sociogeográfica	PS
11	P11	Son necesarios grandes cambios (en la formación del profesorado, en el Centro...)	Generación cambios	GC

		para adecuar la docencia a las necesidades del alumnado		
12	P12	Trabajar en un centro marginal conlleva un replanteamiento de la vida profesional	Replanteamiento profesional	RP
13	P13	El profesorado de este tipo de centros trabaja de modo colaborativo en mayor medida que el de otros centros	Trabajo colaborativo	CB
14	P14	Al docente le cuesta ser crítico con la realidad en la que trabaja	Capacidad crítica	CR
15	P15	El profesorado tiene facilidad para adaptarse al contexto de marginación	Adaptación contexto	AC
16	P16	La mezcla sociocultural es más beneficiosa para el alumnado de clases deprimidas que para el resto	Mezcla sociocultural	MS
17	P17	En el Centro se da una discriminación positiva, ofreciendo más ventajas a los menos favorecidos	Discriminación positiva	DP
18	P18	El alumnado de contextos marginales muestra poco interés por la escuela	Poco interés	PI
19	P19	La participación de las familias en la vida del Centro optimiza el trabajo en contextos de marginación	Participación familias	PF
20	P20	El desfase cultural de las familias explica las dificultades halladas en contextos marginales	Desfase cultural	DC
21	P21	Las acciones propuestas por la Administración Educativa en torno a la marginación son ineficaces para resolverla	Administración ineficaz	AI
22	P22	Algunos medios de comunicación (esencialmente la TV) pueden distorsionar el aprendizaje del alumnado socialmente marginado	Medios comunicación	MC

IV. EXPECTATIVAS

Nº	AB	Ítem	Resumen	AB
23	E1	Las familias del alumnado esperan que el Centro desarrolle puestas en acción novedosas, tales como Proyectos de Innovación Educativa, Planes de Autoevaluación y Mejora, etc.	Expectativas familias	EF
24	E2	Se confía en que es posible perfilar un modelo metodológico claramente establecido respecto a la enseñanza en la marginación	Modelo metodológico	MM
25	E3	Se espera que mediante la elaboración de materiales didácticos adaptados a las necesidades del alumnado se logre la integración escolar del mismo	Materiales didácticos	MD
26	E4	Deberían ponerse en común las prácticas docentes de distintos centros de contextos marginales para mejorar la labor del profesorado	Prácticas compartidas	PC
27	E5	El profesorado se muestra confiado ante la capacidad de los agentes externos (E.O.E., Trabajadores Sociales, Inspección...) para mejorar la labor docente	Agentes externos	AE
28	E6	Se confía en las ideas previas que el profesorado tiene sobre marginación como medio para resolver los problemas planteados (disciplina, higiénicos, absentismo, falta de recursos...)	Ideas previas	IP

29	E7	El profesorado veterano espera que el profesorado novel siga los patrones de comportamiento mayoritariamente aceptados por aquél	Patrones aceptados	PA
30	E8	La estabilidad del profesorado dentro de un mismo Centro probablemente facilite la consecución del éxito de los procesos educativos	Estabilidad profesorado	EP
31	E9	Las expectativas profesionales del profesorado se modifican en función de la experiencia en este contexto	Modificación expectativas	ME
32	E10	Se atisban más motivaciones e inquietudes en el profesorado de centros ubicados en contextos marginales que en el de otros ámbitos	Mayor motivación	MO
33	E11	En el Centro se observa interés en modificar el modelo social específico de la clase a la que pertenece el alumnado, cambiándolo por patrones de conducta convencional	Conducta modificada	CM
34	E12	Es posible que resulte positiva la jerarquización del alumnado en función de su rendimiento y capacidad de adaptación	Jerarquización alumnado	JA
35	E13	En el Centro se espera que el alumnado obtenga la titulación académica por encima de la consecución de aprendizajes significativos	Titulación académica	TI
36	E14	Hay optimismo en cuanto a que la Administración refuerce la evaluación del Centro para atenderlo en función de las necesidades reales	Evaluación centro	EV
37	E15	Hay un fuerte contraste entre la realidad (ser) y las expectativas (deber ser)	Contraste realidad	CO
38	E16	Es posible que este tipo de centros tenga asumida la acogida del alumnado de clases sociales deprimidas	Clases deprimidas	CD
39	E17	Se espera que el CEP aliente la formación permanente del profesorado de estos ámbitos	Formación permanente	FP
40	E18	En este contexto es deseable utilizar las nuevas tecnologías frente a la metodología tradicional como medio para lograr una educación eficaz	Nuevas tecnologías	NT

V. NECESIDADES

Nº	AB	Ítem	Resumen	AB
41	N1	Para comprender la Educación en contextos marginales es necesario basarse en mayor medida en la teoría que en la práctica educativa	Teoría práctica	TP
42	N2	Para mejorar el resultado de los procesos educativos es indispensable optimizar el ambiente familiar del alumnado, mediante estrategias de formación con las familias (Escuela de Padres...)	Ambiente familiar	AF
43	N3	Hay que controlar aquellos aspectos del rendimiento escolar más afectados por la desventaja sociocultural como, por ejemplo, las dificultades lectoras	Control rendimiento	RE
44	N4	La Educación No Formal (mass media, entorno, costumbres, grupos humanos...) debe ser la alternativa al sistema educativo de cara a formar a este tipo de alumnado e integrarlo en el mundo circundante	No formal	NF
45	N5	Es preciso reforzar la formación del profesorado en técnicas de evaluación para conocer mejor al alumnado y dar respuesta a sus necesidades	Formación evaluación	FE
46	N6	El profesorado debe tener suficiente dominio de la dinámica de grupos como medio para lograr procesos de Enseñanza-Aprendizaje eficaces	Dinámica grupos	DG
47	N7	Hay diferencias sustanciales entre las necesidades experimentadas por el profesorado y las que el alumnado y sus familias demandan	Necesidades divergentes	ND
48	N8	Este trabajo exige una formación adecuada para elaborar un currículo interdisciplinar, flexible, abierto y adaptable al cambio	Formación curricular	FC
49	N9	El profesorado tiene que desarrollar actividades de autoformación así como de formación en el Centro	Actividades autoformación	AU
50	N10	El Currículo del Centro debe adaptarse a las características culturales del alumnado	Currículo autóctono	CC
51	N11	Es preciso aplicar un trato más disciplinado al alumnado desfavorecido, mientras que con el resto se pueden utilizar estrategias esencialmente educativas	Fomento disciplina	DI
52	N12	Es indispensable facilitar itinerarios escolares adecuados para la posterior inserción laboral	Itinerarios escolares	IE

		del alumnado		
53	N13	Es ineludible formar al profesorado de estos centros en programas específicos para incentivar el aprendizaje del alumnado	Programas específicos	PE
54	N14	El profesorado del Centro tiene que hacer un esfuerzo por mejorar las condiciones de vida escolar	Vida escolar	VI
55	N15	Para optimizar la labor docente es fundamental partir de la realidad en la que se trabaja y transformarla	Transformación realidad	RL
56	N16	El Centro ha de ejercer funciones de criba y selección social	Selección social	SS
57	N17	Para dar una respuesta adecuada al problema de la marginación es imprescindible la colaboración entre el Centro y las instituciones (municipales, provinciales, regionales...)	Colaboración institucional	CL
58	N18	Es esencial programar minuciosamente para que el trabajo en contextos marginales sea fructífero	Programación minuciosa	PR
59	N19	La Educación en contextos de marginación es un campo que requiere ser más estudiado por la literatura científica	Literatura científica	LC
60	N20	La Administración debe tener en cuenta las ideas del profesorado sobre el papel de la Educación en la marginación	Ideas profesorado	ID

Fase 3: Validación del cuestionario inicial a través del juicio de expertos (jueces de la técnica Delphi).

El cuestionario ha sido elaborado mediante la propuesta de una serie de items, devenidos de la lectura de la literatura científica producida sobre el tema de la investigación. Para afinarlo y validar el contenido del mismo (ver apartado de medidas de rigor de la investigación) hemos utilizado la técnica *Delphi*, en la que han intervenido un total de 7 jueces, 5 varones y 2 mujeres. Contamos, pues, con la valiosa colaboración de un grupo de profesores que amablemente se prestó a leer el cuestionario y a corregirlo.

La selección de estos jueces no fue al azar sino que se habían de cumplir varios requisitos: (1) en primer lugar, que los jueces fueran docentes que trabajaban o habían trabajado en contextos marginales; (2) por otro lado, nos interesaba que hubiera jueces pertenecientes a las distintas etapas educativas en las que pretendíamos indagar y a las que, por ello, pertenecía el profesorado al que pasaríamos, posteriormente, el cuestionario.

No fue una corrección simultánea sino progresiva, esto es, pasamos el instrumento al juez número 1; éste hizo las rectificaciones que él creyó oportunas; luego al 2, quien realizó el mismo proceso; y así sucesivamente hasta llegar al juez número 7. Por tanto, los comentarios, sugerencias, valoraciones, observaciones... de cada uno de

estos jueces acerca de cada uno de los items así como de las variables demográficas, introducción al cuestionario, formato, presentación, etc., sirvieron para construir un instrumento supervisado, rectificado y que había de ser una herramienta precisa, fiable y válida.

Para esta fase de validación del instrumento hubimos de hablar personalmente con cada uno de los jueces seleccionados, que pertenecían a diversas etapas educativas: catedráticos de Educación Secundaria, profesores de Educación Primaria, de Educación Infantil..., todos relacionados, como decimos, con la temática de la tesis, profesorado que desarrollaba su labor, o la había desarrollado anteriormente, en entornos desfavorecidos. Se les entregó en mano (formato papel) y se les explicó in situ, pormenorizadamente, el sentido del cuestionario, su finalidad, los objetivos que perseguíamos con la investigación, las instrucciones para validar el cuestionario, la esencia de la técnica Delphi, etc. Para garantizar una mayor comprensión del instrumento, se les pidió que, de camino que lo leían y analizaban y anotaban las observaciones..., lo fueran cumplimentando y reflejaran, a su vez, las sugerencias derivadas de tal cumplimentación. A partir de estas sugerencias se fue modificando el cuestionario que aplicaríamos en la muestra piloto.

Los expertos/jueces que intervinieron en la validación del cuestionario se muestran en la tabla siguiente:

EXPERTO	CATEGORÍA PROFESIONAL y MATERIA IMPARTE	INSTITUCIÓN A LA QUE PERTENECE
1.	Catedrático de Instituto, Filosofía	IES <i>Drago</i> (Columela), Cádiz
2.	Profesor de Instituto, Formación y Orientación Laboral	IES <i>Los Cerros</i> , Úbeda.
3.	Profesor de Historia de la Música	CSM <i>Rafael Orozco</i> , Córdoba
4.	Profesora de Educación Primaria	CEIP <i>Matemático Gallego-Díaz</i>
5.	Director centro de Educación Primaria	CEIP <i>Matemático Gallego-Díaz</i>
6.	Profesor de Educación Primaria	CEIP <i>Matemático Gallego-Díaz</i>
7.	Profesor de Educación Infantil	CEIP <i>Jaén</i> , Linares

Tabla 17. Jueces para la validación del cuestionario.

Una vez adoptadas las sugerencias hechas por estos siete jueces (eliminación de items, añadido de otros, modificaciones en la redacción de algunos, etc.), seguimos las aportaciones siguientes, que nos parecieron muy útiles, pues mejoraban sustancialmente la calidad del instrumento:

1. Hemos colocado al principio de cada uno de los apartados del cuestionario, los ítems más interesantes y más complicados de entender, dejando los más intrascendentes o simples para el final. De este modo la frescura de la lectura, mayor al principio, hace que la contestación a cada ítem sea realmente fiable y válida.
2. Hemos sugerido, véase el párrafo introductor, echarle un primer vistazo general, y completarlo en una segunda lectura. De este modo, aunque pedimos un tiempo extra de dedicación al lector, creemos que ganamos en la calidad final de la respuesta.
3. Cada vez que hemos aplicado el cuestionario en un centro, hemos preguntado al director o algún miembro del equipo directivo, los datos que a continuación se expresan (distintos porcentajes referidos al alumnado matriculado en el centro), pues resultan vitales para la adecuada comprensión de los resultados de la investigación: (a) alumnado de etnia gitana; (b) alumnado inmigrante; (c) alumnado temporero, y (d) alumnado absentista. Asimismo, también hemos hecho una consulta referida a (e) la procedencia socioeconómica del alumnado (alta, media y baja, en tantos por ciento) y, además, (f) hemos incluido el dato de la población en la que se halla ubicado el Centro
4. Finalmente, hemos de hacer la salvedad de que, en los casos en que no ha sido posible recoger el cuestionario tras el momento mismo de su cumplimentación, hemos acudido al centro para recogerlo aproximadamente tres semanas después de haberlo llevado, dando así tiempo suficiente para que el profesorado lo estudiara y respondiera. Por la densidad y extensión del cuestionario, sabíamos que podíamos encontrar ciertas dificultades en su cumplimentación para un número suficiente de profesorado. Así, a sabiendas de que no todo el mundo dispone de tiempo, interés, etc. en rellenar una encuesta, hubimos de dirigirnos a los encuestados directamente, para garantizar un mayor éxito. No utilizamos, pues, la carta o el correo electrónico, pues, de esta forma posiblemente habríamos obtenido un nivel alto de no respuesta.

Fase 4: Pilotaje del instrumento

A partir de aquí, una vez obtenido el segundo borrador del cuestionario, procedía el pilotaje del mismo. Esto es, pasarlo a un mínimo de 60 sujetos (no olvidemos que el cuestionario consta de 60 ítems), y obtener las puntuaciones de fiabilidad y validez para, en caso de que éstas fueran óptimas, continuar pasándolo o bien, en caso contrario, operar cuantas modificaciones fueran necesarias hasta conseguir un instrumento preciso, con los suficientes niveles estadísticos de fiabilidad y validez.

Por otro lado, como las opciones de respuesta que habíamos elegido eran 4, y la norma dice que hay que pasar el cuestionario a 10 sujetos por opción de respuesta, sabíamos que necesitábamos a 40 sujetos para lograr conocer si el nivel de **fiabilidad y validez** eran adecuados. Así, pasamos el cuestionario a los profesores de los siguientes centros de la provincia de Jaén, contexto donde se ha desarrollado esta investigación: 8 cuestionarios en el CEIP *Santo Domingo* y 12 cuestionarios en el CEIP *Muñoz Garnica*, ambos de Jaén, y 19 en el IES *Picos del Guadiana*, de Huesa, y 3 en el IES *El Valle*, de Jaén.

Estos profesores cumplimentaron el cuestionario anotando observaciones sobre forma y contenido para detectar posibles errores, añadiendo algunos ítems, eliminando otros, etc. Por tanto, a partir de las observaciones y comentarios del profesorado de la muestra piloto se elaboró el cuestionario definitivo.

En relación con la intención de realizar un estudio psicométrico del cuestionario, obtuvimos la correlación ítem-total y el alfa de Cronbach si el ítem es eliminado para hacer el análisis de ítems, la consistencia interna y la correlación entre las dos mitades para obtener su fiabilidad. Finalmente, se realizó la validez de contenido, de expertos o jueces (técnica Delphi) así como la validez estadística, de constructo o factorial, a través del análisis factorial, de componentes principales.

Fases 5, 6 y 7. Aplicación del cuestionario, recogida y análisis de los datos y conclusiones.

Para la aplicación del cuestionario recurrimos a la ayuda del Servicio de Inspección Educativa de la Delegación de Jaén, que nos facilitó el listado de centros ubicados en zonas marginales, aquellos que desarrollaban planes de compensación educativa (otrora los CAEPs), los de especial dificultad y los de difícil desempeño. Asimismo, nos dio las claves para acceder a ellos.

Un segundo paso en el proceso de aplicación del cuestionario consistió en acudir a los centros que aparecían en ese listado: había un total de 49. Todos estaban ubicados en contextos marginales o, en su defecto, estaban tipificados como de compensación educativa (los otrora centros de actuación educativa preferente), de especial dificultad o de difícil desempeño. Evidentemente, siempre existe una mortandad de cuestionarios. En nuestro caso fue mínima, pero sí hubo un centro que no cumplimentó ninguno de los cuestionarios que le dejamos, aparte de que en los demás centros no se devolvió la totalidad de cuestionarios entregados.

Acudimos personalmente a todos los centros y hablamos con la persona responsable de los mismos, directora o director y, en el caso de no ser esto posible, con algún otro miembro del equipo directivo. Pedimos el favor de asistir a algún claustro para explicarle a la totalidad del profesorado la finalidad del cuestionario y la importancia de la investigación. Incluso, si había lugar a esto, en ese mismo momento el profesorado cumplimentaba el cuestionario, y bien nos lo llevábamos ya terminado, bien pasábamos a recogerlo un tiempo después, dando así un margen para que los participantes en la investigación repensaran sus respuestas. Cuando nuestra asistencia al claustro no era posible, bien porque la dirección del centro no lo veía oportuno, bien porque la previsión del siguiente claustro era distante en el tiempo, dábamos estas explicaciones al equipo directivo y eran ellos quienes se encargaban de repartir los cuestionarios al profesorado, previa explicación del cometido del mismo. En un plazo de quince días, aproximadamente, volvíamos a los centros para recoger la documentación cumplimentada.

Como hemos comentado en la descripción de la muestra, toda la población fue invitada a cumplimentar el cuestionario. No contemplamos la

posibilidad de enviar el cuestionario *on-line*, por ejemplo a través de la plataforma *Google Docs*, ya que entendimos que el contacto personal iba a ser mucho más eficaz para lograr un mayor número de participantes evitando, así, una mortandad alta del instrumento.

Una vez hecho esto, correspondía analizar los datos obtenidos a partir de los cuestionarios obtenidos, un total de 384. En primer lugar realizamos un análisis exploratorio descriptivo, lo que nos proporcionó la posibilidad de elaborar un guión de entrevista que habríamos de utilizar en la fase cualitativa de la investigación, esto es, en las entrevistas en profundidad, así como en el desarrollo del grupo de discusión, para lo que seguimos el diseño metodológico descrito al comienzo de este capítulo. El resto del análisis aplicado a los datos cuantitativos es profusamente expuesto más adelante.

A partir de un enfoque global, enumeramos las conclusiones obtenidas de dichos análisis. Y, finalmente, apoyamos la discusión de los resultados de los datos cuantitativos con los datos cualitativos.

4.3.2.1.2. Relación entre las tres dimensiones del cuestionario y los items. Referencias bibliográficas.

Una vez elaboradas las preguntas del cuestionario, quisimos comprobar la conexión con la literatura y su soporte teórico; esto es, hallar la validez de constructo, que comentamos más adelante. Este proceso constituye una de las medidas de rigor de la investigación. Buscamos de cada uno de los items si había algún referente teórico, y para nuestra satisfacción podemos decir que cada una de las dimensiones y de los items en particular está abordada en el corpus teórico. A continuación presentamos dicha búsqueda con las fuentes consultadas agrupadas en función de las tres dimensiones en las que se estructura el cuestionario. Así, detallo la relación entre las tres dimensiones del cuestionario y los items, desglosando las referencias bibliográficas consultadas en cada caso.

Items contenidos en cada dimensión del cuestionario:

a) **Primera dimensión:** PROBLEMÁTICA DE LA MARGINACIÓN Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ÁMBITOS MARGINALES:

a.1. Contexto de marginación e innovaciones educativas:

1. Altopiedi, M., & López Jiménez, L.C. (2010). Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 29-44.
2. Pérez Ferra, M. (2000a). Signos de identidad del asesoramiento interno. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(2), 35-48.
3. Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 103-122.

a.2. Resultados logrados en función de una metodología diferente:

1. Elmore, R. (2003a). Salvar la brecha entre estándares y resultados: el imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 7(1-2), 9-48.
2. Elmore, R. (2003b). La reforma escolar y la nueva economía. El fracaso escolar: una perspectiva internacional (pp. 169-177).
3. Guerra Gómez, E., & Sáenz Crespo, J.A. (1989). Técnicas de grupo en la educación compensatoria: a propósito de una experiencia. *Psiquis: Revista de psiquiatría, psicología médica y psicósomática*, 10(7), 38-46.
4. Hueso Villegas, M.D., & Pérez Ferra, M. (1997). ¿Es posible educar personalizadamente en el marco de la LOGSE? *Cuadernos de pensamiento*, 11, 40-46.
5. Llinàs, B., & Seguí Llinàs, M (1990). *Binifaldó: un cap d'aprenentatge a la Serra de Tramontana de Mallorca*. Palma de Mallorca: Centre de Recursos Pedagògics d'educació Compensatòria de Palma, Ministeri d'Educació i Ciència.
6. Pérez Alarcón, J., Abiega, D., Pamplona, I., & Zarco, M. (2005). Alternativas de Educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: el proyecto Nezahualpilli. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3-4, 3º-4º trimestres), 115-178. Centro de Estudios Educativos, Distrito Federal, México.
7. Ruiz Casillas, M.J., Rodríguez Tejada, M.I. (2002). Construir materiales para compensar desigualdades en Educación Infantil. *Campo abierto: Revista de Educación*, 22, 195-212.
8. Sánchez Sánchez, A.M., Reche Requena, M.C., Trianes Torres, M.V., & Muñoz Sánchez, A.M. (1996). El "Programa de educación social y afectiva" (Trianes y Muñoz, 1994) en educación compensatoria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 48(2), 185-201.
9. Sipán Compañé, A. (Coord.) (2001). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Mira Editores.
10. Torres González, J.A., Pérez Ferra, M. y Hueso Villegas, M.D. (2004). Construya guías de estudio que tengan coherencia, progresión y diferenciación. En L.M. Villar Angulo (Coord.), *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria* (pp. 209-222).

a.3. Compromiso personal:

1. Jordán, J.A. (1988). Códigos deontológicos y compromiso moral del profesorado. *Ética docente: elementos para una deontología profesional* (pp. 119-137).
2. Martínez Martín, M., & Tey Teijón, A. (2007). El profesorado: profesión y compromiso ético. *Profesorado y otros profesionales de la educación: alternativas a un sistema escolar democrático* (pp. 37-76).
3. Garrido Anadón, P. (2005). Aportaciones para alcanzar un compromiso del profesorado. Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 13(3), 16-19.

a.4. Éxito académico del alumnado deprivado:

1. Escolet, A., Heras, P., Navarro, J.N. y Rodríguez, J.L. (1998). *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona- Horsori.

a.5. Prevención y resolución de problemas de inadaptación social.

1. Arco Bravo, I. del (1998). *Hacia una escuela intercultural: el profesorado: formación y expectativas*. Lérida: Universitat de Lleida.
2. Callis, J. (2010). Centres d'atenció educativa preferent (CAEP) i entorn gitano. *Perspectiva escolar*, 349, 56-68.
3. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
4. Escarbajal Frutos, A. (2011). Hacia una educación intercultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 18, 131-149.
5. Gento Palacios, S, & Recio García, M. (1986). Una experiencia de Educación Compensatoria: integración de gitanos. *Bordón. Revista de pedagogía*, 264, 709-722.
6. López López, M.C. (1996). La formación del profesorado en una sociedad multicultural: una experiencia práctica. En J.A.Ortega Carrillo (Coord.), *Educación multicultural para la tolerancia y la paz: fundamentos y estrategias didácticas* (pp. 189-196).
7. Montón Sales, M.J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 33(4), 499-520.
8. Vieira Ferreira, M.O. (1999). La desigualdad en el proceso de escolarización de la infancia gitana en España. *Revista de Educación*, 319, 239-252.

a.6. Sentimiento de frustración del profesorado

1. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
2. Escolet, A., Heras, P., Navarro, J.N., & Rodríguez, J.L. (1998). *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona- Horsori.

a.7. Fines educativos

1. Fullat i Genis, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Barcelona: Hogar del libro.
2. Fullat, O. (1991). Teleología de l'educació. *Qüestions de vida cristiana*, 155, 7-36.
3. Greene, M. (2003). Las finalidades educativas y la formación del profesorado. En A. Lieberman, & L. Miller (Coord.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 17-28).
4. Mèlich, J-C., & Fullat i Genis, O. (1989). *Situaciones-límite y educación: estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
5. Moros Guerrero, A. (1993). *Las finalidades educativas: (bases para la reflexión)*. Córdoba: Delegación Provincial de Educación y Ciencia en Córdoba.

6. Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 103-122.

a.8. Dificultades económicas del alumnado.

1. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
2. Chaves Fajardo, A. (2000). Perfil socioeconómico y cultural de la zona norte de Granada. En J. Domingo Segovia, & M.G. Mesa García (Coords.), *Trabajando reconstruir una sociedad más justa, también desde la educación. Actas de las I Jornadas de Reflexión sobre "Integración Global en Zonas Desestructuradas"* (pp. 49-63).

a.9. Carencia de recursos.

1. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
2. Escollet, A., Heras, P., Navarro, J.N., & Rodríguez, J.L. (1998). *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona- Horsori.

a.10. Problemas de exclusión social.

1. Callis, J. (2010). Centres d'atenció educativa preferent (CAEP) i entorn gitano. *Perspectiva escolar*, 349, 56-68.
2. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
3. Corts Giner, M.I. (2008). Acabar con la marginación y exclusión social: un reto para la educación del siglo XXI. El caso de Latinoamérica. En F. López Noguero (Coord.), *Educación como respuesta a la diversidad: una perspectiva comparada* (pp. 104-105).
4. Escollet, A., Heras, P., Navarro, J.N., & Rodríguez, J.L. (1998). *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona- Horsori.
5. Gento Palacios, S., & Recio García, M. (1986). Una experiencia de Educación Compensatoria: integración de gitanos. *Bordón. Revista de pedagogía*, 264, 709-722.
6. López López, M.C. (1996). La formación del profesorado en una sociedad multicultural: una experiencia práctica. En J.A. Ortega Carrillo (Coord.), *Educación multicultural para la tolerancia y la paz: fundamentos y estrategias didácticas* (pp. 189-196).
7. Palacio Lis, I., Ruiz Rodrigo, C. (2002). *Redimir la inocencia: historia, marginación infantil y educación protectora*. Valencia: Universitat de València.

a.11. Riesgos de salud mental del profesorado.

1. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

2. Embuena García, E., & Gay Costa, E.I. (2005): *Esgotament emocional: el risc psicosocial en el centre docent (Síndrome de Burnout Docent)*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
3. Montón Sales, M.J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 33(4), 499-520.
4. Pérez, A. (2008). La educación compensatoria. ¿una medida para compensar u otra forma de excluir? *Rescaldos: revista de diálogo social*, 18, 34-40.
5. Pérez Soriano, J. (2010). ¿Es seguro el trabajo docente? *Gestión práctica de riesgos laborales: integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, 71, 18-23.
6. Vieira Ferreira, M.O. (1999). La desigualdad en el proceso de escolarización de la infancia gitana en España. *Revista de Educación*, 319, 239-252.

a.12. Salud laboral del profesorado en contextos marginales.

1. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

a.13. Formación inicial del profesorado.

1. Benítez Muñoz, J.L., García Berbén, A.B., & Fernández Cabezas, M. (2007). Eficacia de un curso de formación sobre maltrato entre iguales en el curriculum inicial del profesorado. En J. Gázquez Linares, M.C. Pérez Fuentes, A.J. Cangas Díaz, & N. Yuste Rossell (Coords.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención en intervención del acoso escolar* (pp. 133-140).
2. Bolívar Botía, A (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J.M. Escudero Muñoz, A.L. Gómez, (Coords.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp. 123-154).
3. Cueva, M.J. (1997). Argumentos para la incorporación de la multiculturalidad y el multilingüismo en la Formación Inicial del Profesorado: marco teórico escolar. En A. Mendoza Fillola, C.M. Romea Castro, & F.J. Cantero Serena (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 605-610).
4. Díez Gutiérrez, E.J., & Flórez González, J. (2002). La formación inicial del profesorado en estrategias de prevención del fracaso escolar. En R. Fuente Anunciabay, R.M. Santamaría Conde, & A. Navarro Jurado (Coords.), *La Universidad en la formación de profesorado, una formación a debate: Congreso nacional de Educación* (p. 351).
5. Domingo Segovia, D. (2003). Formación inicial: abriendo perspectivas para una nueva identidad profesional del profesorado de secundaria. En M. Coriat Benarroch, A. Romero López, & J. Gutiérrez Pérez (Coords.), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión europea* (pp. 175-188).

6. González Peiteado, M. (2010). La institucionalización y marco legal de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y su impronta en los estilos de enseñanza. *Innovación educativa*, 20, 145-156.
7. Hernández, F. (2011). La formación inicial del profesorado de secundaria como desafío y exigencia moral. En F. Hernández (Coord.), *Aprender a ser docente de secundaria* (pp. 13-32). Barcelona: Octaedro Editorial.
8. Herrada Valverde, R.I. (2008). *Estudio etnográfico de un proceso de formación inicial del profesorado en el ámbito de la diversidad cultural*. Almería: Universidad de Almería.
9. Hervás Gómez, C. (1996). *Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria*. Cádiz: Grupo Iniciativas Educativas Andaluzas.
10. Imbernón Muñoz, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria: hacia un nuevo concepto de formación del profesorado. *Eufonia: Didáctica de la música*, 50, 71-78.
11. López Catalán, L. y López Catalán, B. (2003). Educación intercultural y formación inicial del profesorado: un suspenso para los planes de estudio vigentes en Andalucía. En Soriano Ayala, E. (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (pp. 47-54).
12. Medina Rivilla, A.M. (2010). Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. En González Gallego, I., & Almunia, E. (Coords.), *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 135-150).
13. Moral Santaella, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado*. Granada: Grupo FORCE.
14. Nieto Bedoya, M. (2004). Formación inicial del profesorado y habilidades para trabajar en centros educativos con alumnado inmigrante. En F. Herrera Clavero, J.M. Roa Venegas, M.I. Ramírez Salguero, S. Ramírez Fernández, & F. Mateos Claros (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 219-230).
15. Pérez Ferra, M. (2006a). El conocimiento profesional necesario para el ejercicio profesional de los futuros maestros: reflexión sobre la formación inicial necesaria. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 212(41-44).
16. Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 103-122.
17. Pontes Pedrajas, A., & Serrano Rodríguez, R. (2010). Perspectivas de cambio en la formación inicial del profesorado de secundaria: opiniones del alumnado. *ED.UCO: Revista de investigación educativa*, 4, 97-110.
18. Tejedor Mardomingo, M., & Nieto Bedoya, M. (2002). Nuevas demandas para la formación inicial del profesorado. En M. Barreales Llamas, M.C. Moreno Martín, & A.M. Gervilla Castillo (Coords.), *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*, 2, 683-688.
19. Tigchelaar, A., Melief, K., Van Rijswijk, M. & Korthgen, F.A.J. (2010). Elementos de una posible estructura del aprendizaje realista: en la formación inicial y permanente del profesorado. En O. Esteve Ruescas, & A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo del profesorado* (pp. 39-64).

a.14. Procedencia sociogeográfica del docente y tratamiento de la marginación.

1. Araya, V. (2001). La cognición, las emociones y el lenguaje en el origen de lo social. *Educare*, 5(2), 97-106.
2. Beltrán Llavador, F. (1987). *Un modelo de determinaciones en política curricular: el origen social del curriculum tecnoburocrático en España*. Valencia: Universtat de València.
3. Pérez Fernández, A. (2007). *Origen y naturaleza del hombre, física, espiritual, social y su verdadera videncia*. Madrid: Edición Personal.
4. Ritter, G.A. (1991). *El estado social, su origen y desarrollo en una comparación internacional*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
5. Roche Cárcel, J.A. (2007). De la nostalgia por el origen a la pasión por el final. De la génesis de la sociedad al fina de lo social. En J.A. Roche Cárcel (Coord.), *Espacios y tiempos inciertos de la cultural* (pp. 37-67).
6. Yanes Cabrera, C. (2005). *Educación y clases sociales: el origen social de la Segunda Enseñanza Oficial*.

a.15. Cambios necesarios en la formación del profesorado en centros situados en contextos deprivados.

1. Domingo Segovia, J. y Cruz Fernández, J.M. de la (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto, Deustuko Unibertsitatea.
2. Elmore, R. (1993). What Knowledge base? *Review of educational research*, 63(3), 314-318.
3. Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 103-122.
4. Poncet Souto, M., & González Fernández, R. (2009). Desarrollo de la competencia “trabajo colaborativo” en la formación del profesorado: una experiencia en la escuela de magisterio de Lugo. En E. Nieto López, & A.I. Callejas Albiñana (Coord.), *Las competencias básicas* [recurso electrónico]: *reflexiones y experiencias* (p. 105).
5. Poncet Souto, M., & González Fernández, R. (2010). Innovar no admite imperativo. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 237-250.

a.16. Necesidad de un replanteamiento de la vida profesional.

1. Bolívar Botía, A., Cruz Fernández, J.M. de la, & Domingo Segovia, J. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Granada: Universidad de Granada.
2. Bolívar Botía, A., Cruz Fernández, J.M. de la, & Domingo Segovia, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
3. Cruz Fernández, J.M. de la (1995a). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de educación*, 306, 153-203.
4. Cruz Fernández, J.M. de la (1995b). *Los ciclos vitales en los profesores*. Granada: Universidad de Granada.

a.17. Trabajo colaborativo.

1. Callejas Albiñana, A.I. (Coord.). *Las competencias básicas* [recurso electrónico]: *reflexiones y experiencias* (p. 105).
2. Pérez Ferra, M. (1999-2000). La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 17-18, 201-216.
3. Pérez Ferra, M. (2000). Signos de identidad del asesoramiento interno. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(2), 35-48.
4. Pérez Ferra, M. (2002). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1-2).
5. Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 103-122.
6. Poncet Souto, M., & González Fernández, R. (2009). Desarrollo de la competencia “trabajo colaborativo” en la formación del profesorado: una experiencia en la escuela de magisterio de Lugo. En E. Nieto López, & A.I. Callejas Albiñana (Coord.), *Las competencias básicas* [recurso electrónico]: *reflexiones y experiencias* (p. 105).
7. Sánchez Moreno, M., & López Yáñez, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 93-110.

a.18. Capacidad crítica del docente frente a la realidad marginal.

1. Antúnez Marcos, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras factor de calidad, necesidad y problema: el papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89-110.
2. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
3. Rodríguez Navarro, H., Gallego López, B., Sansó Galiay, C., Navarro Sierra, J.L., Velicias Sánchez, M., & Lago Salcedo, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *REIFOP: Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 101-112. Descargado de <http://www.aufop.com> (2011, 30 de julio).

a.19. Facilidad/capacidad de adaptación del profesorado al contexto marginal.

1. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

a.20. Mezcla sociocultural como beneficio para el alumnado.

1. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
2. Montón Sales, M.J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 33(4), 499-520.
3. Pérez Ferra, M., & Quijano López, R. (2010). La cultura escolar en los centros de Educación Secundaria: implicaciones del profesorado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 38, 57-72.

a.21. Discriminación positiva.

1. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
2. Montón Sales, M.J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 33(4), 499-520.

a.22. Interés del alumnado por la escuela.

1. Asensi Díaz, J. (1993, edición revisada y actualizada en 1994). Absentismo escolar. En *Diccionario de Ciencias de la Educación* (ed. rev.) (p. 30). Madrid: Santillana.
2. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
3. González González, M.T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1). Universidad de Granada, Grupo FORCE.
4. Huguet Canalis, Á., Navarro García, J.L., & Janés Carulla, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua. *Anuario de psicología*, 38(3), 357-376.
5. Martín de Juan, E., & Cámara Alves, A. (2004). El absentismo escolar en la población inmigrante de Azuqueca de Henares. *Revista de estudios de Juventud*, 66, 55-61.
6. Montón Sales, M.J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 33(4), 499-520.
7. Plan Integral para la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.

a.23. Participación de las familias marginales en la vida escolar.

1. Escolet, A., Heras, P., Navarro, J.N., & Rodríguez, J.L. (1998). *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.
2. Kñallinsky Ejdelman, E. (1999). *La participación de los padres en la escuela: el efecto de la formación inicial y permanente del profesorado*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
3. Pérez Ferra, M. (1997). La educabilidad: atributo mediacional entre la realidad curricular y organizativa del centro escolar. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 15, 263-282.
4. Pérez Ferra, M. (2001). La dirección y las relaciones del centro con las familias y la comunidad. En P.S. de Vicente Rodríguez (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 223-248).

a. 24. Desfase cultural de las familias como obstáculo.

1. De Vicente, P.S. (2002). Propulsar mejores acciones profesoriales desde los centros de Educación Infantil. En *Actas del Congreso de Educación Infantil* (pp. 119-150). Granada: Universidad de Granada.

2. Domingo Segovia, J. (1995). Las escuelas de padres en los centros escolares: catalizadoras de formación permanente y desarrollo organizativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24, 183-192.

3. Escolet, A., Heras, P., Navarro, J.N., & Rodríguez, J.L. (1998). *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.

4. Pérez Ferra, M. (1997). La educabilidad: atributo mediacional entre la realidad curricular y organizativa del centro escolar. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 15, 263-282.

5. Pérez Ferra, M. (2001). La dirección y las relaciones del centro con las familias y la comunidad. En P.S. de Vicente Rodríguez (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (223-248).

6. Pérez Ferra, M., & Quijano López, R. (2010). La cultura escolar en los centros de Educación Secundaria: implicaciones del profesorado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 38, 57-72.

a.25. La Administración Educativa ante la marginación.

1. Esteve Zarazaga, J.M. (1989). Educación, reforma y marginación. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 70-72.

2. Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1983). La investigación ecológica en educación compensatoria: hacia la educación comunitaria. *Revista de educación*, 272, 29-47.

3. Poncet Souto, M., & González Fernández, R. (2010). Innovar no admite imperativo. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 237-250.

4. Pérez Ferra, M. (1999-2000). La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 17-18, 201-216.

5. Pérez Ferra, M. (2002b). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1-2).

6. Rodríguez Navarro, H., Gallego López, B., Sansó Galiay, C., Navarro Sierra, J.L., Delicias Sánchez, M., & Lago Salcedo, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *REIFOP: Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 101-112. Descargado de <http://www.aufop.com> (2011, 30 de julio).

a.26. Los medios de comunicación como distorsionadores de la educación en contextos marginales

1. Escolet, A., Heras, P., Navarro, J.N., & Rodríguez, J.L. (1998). *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona- Horsori.

b) **Segunda dimensión:** EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO DE CONTEXTOS MARGINALES ANTES SU PROPIA FORMACIÓN:

b.1. Expectativas de las familias sobre innovación educativa del profesorado.

1. Pérez Ferra, M. (1997). La educabilidad: atributo mediacional entre la realidad curricular y organizativa del centro escolar. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 15, 263-282.
2. Pérez Ferra, M. (1999-2000). La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 17-18, 201-216.
3. Pérez Ferra, M. (2000a). Signos de identidad del asesoramiento interno. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(2), 35-48.
4. Pérez Ferra, M. (2002b). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1-2).
5. Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 103-122.

b.2. Expectativas del profesorado sobre metodología específica para centros situados en contextos deprivados:

1. Guerra Gómez, E., & Sáenz Crespo, J.A. (1989). Técnicas de grupo en la educación compensatoria: a propósito de una experiencia. *Psiquis: Revista de psiquiatría, psicología médica y psicopatológica*, 10(7), 38-46.
2. Hueso Villegas, M.D., & Pérez Ferra, M. (1997). ¿Es posible educar personalmente en el marco de la LOGSE? *Cuadernos de pensamiento*, 11, 40-46.
3. Llinàs, B., & Seguí Llinàs, M. (1990). *Binifaldó: un cap d'aprenentatge a la Serra de Tramontana de Mallorca*. Palma de Mallorca: Centre de Recursos Pedagògics d'educació Compensatòria de Palma, Ministeri d'Educació i Ciència.
4. Pérez Alarcón, J., Abiega, D., Pamplona, I., & Zarco, M. (2005). Alternativas de Educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: el proyecto Nezahualpilli. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3-4, 3º-4º trimestres), 115-178. Centro de Estudios Educativos, Distrito Federal, México.
5. Pérez Ferra, M. (2001). La dirección y las relaciones del centro con las familias y la comunidad. En P.S. de Vicente Rodríguez (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 223-248).
6. Pérez Ferra, M. (1999-2000). La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 17-18, 201-216.
7. Ruiz Casillas, M.J., & Rodríguez Tejada, M.I. (2002). Construir materiales para compensar desigualdades en Educación Infantil. *Campo abierto: Revista de Educación*, 22, 195-212.
8. Cardenal de la Nuez, M.E. (2004). Itinerarios y trayectorias escolares: estudios, trabajo y comportamiento ante las encrucijadas entre jóvenes de origen social desigual. En B. (Coord.), *Sociología de l'educació: cultura y pràctica escolar: les reformes actuals* (pp. 375-390).

b.3. Expectativas ante la integración del alumnado deprivado desde la elaboración de materiales didácticos:

1. Criado del Pozo, M.J. (1990). *Percepción, expectativas y actitudes del profesor sobre el alumno*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
2. Krugman, P.R. (1991). *La era de las expectativas limitadas*. Barcelona: Ariel.
3. Matín Bris, M. (Coord.) (2003). *Planificación educativa: intercambio de expectativas y perspectivas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones.
4. Martín Ortega, E., Parcerisa, A., & Zabala, A. (2002). *Materiales didácticos y currículum: elaboración, análisis y evaluación*. Editorial UOC.
5. Rodríguez Cruz, M. del P. (1991). *Factores distorsionantes en la percepción y expectativas profesor-alumno*. Universidad de La laguna.

b.4. Puesta en común de prácticas docentes de centros situados en contextos deprivados.

1. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

b.5. Confianza del profesorado en agentes externos:

1. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

b.6. Ideas previas del profesorado para dar soluciones:

1. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
2. García Félix, E., Fernández March, A., & Serra Carbonell, B. (2001). La formación inicial del profesorado de secundaria: ¿se consideran las ideas previas de los titulados? En *Evaluación de políticas educativas: VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación* (pp. 77-79).
3. Molina Abril, A., & Aranda Segovia, J.A. (1994). *Aulas ocupacionales: alternativa escolar para jóvenes absentistas: experiencia educativa realizada en Maracena (Granada)*. Maracena: Diputación Provincial de Granada.
4. Molina Abril, A. (1998). *La otra escuela = An alternativa school: aula ocupacional*. Maracena: Ayuntamiento de Maracena.

b.7. Expectativas del profesorado veterano frente al novel:

1. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

b.8. Estabilidad del profesorado en el centro como condición de éxito académico:

1. Pérez, J. (2004). *Estabilidad en el empleo*. Trotta.
2. Fernández Domínguez, J.J., & Rodríguez Escanciano, S. (2004). *La movilidad en la función pública: entre la estabilidad y la eficacia en la gestión*. Madrid: Cinca.

b.9. La experiencia del profesorado en centros situados en contextos deprivados modifica las expectativas profesionales:

1. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

b.10. El contexto marginal activa la motivación del profesorado:

1. Pérez Ferra, M., & Quijano López, R. (2010). La cultura escolar en los centros de Educación Secundaria: implicaciones del profesorado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 38, 57-72.
2. Román Castro, M.J., & Pérez Ferra, M. (1995). Las actitudes en el proyecto curricular de centro. En J. Ruiz Carrascosa, & M. Pérez Ferra, *Factores que favorecen la calidad educativa* (13-42).
3. Romero Ariza, M., & Pérez Ferra, M. (2009a). Cómo motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista iberoamericana de educación*, 51, 87-105.

b.11. Expectativas de modificar el modelo social marginal en pro del normalizado/convencional:

1. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
2. Vieira Ferreira, M.O. (1999). La desigualdad en el proceso de escolarización de la infancia gitana en España. *Revista de Educación*, 319, 239-252.
2. Gento Palacios, S., & Recio García, M. (1986). Una experiencia de Educación Compensatoria: integración de gitanos. *Bordón. Revista de pedagogía*, 264, 709-722.
3. López López, M.C. (1996). La formación del profesorado en una sociedad multicultural: una experiencia práctica. En J.A. Ortega Carrillo (Coord.), *Educación multicultural para la tolerancia y la paz: fundamentos y estrategias didácticas* (pp. 189-196).
4. Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 103-122.

b.12. La jerarquización del alumnado por rendimiento como posible solución:

1. Aguilera Aguilera, Á. (2001). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. Madrid: Universidad Complutense.
2. Pérez Ferra, M. (1997). La educabilidad: atributo mediacional entre la realidad curricular y organizativa del centro escolar. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 15, 263-282.
3. Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
4. Siles Rojas, C., & Reyes Rebollo, M.M. (2003). Educación compensatoria, familia y desarrollo académico. *Aula abierta*, 81, 1-20.

b.13. Expectativas de titulación del alumnado vs logro de aprendizajes:

1. Martínez García, J.S. (2010). Origen social y logro educativo: una mirada a través de PISA. En Feito Alonso, R. (Coord.), *Sociología de la educación secundaria* (pp. 107-122).

b.14. Evaluación del centro por la Administración como clave para una mejor atención

1. Ortiz Colón, A. (1997). *El servicio de inspección educativa ante la evaluación de un centro educativo*. Linares: Centro de Estudios "Bit a Bit".

2. Candoli, C., Cullen, K., & Stufflebeam D.L. (1998). *Evaluación de la actuación profesional en la supervisión educativa: práctica y orientaciones para su mejora*. Bilbao: Mensajero.

3. Estefanía, J.L., & López, J. (2003). *Evaluación externa del centro y calidad educativa*. Editorial CCS.

b.15. Expectativas vs realidad

b.16. Asunción de la acogida del alumnado deprivado por centros situados en contextos deprivados

b.17. Expectativas sobre atención a las necesidades formativas desde los CEPs:

1. Pérez Ferra, M. (1994-1995). El psicopedagogo como experto en asesoramiento curricular. *Anales de Pedagogía*, 12-13, 195-210.

2. Pérez Ferra, M. (2000a). Signos de identidad del asesoramiento interno. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(2), 35-48.

3. Pérez Ferra, M. (2000b). *Conocer el currículo para asesorar en centros*. Archidona: Aljibe.

4. Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 103-122.

b.18. Las nuevas tecnologías vs la metodología tradicional, como estrategia resolutoria:

1. Guerra Gómez, E., & Sáenz Crespo, J.A. (1989). Técnicas de grupo en la educación compensatoria: a propósito de una experiencia. *Psiquis: Revista de psiquiatría, psicología médica y psicosomática*, 10(7), 38-46.

2. González Ballesteros, L., García Cabrera, M.M., Segovia Aguilar, B. & Brancho López R. (2010). Desarrollo de una experiencia de mejora docente par la formación inicial del profesorado a través de la investigación-acción participativa con las TIC. *ED.UCO: Revista de investigación educativa*, 4, 51-72.

3. Hueso Villegas, M.D., & Pérez Ferra, M. (1997). ¿Es posible educar personalmente en el marco de la LOGSE? *Cuadernos de pensamiento*, 11, 40-46.

4. Llinàs, B., & Seguí Llinàs, M. (1990). *Binifaldó: un cap d'aprenentatge a la Serra de Tramontana de Mallorca*. Palma de Mallorca: Centre de Recursos Pedagògics d'educació Compensatòria de Palma, Ministeri d'Educació i Ciència.
5. Pérez Alarcón, J., Abiega, D., Pamplona, I., & Zarco, M. (2005). Alternativas de Educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: el proyecto Nezahualpilli. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3-4, 3º-4º trimestres), 115-178. Centro de Estudios Educativos, Distrito Federal, México.
6. Ruiz Casillas, M.J., & Rodríguez Tejada, M.I. (2002). Construir materiales para compensar desigualdades en Educación Infantil. *Campo abierto: Revista de Educación*, 22, 195-212.

c) **Tercera dimensión:** NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO DE ÁMBITOS MARGINALES:

c.1. Necesidad de conocer la teoría educativa vs la práctica educativa como clave de comprensión de la educación en centros situados en contextos deprivados:

1. Sierra y Arizmendiarieta, B., & Pérez Ferra, M. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de educación*, 342, 529-552.

c.2. Necesidad de formación de las familias del alumnado para mejorar el rendimiento alumnado:

1. Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1983). La investigación ecológica en educación compensatoria: hacia la educación comunitaria. *Revista de educación*, 272, 29-47.
2. Pérez Ferra, M. (1997). La educabilidad: atributo mediacional entre la realidad curricular y organizativa del centro escolar. *Enseñaza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 15, 263-282.
3. Pérez Ferra, M. (2001). La dirección y las relaciones del centro con las familias y la comunidad. En P.S. de Vicente Rodríguez (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 223-248).
4. Siles Rojas, C., & Reyes Rebollo, M.M. (2003). Educación compensatoria, familia y desarrollo académico. *Aula Abierta*, 81, 1-20.

c.3. Necesidad de conocer aspectos del rendimiento escolar relacionados con la desventaja sociocultural:

1. Bolívar, A. (2003) Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Revista GRUPO FORCE (Formación Centrada en la Escuela)*.
2. Elmore, R. (2003a). Salvar la brecha entre estándares y resultados: el imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 7(1-2), 9-48.

3. Pérez Ferra, M. (1997). La educabilidad: atributo mediacional entre la realidad curricular y organizativa del centro escolar. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 15, 263-282.

4. Siles Rojas, C., & Reyes Rebollo, M.M. (2003). Educación compensatoria, familia y desarrollo académico. *Aula Abierta*, 81, 1-20.

c.4. Necesidad de la *educación no formal* como alternativa:

1. Arquero, M. (2004). *Educación de calle: hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Madrid: Editorial Popular. Referenciado en Martín González, M. (res.). Educación de calle: hacia un modelo de intervención en marginación juvenil. *Foro de Educación*, 2, 39.

c.5. Necesidad de perfeccionar las técnicas de evaluación.

1. Amores Fernández, F.J., & Ritacco Real, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 4(1), 90-108.

2. Iguacel, S.C., & Buendía Eisman, L. (2010). Evaluación de un programa para la mejora de un aula de Educación Compensatoria desde un enfoque inclusivo *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(2), 127-135.

3. Martín, E., & Gómez, V. (2003). Evaluación de dos experiencias de educación compensatoria a través del enfoque bioecológico del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 201-216.

c.6. Necesidad de conocer la dinámica de grupos:

1. Aretxaederra de Juan, M.J., & Ruiz Amador, C. (2007). La organización y la dinámica del aula: los grupos en la escuela. En J. Bonals Picas, & M. Sánchez Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 393-424).

2. Canto Ortiz, J.M. (2000). *Dinámica de grupos: aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Archidona: Aljibe.

c.7. Necesidad de concordar necesidades del profesorado y del alumnado y sus familias:

1. Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1983). La investigación ecológica en educación compensatoria: hacia la educación comunitaria. *Revista de educación*, 272, 29-47.

2. Pérez Ferra, M. (1997). La educabilidad: atributo mediacional entre la realidad curricular y organizativa del centro escolar. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 15, 263-282.

3. Pérez Ferra, M. (2001). La dirección y las relaciones del centro con las familias y la comunidad. En P.S. de Vicente Rodríguez (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 223-248).

c.8. Necesidad de formación curricular interdisciplinar:

1. Pérez Ferra, M. (2002b). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1-2).

2. Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 103-122.

c.9. Necesidad de actividades de autoformación y formación en centros:

1. Pérez Ferra, M. (2000a). Signos de identidad del asesoramiento interno. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(2), 35-48.

2. Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 103-122.

c.10. Necesidad de adaptar el currículo escolar a las características alumnado:

1. Pérez Ferra, M. (1994-1995). El psicopedagogo como experto en asesoramiento curricular. *Anales de Pedagogía*, 12-13, 195-210.

2. Pérez Ferra, M. (1999a). El currículo como diseño. En M. Román Rayo (Coord.), *Educación enseñando: antología de estudios científicos en homenaje a la profesora Mercedes Lamarque Forn* (pp. 273-304).

3. Pérez Ferra, M. (1999b). *Conocer y desarrollar el currículo: una propuesta en Educación Secundaria Obligatoria*. Torredonjimeno: Jabalruz.

4. Pérez Ferra, M. (2002b). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1-2).

5. Popkewitz, T.S. (2010). Los estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 355-370.

6. Vila Mendiburu, I. (2007): Lenguas. En X. Besalú (Coord.), *Educación en sociedades pluriculturales* (pp. 159-175). Barcelona: Wolters Kluwer, Cuadernos de Pedagogía.

c.11. Necesidad de mayor disciplina con el alumnado privado:

1. García Rodríguez, M.S., Torío López, S., Álvarez Pérez, L., Fernández García, C.M., González Castro, P., y Viñuela Hernández, M.P. (2002). Conflictividad en las aulas: análisis de una intervención con programas integrados. En B. Molina Rueda, A. Muñoz Muñoz, & F. Jiménez Bautista (Coords.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación Cultura de Paz* (pp. 557-562): Granada, septiembre 2002.

2. Rey, R. del, & Ortega Ruiz, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar: la propuesta del modelo de Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 59-71.

3. Scandroglio, B., López Martínez, J., Martínez García, J.M., Martín López, M.J., San José Sebastián, M.C., & Martín González, A. (2003). La conducta violenta en grupos juveniles: características descriptivas. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 151-158.

4. Torrego Seijo, J.C. (2010). La mejora de la convivencia en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 251-274.

c.12. Necesidad de facilitar itinerarios escolares adecuados para ulterior inserción laboral del alumnado:

1. Torres González, J.A. y Pérez Ferra, M. (1997). Los programas de garantía social en el marco de la atención a la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo. En A. Medina, & S. Gento Palacios (Coords.), *Formación de educadores de personas adultas III: (Educación Secundaria)* (pp. 765-806).

c.13. Necesidad de formación del profesorado en programas de incentivación del alumnado deprivado:

1. Esteve Zarazaga, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de educación*, 350, 15-30.

2. Niemi, H. & Jukku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de educación*, 350, 173-202.

3. Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 103-122.

4. Villar Angulo, L.M. (1997). Armonía y consonancia de enunciados para un sistema de calidad de formación inicial del profesorado. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 1(1), 71-86.

c.14. Necesidad de mayor esfuerzo del profesorado por mejorar las condiciones vida escolar:

c.15. Necesidad de arrancar de la realidad marginal para transformarla:

1. Vila Mendiburu, I. (2007). Lenguas. En X. Besalú (Coord.), *Educación en sociedades pluriculturales* (pp. 159-175). Barcelona: Wolters Kluwer, Cuadernos de Pedagogía.

c.16. Necesidad de criba y selección social:

1. Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

2. Gento Palacios, S., & Recio García, M. (1986). Una experiencia de Educación Compensatoria: integración de gitanos. *Bordón. Revista de pedagogía*, 264, 709-722.

3. López López, M.C. (1996). La formación del profesorado en una sociedad multicultural: una experiencia práctica. En J. A. Ortega Carrillo (Coord.), *Educación multicultural para la tolerancia y la paz: fundamentos y estrategias didácticas* (pp. 189-196).

4. Vieira Ferreira, M.O. (1999). La desigualdad en el proceso de escolarización de la infancia gitana en España. *Revista de Educación*, 319, 239-252.

c.17. Necesidad de colaboración entre el centro y las instituciones del entorno:

1. Luego Horcajo, F. (2008). El Proyecto Atlántida para la educación democrática: una propuesta de colaboración en red entre profesorado y centros educativos. En J. Gairín Sallán, & S. Antúnez Marcos (Coords.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (Vol. I.)

c.18. Necesidad de programación minuciosa:

1. Escribano González, A. (1998). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Universidad de Castilla-La Mancha.

c.19. Necesidad de mayor número de investigaciones en centros situados en contextos deprivados:

c.20. Necesidad de que la Administración parta de las ideas del profesorado de centros situados en contextos deprivados:

1. Normativa andaluza.
2. Poncet Souto, M., & González Fernández, R. (2010). Innovar no admite imperativo. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 237-250.
3. Ortiz Colón, A. (1997). *El servicio de inspección educativa ante la evaluación de un centro educativo*. Linares: Centro de Estudios "Bit a Bit".
4. Candoli, C., Cullen, K., & Stufflebeam D.L. (1998). *Evaluación de la actuación profesional en la supervisión educativa: práctica y orientaciones para su mejora*. Bilbao: Mensajero.
5. Estefanía, J.L., & López, J. (2003). *Evaluación externa del centro y calidad educativa*. Editorial CCS.

4.3.2.1.3. Relación entre las tres dimensiones del cuestionario y los datos de identificación¹⁷⁶. Referencias bibliográficas.

Datos descriptivos contenidos en la temática de la investigación

a.1 Sexo del profesorado.

1. Anguita Martínez, R., & Torrego Egidio, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado: retos y posibilidades. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 64, 17-26.
2. Benítez, J.L., Berbén, Ana-Belén G., & Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de investigación educativa, RIE*, 24(2), 329-352.

¹⁷⁶ Como en el caso de la relación de las tres dimensiones del cuestionario con los ítems, este procedimiento se erige en una medida de rigor de la investigación.

3. Díaz Linares, M.A., Pantoja Vallejo, A., Aranda Campoy, T.J., Delgado Castellano, L., Villanueva Roa, C. y Peñaherrera León, M. (2006). Educación intercultural y género en la provincia de Jaén. En Soriano Ayala, E., Osorio Méndez, M.M. y González Jiménez, A.J. (Coords.). *Interculturalidad y género*, pp. 388-395.
4. Donoso, T., Figuera, P., & Rodríguez Moreno, M.L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de educación*, 355, 187-283.
5. Encabo Fernández, E., & López Valero, A. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 43, 113-122.
6. Etxabe Urbietta, J.M. (2008). Género y ciencia en la formación del profesorado. En C. Miqueo Miqueo, M.J. Barral Morán, & C. Magallón Portolés (Coords.), *Estudios iberoamericanos de género en ciencia, tecnología y salud* (pp. 531-536).
7. Fernández Domínguez, M.R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 195-254.
8. Fernández Sierra, J., & Barquín Ruiz, J. (2002). Género, ideología y actitud del profesorado andaluz frente a la formación permanente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 43, 75-92.
9. Fuentes-Guerra Soldevilla, M., & Freixas Farré, A. (1994). La reflexión sobre el sistema sexo/género: un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación*, 304, 165-176.
10. López Ruiz, J.M. (2002). Análisis cualitativo de situaciones de discriminación y/o marginación de las mujeres, desde la perspectiva de la percepción del profesorado de educación primaria del contexto pluricultural de Ceuta. En F. Herrera Clavero, J.M. Roa Venegas, M.I. Ramírez Salguero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández (Coords.), *Inmigración, Interculturalidad y convivencia* (pp. 221-231).
11. Maquillón Sánchez, J.J., Martínez Segura, M.J., García Sanz, M.P. García Sánchez, F.A. (2010). La formación en evaluación educativa del profesorado de atención a la diversidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 141-154.
12. Nuño Angós, T. (2001). Género e Historia de la Ciencia: algunas implicaciones para la formación del profesorado de Ciencias. En M. Álvarez Lires (Coord.), *Estudios de historia das ciencias e das técnicas: VII Congreso de la Sociedad Española de Historia de la Ciencias y de las Técnicas* (pp. 579-590). Pontevedra, 14-18 de setembro de 1999, Vol. 1.
13. Pérez González, B. (1998). Género y sociología de la educación en la formación del profesorado. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 15, 7-20.
14. Romero Díaz, A., & Abril Morales, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP: Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 27, vol. 11 (3). Descargado de <http://www.aufop.com/aufop/home/> (2011, 29 de julio).
15. Perona, N.B. (2009). El estudio de la pobreza y la perspectiva de género: la aplicación de los conceptos de privación y marginación en la provincia de Santa Fe. *Revista de temas sociales*, 24.
16. Quintana Cabanas, J.M. (1994). Marginación social de la mujer y educación. *Estudios de pedagogía y psicología*, 6, 145-152.
17. Sipán Compañé, A. (Coord.). (2001). *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Mira Editores.

18. Castanedo Secadas, C. (2002). *Valores educativos de profesores de EGB: al iniciar la carrera, al finalizarla y al trabajar en colegios*. (Tesis doctoral dirigida por J.A. Beltrán Llera). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

19. Ruipérez Calleja, T., & Nuño Angós, T. (1996). Análisis de las concepciones del profesorado sobre la ciencia desde una perspectiva de género. *Revista de psicodidáctica*, 2, 81-104.

a.2 Experiencia docente del profesorado (antigüedad).

1 Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

2. Bolívar, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Revista GRUPO FORCE (Formación Centrada en la Escuela)*.

3. Gómez, C., & Carro Sancristóbal, L.C. (1997). La formación del profesorado en la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1.

4. López Ocaña, A.M., & Zafra Jiménez, M. (2003). *La atención a la diversidad en la ESO: la experiencia del IES Fernando de los Ríos de Fuente Vaqueros (Granada)*. Barcelona: Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.

5. Merino, S.U., & Merino, S. (2009). El trabajo en las aulas heterogéneas. Una experiencia institucional de formación continua del profesorado de inicial y primaria en la problemática de la diversidad sociocultural e institución escolar. *Didáctica geográfica*, 10, 121-138.

6. Pérez Ferra, M. (1999-2000). La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 17-18, 201-216.

7. Romero Ariza, M., & Pérez Ferra, M. (2009). Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista iberoamericana de educación*, 50(5).

8. Santos Guerra, M.Á. (1997). El puente dinamitado: Crónica de una experiencia de formación de profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, 255, 38-41.

9. Zafra Jiménez, M. (2006). La formación del profesorado para la diversidad social. *Revista de educación*, 339, 147-168.

10. Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 123-150.

11. Maquillón Sánchez, J.J., Martínez Segura, M.J., García Sanz, M.P., & García Sánchez, F.A. (2010). La formación en evaluación educativa del profesorado de atención a la diversidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 141-154.

12. Normativa y legislación andaluza.

a.3 Experiencia del profesorado en contextos de marginación (antigüedad en dichos contextos).

1. Altopedi, M., & López Jiménez, L.C. (2010). Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 29-44.
2. Amores Fernández, F.J., & Ritacco Real, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 4(1), 90-108.
3. Pérez Ferra, M. (2000a). Signos de identidad del asesoramiento interno. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(2), 35-48.
4. AA.VV. (2005). Formación intercultural para el profesorado: una experiencia de cooperación europea. *Migraciones*, 18, 233-246.
5. Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación: historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.

a.4 Nivel educativo en que trabaja el profesorado (Infantil, Primaria o Secundaria Obligatoria).

1. Altopedi, M., & López Jiménez, L.C. (2010). Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 29-44.
2. Colmenero Ruiz, M.J. (2007). Detección de las necesidades formativas referidas al ámbito de conocimiento del profesorado de Educación Secundaria en procesos de atención a la diversidad. *XXI. Revista de educación*, 9, 207-216.
3. Esteban Moreno, R.M. (2001). Una respuesta a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: los programas de educación compensatoria. En A. Sipán Compañé, *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 477-482).
4. Esteve Zarazaga, J.M. (2001). El profesorado de secundaria: hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la Educación Contemporánea. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 3, 15-42.
5. Giné, N., Martí, E. Mentado Labao, T., & Prats, M. Nuevos retos para el profesorado de Secundaria Obligatoria: formación permanente para la atención a la diversidad en las aulas. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 67-88.
6. Hervás Gómez, C., & Martín Nogales, J. (1997). Evaluación de necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de educación secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1.
7. Legislación sobre enseñanza: vol. I: normativa básica y enseñanzas de régimen general. Tecnos (3rd. ed.).
8. Maquillón Sánchez, J.J., Martínez Segura, M.J., García Sanz, M.P., & García Sánchez, F.A. (2010). La formación en evaluación educativa del profesorado de atención a la diversidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 141-154.
9. Menéndez Álvarez-Dardet, S., López Verdugo, I., Hidalgo García, M.V., & Sánchez Hidalgo, J. (2006). Las necesidades de los docentes andaluces de Educación Secundaria Obligatoria: un instrumento de evaluación. *Revista de Educación*, 340, 923-942.
10. Muntaner i Guasp, J.J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(1), 27-46.

11. Moriña Díez, A. (2004). Formación del profesorado y atención a la diversidad: una experiencia en Educación Secundaria. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 12(2), 39-41.
12. Pérez Ferrá, M. (2000a). Signos de identidad del asesoramiento interno. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(2), 35-48.
13. Román Álvarez, B. (2002) Las necesidades formativas del profesorado de educación infantil en habilidades sociales. En M. Barreales Llamas, M. del C. Moreno Martín, A.M. Gervilla Castillo (Coords.), *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*, 2, 695-700.
14. Sipán Compañé, A. (Coord.). (2001). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Mira Editores.

a.5 Responsabilidades administrativas asumidas por el profesorado (dirección, etc.).

1. Altopedi, M., & López Jiménez, L.C. (2010). Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 29-44.
2. Blázquez Entonado, F., & Navarro Montaña, M.J. (1999). Propuesta de indicadores de calidad para evaluar la función directiva en centros educativos. *Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado*, 3(1), 131-142.
3. Bolívar Botía, A. (2001). ¿Qué dirección es necesaria para promover una organización que aprenda? *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 9(1), 13-18.
4. Bolívar Botía, A. (2006-2007). Diseñar escenarios de aprendizaje: el papel de los equipos directivos en el liderazgo pedagógico en España: Resultados de una investigación. *El Guiniguada*, 15 y 16, 53-76.
5. Caballer Sancho, T. (2002). Dirección de personas y equipos, compartir responsabilidades: funciones competencias y responsabilidades de los equipos directivos. En González Gallero (Dir.), R. Abajo Merino (Aut.), Instituto formación del Profesorado (Dir. Congr.), (pp. 217-232).
6. Castilla Elena, C. (2010). *El liderazgo educativo: los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar*. [Recurso electrónico]. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
7. Claxton, G., & Atkinson, T. /Cercadillo, P. (Trad.). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
8. Concha Albornoz, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *REICE: Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 133-138.
9. Essomba Gelabert, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural*. Barcelona: Graó.
10. Gairín Sallán, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación, CIDE.
11. Ríos Muñoz, D, Maturana, D., Almonacid Águila, C., Shink S. H. y Jaramillo M.I. (2010). Innovaciones en centros educativos vulnerables: liceos que optimizan la gestión para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6).
12. Gairín Sallán, J., & Villa Sánchez, A. (1996). Funcionamiento de los equipos directivos: análisis y reflexión a partir de una investigación empírica. Dirección y participativa y evaluación de centros (pp. 489-556).

13. García Olalla, A., Poblete Ruiz, M., & Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver: tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI. Revista de educación*, 8, 13-34.
14. Gómez Mate, M.J. (2010). *El liderazgo educativo: los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. [Recurso electrónico]. Ministerio de educación, Subdirección general de documentación y publicaciones.
15. Gurrea Casamayor, F. (1999). Regulación de la educación compensatoria en España. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 7, 97-122.
16. León Guerrero, M^a.J. (2000). Introducción al “Panel de Expertos: Después de la escuela, ¿qué?”. En J. Domingo Segovia, & M.G. Mesa García (Coords.), *Trabajando reconstruir una sociedad más justa, también desde la educación. Actas de las I Jornadas de Reflexión sobre Integración Global en Zonas Desestructuradas* (pp.187-189). Granada: Consejería de Asuntos Sociales, Delegación Provincial de Granada, Grupo de Investigación FORCE, Universidad de Granada.
17. Lombarte Bel, S., Prats Gil, E. (2003). Enfoques pedagógicos en la gestión de la diversidad. Una experiencia de formación de profesorado. Calidad, equidad y educación [archivo de ordenador]=Kalitatea, ekitatea eta hezkuntza. Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación (9. 2003. San Sebastián).
18. Madrid Izquierdo, J.M. (2005). Análisis legislativo sobre las desigualdades en educación: de la educación compensatoria a la compensación de las desigualdades en España. En L. Vega Gil, C. García Crespo (Coords.), *La educación obligatoria en Europa y Latinoamérica* (pp. 163-172).
19. Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2004). La dirección escolar y la conexión con el entorno. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 22, 103-138.
20. Molina Juncosa, N., & Contreras Chacón, A.E. (2007). Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos: paso previo para el diseño de planes de formación. *Acción pedagógica*, 16(1), 70-81.
21. Navarro, J.M., & García López, J. (2007). Experiencia de formación de equipos directivos para el cambio. *Organización y gestión educativa: revista del Forum europeo de administradores de la Educación*, 15(3), 5-6.
22. Pérez Ferra, M. (2000a). Signos de identidad del asesoramiento interno. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(2), 35-48.
23. Pérez Ferra, M. (2001). La dirección y las relaciones del centro con las familias y la comunidad. En P.S. de Vicente Rodríguez (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 223-248).
24. Murillo Estepa, P., Olías Ferrera, F., & Martínez Calle, A. (2004). La formación de los equipos directivos como instrumento de transformación e innovación de la educación. En P. Murillo Estepa, J. López Yáñez, & M. Sánchez Moreno (Coords.), *Actas VIII congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas* (pp. 117-122).
25. Rodríguez Diéguez, J.L., Sánchez Sánchez, S., Beltrán de Tena, R., Bolívar Botía, A., Rodríguez Conde, M.J. (2004). Evaluación de la función directiva en los cuerpos docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 22, 35-76.
26. Rojas Ruiz, G. (2007). Los equipos directivos ante la gestión de los conflictos educativos. En M. Lorenzo Delgado (Coord.), *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento* (pp. 521-532).
27. Roffé Gómez, A. (2011). Estamentos educativos: sus funciones en relación a la interculturalidad. *Exedra: revista científica, Extra 2*, 61-90.

28. Santos Guerra, M.A. (2009). Equipos directivos e innovación. En Paredes Labra, J., Herrán Gascón, A. de la, y Santos Guerra, M.A. (aut.), Gairín Sallán, J. (aut.), Carbonell Fernández, J.L. (aut.), *La práctica de la innovación educativa.*, pp. 49-56.

a.6 Categoría profesional del profesorado (funcionario, etc.).

1. Aguilar Adáñez, M.J. (2004). Trabajo social intercultural: una aproximación al perfil del trabajador social como educador y mediador en contextos multiculturales y multiétnicos. *Portularia: revista de Trabajo Social*, 4, 153-160.

2. Blázquez, A., & García Molina, J. (2006). El educador social en la educación secundaria. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 32, 39-60.

3. Carbonell París, F. (2007). Currículo intercultural: estrategias, técnicas, metodologías, recursos y materiales. En X. Besalú (Coord.), *Educación en sociedades pluriculturales* (pp. 141-158). Barcelona: Wolters Kluwer, Cuadernos de Pedagogía.

4. De Oña Cots, J.M. (2005). El educador social: un profesional de la educación en contacto con la infancia. *Revista de Educación Social: Revista electrónica del Colegio General de Educadores Sociales*, 4.

5. Dirección General de Participación y Equidad en Educación (2008). *La atención educativa al alumnado inmigrante en Andalucía: la escuela intercultural*. Documento consultado en la Web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/>

6. Gallardo Mancebo, M. (2003). El pedagogo social como mediador intercultural. En E. Soriano Ayala, E. (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (pp. 231-238).

7. Leiva Olivencia, J.J. (2007). Estrategias de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3).

8. López López, M.C. (2000). Introducción al panel de expertos: “Valores y diversidad cultural frente a la cultura de la marginación”. En J. Domingo Segovia, & M.G. Mesa García (Coords.), *Trabajando reconstruir una sociedad más justa, también desde la educación. Actas de las I Jornadas de Reflexión sobre Integración Global en Zonas Desestructuradas* (p. 207). Granada: Consejería de Asuntos Sociales, Delegación Provincial de Granada, Grupo de Investigación FORCE, Universidad de Granada.

9. Llevot Calvet, N. (2003). Actitud de los docentes respecto al mediador y la necesidad de *Revista complutense de educación*, 14(1), 197-210.

10. Maquillón Sánchez, J.J., Martínez Segura, M.J., García Sanz, M.P., & García Sánchez, F.A. (2010). La formación en evaluación educativa del profesorado de atención a la diversidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 141-154.

11. Montaner, M.C. (2006). *La autoestima del profesorado de religión*. Madrid: Entheos.

12. Normativa andaluza.

13. Ortiz Cobo, M. (2006). La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar. *Revista de educación*, 339, 563-594.

14. Thode Mayoral, M.L. (1992). Problemas específicos del colectivo de profesores interinos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 14, 117-135.

a.7 Tipo de centro donde trabaja el docente (público, concertado, privado).

1. Cardona Andujar, J. (2008). Problemática actual del profesorado: algunas soluciones. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de Didáctica*, 26, 29-56.

2. León Guerrero, M^a.J. (2000). Introducción al “Panel de Expertos: Después de la escuela, ¿qué?”. En J. Domingo Segovia, & M.G. Mesa García (Coords.), *Trabajando reconstruir una sociedad más justa, también desde la educación. Actas de las I Jornadas de Reflexión sobre Integración Global en Zonas Desestructuradas* (pp. 187-189). Granada: Consejería de Asuntos Sociales, Delegación Provincial de Granada, Grupo de Investigación FORCE, Universidad de Granada.

3. Maquillón Sánchez, J.J., Martínez Segura, M.J., García Sanz, M.P., & García Sánchez, F.A. (2010). La formación en evaluación educativa del profesorado de atención a la diversidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 141-154.

4. Marcelo García, C., Mayor Ruiz, C., & Gallego Noche, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 111-134.

5. Normativa andaluza.

6. Pérez Ferra, M. (2000a). Signos de identidad del asesoramiento interno. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(2), 35-48.

a.8 Número de habitantes de la población donde se halla ubicado el centro educativo donde trabaja el profesorado.

1. Bustos Jiménez, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de educación*, 350, 449-461.

2. García Fontanet, F. (1995). Educación compensatoria y experiencias de escuela rural integrada. En J.M. Santacreu Soler (Coord.), *Historia contemporánea y nuevas fuentes: Actas de las I Jornadas internacionales sobre Historia Contemporánea y Nuevas Fuentes* (pp. 261-270), celebradas en Alicante, Elche, 14-15 de diciembre de 1995.

3. González Martos, J.M. (2000). Educación y marginación, historia y futuro de una propuesta integral de acción. Una perspectiva desde asuntos sociales. En J. Domingo Segovia, & M.G. Mesa García (Coords.), *Trabajando reconstruir una sociedad más justa, también desde la educación. Actas de las I Jornadas de Reflexión sobre Integración Global en Zonas Desestructuradas* (pp. 46-48). Granada: Consejería de Asuntos Sociales, Delegación Provincial de Granada, Grupo de Investigación FORCE, Universidad de Granada.

4. Muñoz Serrano, N. (1993). La organización del aula en el medio rural: una experiencia del programa de educación compensatoria en la Región de Murcia. *Aula de innovación educativa*, 12, 36-38.

5. Pérez Ferra, M. (1997). La educabilidad: atributo mediacional entre la realidad curricular y organizativa del centro escolar. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 15, 263-282.

6. Popkewitz, T.S. (2010). Los estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 355-370.

7. Ruiz Berrio, J. (1994). Educación y marginación social ayer y hoy. En J. Ruiz Berrio (Coord.), *Educación y marginación social: homenaje a Concepción Arenal en su centenario* (pp. 7-16).

4.3.2.1.4. Fiabilidad y validez

Análisis de la fiabilidad.

Una vez que el cuestionario fue cumplimentado por la muestra de 384 profesores, comenzamos codificando (cuantificando) las respuestas obtenidas mediante asignaciones numéricas (para las variables cualitativas, esto es, los ítems del cuestionario que se puntuaban entre 1 y 4; las variables numéricas no necesitaban codificación: bastaba escribir su valor), y las introdujimos entonces en el *SPSS*. Vaciado el cuestionario en matrices, generamos la matriz de datos que precisábamos para nuestro análisis.

Como los análisis estadísticos dependen de los objetivos marcados en el estudio, hicimos lo siguiente: (1) en primer lugar realizamos un Análisis Factorial completo (con todos los ítems de los bloques III, IV y V). De esta forma, pudimos identificar los factores (dimensiones) más relacionados entre problemas, expectativas y necesidades. Es decir, ante tal tipo de problemas qué expectativas se tienen respecto a la formación, y qué necesidades formativas surgen. (2) Posteriormente, estudiamos la coherencia dentro de cada bloque, y los factores que los definían. Por ejemplo, dentro del bloque III qué tipo de problemas estaban más relacionados y, por tanto, determinaban los factores. Los factores preponderantes nos sirvieron para un posterior análisis en el que se cruzaron con los datos del bloque I (de identificación). Por ejemplo, ¿perciben las profesoras un tipo de problemas distinto al de los profesores? ¿tienen expectativas distintas? ¿Tiene el tipo de centro influencia sobre las expectativas respecto a la formación que se generan, o sobre las necesidades formativas?

O sea que el tratamiento estadístico de los datos ha consistido en un **análisis descriptivo triple** (según los 3 grandes apartados del cuestionario: problemática, expectativas y necesidades, apartados III, IV y V); así como en **un factorial en cada uno de ellos**. Y, posteriormente, cruzamos estos descriptivos con los datos de identificación del cuestionario (apartado I).

Para ello, el procedimiento fue como sigue: creamos, en primer lugar, el fichero *SPSS* con los datos codificados. Posteriormente, a partir de la lectura sobre análisis factorial en varios textos relacionados con nuestra área de investigación (entre los que destaca la obra de Grande y Abascal, 2005), conocimos el alcance de esta técnica. Esto lo complementamos con alguna técnica adicional como **tablas de contingencia**, de manera que obtuvimos una idea clara de cómo cruzar los datos del primer bloque con el resto. A pesar de que este proceso resultó, verdaderamente, arduo (estudiar una materia que no es propia), sin embargo resultó la forma idónea de explotar adecuadamente el cuestionario. Una vez que conocimos el propósito de la técnica estadística supimos sus posibilidades y fuimos capaces de obtener más conclusiones, y de obtener el máximo rendimiento del instrumento utilizado.

Análisis de la consistencia interna

Hemos estudiado la fiabilidad del cuestionario analizando su consistencia interna y la correlación entre las dos mitades; para ello, hemos aplicado dos pruebas estadísticas, a saber: el alfa de Cronbach y las dos mitades (Coeficiente de Spearman-Brown). Con eso queda resuelta la fiabilidad.

N	alfa	2 mitades Spearman	Alfa parte 1	Alfa parte 2	Estadísticos de la escala
60	0'825	0'711	0'660	0'793	
			81'94	88'58	Media
			68'093	81'158	Varianza
			8'252	9'009	DS
			170'52		Media
			231'343		Varianza
			15'210		DS

Tabla 18. Resultados del alfa de Cronbach y las dos mitades.

Una vez aplicado el alfa de Cronbach, una de las pruebas que nos ayudan a determinar la consistencia interna del cuestionario, los resultados afirman que el cuestionario presenta una buena consistencia interna, ya que sus valores alcanzan el **0'825**.

La tabla de la fiabilidad de Cronbach es como sigue:

Variables			Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Nº	AB	Resumen	
1	P 1	Contexto innova	0'826
2	P 2	Resultados mínimos	0'828
3	P 3	Predisposición profesorado	0'822
4	P 4	Frustración docente	0'824
5	P 5	Fines reducidos	0'825
6	P 6	Dificultades económicas	0'821
7	P 7	Exclusión social	0'822
8	P 8	Riesgos salud	0'824
9	P 9	Formación inicial	0'830
10	P 10	Procedencia sociogeográfica	0'825
11	P 11	Generación cambios	0'819
12	P 12	Replanteamiento profesional	0'819
13	P 13	Trabajo colaborativo	0'822

14	P 14	Capacidad crítica	0'824
15	P 15	Adaptación contexto	0'830
16	P 16	Mezcla sociocultural	0'825
17	P 17	Discriminación positiva	0'826
18	P 18	Poco interés	0'822
19	P 19	Participación familias	0'827
20	P 20	Desfase cultural	0'818
21	P 21	Administración ineficaz	0'827
22	P 22	Medios comunicación	0'824
23	E 1	Expectativas familias	0'824
24	E 2	Modelo metodológico	0'822
25	E 3	Materiales didácticos	0'819
26	E 4	Prácticas compartidas	0'819
27	E 5	Agentes externos	0'823
28	E 6	Ideas previas	0'822
29	E 7	Patrones aceptados	0'825
30	E 8	Estabilidad profesorado	0'823
31	E 9	Modificación expectativas	0'825
32	E 10	Mayor motivación	0'821
33	E 11	Conducta modificada	0'822
34	E 12	Jerarquización alumnado	0'828
35	E 13	Titulación académica	0'826
36	E 14	Evaluación centro	0'825
37	E 15	Contraste realidad	0'822
38	E 16	Clases deprimidas	0'820
39	E 17	Formación permanente	0'823
40	E 18	Nuevas tecnologías	0'820
41	N 1	Teoría práctica	0'826
42	N 2	Ambiente familiar	0'822
43	N 3	Control rendimiento	0'821
44	N 4	No formal	0'821
45	N 5	Formación evaluación	0'819
46	N 6	Dinámica grupos	0'820
47	N 7	Necesidades divergentes	0'823
48	N 8	Formación curricular	0'817
49	N 9	Actividades autoformación	0'819
50	N 10	Currículo autóctono	0'819
51	N 11	Fomento disciplina	0'821
53	N 12	Itinerarios escolares	0'821
53	N 13	Programas específicos	0'817
54	N 14	Vida escolar	0'822

55	N 15	Transformación realidad	0'820
56	N 16	Selección social	0'828
57	N 17	Colaboración institucional	0'822
58	N 18	Programación minuciosa	0'819
59	N 19	Literatura científica	0'820
60	N 20	Ideas profesorado	0'824

Tabla 19. Fiabilidad de Cronbach.

Asimismo, transcribimos seguidamente una tabla con los estadísticos referidos al Alfa de Cronbach:

Estadísticos de los elementos: ALFA DE CRONBACH

Nº	AB	VARIABLE	RESUMEN		
			Media	Desviación típica	N
1	P1	El contexto donde se halla ubicado el Centro dificulta la generación de innovaciones	2,54	1,109	303
2	P2	A pesar de la adopción de modos de trabajo diferentes, los resultados conseguidos son mínimos	2,49	,902	303
3	P3	La predisposición y compromiso personales del profesorado son factores determinantes para la consecución de éxitos académicos por parte del alumnado	3,41	,721	303
4	P4	La prevención y resolución de problemas de inadaptación social hace que el profesorado sienta el ejercicio de su profesión de modo frustrante	2,54	,958	303
5	P5	En este tipo de centros los fines educativos son reducidos y difícilmente alcanzables	2,34	,959	303
6	P6	Las dificultades económicas que presenta el alumnado suponen una traba seria para afrontar la vida académica con éxito	2,42	1,006	303
7	P7	Cuando el profesorado detecta una mayor carencia de recursos es a la hora de prevenir y resolver problemas de exclusión social	2,84	,906	303

8	P8	Trabajar en este contexto supone un riesgo para las condiciones de salud e higiene mental del profesorado	Riesgos salud	2,41	,988	303
9	P9	Durante la formación inicial del profesorado se da una preparación suficiente par trabajar en el ámbito de la compensación educativa	Formación inicial	1,58	,868	303
10	P10	La procedencia sociogeográfica del docente influye en el tratamiento que da a la compensación educativa que necesita el alumnado	Procedencia sociogeográfica	2,04	,974	303
11	P11	Son necesarios grandes cambios (en la formación del profesorado, en el Centro...) para adecuar la docencia a las necesidades del alumnado	Generación cambios	2,81	,946	303
12	P12	Trabajar en este tipo de centros conlleva un replanteamiento de la vida profesional	Replanteamiento profesional	2,75	1,031	303
13	P13	El profesorado de este tipo de centros trabaja de modo colaborativo en mayor medida que el de otros centros	Trabajo colaborativo	3,12	,859	303
14	P14	Al docente le cuesta ser crítico con la realidad en la que trabaja	Capacidad crítica	2,19	,898	303
15	P15	El profesorado tiene facilidad para adaptarse al contexto del Centro	Adaptación contexto	2,65	,904	303
16	P16	La mezcla sociocultural es más beneficiosa para el alumnado de clases deprimidas que para el resto	Mezcla sociocultural	2,48	1,009	303
17	P17	En el Centro se da una discriminación positiva, ofreciendo más ventajas a los menos favorecidos	Discriminación positiva	2,74	1,045	303
18	P18	El alumnado de estos centros muestra poco interés por la escuela	Poco interés	3,21	,863	303
19	P19	La participación de las familias en la vida del Centro optimiza el trabajo en estos contextos	Participación familias	3,06	1,122	303

20	P20	El desfase cultural de las familias explica las dificultades halladas en contextos de compensación educativa	Desfase cultural	3,21	,831	303
21	P21	Las acciones propuestas por la Administración Educativa en torno a la compensación son ineficaces	Administración ineficaz	2,88	,825	303
22	P22	Algunos medios de comunicación (esencialmente la TV) pueden distorsionar el aprendizaje del alumnado	Medios comunicación	3,29	,827	303
23	E1	Las familias del alumnado esperan que el Centro desarrolle puestas en acción novedosas, tales como Proyectos de Innovación Educativa, Planes de Autoevaluación y Mejora, etc.	Expectativas familias	2,35	,934	303
24	E2	Se confía en que es posible perfilar un modelo metodológico claramente establecido respecto a la compensación educativa	Modelo metodológico	2,76	,716	303
25	E3	Se espera que mediante la elaboración de materiales didácticos adaptados a las necesidades del alumnado se logre la integración escolar del mismo	Materiales didácticos	3,08	,717	303
26	E4	Para mejorar la labor del profesorado deberían ponerse en común las prácticas docentes de distintos centros que llevan a cabo planes de compensación educativa	Prácticas compartidas	3,48	,713	303
27	E5	El profesorado se muestra confiado ante la capacidad de los agentes externos (E.O.E., Trabajadores Sociales, Inspección...) para mejorar la labor docente	Agentes externos	2,47	,941	303

28	E6	Se confía en las ideas previas que el profesorado tiene sobre compensación educativa como medio para resolver los problemas planteados (disciplina, higiénicos, absentismo, falta de recursos...)	Ideas previas	2,73	,777	303
29	E7	El profesorado veterano espera que el profesorado novel siga los patrones de comportamiento mayoritariamente aceptados por aquél	Patrones aceptados	2,46	,975	303
30	E8	La estabilidad del profesorado dentro de un mismo Centro probablemente facilite la consecución del éxito de los procesos educativos	Estabilidad profesorado	3,63	,648	303
31	E9	Las expectativas profesionales del profesorado se modifican en función de la experiencia en este contexto	Modificación expectativas	2,99	,763	303
32	E10	Se atisban más motivaciones e inquietudes en el profesorado de centros ubicados en contextos de compensación que en el de otros ámbitos	Mayor motivación	2,60	,919	303
33	E11	En el Centro se observa interés en modificar el modelo social específico de la clase a la que pertenece el alumnado, cambiándolo por patrones de conducta convencional	Conducta modificada	2,66	,810	303
34	E12	Es posible que resulte positiva la jerarquización del alumnado en función de su rendimiento y capacidad de adaptación	Jerarquización alumnado	2,26	,911	303
35	E13	En el centro se espera que el alumnado obtenga la titulación académica por encima de la consecución de aprendizajes significativos	Titulación académica	1,94	,872	303

36	E14	Hay optimismo en cuanto a que la Administración refuerce la evaluación del Centro para atenderlo en función de las necesidades reales	Evaluación centro	2,26	,919	303
37	E15	Hay un fuerte contraste entre la realidad (ser) y las expectativas (deber ser)	Contraste realidad	3,19	,822	303
38	E16	Es posible que este tipo de centros tenga asumida la acogida del alumnado de clases sociales deprimidas	Clases deprimidas	3,15	,853	303
39	E17	Se espera que el CEP aliente la formación permanente del profesorado de estos ámbitos	Formación permanente	2,85	,933	303
40	E18	En este contexto es deseable utilizar las nuevas tecnologías frente a la metodología tradicional como medio para lograr una educación eficaz	Nuevas tecnologías	2,95	,852	303
41	N1	Para comprender la Educación en contextos de compensación es necesario basarse en mayor medida en la teoría que en la práctica educativa	Teoría práctica	1,57	,773	303
42	N2	Para mejorar el resultado de los procesos educativos es indispensable optimizar el ambiente familiar del alumnado, mediante estrategias de formación con las familias (Escuela de Padres...)	Ambiente familiar	3,58	,656	303
43	N3	Hay que controlar aquellos aspectos del rendimiento escolar más afectados por la desventaja sociocultural como, por ejemplo, las dificultades lectoras	Control rendimiento	3,69	,606	303
44	N4	La Educación No Formal (mass media, entorno, costumbres, grupos humanos...) debe ser la alternativa al sistema educativo de cara a formar a este tipo de alumnado e integrarlo en el mundo circundante	No formal	2,73	,880	303

45	N5	Es preciso reforzar la formación del profesorado en técnicas de evaluación para conocer mejor al alumnado y dar respuesta a sus necesidades	Formación evaluación	3,03	,906	303
46	N6	El profesorado debe tener suficiente dominio de la dinámica de grupos como medio para lograr procesos de Enseñanza-Aprendizaje eficaces	Dinámica grupos	3,28	,721	303
47	N7	Hay diferencias sustanciales entre las necesidades experimentadas por el profesorado y las que el alumnado y sus familias demandan	Necesidades divergentes	2,76	,856	303
48	N8	Este trabajo exige una formación adecuada para elaborar un currículo interdisciplinar, flexible, abierto y adaptable al cambio	Formación curricular	3,43	,742	303
49	N9	El profesorado tiene que desarrollar actividades de autoformación así como de formación en el Centro	Actividades autoformación	3,35	,757	303
50	N10	El Currículo del Centro debe adaptarse a las características culturales del alumnado	Currículo autóctono	3,50	,718	303
51	N11	Es preciso aplicar un trato más disciplinado al alumnado desfavorecido, mientras que con el resto se pueden utilizar estrategias esencialmente educativas	Fomento disciplina	2,09	,972	303
52	N12	Es indispensable facilitar itinerarios escolares adecuados para la posterior inserción laboral del alumnado	Itinerarios escolares	3,52	,680	303
53	N13	Es ineludible formar al profesorado de estos centros en programas específicos para incentivar el aprendizaje del alumnado	Programas específicos	3,37	,752	303

54	N14	El profesorado del Centro tiene que hacer un esfuerzo por mejorar las condiciones de vida escolar	Vida escolar	3,24	,755	303
55	N15	Para optimizar la labor docente es fundamental partir de la realidad en la que se trabaja y transformarla	Transformación realidad	3,50	,690	303
56	N16	El Centro ha de ejercer funciones de criba y selección social	Selección social	1,40	,743	303
57	N17	Para lograr una adecuada compensación educativa es imprescindible la colaboración entre el Centro y las instituciones (municipales, provinciales, regionales...)	Colaboración institucional	3,73	,544	303
58	N18	Es esencial programar minuciosamente para que el trabajo de compensación sea fructífero	Programación minuciosa	3,34	,719	303
59	N19	La Compensación Educativa es un campo que requiere ser más estudiado por la literatura científica	Literatura científica	2,90	,949	303
60	N20	La Administración debe tener en cuenta las ideas del profesorado sobre el modo de enfocar la Compensación Educativa	Ideas profesorado	3,71	,530	303

Tabla 20. Estadísticos de los elementos: alfa de Cronbach

Análisis de la fiabilidad con el procedimiento de las dos mitades.

Por otro lado, también hemos estudiado la fiabilidad con el procedimiento de las dos mitades, de modo que hemos obtenido la correlación de Spearman-Brown entre cada mitad y el alfa de Cronbach para cada mitad. Los resultados han mostrado una buena correlación entre las dos mitades, alcanzando un valor de **0'711**.

Por tanto, los estudios de fiabilidad aplicados confirman que el cuestionario utilizado presenta un buen nivel de fiabilidad, así como una consistencia interna alta.

Análisis de la validez: validación por expertos y validez estadística.

Como decimos, hemos comprobado la validez del cuestionario, a través de (a) la validación por expertos (técnica Delphi), o validez de contenido o de jueces, como

hemos expresado anteriormente, apartado de Diseño del cuestionario (4.3.2.1.1). Esta técnica fue necesaria ya que no era viable debatir el diseño del cuestionario con las personas que cumplimentaron el cuestionario, hecho que se sustituyó mediante la aplicación de la técnica Delphi y los siete jueces que colaboraron en ese caso, y que ayudaron a dar validez al instrumento que se iba a utilizar: fuimos modificando el borrador inicial del cuestionario en función de las recomendaciones y observaciones de cada uno de los jueces consultados. De tal modo, las cuestiones planteadas en el cuestionario han tenido sentido para el profesorado destinatario del cuestionario y les han suscitado la aparición de los datos que perseguíamos encontrar.

Y (b) por otro lado, también nos hemos ocupado en hallar la validez de constructo, también denominada estadística o factorial, que este instrumento presenta, y que hemos obtenido a través del análisis factorial. Así, en primer lugar nos ocupamos de obtener la estructura factorial del cuestionario. Para ello realizamos un análisis de componentes principales. Los resultados nos llevaron a la conclusión de que el cuestionario no tenía una estructura unifactorial, sino una estructura compuesta por 5 factores. Estos factores alcanzan el 32 % de la varianza. Esto garantiza que los ítems gozan de homogeneidad. El análisis de componentes principales arrojó un valor KMO de adecuación muestral de .808 y una $p=.000$ en la esfericidad de Barlett significativa, además de que consideramos la correlación entre variables y factores a partir de .40 como recomienda Cea (2004). Hecho el análisis, comprobamos que los ítems se distribuían en cinco factores, entre los cuales se reconocían el de expectativas, necesidades y problemática. En definitiva, hemos analizado los factoriales de 5 en relación con la varianza, y hemos encontrado teorías que apoyan las 3 dimensiones del cuestionario. Demostramos desde la bibliografía la validez del cuestionario (que mide problemática, expectativas y necesidades). Esa bibliografía ha corroborado que para estudiar la formación en la marginación hay que preguntar por problemática, expectativas formativas y necesidades de formación. Demostramos que el cuestionario se ajusta a tales autores y que, por tanto, los ítems están fundamentados en dicha bibliografía. O sea, hemos constatado que autores hablan de formación y marginación.

Así, hemos etiquetado los 5 factores de que consta el cuestionario y que han sido estudiados a partir de su obtención devenida del tratamiento estadístico. Dichos factores y sus respectivas etiquetas están respaldados por los autores que anteriormente hemos explicitado.

Dentro del análisis factorial, como hemos dicho, hemos considerado hasta el 0'4. En todo caso, hemos encontrado unos ítems inferiores a 0'4 pero, como hemos querido ser rigurosos y sistemáticos, los hemos eliminado. Eso es lo que justifica la ausencia de dichos ítems, pues hemos aplicado de forma rigurosa el parámetro prescrito en la literatura. Estos ítems corresponden a los números 7, 9, 15, 19, 22, 23, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 39, 40, 44, 51, 56, 59 y 60. En definitiva, hemos desechado esos 20 ítems porque hemos decidido no forzarlos, aunque se podría haber hecho. Esos 20 ítems son, pues, difíciles de encasillar. Nos han quedado, pues, 40 ítems válidos.

Hemos analizado todas las variables, las hemos agrupado en esos 5 factores, y hemos visto qué tienen en común, su interrelación. Así, hemos podido darle nombre.

Aunque lo ideal es que hubieran salido 3 factores o dimensiones según nuestro planteamiento inicial (problemática, necesidades y expectativas), se han colocado de manera distinta, porque hemos forzado la clasificación. El cuestionario fue inicialmente organizado en 3 líneas sobre las que nos interesaba preguntar al profesorado. Pero,

como decimos, la validez estadística de este cuestionario revela que el instrumento está compuesto por 5 factores o dimensiones, a saber: (1) El primer factor referido a la mejora de la escuela y de su entorno; (2) El segundo factor definido por la problemática de la escuela y del contexto; (3) El tercer factor tiene que ver con las necesidades formativas docentes; (4) El cuarto factor expresa las debilidades del sistema; (5) y el quinto factor identifica las expectativas formativas docentes. La justificación de cada factor, la etiqueta que le hemos asignado se fundamenta en el contenido de los ítems.

Tales factores han sido hallados en diversos autores, expuestos en el apartado que versa sobre la construcción del instrumento (4.3.2.1.), quienes afirman que esas 5 dimensiones o factores son necesarios para abordar el asunto de la marginación y la formación del profesorado. El cuestionario tiene esas 5 dimensiones porque las hemos encontrado reflejadas en la literatura; o sea, que para indagar sobre formación y marginación, el cuestionario había de incluir esas 5 dimensiones.

Estas cinco etiquetas quedan como sigue:

FACTOR 1	LA MEJORA DE LA ESCUELA Y DE SU ENTORNO
FACTOR 2	LA PROBLEMÁTICA DE LA ESCUELA Y DEL CONTEXTO
FACTOR 3	NECESIDADES FORMATIVAS DOCENTES
FACTOR 4	DEBILIDADES DEL SISTEMA
FACTOR 5	EXPECTATIVAS FORMATIVAS DOCENTES

Tabla 21. Etiquetas de los factores.

A continuación presentamos las 5 tablas con las variables de cada factor, su resumen y la etiqueta correspondiente:

ETIQUETA FACTOR 1¹⁷⁷

¹⁷⁷ Es curioso que nos ha resultado mucho más difícil etiquetar los factores más potentes (el 1 y el 2) que el resto, lo que debe ser lógico por la mayor abundancia de variables en los dos primeros.

También hemos experimentado una sensación parecida a la que vivimos cuando elaboramos el cuestionario, consultando diccionarios de sinónimos y antónimos para afinar bien las etiquetas, y la nueva redacción de los resúmenes de algunas variables: hemos creído conveniente modificar algunos resúmenes porque era necesario ajustarlos mejor al contenido de esas variables, sobre todo bajo las definiciones de cada factor (destacamos en color azul las redacciones que hemos modificado).

Añadir a cada variable el resumen de la misma nos ha ayudado a comprobar que, en realidad, hay una semejanza y homogeneidad con la etiqueta que hemos puesto a cada factor. Asimismo, hemos incluido el resumen aun de las variables desechadas, para comprobar que el contenido es semejante.

En este proceso de etiquetar, nos ha parecido oportuno (cuando hemos visto que era posible) mantener las 3 dimensiones/etiquetas originales del cuestionario, aunque con ligeras variaciones; así ha ocurrido con "La problemática de la marginación", que corresponde al factor 2, y que ha pasado a ser "La problemática de la escuela y del entorno"; con Necesidades (hemos añadido "docentes"), que se ajusta al factor 3; y con Expectativas (igualmente, hemos añadido "docentes"), que responde al factor 5.

Sólo se desechan 20 variables, quedando 18 más próximas a 0'5, y 22 variables más próximas a 0'4.

FACTOR 1: LA MEJORA DE LA ESCUELA Y DE SU ENTORNO	Variables	Resumen
	49 (N9) 0'750	Actividades autoformación
	53 (N13) 0'701	Programas específicos
	48 (N8) 0'685	Formación curricular
	50 (N10) 0'668	Currículo autóctono
	46 (E6) 0'623	Dinámica grupos
	26 (E4) 0'589	Prácticas compartidas
	55 (N15) 0'583	Transformación realidad
	42 (N2) 0'561	Ambiente familiar
	45 (N5) 0'527	Formación evaluación
	54 (N14) 0'524	Vida escolar
	58 (N18) 0'510	Programación minuciosa
	43 (N3) 0'509	Control rendimiento
	57 (P17) 0'491	Colaboración institucional
	52 (P12) 0'450	Itinerarios escolares
	40 (E18) 0'398	Nuevas tecnologías
	60 (N20) 0'354	Ideas profesorado
	30 (E8) 0'353	Estabilidad profesorado
	19 (P19) 0'308	Participación familias
	59 (N19) 0'298	Literatura científica
39 (E17) 0'285	Formación permanente	

Tabla 22. Variables del factor 1.

Dentro del factor 1, la mejora de la escuela y de su entorno, aparecen 14 variables con una puntuación superior a 0'4. Concretamente, los ítems 49, 53, 48, 50, 55, 42, 45, 54, 58, 43, (que pertenecen al apartado de necesidades) 46, 26 (que están

dentro de las expectativas), y 57 y 52 (ubicados en el apartado de problemática de los contextos desfavorecidos).

De esta primera dimensión, sabemos que hay, por tanto, una fuerte relación entre las cuestiones que se refieren a la importancia de desarrollar actividades de autoformación, esto es, el profesorado confía en hallar sus propias alternativas formativas, lo que da una idea del carácter a veces individualista de la clase docente; además, hay una confianza en claro auge de la modalidad formativa de la formación en centros, porque así se garantiza tratar problemáticas comunes a todo el claustro o, al menos, a una inmensa mayoría. Esta modalidad puede resultar especialmente útil en entornos desfavorecidos.

De otro lado, también se considera una herramienta para mejorar la escuela y el entorno marginal donde ésta se encuentra, la de trabajar muy seriamente la motivación del alumnado; pero, como premisa el profesorado exige que se le forme en ello; que se le dote de estrategias para ser capaces de motivar a un alumno que, por regla general, carece de interés por lo que se trabaja en la escuela. Desde este punto de vista, parece oportuno crear programas específicamente desarrollados, pensados *ex profeso* para formar en esto al profesorado de zonas marginales. Quizás los centros de profesorado deberían, aparte de atender las demandas de formación referidas en el párrafo anterior y que tienen que ver con necesidades puntuales y concretas, contextualizadas en cada centro, promover la divulgación de este tipo de programas específicos, quizás en un primer momento diseñados de un modo general para atender la problemática común que aqueja a estos centros y, dentro de un estadio posterior, una vez se han dado las directrices generales, concretarlas en función de las necesidades específicas de cada centro.

Otra cuestión que preocupa a una gran mayoría de profesorado es la que se refiere a la elaboración de currículos interdisciplinares, que gocen de flexibilidad, apertura y adaptabilidad al cambio. Hay unanimidad en cuanto al interés del profesorado por elaborar un curriculum con sentido para el alumnado al que va dirigido. Sin duda, ésta puede ser una herramienta que dote de sentido a la enseñanza en estos contextos y que promueva la motivación de la que hablábamos en el párrafo anterior. Nosotros hemos propuesto el término "currículum autóctono" para destacar la posibilidad de ofrecer al alumnado unos contenidos que partan de su propia experiencia, de su cultura, de lo que viven día a día en su barrio, en sus domicilios, en su cultura. Si a ese concepto curricular le sumamos condiciones como la flexibilidad, lo que conlleva que se adapte fácilmente a los cambios y la posibilidad de abrirse a otros entornos e influencias, quizás hayamos dado con otra clave para mejorar la escuela y el contexto donde se halla. Un curriculum que no sabe adaptarse al alumnado y a sus características socioculturales hará un flaco favor a la institución escolar y, por ende, al alumnado al que atiende. Será una empresa llamada al fracaso, que no sabe dar a su clientela los productos que demanda. Esto habla, además, de la necesidad que los centros tienen de estar en comunicación permanente con las familias, transmisoras primigenias de ese acervo cultural que, estamos convencidos de ello, debe aparecer en cualquier lugar del curriculum escolar.

Por otro lado, el profesorado que trabaja en ámbitos marginales de la provincia de Jaén y que ha participado en la cumplimentación del cuestionario, está convencido de que el cuerpo docente debe tener suficiente dominio de la dinámica de grupos como

medio para lograr procesos de Enseñanza-Aprendizaje eficaces. La dinámica de grupos como elemento sustancial de las premisas metodológicas. Muy probablemente, es un elemento frecuentemente olvidado y, por ello, precisamente, altamente estimado. Saber cómo dinamizar los grupos es especialmente complicado cuando hablamos de trabajar con clases conflictivas, donde es difícil no ya motivar al alumnado, sino mantenerlo mínimamente bajo control. Cuando dar clase es casi imposible, el docente necesita, más que dominar un temario y tener un buen conocimiento del contenido de cada asignatura, tener un conocimiento preciso de las técnicas de dinámica de grupos, que se prevén como un clave para poder transmitir, posteriormente, los conocimientos mínimos que la normativa al respecto prescribe. La dinámica de grupos puede ser una llave que, convenientemente integrada entre los recursos metodológicos, puede incentivar la inquietud de este alumnado por aprender.

Como ya están haciendo algunos centros (quizás los concertados y privados, como veremos en el apartado que dedicamos a las entrevistas en profundidad y al focus group, la parte cualitativa de la investigación) se considera un recurso inestimable poner en común las prácticas docentes de distintos centros de contextos marginales para mejorar la labor del profesorado. Ha llegado la hora de dejar de trabajar para uno mismo, de modo individualista, porque eso empobrece grandemente la labor de los maestros y, además, dificulta el logro académico y el progreso del alumnado. Qué mejor que compartir lo que cada uno hace con compañeros que se enfrentan a problemáticas similares. Esa generosidad se traduce, finalmente, en recepción de la riqueza de los demás. Es como si con todos los centros ubicados en contextos marginales se hiciera una gran familia donde todo es de todos, donde la norma imperante va a ser compartir estrategias, ideas, buenas prácticas, recursos, innovaciones, lecturas... También los centros de profesorado se han interesado desde hace tiempo por este tipo de prácticas, y viene convocando actividades de formación, que suelen tener lugar al finalizar el curso escolar, expresamente dirigidas a la exposición de buenas prácticas, enfocadas en torno a temáticas determinadas. Esto ayuda al profesorado a gestionar en el futuro sus clases de otros modos, enriquecidas por las enseñanzas que sus compañeros les han brindado. La comunicación, en este caso, resulta clave para el éxito docente.

Otra idea que puede resultar muy útil para optimizar la labor docente, y con ellas la escuela y su entorno, es partir de la realidad en la que se trabaja y transformarla. O sea que el profesorado está convencido de que es necesario transformar la realidad en la que se trabaja. Pero para ello resulta un condición imprescindible partir de la realidad del alumnado, de sus familias, de su cultura. Esto conecta con la idea de curriculum autóctono. Y nos lleva, indefectiblemente, a la de la motivación como factor destacado para lograr el éxito en estos ámbitos.

Uno de los grandes escollos con los que se encuentra el profesorado de zonas marginales es, sin ninguna duda, el fracaso escolar, cuestión que hemos tratado tanto en el cuestionario como en las entrevistas llevadas a cabo. Por tanto, parece indispensable que desde la formación de profesorado se pongan los medios para atajar esta acuciante problemática que, en muchos casos, parece insoluble. El profesorado encuestado parece estar de acuerdo en que una buena herramienta para lograr mejorar ese aspecto en este tipo de escuelas y su entorno puede ser optimizar el ambiente familiar del alumnado, mediante estrategias de formación con las familias (Escuela de Padres...). Volvemos, de nuevo, a ver en las relaciones con las familias un punto de apoyo insoslayable, una condición imprescindible sobre la que apoyar la evolución de la institución escolar. Pero

esta vez no se solicita la colaboración para coadyuvar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, sino que sean los propios padres los que acudan al centro para formarse. Se entiende que esta acción redundará en la mejora del ambiente familiar, de la motivación del alumnado de cara al estudio y, en definitiva, en la mejora de los resultados de los procesos educativos.

El profesorado de la muestra giennense que ha protagonizado esta investigación entiende que es preciso reforzar la formación del profesorado en técnicas de evaluación para conocer mejor al alumnado y dar respuesta a sus necesidades. Asunto de importancia suma éste de la evaluación que tampoco podía ser alienado en este caso. El profesorado entiende que las técnicas de evaluación que aplica no son lo suficientemente potentes como para llegar a un conocimiento adecuado del alumnado con el que trabaja y, por tanto, necesita otro tipo de herramientas para ser capaz de responder a lo que ese alumnado concreto, con una problemática tan compleja, le pide. Es necesario, pues, desde los ámbitos formativos, indagar en cuáles son las mejores prácticas en materia de evaluación y, en todo caso, se impone la necesidad de realizar innovaciones en este campo tan delicado, por otra parte, del proceso educativo.

Obviamente, el profesorado de centros radicados en entornos desfavorecidos es consciente del gran esfuerzo que ha de hacer por mejorar las condiciones de vida escolar. Ello podría explicar, entre otras, actitudes del profesorado que llaman (como también veremos en el análisis de los datos cualitativos derivados de la realización de las entrevistas biográficas y el grupo de discusión) a solicitar el traslado de esos centros, la tendencia a padecer enfermedades tanto de tipo físico como psicológico, la falta de motivación y los sentimientos de frustración.

Otra cuestión que parece esencial en la vida cotidiana de los centros educativos que hemos estudiado es llevar a cabo programaciones elaboradas con minuciosidad como medio para que el trabajo en contextos marginales sea fructífero. Sabemos por nuestra práctica que quizás sea éste uno de los aspectos que los docentes dejan más desatendido, refugiándose en programas editoriales y obviando, de esta manera, la idiosincrasia propia del alumnado y el contexto al que atienden. No es de extrañar, por tanto, que el análisis de los datos vertidos en el cuestionario refleje una imperiosa necesidad por centrarse de un modo más interesado en la práctica de programar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en estos centros. Una buena programación puede ser motivo de mejora de este tipo de escuelas y su entorno.

Sin duda, parece existir un acuerdo unánime en que el contenido curricular donde se debe hacer más hincapié es el que se refiere a las áreas instrumentales, volviendo quizás, como algunos profesores también han recordado en las entrevistas, a tendencias y prácticas educativas de tiempo atrás. Las áreas instrumentales son consideradas aquí como los aspectos del rendimiento escolar más afectados por la desventaja sociocultural. Esto tiene una sencilla explicación enraizada en las dificultades culturales propias de la gran mayoría de las familias del alumnado que asiste a centro que desarrollan planes de compensación educativa y de aquellos otros que, sin tener este tipo de planes, se encuentra ubicados en zonas deprimidas. Al carecer el alumnado del apoyo académico necesario en sus hogares (algo tan fundamental que los padres se ocupen cada tarde de darle de leer a sus vástagos o de realizar los deberes con ellos) redundan en la identificación de mayores dificultades académicas, que ralentizan el proceso de aprendizaje y que se centran, sin ir más lejos, problemas para adquirir, por ejemplo, el dominio de la lectura. Por tanto, quizás en estos centros no se

ha de pretender conseguir grandes objetivos, tener en mente unas metas excesivas sino, más bien, todo lo contrario: la inquietud del profesorado debe centrarse en pequeños logros, en una teleología educativa algo más humilde que, por otro lado, procurará al discente mayor grado de motivación para aprender y tener un comportamiento más aceptable en clase, y disuadirá al docente de imbuirse de sentimientos próximos a la frustración.

Otra vertiente por la que se ha de apostar si se pretende mejorar las condiciones de vida escolar en entornos desfavorecidos es continuar trabajando estrechamente, en una colaboración constante, con las instituciones del entorno. He ahí, pues, la importancia de la colaboración entre el centro educativo y los servicios que los ayuntamientos ponen a disposición de la ciudadanía, las asociaciones locales..., o bien otros de carácter provincial... El profesorado que ha conformado la muestra de nuestra investigación parece estar de acuerdo en que este tipo de colaboración resulta imprescindible si lo que se pretende es dar una respuesta adecuada al problema de la marginación en entornos educativos.

Por último, dentro del factor 1, este profesorado está convencido de que es indispensable facilitar itinerarios escolares adecuados al alumnado para que, posteriormente, pueda insertarse laboralmente. Tras el fracaso escolar viene el fracaso laboral, social e, indefectiblemente, se vuelve a repetir el ciclo experimentado con los futuros descendientes del actual alumnado de estos centros. Es decir, esta tendencia escolar y social se enquistaba y se robustece, con lo que cada vez parece más complejo hallar soluciones ante tamaño problema. Para este profesorado, una adecuada orientación con la que a este alumnado se le dé luz acerca de por dónde debe transitar su formación, con la que se le den a conocer los itinerarios formativos más adecuados para sus necesidades y la problemática que padecen (itinerarios, por otro lado, absolutamente desconocidos para ellos y que entroncan con los estudios de Formación Profesional, aún hoy infrutilizados) puede dar al traste con el fracaso escolar y el rotundo fracaso social de estas personas. Especialmente en este punto cobran meridianamente importancia los Equipos de Orientación Educativa y los Departamentos de Orientación.

ETIQUETA FACTOR 2

FACTOR 2: LA PROBLEMÁTICA DE LA ESCUELA Y DEL CONTEXTO

Variables	Resumen
5 (P5) 0'710	Fines reducidos
2 (P2) 0'549	Resultados mínimos
18 (P18) 0'538	Poco interés
20 (P20) 0'469	Desfase cultural
17 (P17) 0'462	Discriminación positiva
8 (P8) 0'461	Riesgos salud

1 (P1) 0'452	Contexto innova
4 (P4) 0'428	Frustración docente
6 (P6) 0'416	Dificultades económicas
7 (P7) 0'374	Exclusión social
44 (N4) 0'326	No formal
34 (E12) 0'313	Jerarquización alumnado
33 (E11) 0'263	Conducta modificada

Tabla 23. Variables del factor 2.

Si analizamos la dimensión 2 del análisis factorial llevado a cabo, la que hemos etiquetado como *la problemática de la escuela y del contexto*, hemos de comentar las variables 20, 17, 8, 1, 4, 6, 5, 2 y 18, todas las cuales pertenecen al apartado de la problemática que el profesorado atisba como más acuciante cuando presta sus servicios en estos contextos. Son estas 9 variables las que obtienen una puntuación superior a 0'4.

Así, el desfase cultural de las familias, al que ya hemos aludido más arriba, explica para este profesorado las dificultades halladas en la realidad escolar en contextos marginales. Ese empobrecimiento consuetudinario que parece castigar de un modo sempiterno a las familias de estratos socioculturales y económicos deprimidos se entiende que causa el desinterés del alumnado por la escuela, y la falta de ganas de aprender, lo que conlleva a mostrar una actitud apática y un comportamiento indeseable, que muchas veces llega a rozar con la violencia. De ahí a las expulsiones del alumnado del centro (básicamente en Secundaria) y a la gestión de partes, asistencia a aulas de convivencia, puesta en marcha de programas de mediación escolar..., hay sólo un paso. Por tanto, se ha de atajar ese desfase cultural si se quiere evitar la problemática que el alumnado de estos centros presenta, pues se considera la raíz del mal. Si los esfuerzos se invierten ahí, se podrían evitar el resto de gastos y esfuerzos que implica la atención a las consecuencias de dicho desfase. Si no se trata de cambiar el origen y nos vamos a los síntomas, probablemente nunca se cure esta enfermedad. De hecho, nuestra práctica diaria nos advierte de que los resultados que se han alcanzado hasta ahora son muy a corto plazo, pero dejan al descubierto que la problemática no se extingue sino que, más bien, tiende a perpetuarse en el tiempo. Esto que comentamos nos lleva a reforzar algunas ideas expuestas en párrafos anteriores como, por ejemplo, la necesidad imperiosa de trabajar con las familias mediante escuelas de padres. Poco provecho podremos sacar al trabajo realizado en la escuela con el alumnado si luego ese esfuerzo no tiene una continuidad en el entorno familiar. Y ahí, la escuela puede tener mucho que decir. El profesorado implicado así lo entiende.

Por otro lado, el profesorado entiende que en este tipo de centros se da una discriminación positiva, de modo que se ofrecen más recursos al alumnado más desfavorecido. Esto no deja de ser lógico: volviendo a la analogía con el mundo de la salud, creemos deseable la práctica de dar más recursos sanitarios a las personas que padecen ciertas enfermedades. Parece conveniente en este caso dotar de más medios y

recursos a los centros radicados en áreas en desventaja y, aun dentro de los propios centros, realizar programaciones y llevar a cabo actuaciones cotidianas que impliquen la concesión de mayores ventajas al alumnado que más las necesita. Esa mayor atención, que puede adquirir múltiples formas, se erige en una estrategia que, posiblemente, podría paliar la problemática presente en estos entornos. De todas formas, para completar esta tendencia manifestada en los cuestionarios, hemos de hacer los oportunos matices más adelante, en el apartado del análisis de datos cualitativos, pues varios profesores han temperado la necesidad de otorgar más a los que más lo necesitan con la salvedad de no perjudicar al alumnado aventajado que asiste a estos centros. En su momento profundizaremos en esta cuestión.

Ya hemos hablado anterioremente de lo frustrante que puede llegar a ser el trabajo en este contexto, y cómo ello puede llegar a suponer un riesgo para las condiciones de salud e higiene mental del profesorado. La muestra está de acuerdo en afirmar que esto es así: la salud del profesorado de estos ámbitos puede verse afectada en mayor medida que la del profesorado que trabaja en contextos menos problemáticos. Así, por ejemplo, la tensión que supone la lucha por mantener la disciplina en este tipo de entornos, la frustración que el docente padece cuando ve que su alumnado sigue siendo víctima del fracaso escolar y que él parece no disponer de las herramientas que coadyuven a la superación de estos problemas, la falta de motivación creciente que estas circunstancias conllevan, las relaciones con las familias del alumnado, no siempre satisfactorias..., pueden provocar altos grados de ansiedad en este colectivo docente, lo que puede somatizarse y provocar enfermedades orgánicas. Aquí entran en juego necesidades que han de contar con el apoyo inalienable de la Administración: desde el apoyo psicológico a este profesorado, la formación en una adecuada educación emocional, la dotación de recursos extras (muchas veces heredados del mundo empresarial, donde para conseguir el producto final que la empresa persigue se han de procurar los espacios -léase, por ejemplo, salas de esparcimiento donde se puede jugar al fútbolín o al tenis de mesa en los huecos horarios, o lugar habilitados para hacer meditación o yoga- y los recursos personales -psicoterapeutas, fisioterapeutas...-necesarios), y una inteligente gestión de la prevención de los riesgos laborales, se generan, entre otros, como recursos que se deben llevar a la práctica.

A todo esto hemos de añadir una dificultad básica que el profesorado señala: las dificultades que el contexto presenta para que el centro allí ubicado genere innovaciones educativas. La capacidad del profesorado para innovar, ya muchas veces mermada, se topa en estos contextos con dificultades añadidas que deviene de la propia cultura de los destinatarios de las mismas, esto es, el alumnado y sus familias. Esta problemática disuade al profesorado de intentar poner en práctica determinados modelos pedagógicos, que en otro campo de cultivo encontrarían el anhelado camino para su desarrollo obteniendo, finalmente, el fruto deseado. Una razón más que nos confirma el esquistamiento de estas áreas, del que antes hacíamos mención. Y de ahí, otra vez, que nos hallemos, muchas veces, ante un profesorado frustrado y desmotivado. Y que, envuelto en un sistema que prevé pocos cambios, decida probar suerte profesional en otros contextos.

Otro motivo más de frustración profesional, con sus correspondientes repercusiones en la salud psicofísica del profesorado, se encuentra en la ingente cantidad de problemas de inadaptación social que el alumnado y sus familias presentan, cuya prevención y resolución se atisba harto compleja. De ahí que el profesorado sienta

el ejercicio de su profesión de modo frustrante. Probablemente, esto escape al poder que la institución escolar tiene para ejecutar cambios en la sociedad, y se necesite modificar estas condiciones desde otras instancias del tejido social y administrativo. Cuántas veces se ha pretendido asignar múltiples tareas y funciones a la escuela, y la respuesta de muchos docentes ha sido una palpable y, por otro lado, justificada queja por la imposibilidad de dar soluciones a problemas que viene de fuera y que se han de remediar desde otros lugares, con otros profesionales y mediante la puesta en práctica de estrategias bien diferentes a las que puede ofrecer la escuela. Una vez más se impone, quizás, la colaboración inteinstitucional. La unidad de los agentes educativos y paraeducativos, y la suma de recursos devenida de aquella pueden ser la clave de una solución más que posible.

El profesorado que ha participado en la investigación está convencido de que las dificultades económicas que presentan las familias del alumnado suponen una traba realmente seria para que el alumnado afronte la vida académica con éxito. De ahí que, por ejemplo, la Administración haya instaurado medidas compensatorias generales para toda la población escolar, como puede ser la utilización del denominado cheque-libro, mediante el cual todo el alumnado de la enseñanza obligatoria tiene garantizados los libros que utilizará a lo largo del curso. Pero parece ser que se echa de menos otro tipo de medidas destinadas específicamente al alumnado más deprivado, que realmente procure su bienestar escolar y facilite la mejora del rendimiento académico y la superación de los males que le afectan. Quizás la política educativa debe implementar otro tipo de estrategias, coadyuvadas por aportaciones económicas añadidas. Esto enlaza con otra de las quejas más sonadas en el mundo docente y que tienen que ver con el fracaso de las reformas educativas que se proponen: la ausencia de leyes de acompañamiento aparejadas a aquellas, que garanticen, desde un punto de vista económico, la plasmación real de los logros que en dichas reformas educativas se promulgan. Volvemos a la discriminación positiva: si los esfuerzos que el profesorado de zonas deprimidas han de ser notablemente mayores para conseguir los objetivos propuestos, es la Administración la que debe procurar los medios adecuados para que este tipo de escuelas obtengan, finalmente, un saldo positivo.

De todo esto se deriva otro de los problemas que atisba el profesorado socializado en ámbitos marginales: en este tipo de centros los fines educativos son reducidos y difícilmente alcanzables. Esto es, además de verse obligados a minimizar el rango de la teleología educativa, estos centros presentan mayores problemas para lograrlos. Con lo cual, a veces puede dar la sensación de estar en un callejón sin salida, en un lugar donde parece imposible conseguir meta alguna, logro que supondría un aliciente apreciadísimo para continuar en este ámbito y mantener, así, la ilusión por sacar a este alumnado adelante.

A estos resultados a veces prácticamente inapreciables, viene a sumarse una rémora más: el profesorado de estos ámbitos piensa que esto sucede así incluso cuando se adoptan modos de trabajo diferentes; o sea, cuando se está tratando de generar innovaciones educativas, ya de por sí difíciles de conseguir. Esta condena a obtener pobres resultados parece llevar al profesorado a convencerse de que aun haciendo todo lo posible por este alumnado y sus familias el fruto a recoger siempre será escaso. Con lo cual, como manifestaba uno de los profesores que hemos entrevistado, una gran parte los docentes destinados en estos centros se convierten en aves de paso, maestros que desean salir cuanto antes de un lugar que les procura tan pocas satisfacciones.

Finalmente, este segundo factor, nos da una razón más para la frustración docente: el alumnado de contextos marginales muestra poco interés por la escuela. Ya lo hemos explicitado: la institución docente suele ser poco atractiva para este tipo de alumnado y aun para sus familias. Con lo cual la asistencia muchas veces se hace casi insorpotable, tanto para el alumnado, que no encuentra elementos motivadores para mantenerse allí, como para el profesorado, que es progresivamente consciente de que no tiene qué ofrecer, ni al alumnado ni a sus familias, para que mejore el ambiente escolar. Y de aquellos barros estos lodos: el insalvable absentismo escolar, personalizado sobre todo en población perteneciente a minorías étnicas, la consecuente lucha de efectivos municipales (Servicios Sociales y Policía Municipal, básicamente) en estrecha colaboración con el profesorado para tratar de erradicarlo, y la frustración final, tanto personal como institucional, al comprobar que los logros conseguidos son, la mayoría de las veces, insignificantes. Y, gráficamente, todo parece estar representado en el famoso pez que se muerde la cola: si el alumnado tiene poco interés por la escuela, y las innovaciones que trata de poner en marcha el profesorado (precisamente para que el alumnado vea ciertos alicientes en esa institución) se ven entorpecidas por la propia cultura de aquél y sus familias, complicada empresa la que ocupa a este colectivo de enseñantes y, previsiblemente, infructuoso su empeño.

ETIQUETA FACTOR 3

FACTOR 3: NECESIDADES DOCENTES

Variables	Resumen
32 (E10) 0'548	Mayor motivación
24 (E2) 0'516	Modelo metodológico
13 (P13) 0'511	Trabajo colaborativo
16 (P16) 0'478	Mezcla sociocultural
25 (E3) 0'444	Materiales didácticos
3 (P3) 0'424	Predisposición profesorado
28 (E6) 0'412	Ideas previas
38 (E16) 0'404	Clases deprimidas
27 (E5) 0'344	Agentes externos
36 (E14) 0'270	Evaluación centro
15 (P15) 0'258	Adaptación contexto
9 (P9) 0'276	Formación inicial

Tabla 24. Variables del factor 3

Si atendemos a la dimensión 3, la que lleva por título *necesidades formativas docentes*, aparecen 8 variables con una puntuación superior a 0'4. Concretamente, los ítems 13, 16, 3 (que pertenecen al apartado de problemática), y 32, 24, 25, 28 y 38 (que están dentro de las expectativas).

Así, el profesorado de este tipo de centros opina que necesita trabajar de modo colaborativo en mayor medida que el de otros centros. Es una fórmula que viene prescrita por la propia cultura del entorno: se requiere la unidad del profesorado por tener que vencer juntos los obstáculos que la realidad escolar presenta diariamente. De ahí, la necesaria coordinación entre los miembros del claustro, la enfatización en el poder de las reuniones de ciclo o de departamento, en Infantil y Primaria, y Secundaria respectivamente, el poder de las decisiones colegiadas, la aportación de ideas que se comparten, la formación colegiada previa detección grupal de las dificultades existentes...

Un elemento que ayuda a poner en práctica la discriminación positiva es la mezcla sociocultural que, según entiende este colectivo docente, es más beneficiosa para el alumnado de clases deprimidas que para el resto. De ahí que la Administración opte por cerrar los centros situados en ámbitos marginales cuando estos comienzan a depoblar, cuando se producen verdaderas diásporas del alumnado que no presenta los problemas de los que hablamos o los presenta de un modo más suave, hacia centros situados en lugares más centricos de la ciudad, donde asiste menor alumnado desfavorecido. Estas maniobras de la Administración no vienen sino a confirmar la necesidad de beneficiar a quien más ayuda necesita, y viene a ser una estrategia de evitar formar guetos, donde el trabajo del profesorado se hace muy difícil, y en los que el alumnado quedaría condenado a estancarse y perdería casi cualquier posibilidad de evolución académica y social. Esto ya paso hace tiempo en el CEIP Matemático Gallego-Díaz, como hemos comentado en otro lugar de esta investigación. Por tanto, se ve necesaria esa mezcla de clases sociales, de culturas, de formas de entender la vida..., que presentan unas y otras familias, si lo que se persigue es, verdaderamente, ayudar a los más desfavorecidos y darles la posibilidad de mejorar.

Unido al enorme esfuerzo que este profesorado ha de realizar en su trabajo, aparecen otros dos factores determinantes para la consecución de éxitos académicos por parte del alumnado, cuales son la predisposición y el compromiso personales del profesorado. Este profesorado ha de estar concienciado de las necesidades que presenta el alumnado y sus familias y, a partir de ahí, debe estar seriamente comprometido con ese entorno, mostrando la mayor implicación posible. La predisposición a trabajar, a colaborar en todo, a moverse el claustro a la misma vez y en el mismo sentido, la voluntad de trabajar conjuntamente con otras instituciones implicadas en la formación de esos estudiantes y aun en la de sus familias..., llevan a pensar que se está perfilando, así, el camino correcto hacia la resolución de los problemas planteados.

Quizás por ello, el profesorado manifiesta atisbar en el seno de estos claustros un mayor número de motivaciones e inquietudes que en los de otros ámbitos. Seguramente, al menos en ciertos momentos de los ciclos de vida y periodos de socialización de este profesorado en estos ámbitos, esta problemática supone un acicate, una piedra de toque, que hace saltar el resorte de la creatividad, de la constancia en el fomento de las ideas,

la inquietud por establecer innovaciones y, en definitiva, la tendencia a compartir ideas, ilusiones, estrategias, sugerencias..., por el bien de ese alumnado y el de sus familias. Tendencias que vienen a engrosar el carácter prototípico de esta especial clase docente.

Y como consecuencia de ello, el profesorado confía en que es posible perfilar un modelo metodológico claramente establecido respecto a la enseñanza en la marginación. O sea que, desde el punto de vista metodológico, cuestión que se reiterará cuando analizamos los datos vertidos en las entrevistas, se confía en que es necesario ahondar en ese aspecto como punto de inflexión que coadyuve la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en esos entornos tienen lugar. Profundizar en metodología es, sin duda alguna, una de las claves que pueden llevar a estos colegios e institutos al punto de éxito que anhelan. Ahí la formación permanente tiene un claro venero, una fuente por la que interesarse y preocuparse si quiere dar, realmente, respuestas a un colectivo que, ciertamente, las necesita. Si se trata de ámbitos especiales, es lógico pensar que se les ha de ofrecer puntos de vista igualmente especiales, singulares, únicos y diseñados *ex professo* para su mejora. Creemos que este asunto se erige en un punto de interés al que deben prestar atención aparte, obviamente, de los propios claustros afectados, tanto la Administración educativa, como los centros de profesorado, la Universidad...

Aparte de la metodología y, precisamente, como un elemento inserto en ella, el profesorado tiene confianza en que mediante la elaboración de materiales didácticos adaptados a las necesidades del alumnado se logre la integración escolar del mismo. Quizás, mediante la confección de este tipo de recursos, muchas veces inexistentes en el mercado editorial, se pueda promover la motivación del alumnado, y persuadirle al apego a las bondades del estudio. Las entrevistas efectuadas confirman lo que el análisis factorial del cuestionario ya anticipa. El alumnado tiene que manejar una serie de herramientas que muchas veces, ora por presentar un nivel curricular diferente al que aquel tiene, ora por no tener su origen en la propia cultura del individuo..., no arranca del discente las ganas suficientes como para ponerse a trabajar. De otro lado, nuestra experiencia docente nos hace ver cómo el profesorado hace un uso, a veces, excesivo de la fotocopia como recurso didáctico: quizás la premura de tiempo, la tensión diaria a la que se ve sometido, una formación insuficiente..., hacen que el profesorado deba echar mano de cualquier recurso con tal de intentar tener controlado al alumnado indisciplinado, incluso a aquel que pasa horas enteras a la semana en el aula de guardia o en la de convivencia. Esto enlaza directamente con la necesidad de programar rigurosamente, tarea que de hacerse adecuadamente ahorraría muchos de los problemas que aquí comentamos. El profesorado ha de disponer, también es verdad, del tiempo suficiente para confeccionar estos materiales, pero necesita la formación adecuada para tal fin. Si tenemos en cuenta, aparte del formato papel, las oportunidades que nos brindan las nuevas tecnologías, es obvio que se nos abre un inmenso campo de trabajo, del que se pueden obtener innumerables ventajas. Otra cosa es que la Administración, siempre y en todos los casos, tenga la suficiente sensibilidad para dotar a estos centros de los recursos que necesita: alguna profesora de las entrevistadas ha denunciado la carencia de recursos en su aula de Pedagogía Terapéutica.

Una virtud, que también puede ser interpretada como una falsa expectativa, es el hecho de que este profesorado confíe en sus ideas previas sobre marginación, como medio para resolver los problemas planteados (disciplina, higiénicos, absentismo, falta de recursos...). Bien es sabido que la experiencia cobra un gran valor en cualquier

campo de la vida, y aun en el de la Educación, pero hemos de tener en cuenta que una gran parte del profesorado que trabaja en estos centros carece antigüedad (no olvidemos las denominadas aves de paso, que cuando tienen puntuación suficiente en el concurso de traslados dejan este tipo de centros en su intento por hallar destinos menos complejos). Por tanto, estas ideas previas pueden considerarse como un arma de doble filo. El profesorado encuestado, empero, manifiesta tener confianza en ellas y trata de resolver así los constantes problemas de disciplina, higiene, el absentismo, la carencia de recursos... Bien podemos pensar que este puede ser uno de los defectos de la profesión docente, que la tarea educativa esté muchas veces desprovista de la suficiente cientificidad. Quizás se confía más en esa experiencia que en la formación permanente (que muchas veces aburre, no se ajusta a las necesidades reales del profesorado, todo y que casi siempre está extraída de las solicitudes que éste hace a los centros de profesorado) o en las lecturas de bibliografía, publicaciones especializadas que, dicho sea de paso, muchas veces ni siquiera son conocidas por el profesorado (así lo han reconocido en algunos casos los profesores a los que hemos entrevistado).

Otro problema es la más que posible asunción por parte de estos profesores de que este los centros en los que trabajan deben acoger al alumnado de clases sociales deprimidas. Esto es la consecuencia de otra actitud de la Administración que, en un primer momento, permite la aglomeración de alumnado desfavorecido en ciertos centros para luego, una vez que terminan despoblados, cerrarlos y forzar la mezcla sociocultural. Bien es verdad que a veces no quedan plazas libres sino en ciertos centros, mayoritariamente ubicados en las zonas más pobres, de los que ha comenzado a marcharse la parte del alumnado menos afectado por la deprivación socioeconómica y cultural. En ese momento, el proceso de conversión en un gueto es inexorable. Y, a partir de ahí, el cierre (normalmente, reconvirtiendo a ese centro en otro, por ejemplo, en la sección de un instituto donde se envía al alumnado de primer ciclo de ESO, lo cual no deja de ser otro gueto encubierto) y el reparto de alumnado y profesorado por el resto de centros educativos, es un hecho constatable. Pensamos que de evitarse esa asunción del profesorado sobre que el alumnado desfavorecido deba acogerse, casi con exclusividad, en un centro determinado, se darían de lado a toda una serie de problemas que impiden el normal desarrollo de la tipología de alumnado pertenecientes a los estratos inferiores de la sociedad.

ETIQUETA FACTOR 4

FACTOR 4: DEBILIDADES DEL SISTEMA

Variables	Resumen
21 (P21) 0'474	Administración ineficaz
12 (P12) 0'455	Replanteamiento profesional
37 (E15) 0'448	Contraste realidad
47 (N7) 0'431	Necesidades divergentes
22 (P22) 0'380	Medios comunicación

Tabla 25. Variables del factor 4.

Dentro del factor 4, las debilidades del sistema, aparecen 14 variables con una puntuación superior a 0'4. Concretamente, el ítem 47 (que pertenece al apartado de necesidades), otro, el 37 (que está dentro de las expectativas), y cuatro, 17, 13, 21 y 12 (ubicados en el apartado de problemática de los contextos desfavorecidos).

Así, el profesorado percibe las diferencias sustanciales que existen entre lo que demandan el alumnado y sus familias y las necesidades experimentadas por el profesorado. Como diremos en el párrafo que sigue, entendemos que la postura más atractiva para lograr el objetivo que cualquier institución educativa radicada en contextos desfavorecidos debe perseguir, esto es, la mejora del nivel sociocultural del alumnado al que atiende y la prosperidad de la clase social a la que pertenece, es el acercamiento de las partes. La relación familia/centro educativo no se ha de entender, como muchas veces sucede (y más aun en este tipo de ámbitos) como una oposición manifiesta entre educadores y padres sino, y básicamente por el bien del alumnado, como una estrecha colaboración basada en la conjunción de posturas y en el hecho de que se compartan principios, modos de hacer, finalidades... Ese es un terreno en el que el profesorado debe trabajar con ahínco. Y la formación del profesorado deberá atender ese aspecto interrelacional de las partes de la comunidad educativa. Hasta que esa necesidad no se satisfaga, es posible que no se resuelvan buena parte de la problemática que se plantea en los ámbitos objeto de estudio.

Esto se da la mano con otra percepción del profesorado en estos contextos: hay un fuerte contraste entre la realidad (el ser de los centros educativos radicados en contextos marginales) y las expectativas (lo que el profesorado espera que lleguen a ser algún día estos centros, el deber ser). Es evidente que la disparidad de criterios familias/profesorado pueden dar al traste con cualquier proyecto educativo, por muy bien diseñado que esté. Si el cliente (el alumnado y sus familias) esperan algo del centro que éste no está preparado para darles o que, simplemente, cree que no debe ofertarles, la misión educativa puede estar haciendo aguas. Es obvio que partimos de una realidad y que ésta es insoslayable. Quizás querer hacer oídos sordos a esas circunstancias y enfrentarse a la crudeza de esa realidad de un modo tosco y falto de comprensión no generará sino problemas para la comunidad educativa en su conjunto. Por tanto, esta parte del análisis factorial revela que quizás deba modularse la actitud de cierto sector del profesorado, produciéndose en él cierta adaptación a la realidad de la que parte en su trabajo cotidiano para, por ese camino y siempre que sea posible, tratar de cambiarla en los aspectos susceptibles de ello. Un acercamiento entre lo que se es, entre aquello de lo que se parte y el producto final que se espera obtener sea la postura más factible y que dará aquellos frutos, si no esperados, sí los más parecidos a lo que en un principio se pretendía.

Al desarrollar el factor 2 hemos hablado ya de un asunto que es común con esta dimensión número 4: se trata de la discriminación positiva, ofreciendo más ventajas a los menos favorecidos. El profesorado también lo incluye entre las debilidades del sistema. Y es que ya avisábamos ahí de la condición dual de esta forma de

discriminación: puede ser una virtud, o una debilidad. Por otro lado, una parte del profesorado puede entender que se ofrezcan más recursos al alumnado más desfavorecido, pero esta postura no es óbice para que otra parte, que trabaja en el mismo contexto, esté en desacuerdo con eso ya que también se ha de escuchar la voz de los menos desfavorecidos, quienes necesitan la atención del profesorado y pueden verse, bajo esas circunstancias, seriamente perjudicados.

Que el profesorado de este tipo de centros trabaje de modo colaborativo en mayor medida que el de otros centros, precisamente por ser una necesidad (lo hemos comentado en la dimensión 3, *necesidades formativas docentes*), también se atisba como un problema, toda vez que muchas veces se abandona esta colaboración entre el profesorado, observándose en él ciertas actitudes de frustración, falta de compromiso y predisposición. De hecho, han sido numerosas las referencias a este tipo de actitudes del profesorado, vertidas a lo largo de las entrevistas llevadas a cabo.

Una de las críticas más consensuadas por parte del profesorado es la que se hace (no sólo en el cuestionario sino también y, por lógica, más abiertamente, en las entrevistas en profundidad) a la Administración Educativa. El profesorado piensa que las acciones propuestas por la Administración en torno a la marginación son ineficaces para resolverla. Esta crítica a la Administración se refiere, en muchos casos, a la Inspección Educativa, a la que, por regla general, no ven demasiada utilidad. Precisamente, la Inspección supone una falsa motivación para el profesorado (por ejemplo, para programar: el profesorado dice presentar programaciones extraídas de editoriales para tener un documento preparado cuando la Inspección la solicita. Pero, en realidad, la Inspección no supone un auténtico impulso para motivar cambios en el profesorado. En este sentido, podemos decir que el profesorado percibe muy claramente las funciones de supervisión y evaluación que lleva a cabo la Inspección pero, sin embargo, ve que esta institución flaquea al llevar a cabo su función orientadora).

Trabajar en un centro marginal conlleva un replanteamiento de la vida profesional. Es ésta una de las afirmaciones con las que una inmensa mayoría de profesorado está de acuerdo. Bien porque han sufrido algún incidente crítico a lo largo de su trayectoria profesional, lo que les ha llevada a plantearse abandonar ese trabajo, bien porque, tras trabajar en estos centros y entornos, han debido hacer serios cambios en su forma de actuar, en su metodología, en su concepción de la enseñanza, en su visión acerca del alumnado, en su forma de plantear su relación con las familias... En el primero de los casos, los mismos docentes han reconocido que no lo hicieron porque no había otra opción, otra alternativa laboral posible. Por tanto, esta es otra debilidad, más que atribuible al sistema es achacable al profesorado, como elemento sustentador del sistema, y que tiene que ver con las debilidades del profesorado en cuanto persona: su tendencia a la frustración, sus problemas emocionales, su capacidad para somatizar la problemática que vive en el centro educativo...

ETIQUETA FACTOR 5

FACTOR 5: EXPECTATIVAS DOCENTES	Variables	Resumen
	41 (N1) 0'481	Teoría Práctica
	11 (P11) 0'453	Generación cambios
	10 (P10) 0'447	Procedencia sociogeográfica
	35 (E13) 0'409	Titulación académica
	14 (P14) 0'405	Capacidad crítica
	56 (N16) 0'387	Selección social
	51 (N11) 0'384	Fomento disciplina
	29 (E7) 0'282	Patrones aceptados
	23 (E1) 0'271	Expectativas familias

Tabla 26. Variables del factor 5.

Dentro de la dimensión 5, bajo la etiqueta de *expectativas formativas docentes*, aparecen 6 variables con una puntuación superior a 0'4. Concretamente, los items 41 (que pertenece a necesidades), el 35 (que está dentro de las expectativas), y los items 3, 11, 10 y 14 (ubicados en el apartado de problemática de los contextos desfavorecidos).

El profesorado necesita una mayor fundamentación teórica para comprender la educación en contextos marginales. Está claro, según lo que llevamos comentado hasta ahora del análisis factorial que la experiencia puede ser un arma de doble filo (lo hemos visto en la dimensión número 3). Y es que el profesorado trata de sacar provecho de su acervo experiencial pero, en muchas ocasiones, comprueba no sin decepción, que ésta no acaba de darle las claves que busca para desarrollar con éxito su trabajo. Es necesario, pues, acudir a la teoría, a las fuentes bibliográficas, revistas especializadas..., y utilizarlas como un fundamento importante para el desarrollo de la práctica educativa en contextos desfavorecidos. Y esta expectativa se confirma toda vez que parte del profesorado entrevistado también ha aludido al poco o nulo uso que hacen de este tipo de fuente de información. Es un momento en el que parece que la teoría educativa puede comenzar a restar peso a la práctica, cuya importancia de cara a mejorar la realidad escolar de los centros situados en contextos marginales pasaría a ser, ciertamente, relativa. Se infiere de aquí una acentuación de la labor editorial en los centros educativos, sobre todo en aquellos que presentan más necesidades contextuales. Unida a esta acción por parte de las editoriales especializadas en formación del profesorado (las que se ocupan de elaborar materiales didácticos sí cuentan con la suficiente presencia en los centros), también se impone fomentar en algún sector del profesorado la motivación para la búsqueda de materiales bibliográficos y hemerográficos, así como propocinarle las herramientas adecuadas para dicha búsqueda a aquel que ya se siente motivado.

Probablemente, otra de las expectativas equivocadas que siente el profesorado de estos centros como propia es la que se refiere a que los docentes esperan que el alumnado obtenga la titulación académica por encima de que logre aprendizajes significativos. Parece ser que, si bien pueden preocuparse por la adquisición de contenidos curriculares, no tienen tanta confianza en que suceda esto sino que, más bien, al profesorado le motiva más trabajar con el alumnado poniendo el objetivo en concluir la etapa educativa y titular. Evidentemente, esto puede fundamentarse en el celo por que el alumnado logre medrar, pasar a un estatus social por encima del que tienen las familias a las que pertenecen. Pero creemos se fundamenta en una teleología desvirtuada y algo carente de sentido ya que, quizás, desde esa perspectiva se está olvidando la esencia propia del proceso educativo, cual es lograr que el alumnado aprenda, máxime cuando este tipo de discentes tiene grandes carencias académicas y, por su origen e historia personal, socioculturales.

Quizás por haber detectado el propio profesorado ciertas carencias en cuanto a su predisposición y compromiso personales con el contexto en el que se hallan (lo hemos visto en la dimensión 3, sobre necesidades formativas docentes), también perciben estos dos factores como una expectativa; y, así, esperan lograr ese cambio de actitud. Esto puede resultar determinante, entre otras cosas, para la erradicación del absentismo, el logro de la motivación discente y, finalmente, para conseguir superar el fracaso escolar.

En definitiva, el profesorado es consciente de la imperiosa necesidad de llevar a cabo grandes cambios en los centros educativos de ámbitos desfavorecidos, en la cultura escolar imperante, en la formación permanente del profesorado..., para adecuar la docencia a las necesidades del alumnado. Ya hemos visto que definir esa adecuación puede resultar complicado, puesto que se puede establecer un debate en torno a si es un planteamiento más acertado tratar de cambiar la realidad que el alumnado aporta al sistema educativo o, por el contrario, sea más favorable que el profesorado haga el esfuerzo de adaptarse a esa realidad que recibe de fuera. En todo caso, lo que parece claro es que los cambios son necesarios. En las entrevistas realizadas, donde se pueden definir de un modo más exacto las formas de pensar del profesorado ahondando en sus opiniones, obtendremos un vasto muestrario de los cambios que el profesorado propone.

Por otro lado, el análisis factorial revela que la procedencia sociogeográfica del docente cobra especial importancia en los procesos que tienen lugar en las escuelas con planes de compensación educativa y en aquellas que, aun no teniéndolos, están situadas en contextos desfavorecidos: el profesorado piensa que ese dato influye en el tratamiento que da a la marginación en que vive el alumnado. Esto apoya la idea de que la historia personal, el origen, las vivencias previas... del profesorado tienen relevancia de cara a entender cómo afrontar la problemática de este tipo de centros. Se están considerando, así, cuestiones plenamente experienciales frente a otras de orden bien distinto. Parece, pues, que este profesorado minimiza ciertas cuestiones de tipo técnico (formación permanente del profesorado, por ejemplo) que, a priori, se podrían considerar más relevantes a la hora de explicar la actitud del profesorado ante la marginación.

Finalmente, el profesorado encuestado admite que, en estos contextos, al docente le cuesta ser crítico con la realidad en la que trabaja. Quizás esto sea una percepción que

procede de la frustración que siente tras no hallar soluciones a los problemas planteados, de estar sometidos a constantes problemas de disciplina que en raras ocasiones parecen resolverse, de ver cómo el fracaso escolar sigue instalado en esos centros sin solución de continuidad... Digamos que el profesorado puede correr el peligro de habituarse a desarrollar su labor bajo estas condiciones endémicas y, a partir de ahí, pierde progresivamente esa capacidad de cambiar la realidad, con lo que se amolda a lo establecido y se instala en una rutina de acriticismo.

A continuación, desde el análisis factorial que hemos aplicado, exponemos la tabla de factoriales, elaborada a partir de la matriz de componentes, de 5, del SPSS (análisis de componentes principales. Método de rotación: normalización Varimex con Kaiser). Transcribimos, a partir de la matriz de componentes rotados, los datos obtenidos para, posteriormente, comentarlos.

Items	Componentes				
	1	2	3	4	5
49 (N9)	0'750				
53 (N13)	0'701				
48 (N8)	0'685				
50 (N10)	0'668				
46 (E6)	0'623				
26 (E4)	0'589				
55 (N15)	0'583				
42 (N2)	0'561				
45 (N5)	0'527				
54 (N14)	0'524				
58 (N18)	0'510				
43 (N3)	0'509				
57 (P17)	0'491				
52 (P12)	0'450				
60 (N20)	0'354				
30 (E8)	0'353				
40 (E18)	0'398				
19 (P19)	0'308/0'213				
59 (N19)	0'298				
39 (E17)	0'285				
5 (P5)		0'710			
2 (P2)		0'549			
18 (P18)		0'538			
20 (P20)		0'469			
17 (P17)		0'462		0'444	
8 (P8)		0'461			
1 (P1)		0'452			
4 (P4)		0'428			
6 (P6)		0'416			
7 (P7)		0'374			
44 (N4)	0'281	0'326			
34 (E12)		0'313			

33 (E11)	0'263		
32 (E10)		0'548	
24 (E2)		0'516	
13 (P13)		0'511	0'402
16 (P16)		0'478	
25 (E3)		0'444	
3 (P3)		0'424	0'425
28 (E6)		0'412	0'394
38 (E16)		0'404	
27 (E5)		0'344	
36 (E14)		0'270	
9 (P9)		0'276	
21 (P21)			0'474
12 (P12)			0'455
37 (E15)			0'448
47 (N7)			0'431
22 (P22)			0'380
15 (P15)		0'258	0'361
31 (E9)			0'294
41 (N1)			0'481
11 (P11)			0'453
10 (P10)			0'447
35 (E13)			0'409
14 (P14)			0'405
56 (N16)			0'387
51 (N11)			0'384
29 (E7)		0'203	0'282
23 (E1)			0'271
Varianza explica		32%	

Tabla 27. Factoriales.

El análisis factorial muestra una dimensión (esto es, el primero, *la mejora de la escuela y de su entorno*) que explica más que el resto de los factores. Dicho factor está constituido por ítems que se refieren a las formas posibles que el profesorado atisba para mejorar la escuela ubicada en ámbitos marginales, así como el propio entorno que la rodea (Altopedi y López, 2010, Perrenoud, 2010, Elmore, 2003a, Ruiz y Rodríguez, 2002, Martínez y Tey, 2007, Arco, 1998, Escarbajal, 2001, Montón, 2002, Pérez, 2008, Pérez, 2010, Díez y Flórez, 2002, Medina, 2010, Tigchelaar, Melief, Van Rijswijk y Korthgen, 2010, Palacio y Ruiz, 2002, Nieto, 2004, Pérez, 2006, Tejerdor y Nieto, 2002)). El resto de los factores atienden a un porcentaje menor del total de la varianza explicada.

Las citas de autores que respaldan las 5 dimensiones/factores del cuestionario suponen la culminación del análisis y, así, el establecimiento de la relación existente entre esos 5 factores con la varianza. Como decimos, hemos hallado las teorías que apoyan las 5 dimensiones del cuestionario. Desde la bibliografía demostramos la validez del cuestionario (que mide la mejora de la escuela y de su entorno, la problemática de la escuela y el contexto, las necesidades docentes, las debilidades del sistema y las expectativas docentes). Esta bibliografía ha corroborado que para estudiar

la formación y la marginación era necesario preguntar al profesorado por las cuestiones planteadas, esto es, las que acabamos de citar. Queda demostrado, pues, que el cuestionario se ajusta a tales autores y que, por tanto, los ítems están fundamentados en dichas teorías. Si bien no hemos leído todas las fuentes, hemos estudiado aquéllas que nos han llevado a redactar cada ítem: una gran parte del cuestionario, al menos, está obtenida de tal revisión bibliográfica.

A modo de conclusión, podemos afirmar que, tras los resultados del análisis de ítems, de los estudios de fiabilidad y de los de validez, el *Cuestionario sobre Formación del Profesorado en Contextos de Marginación (CFPCM)*, diseñado para profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria es un instrumento útil para evaluar la problemática de los centros educativos de estos contextos, y cómo ésta afecta a las expectativas y necesidades formativas de este profesorado, así como para identificar las debilidades que presenta el sistema educativo ante dicha problemática, y enumerar los cauces por donde deben transitar las posibilidades de mejora de estos centros educativos y sus respectivos entornos.

4.3.2.2. La entrevista

Hemos realizado un total de 5 entrevistas: 4 entrevistas individuales (a un profesor de Educación Infantil, una profesora de Educación Primaria, una profesora de Educación Secundaria, y un Profesor de Compensatoria), así como un focus group o grupo de discusión conformado por tres profesoras, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, respectivamente.

Las entrevistas duraron, aproximadamente en torno a dos horas. Con todos los participantes nos reunimos una vez, a excepción de la profesora de Educación Primaria, con la que celebramos dos reuniones.

Más adelante transcribimos el protocolo (también podemos denominarle programa) de entrevista. Se trata del conjunto, detallado, de preguntas, de suma importancia para llevar a cabo la entrevista, a pesar de que las entrevistas pudieron hacerse en términos informales. En dicho protocolo vertido a continuación, hemos destacado en negrita las palabras claves, las frases, los conceptos... relacionados con el tema de la investigación, de modo que el entrevistador, a un simple golpe de vista, pudiera localizar el punto de desarrollo de la misma, garantizando la suficiente fluidez en el decurso de la misma. Además, al incluir los textos en el programa MAXqda, que hemos utilizado para el análisis textual ulterior, fue sencillo deducir las metacategorías resultantes a partir de ese destacado en negrita, mientras que de las ideas contenidas en las diferentes metacategorías obtuvimos las oportunas categorías. Al formular las preguntas tratamos de evitar que fueran cerradas (porque no queríamos que los sujetos dieran respuestas discretas, faltas de fluidez en la conversación: creemos que eran preguntas que promovían el diálogo); asimismo, pusimos nuestro empeño en rechazar las preguntas poco claras (aquellas que reflejan poca definición, lo que puede indicar que el propio investigador no domina, en verdad, la materia sobre la que indaga); finalmente, creemos fuimos conscientes de la importancia de no hacer preguntas complejas, por la posibilidad de hacer que el entrevistado atisbe cierta dificultad en

responder. Por esta misma razón, tratamos de no abordar dos temas en una única pregunta.

Por otro lado, pensamos profundamente cuál había de ser el orden o secuencia de las preguntas en la entrevista. Así, planificamos la entrevista, lo cual no está reñido con el carácter abierto y en profundidad de la entrevista. El hecho de iniciar la entrevista con aspectos biográficos (en absoluto controvertidos) garantizó el buen desarrollo de la entrevista así como la predisposición a hablar profusamente por parte de los entrevistados. Pensamos que este tema supone un aliciente para que se produzca empatía entre entrevistados y entrevistador y facilita, así, el éxito final de la aplicación de esta técnica de investigación cualitativa. En este sentido, nos sirvió el hecho de aplazar las preguntas que pudieran resultar más incómodas hasta el momento en que creíamos establecida una buena relación con los respondientes.

Cumplimos, también, con los requisitos de hacer, previamente, una presentación personal y del propósito del estudio, garantizamos la confidencialidad de los datos vertidos, solicitamos permiso para grabar las entrevistas e informamos de qué se iba a hacer con los resultados.

Finalmente, fuimos conscientes de que la responsabilidad del éxito de las entrevistas (cifrado en la calidad de la información que obtuviéramos) recaía, fundamentalmente, en el entrevistador, por lo que, previamente a la realización de las entrevistas, procuramos repasar bien las cuestiones a preguntar; tratamos de escuchar más que de hablar, y mostramos un gran interés en lo que los entrevistados nos contaban. Valoramos la relación con cada entrevistado, así como con las tres profesoras que componían el focus group, de un modo óptimo porque nuestra actitud fue la de ejercer el rol de colaborador más que establecer una relación de poder. Así, creemos haber logrado que los entrevistados se hayan mostrado sumamente claros, sinceros, posicionándose con franqueza ante cada tema tratado.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

1. Pequeña **biografía profesional** (con vistas a la descripción del sujeto).
 - a) Caracterización del profesorado (procedencia sociogeográfica, etc.).
 - b) Descripción de sus **ciclos de vida profesional**.
 - c) Antigüedad, especialidad, centro, nivel... Influencia de estas **categorías** en su **labor**.
 - d) **Proceso de inducción profesional, socialización** en este centro/zona/puesto profesional/población. Descripción del proceso que ha seguido su **participación/implicación** en la vida del centro.
 - e) Descripción de su proceso de **desarrollo profesional** (responsabilidades, categoría, evolución...), a partir de su proceso de socialización en el centro. **Fases de desarrollo** en su **vida profesional**, claves para su labor eficaz en este contexto.
 - f) Relación de algunos **incidentes críticos/relatos** en su historia profesional. ¿Ha considerado abandonar la profesión o redirigirla a partir del trabajo en este contexto?

2. Percepciones de la **enseñanza en contextos de marginación social. Fundamentos de su comprensión** de la misma. Semejanzas y diferencias en función de distintos niveles educativos. Semejanzas y diferencias con la enseñanza en otros contextos.
 - a. Cómo entiende la **atención al alumnado de minorías étnicas/alumnado temporero/alumnado deprivado sociocultural y económicamente/absentista/inmigrante**. Cómo se relacionan los procesos migratorios con la marginación. Cómo se puede evitar esa relación. El poder de la mezcla sociocultural discente. Exclusión e inclusión social.
 - b. El **trabajo en zonas desfavorecidas**: generación de innovaciones, metodología específica, inadaptación del alumnado, currículum, fines, salud laboral (posibilidad de fisioterapeutas en el centro, traslado de ideas del mundo empresarial: sala de recreo, distensión a través del juego, futbolines...), influencia perniciosa de la TV, necesidad de discriminación positiva. Técnicas de motivación, necesidad de trabajo colaborativo, de capacidad crítica docente, de capacidad de adaptación, de un compromiso del profesorado.
 - c. **Acciones/cambios** que considera oportuno llevar a cabo para **atenuar la marginación**, así como las consecuencias de éstas (a partir de todo lo anterior).
 - d. **Teleología** profesional: Dualidad **ajuste/transformación** de la realidad: ¿ha de **ajustarse a la realidad** en que trabaja, o es preferible **transformarla**? ¿Qué es fundamental para conseguir una u otra cosa? Que importancia concede a los **propósitos**.
 - e. En qué modo **varían sus necesidades y sus orientaciones vitales** por el hecho de trabajar en este tipo de contextos.
 - f. La **prevención** de la marginación/el alumnado en **riesgo** de marginación.
 - g. Las formas de **interrelación** (con colegas, alumnado, familias, Administración, instituciones...).
 - h. Las prácticas de **intercambio**.

3. **Relación** entre la **Escuela** y las **Instituciones/Contexto**:

- a. Cómo han de ser las relaciones de la **escuela con diferentes instituciones** (v.g.: Servicios Sociales del Ayuntamiento, Guardia Civil, Policía Local, asociaciones locales...) con objeto de hacer frente a la marginación social/prevenirla en el alumnado de riesgo.
- b. Cómo contribuye Vd. al **desarrollo del Centro/Práctica Educativa**.
- c. **Compromisos sociales** existentes con instituciones o con propuestas de renovación pedagógica que se llevan a cabo (colectiva o individualmente).
- d. De qué forma percibe y utiliza las **influencias externas** siguientes:
 - a) Reformas educativas.
 - b) Equipo de Orientación Educativa.
 - c) Centro de Profesorado.
 - d) Organizaciones sindicales.
 - e) Publicaciones especializadas.
 - f) Sugerencias de las familias/relación con ellas.
 - g) Ayuntamiento (Servicios Sociales...).
 - h) Inspección Educativa/Acciones Administración.

- e. Qué resultados observa en su trabajo desde tales influencias. Qué le **incentiva/no le incentiva** de ello para desarrollar sus funciones.
- f. Cómo percibe la **evolución** de la **orientación institucional en la marginación**.
- g. Opine sobre la importancia que concede a la **participación de la Comunidad** para trabajar en la marginación. Grado de **compromiso social** de la comunidad, **Recursos comunitarios necesarios** para **favorecer su labor (prevención, alumnado en riesgo, problemática de la marginación: desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar y personal, exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar)**.

4. Aspectos **formativos**:

- a. Destaque las circunstancias de su **formación inicial**. **Cómo le ha servido** de cara a trabajar en este contexto: puntos fuertes y débiles, necesidades, qué añadiría, quitaría, conservaría...
- b. Cómo ha contribuido su **formación inicial** a su **desarrollo profesional**.
- c. En qué medida las **necesidades formativas** que percibe reflejan un contraste entre realidad (ser) y expectativas (deber ser).
- d. **Acciones formativas** que considere importantes para desenvolverse en este contexto (**formación permanente**).

5. **Perfil profesional necesario para trabajar en contextos marginales**:

- a. Cuál es el **perfil profesional** que debe tener un profesor que trabaja en ámbitos de marginación. Enumere las **cualidades necesarias**.
- b. **Exigencias de especialización** o compromiso.
- c. **Criterios/modos de seleccionar** al profesorado.
- d. Cómo valora la **estabilidad**. ¿Es un elemento que facilita el trabajo?
- e. Cómo se pueden **articular acciones de desarrollo profesional**.
- f. Qué cosas debe **cambiar/mantener** para **adecuar su labor a las necesidades educativas** de sus alumnos y a las características de la zona en que trabaja.

6. **Añada todo lo que considera oportuno, y que no haya sido expresado hasta ahora.**

Como podemos observar, el protocolo de entrevista está dividido y estructurado en cinco partes bien diferenciadas, todas conectadas con los contenidos vertidos en el cuestionario. O sea, que construimos este protocolo a partir del análisis del cuestionario que utilizamos en la parte cuantitativa de la investigación. La razón fue debíamos garantizar la coherencia entre ambos documentos, para que la investigación corriera en paralelo desde ambos enfoques. De tal modo, iniciamos el protocolo de entrevista con la pequeña biografía personal de los entrevistados. Así, les solicitamos que explicaran aquellos detalles que contribuían a su caracterización, pasando por sus ciclos de vida profesional, los datos referidos a antigüedad, especialidad..., el proceso de inducción profesional, cómo se socializaron en los centros objeto de estudio, etc. Un segundo apartado se refería a las percepciones que el profesorado tiene acerca de los contextos de marginación social donde desarrollan su labor. Aquí cupo una gran cantidad de cuestiones, desde la concepción en la

atención al alumnado de minorías étnicas..., hasta cuestiones relacionadas con la teleología profesional, la prevención de la marginación, las prácticas de intercambio...El tercer apartado se centraba en la percepción que los entrevistados tenían acerca de la relación habida entre la escuela y diferentes instituciones y el contexto, incluyendo aquí desde asociaciones de carácter local hasta las influencias externas de, por ejemplo, la Administración Educativa. El cuarto apartado se centraba exclusivamente en aspectos formativos, y abarcaba desde la formación inicial de los respondientes hasta la permanente, detectando las necesidades y expectativas formativas encontradas por los sujetos. El quinto apartado consistió en inquirir al profesorado participante acerca de su opinión sobre cuál había de ser el perfil necesario para el profesorado que trabaja en estos contextos. En él se incluían posibles sugerencias aun sobre los posibles modos de seleccionar al profesorado o las exigencias de especialización. Finalmente, nos pareció oportuno incluir un último apartado, abierto, en el que dábamos la posibilidad al profesorado de expresar ideas que no le habían sido preguntadas o en las que no se había reparado a lo largo de la entrevista.

4.3.2.3. El grupo de discusión

Sobre el grupo de discusión o focus group, aparte de lo comentado previamente sobre las entrevistas individuales, hemos de decir que se aplicó el mismo protocolo de entrevista. La diferencia residía en que, en este caso, eran tres las profesoras que participaban, una de cada nivel de los incluidos en la investigación. El número de tres, aparte de su coincidencia con el número de etapas educativas estudiadas en la investigación, fue seleccionado, por un lado, porque entendíamos que era un número de personas lo suficientemente pequeño como para asegurarnos de que todos iban a participar en la discusión y, por otro, era lo suficientemente grande como para que las entrevistadas contribuyeran con diversidad de perspectivas.

¿Por qué nuestro interés en celebrar un focus group? Es bien sencillo: la finalidad no era otra que recabar diferentes perspectivas acerca de la formación de percepción o comprensión del problema de investigación, en un mismo momento, de modo que profesoras de distintos niveles educativos pudieran entablar una conversación acerca de los difentes temas trabados en el protocolo, rebatirse, confrontar ideas, dando más rigor y riqueza al proceso investigador. Creemos resultó una gratísima experiencia, en la que tuvimos la oportunidad de observar a las tres profesoras entablando un debate sobre las distintas categorías y metacategorías (como serían vertidas posteriormente al programa informático MAXqda). Cada una de estas profesoras daba un punto de vista sobre cada tema pero, además, no solamente referido a su experiencia general en la enseñanza sino, además, enfocado desde la perspectiva de la etapa educativa en la que impartía clase. Las profesoras se escuchaban, compartían opiniones o discrepaban... Esto coadyuvaba la generación de reflexiones así como el desarrollo de ideas de una forma meridiana. Estamos seguros de que mediante la aplicación de esta técnica del focus group logramos tener acceso a ciertas reflexiones que, con otra técnica, casi con toda seguridad no se habrían producido.

Otro asunto es, considerando el grupo en términos de muestra, por qué conformamos un grupo heterogéneo (profesoras de cada nivel educativo) en lugar de optar por construir tres focus groups homogéneos (uno con profesorado tres profesores de Educación Infantil, otro con tres de Educación Primaria y, finalmente, otro con tres

profesores de Educación Secundaria). La respuesta es evidente: no pretendíamos profundizar en el problema, hallando matices; sino, más bien al contrario, queríamos explorar el fenómeno, de modo que nos decantamos por criterios como la variación máxima de los participantes.

El tiempo que duró la realización de esta entrevista fue, como en el caso de las individuales, de dos horas, aproximadamente.

En el focus group, finalmente, nuestro rol como entrevistador cambió respecto al que ejercimos en las individuales: si antes éramos más directores ahora pasamos a ser meros moderadores.

Al ser el protocolo el mismo para ambos tipos de entrevistas (individuales y grupo de discusión) comenzamos en ambos casos por las preguntas biográficas, lo cual supuso la garantía de que las tres participantes podían responderlas y, además, proporcionarían de este modo información sobre cada participante. Nosotros nos limitamos a promover la participación de las tres profesoras, sin tener en cuenta su orden o secuencia. Ninguna de las tres profesoras permaneció demasiado tiempo callada, cuestión por la que velamos constantemente.

4.3.3. Técnicas de análisis de datos.

Los diferentes tipos de análisis y triangulaciones que hemos utilizado nos garantizan que las conclusiones a las que hemos llegado son pertinentes y rigurosas. No en vano, hemos propuesto dos enfoques de investigación, el cuantitativo y el cualitativo; varias técnicas y procesos, análisis de contenido (en los documentos normativos, por ejemplo, primer capítulo de la tesis, ciclo de entrevistas, cuestionario); diversos tipos de informantes (profesorado de distintas etapas educativas, educadores sociales...); y todo ello ha sido sometido al juicio y posterior consenso con las personas informantes.

- (1) En primer lugar, para el análisis de documentos (normativa existente y recorrido histórico desde la Ley General de Educación (1970), informes del Consejo Escolar del Estado y del Consejo Escolar Andaluz, planes de formación de los centros del profesorado de la provincia...) hemos seguido los tres pasos del proceso propuesto por Tesch (1990), a saber: (a) hemos hecho un primer análisis exploratorio, esto es, una lectura reiterada, hasta que hemos obtenido un visión global, pausada; después, hemos entresacado las regularidades incluidas en cada documento, subrayando sus apartados, lo más destacado. (b) Después, hemos efectuado una primera interpretación del contenido de cada texto, de su significado, sin perder de vista el contexto donde surgió el documento (esto es lo que se ha dado en llamar el contexto envolvente). (c) Finalmente, hemos reflexionado y tratado de teorizar sobre cada texto. Realmente, nuestro propósito era sintetizar, integrar. Esto nos ha servido de trampolín para elaborar los primeros comentarios y los biogramas.
- (2) La fase extensiva, descriptiva de la investigación ha consistido en la aplicación del cuestionario y el posterior análisis de los datos en él vertidos, lo que hemos llevado a cabo mediante el programa *SPSS*, versión 20.0 para Windows, con la finalidad de obtener el mayor rendimiento estadístico posible. A través de este

análisis hemos obtenido frecuencias, porcentajes, estadísticos y descriptivos. Así, hemos conseguido una visión global del estado de la cuestión.

- (3) A partir de la realización de las entrevistas, hemos hecho un análisis interpretativo de los datos narrados biográficamente aplicando un análisis de contenido, obteniendo en consecuencia categorías, que han sido gestionadas a través del programa de análisis de datos cualitativos Maxqda2. Desde la experiencia de los sujetos, se han generado ciertos conceptos, y hemos establecido una relación entre las distintas categorías halladas. Hemos obtenido 15 metacategorías y 108 categorías, que aparecen en la siguiente tabla:

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS
1. BIO (biografía profesorado)	<ul style="list-style-type: none"> 1. Especialidad - ESP 2. Procedencia sociogeográfica y familiar - PSG 3. Centros de trabajo - CTR 4. Antigüedad - ANT 5. Responsabilidades docentes -RDO 6. Ciclos de vida profesional - CVP 7. Niveles impartidos - NIV 8. Proceso de socialización docente - PSD 9. Vocación docente - VOC 10. Experiencia en compensatoria -EXC 11. Formación inicial - FIN 12. Sexo -SEX
2. FAM (Familias)	<ul style="list-style-type: none"> 1. Familias desestructuradas - FAD 2. Colaboración de las familias - COL 3. Escuela de padres - ESC 4. Relaciones entre familias - RFA 5. Exigencias de las familias -EFA
3. INS (relaciones con las instituciones)	<ul style="list-style-type: none"> 1. Universidad - UNI 2. Evaluadores externos -EEX 3. Organizaciones sindicales - SIN 4. Otros centros educativos - OCE 5. Ámbito local -LOC 6. Juzgado - JUZ
4. PYC (participación y compromiso del profesorado)	<ul style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento del contexto - CTO 2. Adaptación y compromiso con el contexto - ADA 3. Discriminación positiva - DIP 4. Reducción horaria - RHO 5. Órganos colegiados - ORC 6. Elaboración de materiales - ELA

- | | |
|---|--|
| 5. PRO (problemática en contextos desfavorecidos) | <p>7. Lucha por el poder - POD</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cárcel y droga - DRO 2. Condiciones sociales - CSO 3. Entorno conflictivo - ENT 4. Separación escuela/comunidad - SEC 5. Contraste realidad y expectativas - REX 6. Medios de comunicación - COM 7. Desempleo - DES 8. Diversidad cultural - DIC |
| 6. EXP (expectativas formativas del profesorado) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Implementación de innovaciones - INN 2. Ampliación de recursos didácticos - RDI 3. Desarrollo de la capacidad crítica - CRI 4. Hallazgo de soluciones - SOL 5. Inclusión del alumnado - INC 6. Aplicación de estrategias de empresa - EMP 7. Seguimiento de protocolos de actuación - PRT 8. Desarrollo de la institución escolar - DIE |
| 7. NEC (necesidades formativas del profesorado) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Formación en la motivación del alumnado - MOT 2. Formación en metodología - MET 3. Formación en evaluación del alumnado - EVA 4. Formación en educación de la voz - VOZ 5. Formación generalista - GEN 6. Formación en normativa educativa - NOR 7. Formación en organización escolar - ORG 8. Formación en educación emocional - EMO 9. Formación en NEE - FNE 10. Formación Intervención Socio-Familiar- ISF 11. Formación en mediación - MED |
| 8. APO (apoyos externos) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Centros de Profesorado - CEP 2. Equipos y Departamentos de Orientación Educativa - EOE 3. Organizaciones sin ánimo de lucro - |

	OSL
	4. Educadores sociales - EDS
	5. Terapeutas ocupacionales -TEO
	6. Monitores de Educación Especial - MON
	7. Publicaciones especializadas - PUB
9. ADM (Administración Educativa)	1. Inspección Educativa - IED
	2. Reformas educativas - REF
	3. Selección del Profesorado - SEL
	4. Actitud de la Administración - ACT
10. PRF (profesorado, o problemática del profesorado)	1. Relaciones entre el profesorado - REL
	2. Trabajo colaborativo del profesorado - TRA
	3. Perfil del profesorado - PER
	4. Replanteamiento profesional - REP
	5. Incidentes críticos - ICR
	6. Corporativismo - COR
	7. Motivación del profesorado - MPR
	8. Actitud del profesorado - ACP
11. ALU (alumnado de centros desfavorecidos)	1. Fracaso escolar - FRA
	2. Diversidad de alumnado - DIV
	3. Alumnado desfavorecido - ADE
	4. Absentismo escolar - ABS
	5. Resultados a largo plazo - RES
	6. Alumnado con NEE - NEE
	7. Disciplina y convivencia - DIS
	8. Violencia escolar y bullying - VIO
12. CEN (problemática en centros de ámbitos desfavorecidos)	1. Riesgo de gueto - GUE
	2. Equipos directivos -EDI
	3. Papel de la escuela - PAP
	4. Plantillas inestables - PLA
	5. Currículum autóctono - CAU
	6. Teleología educativa - TEL
	7. Funcionamiento de centros de ámbitos desfavorecidos - FUN
	8. Cierre de centros de ámbitos desfavorecidos -CIE
	1. Prevención de la marginación - PRV
	2. Transformación de la realidad - REA
	3. Compensación educativa -CMP

13. PRE (Prevención de la marginación)	<ul style="list-style-type: none"> 4. Función tutorial - TUT 5. Programación flexible - PFL 6. Búsqueda de estrategias - BUS 7. Toma de decisiones - DEC
14. FCE (formación centrífuga)	<ul style="list-style-type: none"> 1. Formación centrífuga - FCE 2. Alumnado practicum - PRA 3. Comunidades de aprendizaje - COA 4. Inteligencias múltiples - INT 5. Plan de calidad - CAL 6. Formación en centros - FOC
15. LAB (Salud laboral)	<ul style="list-style-type: none"> 1. Salud del profesorado - SAL 2. Frustración docente -FRU 3. Prevención de riesgos laborales - PRL

Tabla 28. Categorías y metacategorías.

Hemos aplicado un análisis de “subjetividad disciplinada”, que ha confirmado la credibilidad y confirmabilidad de los datos obtenidos. Tal análisis de “subjetividad disciplinada” lo hemos ejecutado en dos momentos bien diferenciados:

- En primer lugar, desde un punto de vista vertical, hemos realizado los cinco estudios de caso y el grupo de discusión. En este sentido, hemos conocido la historia de cada sujeto de investigación (profesor o educadora social), y desde su individualidad hemos analizado en qué estructuras se apoyaba el relato de vida que nos estaba regalando. Hemos clasificado esos apoyos, los hemos comparado y los hemos ordenado. Posteriormente, hemos procedido a su síntesis. Para ello, nos hemos servido del concepto de Denzin (1986) de las categorías de análisis de contenido. Los datos que hemos ido obteniendo así como nuestras conclusiones emergentes (las primeras) los hemos validado a través de un proceso dialéctico-procesual con estos ocho informantes.
- Luego, hemos realizado un análisis comparativo, que viene a significar el proceso horizontal. O sea, hemos comparado cada una de las ocho historias de vida entre sí, para vislumbrar las coincidencias (en temas, en patrones, posibles solapamientos...), así como las divergencias existentes en sus ciclos de desarrollo profesional. En este punto, hemos aplicado con Denzin (1986, 1989) lo que denomina “la triangulación interactiva de diversas historias referidas a un mismo tema”, teniendo en cuenta que se ha tratado de visiones diferentes y que han aparecido divergencias y casos negativos. Hemos considerado estos puntos elementos imprescindibles para interpretar estas ocho historias de vida.

4.4. SECUENCIA DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. CRITERIOS DE RIGOR

La secuencia del desarrollo de la investigación comienza con el estudio teórico. En lo que respecta a la consulta de fuentes informativas para la realización de la tesis doctoral, he de expresar que los lugares donde he recurrido para realizar la base teórica de la misma, así como para obtener información de análisis de cuestionarios y entrevistas han sido los cinco canales de difusión que a continuación detallo. En este punto he de manifestar mi agradecimiento al responsable de la biblioteca de la Universidad de Jaén, quien me indicó con suma amabilidad dichas fuentes y me explico con todo lujo de detalles las formas de buscar y hallar la información que necesitaba. Debo dejar constancia, pues, de mi más sincero agradecimiento por el tiempo que me dedicó y su esmerada atención. También he de decir que la consulta de estas fuentes ha abarcado lo publicado en el período cronológico que va desde 1990 hasta la actualidad, aunque en la bibliografía y fuentes consultadas, expresadas al final de este trabajo, aparecen algunas de anterior fecha, lo que se justifica por la importancia y trascendencia del contenido incluido en tales fuentes.

Las fuentes consultadas han sido: (1) Portales Web de instituciones que trabajan en el área de conocimiento que nos ocupa, a partir de *Google*. En este sentido, hemos dividido nuestra tarea en las instituciones oficiales, y las extraoficiales (blogs). Esto es lo que he consultado en primer lugar. (2) Seguidamente, he revisado las tesis publicadas hasta el momento acerca de la temática de la formación del profesorado en contextos marginales. Para ellos he consultado el registro oficial de tesis doctorales, albergado en *Teseo*, lugar gratuito. He tenido en cuenta que podía descargar algunas en la red y que, en el caso de aquellas en las que esto no fuera posible, podía recurrir al préstamo interbibliotecario, tanto a través de la *Universidad de Jaén* como desde la *Universidad de Granada*. (3) En tercer lugar, he consultado cuantos libros se han publicado sobre el tema de referencia. Para ello, he revistado las bibliotecas de todas las universidades españolas. Esta tarea ha sido sencilla, a pesar de que la primera impresión pueda resultar ardua debido al gran número de ellas, gracias a la tecnología de la información y la comunicación: me he servido de *REBIUN*, una base de datos gratuita, donde he consultado los libros de mi interés, comprobando la ubicación de los mismos en cada Universidad. *DIALNET* y *SCOPUS* son bases que también hemos utilizado. Además, he consultado directamente los libros de mi interés en las bibliotecas de las Universidades que más me interesaban. (4) Por otro lado, he indagado en artículos de revistas, tanto internacionales como nacionales. Para el primer caso en utilizado la base de datos *ERIC*, en inglés y de pago. Para el segundo, la base de datos *ISOC*, gratuita. A éstas dos, he sumado la llamada *WOS*, también de pago, mucho más selectiva que las anteriores, donde se selecciona aproximadamente un 25% del volumen total de referencias incluidas tanto en *ERIC* como en *ISOC*. (5) Finalmente, he consultado las comunicaciones a congresos, documentos más actuales pero menos fiables, publicadas en los últimos diecinueve años. Para esto, he recurrido a las mismas bases de datos del punto anterior, esto es, *ERIC*, *ISOC* y *WOS*.

En todas estas bases de datos, hemos tenido en cuenta el tesoro, es decir, la lista de materias que aparecen en casi todas las bases de datos.

Hay que hacer notar que dentro del orden establecido para consultar las distintas fuentes, he tenido en cuenta que el libro es el formato donde se expresa un conocimiento más asentado, de mayor madurez científica, aunque no siempre de máxima actualidad. Las comunicaciones están en el extremo opuesto, gozando de mayor actualidad pero adoleciendo de suficiente madurez. Se trata de un formato que los científicos e

investigadores utilizan para sugerir líneas de investigación y conclusiones iniciales, que se irán concretando en un segundo paso en los artículos, para pasar, finalmente, al formato definitivo, lleno de madurez del libro. Por tanto, el formato revista (artículos) queda en un segundo nivel, intermedio, dentro de la escala madurez,-inmadurez, mayor fiabilidad-menor fiabilidad, de conocimiento.

En lo que respecta al proceso de validez de constructo (de componentes principales, análisis factorial), he de decir que para definir las variables, he revisado en distintas bases de datos (Dialnet, Scopus, Google Académico), las teorías (referencias bibliográficas), para ver si coinciden con el cuestionario que he elaborado y pasado al profesorado. De manera que he tratado de buscar las teorías donde se dice las dimensiones que comporta la formación del profesorado en contextos marginales, definición, características del profesor de ámbitos marginales. Se trata de definir las variables. Y de dotar de una base teórica a todo lo que expreso en la tesis. A partir de ahí paso a redactar los objetivos.

Una vez decidimos estudiar la problemática con la que se encuentra el profesorado que trabaja en ámbitos de marginación, así como sus expectativas y necesidades de formación, ya que se trata de un tema de especial relevancia e interés en la actualidad, confeccionamos un cuestionario, del que nos ocupamos en otro lugar. Después elaboramos un listado de centros, bien que estaban desarrollando un plan de compensación educativa, bien que, aun no teniéndolo, eran susceptibles de ello, por estar radicados en contextos de marginación, por la asistencia a ellos de un porcentaje considerable de alumnado inmigrante, de minorías étnicas (fundamentalmente de etnia gitana), por asumir la matrícula de alumnado temporero, con índices de absentismo significativos, etc.

El cuestionario ha sido cumplimentado por 384 sujetos. Nuestro destino entonces en el *Centro del Profesorado de Úbeda* facilitó el conocimiento de gran número de profesorado que trabajaba en alguna de las tres etapas a las que pertenecen los sujetos de la muestra, por lo que el proceso de toma de contacto con éstos fue relativamente sencillo. De todas formas, sí hubo una mortandad considerable de cuestionarios, que consideramos en torno al 23'2%. A veces, visitábamos personalmente los centros, sobre todo en aquellos casos en los que no teníamos ningún contacto o conocido que trabajara allí (tal es el caso de Andújar, algunos centros de Linares, de Jaén, de Coto Ríos, etc.). En otras ocasiones, entregábamos los cuestionarios a la persona de contacto, y una vez explicada la dinámica de su aplicación y la finalidad de la misma, esta persona se encargaba entregarlo al resto del claustro y, pasado un tiempo prudencial (aproximadamente una o dos semanas) procedía a recogerlo y a entregármelo.

A partir del análisis de los datos vertidos en las respuestas al cuestionario, perfilamos la definición del protocolo de entrevista, que serviría para realizarlas a profesorado representativo de cada una de las etapas educativas implicadas en la investigación. Éstas ya habían ido surgiendo conforme pasábamos el cuestionario, a partir del contacto con ellas, de conversaciones mantenidas sobre el interés de la investigación, etc. Con estas entrevistas, desde la filosofía propuesta por el grupo FORCE (2000), que las concibe como una oportunidad para la "(...) reflexión autobiográfica serena, crítica y dialógica como una forma de bucear en los sentidos, dudas, creencias, experiencia, etc. para analizarlos, reinterpretarlos y comprenderlos

(...)” (op. cit., p. 126), hemos pretendido que el profesorado sea capaz de estudiarse a sí mismo para, desde ahí, contribuir a su propio desarrollo profesional, aprendiendo del pasado, y capacitándose para planificar el futuro.

Desde ahí, se han detectado una serie de problemas, expectativas y necesidades formativas, y se han abierto ciertos ámbitos susceptibles de profundización, que han servido para guiar por derroteros insospechados en un principio la investigación. Desde los datos vertidos en el cuestionario y las entrevistas hemos descrito los procesos a través de los que el profesorado se implica personal y profesionalmente en su tarea y en el compromiso de cambio; hemos accedido a sus dudas, dificultades y actitud ante la problemática, a la cotidianidad del trabajo diario, y a su inquietud por modificar el entorno y la realidad de la población a la que se dirige su labor.

Asimismo, la investigación se ha fundamentado en múltiples trabajos de investigación, tanto nacionales como internacionales, que vienen a ser el germen de esta tesis, y cuya aportación al campo científico estimamos trascendente. Vinculamos estas reseñas a las tres grandes dimensiones de la tesis: formación del profesorado, ámbitos marginales y provincia de Jaén.

La metodología consta de dos apartados: un primer estudio cuantitativo, que se traduce en la aplicación de un cuestionario, compuesto por 60 ítems, agrupados, a su vez, en tres apartados: problemática de la marginación (22 ítems), expectativas (18 ítems) y necesidades formativas (20 ítems). Se trata de un barrido extensivo del estado de la cuestión, ya que el cuestionario utilizado es de amplia muestra (384 sujetos).

Complementamos la parte cuantitativa de la investigación (aplicación del cuestionario a 384 sujetos) con la realización de cinco entrevistas en profundidad, contextualizadas en la provincia de Jaén; se trata de la opinión directa de voces significativas de las comunidades educativas que trabajan en estos contextos. En el caso de la provincia de Jaén hemos contado con ocho personas: un profesor de Educación Infantil, una de Educación Primaria, una de Educación Secundaria, un maestro de Educación Compensatoria, un educador social y tres profesoras (de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, respectivamente), que han participado en el focus group. Estas entrevistas conforman la parte cualitativa de la investigación, que dota a la tesis de un matiz narrativo e interpretativo, lo que nos ha facilitado una visión complementaria acerca de cuál es la percepción de estos colectivos docentes sobre la problemática de la marginación, y sobre sus necesidades y expectativas formativas. También nos ha ofrecido una comprensión más clara y una descripción más exacta de lo que acontece en estos ámbitos en relación con la formación del profesorado, y una visión más nítida acerca de los elementos que tienen mayor incidencia y relevancia en la ulterior formación de estos profesionales. Se trata de cuatro estudios de caso y un focus group, contextualizados en la provincia de Jaén, que dan profundidad al trabajo y garantizan “un compromiso dialéctico por mostrar y reconstruir la verdad de su relato de vida” (FORCE, 1998-2000). En las entrevistas hemos utilizado el ciclo de profundización comprensiva en un diálogo en profundidad distribuido por tres/cuatro entrevistas por caso de Kelchtermans.

Creemos que ambos tratamientos, el cuantitativo y el cualitativo, son necesarios pues el aporte de información ha resultado muy completo.

La investigación consta de 2 partes bien diferenciadas: (a) el marco teórico, que incluye la justificación del tema o necesidad de la investigación, una aproximación histórica al tratamiento de la formación del profesorado en contextos marginales que incluye el estudio de los antecedentes del tema. Además, este marco teórico está compuesto por el estudio de los modelos y ámbitos de formación del profesorado, así como por la reflexión en torno a la formación continua del profesorado y la revisión bibliográfica. Y (b) el marco metodológico, donde desarrollamos la aproximación al problema de investigación, los objetivos de la misma, el enfoque, la metodología de investigación, la muestra y el procedimiento, sin olvidar la contextualización en la provincia de Jaén. Se recogen, pues, el estudio intensivo y el extensivo: el cuestionario y las entrevistas (estudios de caso), en el contexto giennense. Finalmente, recogemos los resultados de la investigación, la discusión, las conclusiones y las perspectivas de futuro.

En toda la secuencia de investigación se ha procurado responder a los *criterios de rigor* de una investigación.

En primer lugar, la entrada al campo se ha hecho respetando los protocolos de actuación: explicando cómo sería el proceso de investigación a los participantes en este estudio y solicitando su aprobación. Por otro lado, como ya hemos explicado, hemos calculado la fiabilidad y validez del cuestionario, pues ha sido de nueva creación. Y por último, hemos seguido el principio de triangulación. Hemos procurado acercarnos a una realidad recogiendo y analizando los datos desde distintos ángulos con la finalidad de contrastarlos (Colás, 1992). Denzin (1970) distingue cuatro tipos de triangulación:

- La triangulación de datos, referida a la utilización de diferentes fuentes de datos.
- La triangulación de investigadores, en relación a someter el objeto de estudio a la observación de diferentes investigadores.
- La triangulación de teorías, supone la interpretación de un mismo concepto por distintos investigadores y la comparación consecuente de estos datos.
- La triangulación metodológica, consiste en aplicar diferentes métodos y/o instrumentos sobre un mismo tema de estudio con el objeto de validar los datos que se han obtenido.

En nuestra investigación hemos usado tanto la triangulación de datos como la triangulación metodológica. La de datos porque hemos obtenido la información a través del cuestionario, de la entrevista y del grupo de discusión; y la metodológica, ya que hemos recurrido a la investigación cualitativa como a la cuantitativa.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Con la realización de esta tesis se ha tratado de contribuir a la transformación de la realidad marginal en que viven los destinatarios de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros estudiados, a partir del conocimiento de las concepciones acerca de su formación que tiene el profesorado que trabaja en dichos ámbitos. Dichas concepciones están imbuidas de la visión sobre la problemática del entorno, la cual genera ciertas expectativas y necesidades formativas.

Todo ello, a partir de la consideración de una serie de condiciones, cuya consecución, a partir de Rué (2005), hemos pretendido: (a) Entender la problemática de la marginación como una responsabilidad colectiva, comunitaria; no como algo individualizado, centrado en sujetos concretos. (b) Lograr una visión amplia de la marginación y la educación dentro de ella, que trascienda la casullita cotidiana del aula, con la sola consideración del alumnado y sus familias. (c) Enriquecer los procesos educativos implementados en la marginación con componentes de orden social, afectivo, personal, cultural...). (d) Trabajar desde una visión global, tratando de salir del entorno del centro y conectándolo con patrones generales que afectan a la idiosincrasia de la ciudad donde se ubica el centro. (e) Revisar constantemente todos los elementos en liza: las estrategias, las ideas previas, las formas de pensar, el tratamiento de la marginación, las formas de analizar las situaciones y sus causas, el rol de cada miembro de la comunidad educativa, las concreciones de las intervenciones, los cauces a través de los que se llega al conocimiento, etc. (f) Afrontar la acción docente desde el optimismo.

Los resultados los vamos a mostrar en relación a los análisis realizados, es decir, análisis descriptivo aplicado al cuestionario y análisis de contenido aplicado a las entrevistas y grupo de discusión.

5.1. Resultados del análisis descriptivo

Las conclusiones que a continuación exponemos están imbricadas con los objetivos de la investigación. En la siguiente tabla mostramos los datos en frecuencias y porcentajes sobre la problemática, expectativas y necesidades que manifiesta el profesorado que trabaja en contextos de marginación.

N°	Dimensi ones	Resumen	Fr	1		Fr	2		Fr	3		Fr	4	
				%	% Válido		%	% Válido		%	% Válido		%	% Válido
1	P1	Contexto innova	85	22'1	22'3	82	21'3	21'5	123	31'9	32'2	92	23'9	24'1
2	P2	Resultados mínimos	53	13'8	13'8	133	34'5	34'7	144	37'4	37'6	53	13'8	13'8
3	P3	Predisposición profesorado	8	2'1	2'1	45	11'7	11'8	128	33'2	33'5	201	52'2	52'6
4	P4	Frustración docente	65	16'9	17'1	100	26	26'3	149	38'7	39'2	66	17'1	17'4
5	P5	Fines reducidos	84	21'8	22	116	30'1	30'4	136	35'3	35'6	46	11'9	12
6	P6	Dificultades económicas	78	20'3	20'4	116	30'1	30'4	128	33'2	33'5	60	15'6	15'7
7	P7	Exclusión social	32	8'3	8'5	91	23'6	24'2	156	40'5	41'5	97	25'2	25'8
8	P8	Riesgos salud	84	21'8	21'9	107	27'8	27'9	130	33'8	33'9	62	16'1	16'2
9	P9	Formación inicial	235	61	61'5	89	23'1	23'3	39	10'1	10'2	19	4'9	5
10	P10	Procedencia sociogeográfica	147	38'2	38'5	108	28'1	28'3	101	26'2	26'4	26	6'8	6'8
11	P11	Generación cambios	43	11'2	11'2	81	21	21'1	161	41'8	42	98	25'5	25'6
12	P12	Replanteamiento profesional	52	13'5	13'5	86	22'3	22'4	132	34'3	34'4	114	29'6	29'7
13	P13	Trabajo colaborativo	17	4'4	4'5	76	19'7	19'9	147	38'2	38'5	142	36'9	37'2
14	P14	Capacidad crítica	96	24'9	25'2	142	36'9	37'3	115	29'9	30'2	28	7'3	7'3
15	P15	Adaptación contexto	40	10'4	10'5	133	34'5	35	136	35'3	35'8	71	18'4	18'7
16	P16	Mezcla sociocultural	72	18'7	18'8	114	29'6	29'8	117	30'4	30'6	79	20'5	20'7
17	P17	Discriminación positiva	57	14'8	14'9	81	21	21'2	127	33	33'2	117	30'4	30'6
18	P18	Poco interés	15	3'9	3'9	62	16'1	16'3	122	31'7	32'1	181	47	47'6
19	P19	Participación familias	67	17'4	17'6	35	9'1	9'2	94	24'4	24'7	185	48'1	48'6
20	P20	Desfase cultural	14	3'6	3'6	51	13'2	13'3	145	37'7	37'8	174	45'2	45'3
21	P21	Administración ineficaz	22	5'7	5'8	85	22'1	22'3	190	49'4	49'7	85	22'1	22'3
22	P22	Medios comunicación	13	3'4	3'4	50	13	13	129	33'5	33'6	192	49'9	50
23	E1	Expectativas familias	84	21'8	21'9	139	36'1	36'3	118	30'6	30'8	42	10'9	11
24	E2	Modelo metodológico	16	4'2	4'2	104	27	27'4	210	54'5	55'3	50	13	13'2
25	E3	Materiales didácticos	9	2'3	2'3	57	14'8	14'8	216	56'1	56'3	102	26'5	26'6
26	E4	Prácticas compartidas	9	2'3	2'3	27	7	7	129	33'5	33'6	219	56'9	57
27	E5	Agentes externos	71	18'4	18'5	117	30'4	30'5	138	35'8	36	57	14'8	14'9
28	E6	Ideas previas	25	6'5	6'5	112	29'1	29'3	188	48'8	49'2	57	14'8	14'9
29	E7	Patrones aceptados	74	19'2	19'4	124	32'2	32'5	126	32'7	33'1	57	14'8	15
30	E8	Estabilidad profesorado	8	2'1	2'1	14	3'6	3'6	114	29'6	29'7	248	64'4	64'6
31	E9	Modificación expectativas	20	5'2	5'2	58	15'1	15'1	209	54'3	54'6	96	24'9	25'1
32	E10	Mayor motivación	54	14	14'1	115	29'9	30'1	154	40	40'3	59	15'3	15'4
33	E11	Conducta modificada	26	6'8	6'9	130	33'8	34'4	164	42'6	43'4	58	15'1	15'3
34	E12	Jerarquización alumnado	89	23'1	23'7	107	27'8	28'5	148	38'4	39'4	32	8'3	8'5
35	E13	Titulación académica	135	35'1	35'3	156	40'5	40'8	69	17'9	18'1	22	5'7	5'8
36	E14	Evaluación centro	91	23'6	23'8	139	36'1	36'4	113	29'4	29'6	39	10'1	10'2
37	E15	Contraste realidad	17	4'4	4'5	52	13'5	13'6	146	37'9	38'3	166	43'1	43'6

38	E16	Clases deprimidas	16	4'2	4'2	62	16'1	16'2	152	39'5	39'8	152	39'5	39'8
39	E17	Formación permanente	42	10'9	11	66	17'1	17'2	172	44'7	44'9	103	26'8	26'9
40	E18	Nuevas tecnologías	21	5'5	5'5	93	24'2	24'2	159	41'3	44'1	111	28'8	28'9
41	N1	Teoría práctica	224	58'2	58'3	119	30'9	31	28	7'3	7'3	13	3'4	3'4
42	N2	Ambiente familiar	5	1'3	1'3	21	5'5	5'5	108	28'1	28'1	250	64'9	65'1
43	N3	Control rendimiento	5	1'3	1'3	10	2'6	2'6	82	21'3	21'4	287	74'5	74'7
44	N4	No formal	43	11'2	11'3	86	22'3	22'6	176	45'7	46'3	75	19'5	19'7
45	N5	Formación evaluación	25	6'5	6'5	63	16'4	16'4	157	40'8	41	138	35'8	36
46	N6	Dinámica grupos	7	1'8	1'8	41	10'6	10'7	174	45'2	45'4	161	41'8	42
47	N7	Necesidades divergentes	32	8'3	8'4	96	24'9	25'3	169	43'9	44'5	83	21'6	21'8
48	N8	Formación curricular	8	2'1	2'1	28	7'3	7'3	133	34'5	34'9	212	55'1	55'6
49	N9	Actividades autoformación	12	3'1	3'1	29	7'5	7'6	154	40	40'3	187	48'6	49
50	N10	Currículo autóctono	9	2'3	2'4	24	6'2	6'3	124	32'2	32'5	224	58'2	58'8
51	N11	Fomento disciplina	132	34'3	34'4	115	29'9	29'9	105	27'3	27'3	32	8'3	8'3
52	N12	Itinerarios escolares	8	2'1	2'1	26	6'8	6'8	119	30'9	31'2	229	59'5	59'9
53	N13	Programas específicos	8	2'1	2'1	35	9'1	9'2	143	37'1	37'4	196	50'9	51'3
54	N14	Vida escolar	12	3'1	3'1	33	8'6	8'6	181	47	47'4	156	40'5	40'8
55	N15	Transformación realidad	9	2'3	2'3	20	5'2	5'2	123	31'9	32'1	231	60	60'3
56	N16	Selección social	272	70'6	71'6	73	19	19'2	23	6	6'1	12	3'1	3'2
57	N17	Colaboración institucional	4	1	1	13	3'4	3'4	75	19'5	19'5	292	75'8	76
58	N18	Programación minuciosa	11	2'9	2'9	27	7	7'1	170	44'2	44'5	174	45'2	45'5
59	N19	Literatura científica	37	9'6	9'9	66	17'1	17'7	158	41	42'5	111	28'8	29'8
60	N20	Ideas profesorado	3	0'8	0'8	11	2'9	2'9	83	21'6	21'7	285	74	74'6

Tabla 29. Resultados del análisis descriptivo (frecuencias y porcentajes) según las dimensiones y las opciones de respuesta.

En cuanto a la visión que el profesorado que trabaja en los contextos marginales de la provincia de Jaén tiene acerca de la *problemática* que padecen estas zonas, y cómo dicha problemática afecta a sus protagonistas, las familias y el alumnado al que atiende en los centros educativos, pasamos a comentarla detalladamente.

Nº	Variables (Dimensiones)	Resumen	AB	Media	Mediana	DS
1	P1	Contexto innova	CI	2'58	3'00	1'083
2	P2	Resultados mínimos	RM	2'51	3'00	0'897
3	P3	Predisposición profesorado	PP	3'37	4'00	0'771
4	P4	Frustración docente	FD	2'57	3'00	0'968
5	P5	Fines reducidos	FR	2'38	2'00	0'958
6	P6	Dificultades económicas	DE	2'45	2'00	0'986
7	P7	Exclusión social	ES	2'85	3'00	0'905

8	P8	Riesgos salud	RS	2'44	3'00	1'006
9	P9	Formación inicial	FI	1'59	1'00	0'864
10	P10	Procedencia sociogeográfica	PS	2'02	2'00	0'961
11	P11	Generación cambios	GC	2'82	3'00	0'941
12	P12	Replanteamiento profesional	RP	2'80	3'00	1'013
13	P13	Trabajo colaborativo	CB	3'08	3'00	0'862
14	P14	Capacidad crítica	CR	2'20	2'00	0'901
15	P15	Adaptación contexto	AC	2'63	3'00	0'906
16	P16	Mezcla sociocultural	MS	2'53	3'00	1'021
17	P17	Discriminación positiva	DP	2'80	3'00	1'037
18	P18	Poco interés	PI	3'23	3'00	0'863
19	P19	Participación familias	PF	3'04	3'00	1'132
20	P20	Desfase cultural	DC	3'25	3'00	0'820
21	P21	Administración ineficaz	AI	2'88	3'00	0'815
22	P22	Medios comunicación	MC	3'30	3'50	0'822

Tabla 30. Estadísticos de las variables referidas a problemática de los contextos marginales.

Se puede observar que los items 5, 6, 9, 10 y 14 obtienen una media de 2 o inferior, es decir, el profesorado considera que tienen poca relevancia para generar expectativas y necesidades formativas. Estos items se refieren a los fines educativos (en este tipo de centros los fines educativos son reducidos y difícilmente alcanzables), las dificultades económicas del alumnado (las dificultades económicas que presenta el alumnado suponen una traba seria para afrontar la vida académica con éxito), la formación inicial (durante la formación inicial del profesorado se da una preparación suficiente para trabajar en ámbitos de marginación), la procedencia sociogeográfica del profesorado (la procedencia sociogeográfica del docente influye en el tratamiento que da a la marginación en que vive el alumnado), y la capacidad crítica del profesorado (al docente le cuesta ser crítico con la realidad en la que trabaja). Este profesorado no considera importante, pues, la teleología educativa de cara a generarle necesidades formativas, quizás porque esta siempre viene impuesta normativamente o porque, generalmente, es común a las distintas leyes educativas. Dado, pues, su inmovilismo, la generación de expectativas formativas en base a esos fines es escasa. Tampoco el nivel socioeconómico del alumnado (que esté integrado en un mundo pobre y falta de recursos) se plantea como un acicate para buscar estrategias formativas por parte del profesorado. Esta tendencia puede entrar dentro de la lógica pues la Administración educativa dota de medios específicos (aunque no siempre sean los suficientes, como se demuestra a lo largo de este trabajo a partir de las declaraciones del profesorado) a los centros radicados en lugares deprivados. Por tanto, seguramente, esas circunstancias no son una motivación

para que el profesorado necesite formarse (curiosamente, aun cuando, como decimos, muchas veces la dotación de recursos a estos centros deja mucho que desear. En este punto podemos pensar, incluso, en los procesos de frustración de este sector de los docentes). Algo parecido sucede con la formación inicial del profesorado. Lo que puede persuadir la formación permanente del profesorado, creándole expectativas y necesidades es, probablemente, la propia práctica cotidiana en la que se halla inmerso. La desconexión con la formación inicial es, como hemos comprobado también en el apartado cualitativo de esta tesis, más o menos clara, ya que el profesorado no valora excesivamente esa formación de cara a hacer un buen trabajo en este tipo de contextos. La procedencia sociogeográfica del profesorado tampoco parece erigirse en una causa de formación, pues ésta quizás no influya significativamente en el modo en que trata, como enseñante, la marginación en la que vive el alumnado. Y, finalmente, parece ser que, como norma general, el docente que trabaja en estos contextos a entrado en una etapa de acriticismo con el lugar, el entorno, el sistema en el que desarrolla su labor y, de ahí, que esa especie de desidia ante los cambios que se han de producir en esa escuela, anule, al menos parcialmente, su capacidad de vislumbrar necesidades de formación y para generar expectativas de mejora a partir de esos procesos de formación permanente.

Por otro lado, el profesorado cree que poseen gran relevancia de cara a su formación (mediana de 4) el ítem 3, que se refiere al carácter determinante del profesorado de cara al éxito en estos contextos (la predisposición y compromiso personales del profesorado son factores determinantes para la consecución de éxitos académicos por parte del alumnado). Esto demuestra que, por un lado, el contexto exige el compromiso y la predisposición del profesorado para llegar a obtener resultados con ese alumnado; y, por otro, que es esa inquietud y ese talante comprometido del profesorado el que genera expectativas respecto a su propia formación como profesores en ámbitos deprivados y el que lo imbuye de necesidades formativas. En este punto, no hemos de olvidar las referencias que Fullan (1992) hace respecto a las condiciones del cambio, finalidad última de la predisposición y el compromiso del profesorado con el contexto. Establece este autor cuatro condiciones para que los cambios que pretendemos en los ámbitos de marginación surtan los efectos deseados, a saber: (1) que haya una iniciación y participación activas. (2) Que se dé una combinación adecuada entre presión y apoyo. (3) Que se produzcan cambios en las conductas y creencias. (4) Que se analice el problema primordial de la propiedad. Nos parece que la lentitud hallada en la evolución que experimentan los centros estudiados puede deberse a que, probablemente, se obvian estas condiciones o, al menos, alguna de ellas no sea tenida en cuenta en los procesos de cambio que se tratan de implementar en estos contextos.

El resto de los ítems son, asimismo, ciertamente relevantes para generar expectativas y necesidades formativas específicas en estos contextos. Entre estos ítems podemos comentar, a modo de ejemplo, el número 7 (cuando el profesorado detecta una mayor carencia de recursos es a la hora de prevenir y resolver problemas de exclusión social), que incluye, entre la diversa problemática que ha de afrontar el profesorado, lacra del consumo de drogas.

En este sentido, creemos oportuno citar la aportación de Rué (2005), dentro del proyecto de formación para alumnado con riesgo de abandono escolar, quien propone actividades para trabajar este problema. Nos gustaría destacar algunas como la visita a

laboratorios de análisis de productos adictivos, con la finalidad de obtener un conocimiento de sus componentes y del poder de los mismos para degenerar el organismo, coloquios de expertos (sanitarios, extoxicómanos...), talleres de deportes, de autoestima... Nos parece que por aquí pueden ir las líneas formativas del profesorado en estos contextos.

En cuanto a *las expectativas* que este profesorado de la provincia de Jaén tiene con respecto a su formación, a partir de su experiencia en estos contextos, pasamos a comentarlas y expresarlas en la siguiente tabla.

Nº	Ítem cuestionario	Variables (Dimensiones)	Resumen	AB	Media	Mediana	DS
1	23	E1	Expectativas familias	EF	2'31	2'00	0'935
2	24	E2	Modelo metodológico	M M	2'77	3'00	0'724
3	25	E3	Materiales didácticos	MD	3'07	3'00	0'710
4	26	E4	Prácticas compartidas	PC	3'45	4'00	0'728
5	27	E5	Agentes externos	AE	2'47	3'00	0'959
6	28	E6	Ideas previas	IP	2'73	3'00	0'794
7	29	E7	Patrones aceptados	PA	2'44	2'00	0'967
8	30	E8	Estabilidad profesorado	EP	3'57	4'00	0'667
9	31	E9	Modificación expectativas	ME	2'99	3'00	0'783
10	32	E10	Mayor motivación	MO	2'57	3'00	0'916
11	33	E11	Conducta modificada	CM	2'67	3'00	0'816
12	34	E12	Jerarquización alumnado	JA	2'33	2'00	0'931
13	35	E13	Titulación académica	TI	1'94	2'00	0'874
14	36	E14	Evaluación centro	EV	2'26	2'00	0'936
15	37	E15	Contraste realidad	CO	3'21	3'00	0'842
16	38	E16	Clases deprimidas	CD	3'15	3'00	0'841
17	39	E17	Formación permanente	FP	2'88	3'00	0'931
18	40	E18	Nuevas tecnologías	NT	2'94	3'00	0'865

Tabla 31. Estadísticos de las variables referidas a las expectativas formativas del profesorado que trabaja en contextos desfavorecidos.

Así, se puede observar que los ítems 23, 29, 34, 35, 36 obtienen una media de 2, lo que nos indica su falta de relevancia para generar expectativas formativas en el profesorado de zonas marginales.

De tal modo, con respecto al ítem 23 (las familias del alumnado esperan que el Centro desarrolle puestas en acción novedosas, tales como Proyectos de Innovación Educativa, Planes de Autoevaluación y Mejora, etc.) no es significativo en este sentido. Y ello tiene una fácil explicación: como las familias del alumnado, por lo general, o son desestructuradas, o están poco interesadas por lo que acontece dentro de la institución educativa, no suelen ser un motor de cambio en el profesorado y, por tanto, no son causa de que el profesorado tenga, a partir de aquellas, expectativas de formación. O sea que, según los datos aportados a partir de la aplicación de este cuestionario, las causas de que en estos contextos los claustros desarrollen proyectos de innovación educativa, planes de autoevaluación y mejora... no dependen de la actitud de las familias del alumnado.

Algo parecido sucede con el ítem 29 (el profesorado veterano espera que el profesorado novel siga los patrones de comportamiento mayoritariamente aceptados por aquél). No genera expectativas formativas la relación entre el profesorado de distintas edades, perteneciente a horquillas de experiencia en estos contextos diferentes. Quizás, en este sentido influye la frustración que muchas veces hace afecta a parte del profesorado veterano, quien, a pesar de los esfuerzos realizados, no ve resultados en casi ningún aspecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje ni en los aspectos que los rodean (léase absentismo escolar, indisciplina del alumnado, dificultades de convivencia, motivación, etc.). De hecho, la participación en la cumplimentación del cuestionario ha sido mayor entre el profesorado con menos experiencia que en el veterano. Por tanto, el profesorado veterano no se erige, precisamente, en un motor de cambio en la formación del profesorado de estos centros.

Un caso similar es el que representa el ítem 34 (es posible que resulte positiva la jerarquización del alumnado en función de su rendimiento y capacidad de adaptación). Y es que el profesorado que trabaja en este tipo de centros defiende de un modo muy marcado la mezcla sociocultural del alumnado. No suelen ver plausible la jerarquización, la separación del alumnado en función de diferentes rendimientos o capacidad de adaptación al medio escolar. Por tanto, esa estrategia no va a incentivar la aparición de expectativas de formación.

El hecho de que en el centro se espere que el alumnado obtenga la titulación académica por encima de la consecución de aprendizajes significativos (ítem 35) tampoco correlaciona con la gestión de expectativas formativas. Cuando se da esa actitud, donde prevalece intentar la consecución del título académico frente al verdadero aprendizaje del alumnado, las expectativas formativas del profesorado suelen ser bajas. Esto es, el profesorado que tiende a maximizar la importancia de que el alumnado salga de la institución educativa relativamente bien formado, con independencia de que titule o no (lo cual suele ir aparejado a la primera circunstancia) suele estar más preocupado por formarse, por recibir una formación adecuada para ser capaz de transmitir el conocimiento necesario al alumnado con el que trabaja día a día; sus expectativas formativas se ven motivadas, precisamente, por esa inquietud por saber cómo puede traducir el conocimiento del contenido en una adecuado conocimiento didáctico del contenido, cuestión que, sobre todo en estos contextos, pasa a ocupar un primer lugar

entre las necesidades contextuales y, por tanto, entre las expectativas formativas de este profesorado.

Finalmente, el ítem 36 (hay optimismo en cuanto a que la Administración refuerce la evaluación del centro para atenderlo en función de las necesidades reales) tampoco va aparejado a una generación de expectativas formativas en el profesorado de alumnado desfavorecido. Es una actitud muy generalizada en este colectivo su crítica a la Administración. Las entrevistas, además del cuestionario, así lo demuestran. Por tanto, el profesorado suele ver en la Administración una entidad poco colaborativa con su labor. Se trata incluso de un factor que entorpece, que pone trabas, que no dota de recursos, que pide documentos inútiles sin una finalidad verdaderamente coadyuvante de los procesos que se viven en los centros educativos. La separación entre la Administración y la realidad de las aulas es manifiesta, y el profesorado no tiene ningún reparo en expresarlo en los documentos manejados en esta tesis. Así, es obvio que la Administración no supone un incentivo para que el profesorado tenga expectativa formativa alguna. Más bien, todo lo contrario: podemos decir que el profesorado se forma a pesar de la Administración educativa. Ni por asomo se considera que las evaluaciones que la Administración realiza de los centros tenga una finalidad de mejorar su funcionamiento ni de atender sus necesidades reales. Más bien se piensa que la Administración ejerce funciones de control, de supervisión, obviando sus funciones de asesoramiento, guía, orientación... De este modo, las expectativas que puede generar en el profesorado respecto a su formación son muy escasas.

¿Cómo se podría cambiar esto? Lo que evidente es que un primer paso es identificar carencias contextuales, entre las que se hallan las formativas (que divienen de aquellas). Y que para llegar a la identificación de tales carencias, el profesorado de este tipo de centros ha de realizar un diagnóstico adecuado de la situación en la que se halla su alumnado, imprescindible para poder trabajar con ciertas garantías de éxito, y éste es un momento en el que la Administración puede participar de forma muy provechosa. El proceso de análisis de la forma de concebir los problemas cotidianos resulta interesantísimo ya que, si bien no en todos los casos, nos puede ayudar a evitar que muchos de ellos lleguen a sedimentarse, a hacerse fuertes, de manera que sea difícil eliminarlos o siquiera matizarlos. Igualmente, puede ayudarnos a identificar las oportunidades que haya para introducir cambios, para mejorar las prácticas, para formar al profesorado, mejorar el contexto, sortear obstáculos... Y para aprovechar las escasas oportunidades de cambio e innovación es necesario identificarlas primero. Además, se pueden atisbar y construir mecanismos, estrategias, planes y recursos para ejercer la crítica, y desarrollar funciones de apoyo que ayuden a gestionar los momentos de cambio de modo que, transformados en parte de las rutinas docentes, otorguen una saludable estabilidad al día a día en el centro. Todo ello contribuirá a configurar una adecuada formación del profesorado. En palabras de Huberman (1992), comentando el interés de la obra de Fullan (1992) que aquél introduce,

(...) he shows less interest in the implementation of distinct innovations than in the creation of a greater institutional capacity to innovate: to diagnose problems before they have become crises, to seize opportunities during the brief moments they are there (i.e. typically paid for by someone else), to generate temporary mechanisms and resources for critical support functions and, more generally, to manage moments of change as routinely as one manages moments of stability. (p. 7)

A partir del oportuno diagnóstico contextual del que hablamos y de la ulterior planificación de una adecuada formación del profesorado, podremos llegar a una aproximación al concepto de democracia en el tratamiento a los estudiantes que asisten a los centros de entornos deprivados. Sobre la idea de aprendizaje democrático, es interesante la frase de Glickman y Alridge (2003) de que “la democracia es una teoría sobre el aprendizaje (...)” (op. cit., p. 32). Y están convencidos de las bondades de este modelo, pues cuando se aplica en las aulas “(...) obtiene resultados sorprendentes en los avances y logros de los estudiantes” (ibidem). Y, más adelante, afirman: “A medida que la sociedad se hace más diversa en lo racial, cultural y religioso, según avanza el siglo, nuestro desafío consistirá en garantizar la democracia a una plétora de grupos con diferentes valores y puntos de vista” (op. cit., p. 39). He ahí nuestra meta. He aquí nuestra humilde aportación a tan noble objetivo.

Por otro lado, el profesorado cree que poseen gran relevancia de cara a las expectativas sobre su formación (mediana de 4) los ítems 26 y 30 que se refieren, respectivamente, a la puesta en común de prácticas docentes llevadas a cabo en diversos centros, y a la importancia que tiene que los centros cuenten con una plantilla estable. Son dos aspectos que, igualmente, ha destacado el profesorado que ha participado tanto en las entrevistas individuales como en el grupo de discusión.

Las respuesta que el profesorado ha dado al ítem 26 (deberían ponerse en común las prácticas docentes de distintos centros de contextos marginales para mejorar la labor del profesorado) nos informa de que las expectativas formativas que puede crear el hecho de reunirse claustros que trabajan en contextos parecidos, con problemáticas similares, y de compartir experiencias, casuísticas, formas de pensar, frustraciones e ilusiones, puede suponer un giro enorme a las estrategias a implementar así como a los resultados que, finalmente, pueden coneguirse. Es, pues, un práctica potencialmente persuasiva de cara a animar al profesorado a formarse, a través de la imitación de buenas prácticas llevadas a cabo por otros compañeros. De esto nos hablan grupos de profesores que están llevando a cabo, por ejemplo, las comunidades de aprendizaje.

En este sentido, creemos que ese tipo de puestas en común puede albergar uno de los ejes por los que debe transitar la formación del profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, que es aquél al que hace referencia el artículo 46.3 de la LEA, donde se dice que la metodología didáctica ha de ser activa, participativa, favorecedora del trabajo individual y cooperativo. Así que, inevitablemente, el profesorado debe formarse en este tipo de estrategias, y de las que debe hacer partícipe al resto de profesorado afectado por unas circunstancias laborales similares. A este respecto, tampoco se ha de descuidar el contenido del artículo 46.5: una docencia correcta será aquella que incluya estrategias con las que se ayude al alumnado a superar el posible retraso escolar que pueda presentar, hecho muy habitual, desgraciadamente, en este tipo de centros.

Con respecto al ítem 30 (la estabilidad del profesorado dentro de un mismo centro probablemente facilite la consecución del éxito de los procesos educativos), hemos de decir que también ha sido uno de los que con más interés han defendido el profesorado que ha cumplimentado el cuestionario así como el que ha respondido a la preguntas de las entrevistas. Se entiende que mantener una plantilla estable en este tipo

de centros puede ser mucho más importante que en otro tipo de entornos escolares, debido a la necesidad que en aquellos hay de llevar a cabo experiencias que se extienden en el tiempo y que superan el año de duración. Así, si un claustro se embarca en una comunidad de aprendizaje, en un proyecto de innovación educativa, etc., necesitará de un margen de tiempo prudencial para conseguir materializarlo y, mucho más, para conseguir ciertos resultados. Si la Administración no ayuda en este sentido, como suele ocurrir frecuentemente, los intentos de estos claustros para implementar cambios y dar un vuelco a la enseñanza en estos centros pueden verse seriamente comprometidos. De hecho, una de las modalidades de formación que se atisban como idóneas es la formación en centros, concepto que obliga a implicarse a una gran mayoría de los claustros. La formación ha dejado de entenderse, al menos en parte, como una experiencia individual para pasar a concebirse como una conquista colectiva. Y esto no sólo lo podemos corroborar a partir de los datos vertidos en los instrumentos, cuantitativo y cualitativo, empleados en esta tesis, sino, además, en nuestra propia práctica. Los centros son entidades que aprenden, organismos vivos que evolucionan como tales; ya no son (y si, en algunos casos, lo siguen siendo, lo son en sentido decreciente) entes formados por individualidades que tratan de avanzar particularmente. Y creemos que este es un camino muy iniciadamente acertado, y que puede llevar al éxito en los centros educativos en general y, muy especialmente, en los más deprimidos, en aquellos que crecen en ambientes deprivados, desfavorecidos, marginales... Hostiles, en definitiva, a lo que se gesta en esas instituciones educativas.

En cuanto a las *necesidades formativas del profesorado* que trabaja en contextos marginales de la provincia de Jaén, originadas a partir de su experiencia en estos contextos marginales, las identificamos en la siguiente tabla, tanto en su formación inicial como permanente.

Nº	Ítem cuestionario	Variables Dependientes (Dimensiones)	Resumen	AB	Media	Mediana	DS
1	41	N1	Teoría práctica	TP	1'56	1'00	0'773
2	42	N2	Ambiente familiar	AF	3'57	4'00	0'659
3	43	N3	Control rendimiento	RE	3'70	4'00	0'586
4	44	N4	No formal	NF	2'74	3'00	0'902
5	45	N5	Formación evaluación	FE	3'07	3'00	0'885
6	46	N6	Dinámica grupos	D G	3'28	3'00	0'725
7	47	N7	Necesidades divergentes	N D	2'80	3'00	0'877
8	48	N8	Formación curricular	FC	3'44	4'00	0'722
9	49	N9	Actividades autoformación	A U	3'35	3'00	0'755
10	50	N10	Currículo autóctono	CC	3'48	4'00	0'720
11	51	N11	Fomento disciplina	DI	2'10	2'00	0'971
12	52	N12	Itinerarios	IE	3'49	4'00	0'716

13	53	N13	escolares Programas específicos	PE	3'38	4'00	0'739
14	54	N14	Vida escolar	VI	3'26	3'00	0'745
15	55	N15	Transformación realidad	RL	3'50	4'00	0'705
16	56	N16	Selección social	SS	1'41	1'00	0'744
17	57	N17	Colaboración institucional	CL	3'71	4'00	0'582
18	58	N18	Programación minuciosa	PR	3'33	3'00	0'732
19	59	N19	Literatura científica	LC	2'92	3'00	0'933
20	60	N20	Ideas profesorado	ID	3'70	4'00	0'561

Tabla 32. Estadísticos de las variables dependientes referidas a las necesidades formativas del profesorado que trabaja en contextos desfavorecidos.

Así, se puede observar que los ítems 41, 51 y 56, obtienen una media de 2 o inferior, lo que nos indica su falta de relevancia para generar necesidades formativas en el profesorado. Si nos atenemos al ítem 41 (para comprender la Educación en contextos marginales es necesario basarse en mayor medida en la teoría que en la práctica educativa) vemos que el profesorado necesita aprender, básicamente, de la experiencia, en detrimento de la teoría. No es la teoría, precisamente, la que va a alimentar las perspectivas de éxito docente en estos ambientes ni la sospecha de necesidades formativas, por pequeñas que fueren. Por tanto, lo que hace que el profesorado sienta la necesidad de formarse es la problemática en la que lucha a diario, los tropiezos que le hacen tambalearse y aun caerse en su devenir cotidiano en esas aulas, las dudas, frustraciones, desmotivaciones..., que experimenta en su praxis con cada alumno, con cada grupo, con cada familia, en sus relaciones con las instituciones del entorno, con los agentes educativos, con la comunidad... Es evidente que la comprensión de su labor en estos contextos, así como la de sus propias necesidades formativas, tiene su origen en la práctica en lugar de o, al menos, en mayor medida, en la teoría educativa. De hecho, aparte de los datos vertidos en el instrumento cuantitativo, el profesorado que ha participado en las entrevistas, nos ha confesado, en un elevado porcentaje, su desconocimiento de publicaciones especializadas, revistas, manuales..., que puedan ayudarle a mejorar su práctica. Y si partimos de ese desconocimiento, es evidente que su utilización es inexistente. Por tanto, la generación de necesidades formativas deviene, en casi todos los casos, de la práctica. Es posible que el camino a recorrer desde esa práctica derive, en algunos casos, en cuestiones teóricas que, por otro lado, acaban decepcionando al profesorado receptor de esas acciones formativas. Sirva de ejemplo lo que algunos docentes nos han comentado al respecto de ciertos cursos a los que han asistido, convocados casi siempre por los centros de profesorado. El profesorado afirma rotundamente que muchas de esas acciones formativas están descontextualizadas, que no les sirven para mejorar su práctica, que no tienen demasiado que ver con la problemática que viven diariamente. Y, paradójicamente, esas acciones son resultado de consultas que los centros de profesorado hacen, cada final de curso, a todos los centros de sus respectivos ámbitos. Por tanto, hemos de preguntarnos por lo que está fallando en este sistema. ¿Los ponentes desconocen esas realidades? ¿No está trabajando en esos lugares? ¿Están alejados de esas realidades? ¿Es preferible realizar formaciones en centros, comunidades de aprendizaje..., donde se realice una formación centrífuga, que

ayude a crecer a centros y docentes de características similares y cuando aparece un formador externo mirarlo con lupa, y tener la garantía de que el programa que va a impartir está diseñado, expresamente, para atender las necesidades formativas que el profesorado destinatario está demandando?

Por otro lado, el profesorado parece no estar de acuerdo con lo que expresa el ítem 51 (es preciso aplicar un trato más disciplinado al alumnado desfavorecido, mientras que con el resto se pueden utilizar estrategias esencialmente educativas). De modo que, a pesar de los problemas de conducta, indisciplina, dificultades de convivencia..., que se viven en estos centros, las necesidades formativas no parecen ir encaminadas a la aplicación discriminada de medidas a un sector del alumnado frente al resto. Por tanto, esto no supone una motivación para la formación del profesorado. El profesorado no necesita ese tipo de herramientas discriminatorias. Más bien, necesita saber cómo llevar a cabo la inclusión y la prevención de la marginación: dos de los constructos más interesantes que hemos barajado, sobre todo, en la parte cualitativa de nuestra investigación. Eso sí genera necesidades de formación. Integración versus discriminación, versus criba, versus selección. El profesorado de estos ámbitos necesita formarse para que unos y otros sectores de alumnado, de familias..., se den la mano y aúnem, entre todos, esfuerzos por salir del fracaso escolar y todas las lacras que se viven en estos contextos. Y eso, parece claro, no se consigue haciendo grupos, sino más bien atendiendo con suficientes recursos (materiales y humanos) a este alumnado y sus familias. Punto donde la Administración tiene mucho que decir. Un cambio de actitud es, otra vez más, demandado por el profesorado.

Finalmente, el ítem 56 (el centro ha de ejercer funciones de criba y selección social) entronca con el anterior; viene a decir lo mismo que acabamos de expresar: no es la intención de este profesorado marginar, dividir al alumnado, separarlo y encasillarlo en compartimentos estancos. Más bien, todo lo contrario: integrarlo, tratando de dar a cada uno lo que necesita, sin perjudicar en su intento por auparlo al desfavorecido, por supuesto, al más aventajado, para llevarlos a todos a la mayor posibilidad de su rendimiento académico y a la promoción escolar y social.

Por otro lado, el profesorado cree que poseen gran relevancia de cara a su formación (mediana de 4) los ítem 42, 43, 48, 50, 52, 53, 55, 57 y 60.

Así, el ítem 42 (para mejorar el resultado de los procesos educativos es indispensable optimizar el ambiente familiar del alumnado, mediante estrategias de formación con las familias -Escuela de Padres...-) constituye uno de los mayores intereses del profesorado y, por tanto, uno de los venenos que incentiva sus necesidades formativas. Parece que una gran mayoría de docentes está convencida de que la problemática que el alumnado presenta en clase deviene de la problemática que éste vive en sus hogares. Por tanto, una de las maneras más inteligentes de atajar esos problemas es acudir a la fuente del problema, o sea, acudiendo a las familias, para formarlas, darles consejo, orientaciones... A veces, incluso para enseñarles a educar a sus hijos. Por eso, aparte de los datos vertidos en la cumplimentación del cuestionario, alguna docente nos ha informado del enfoque tan especial que las comunidades de aprendizaje otorga a la práctica de las tutorías, donde la tutora sale al entorno de su centro de trabajo, y visita a las familias en sus propios domicilios, habla con ellas en la calle, donde toman el sol, y se percata, así, de la problemática que estos padres viven, de su delicada situación socioeconómica, del desempleo que padecen, de la desgracia que

viven al tener al marido en la cárcel, de lo que sufren por la enfermedad que padece su hijo... Se trata de un enfoque activo de la tutoría. Y ahí, entre otras muchas prácticas, reside la formación de las familias, para la cual el profesorado siente la necesidad de recibir, asimismo, una formación muy específica. Una vez que el ambiente de las familias, en sus hogares, se va mejorando, se sospecha que los procesos de enseñanza-aprendizaje habidos en la escuela van a mejorar ostensiblemente. Esa es, al menos, la confianza que el profesorado tiene depositada en esta relación directamente proporcional. Pero para llevar a cabo estas acciones con las familias, los docentes se ven persuadidos a recibir una formación acorde con esas funciones. Parece ser un toque de atención, una llamada estentórea a los centros de profesorado y a la Administración, quienes tienen aquí la oportunidad para cumplir sus funciones de modo más acertado y vigoroso.

El ítem 43 es igualmente motivador de necesidades formativas. Dice así: hay que controlar aquellos aspectos del rendimiento escolar más afectados por la desventaja sociocultural como, por ejemplo, las dificultades lectoras. Es curioso que uno de los profesores a los que hemos entrevistado manifestaba que en ninguna institución transmiten, realmente, cómo enseñar a leer y escribir al alumnado. Es, al parecer, una de las lagunas más clamorosas que los maestros tienen a lo largo de su formación (inicial y permanente) y, como él mismo aseveraba, uno de los motivos por los cuales todos los docentes dan de lado a las tutorías de primer ciclo de Educación Primaria. No en vano, en estos contextos marginales, nuestra experiencia nos dice que, a largo plazo, el alumnado deprivado llega a la Educación Secundaria Obligatoria con patentes carencias en ese sentido y, por tanto, con una incapacidad manifiesta para adquirir conocimientos ulteriores, para los que es imprescindible un claro dominio de esas habilidades lectoescritoras. Una vez más se identifica como causa del mal del alumnado, una deficiente preparación en el profesorado. Y, de ahí, la necesidad de cubrir esa laguna. Por tanto, el ítem 43 es, meridianamente, esclarecedor de por dónde deben ir las líneas formativas del profesorado en general y, particularmente, del que se ocupa de enseñar en contextos desfavorecidos: acentuar la metodología en lectura y escritura y, seguramente, dar más oportunidad curricular a esos menesteres, que parecen que durante largo tiempo han estado olvidados.

El ítem 48 (este trabajo exige una formación adecuada para elaborar un currículo interdisciplinar, flexible, abierto y adaptable al cambio) habla de currículum de un modo general. Este sector de profesorado reivindica abiertamente la construcción de un currículo con unas características muy determinadas, específicas para el entorno para el que está diseñado. Aborrece de currículos impuestos, generales, donde, en muchas ocasiones, por dejadez, frustración o desmotivación, se traduce en copias de modelos editoriales que hacen un flaco favor a la enseñanza, no sólo en estos contextos. Seguramente, una cosa lleva a la otra: la frustración al desánimo; y de ahí a coger el camino más corto y tener, como muchos profesores confiesan, un programación de cualquier editorial por si la Inspección visita el centro. Esa distinción entre lo oficial y lo oficioso es más que conocida entre los docentes. De ahí, en muchas ocasiones, la inutilidad de las acciones de la Inspección, y la inutilidad de la labor docente que, de ese modo, es incapaz de cambiar ni un ápice la realidad donde trabajan, perpetuando al alumnado en sus tristes orígenes. Si se opta, como parece que el profesorado está de acuerdo, por elaborar un currículo que nosotros hemos dado en llamar autóctono, nacido del propio entorno y diseñado para atender al propio entorno, que parta de las características culturales del alumnado y, desde ahí, le transmita los contenidos que se

han de trabajar en el aula (esto nos lo han presentado, con un maravilloso realismo, varios docentes entrevistados), parece que estaremos en el camino de gestar cambios paulatinos y facilitar la evolución de las clases más perjudicadas de la sociedad. Pero, claro está, eso requiere flexibilidad, apertura, adaptabilidad al cambio, interdisciplinariedad... Condiciones que han de estar dipuestos a sumir

Por lo que respecta al ítem 50 (el currículo del centro debe adaptarse a las características culturales del alumnado) tiene igual valor que el 48 de cara a plantear necesidades formativas en el profesorado. Se trata del currículo autóctono que acabamos de comentar en el párrafo anterior; esto es, un currículo que arranca de la observación y el estudio de la idiosincrasia del alumnado y sus familias, de su entorno, de sus más genuinos elementos culturales. Desde ahí, comienza a construirse, hilvanando esos elementos con los contenidos formales del currículo establecido por la Administración. Una sabia amalgama de unos y otros elementos vendrá a conformar el currículo autóctono. Esto lo comparte el profesorado encuestado y lo valora, por su importancia en estos contextos, como una causa de formación. El profesorado necesita adquirir destrezas para llevar a cabo una idea curricular de estas dimensiones. Y, con su aplicación, se prevé la mejora sustancial de los entornos deprivados. Además, la coincidencia en este sentido entre el profesorado encuestado y el entrevistado es aplastante. De hecho, alguno de los profesores del segundo grupo ha relatado como explicaba conceptos lingüísticos a través de las letras de diversos palos flamencos a cierto alumnado, indisciplinado y desmotivado pero que tenía evidentes dotes para tocar la guitarra. Lo que en este punto falla es que en muchas ocasiones el profesorado puede presentar una actitud de infravaloración de esa cultura del alumnado, sumado a un empeinamiento a menudo carente de sentido en la defensa de las orientaciones curriculares oficiales, lo que da al traste con la consecución de esta vía alternativa, impidiéndose, así, lograr fruto alguno.

Al hilo de esto, y como hemos comentado en otro lugar de esta tesis (concretamente en el apartado 3, del capítulo primero, referido al marco normativo), creemos básico lo que expresa el artículo 40 de la LEA: desde la experiencia que tenemos, en centros tipificados como de Actuación Educativa Preferente o con Planes de Compensación Educativa (cual es el caso del extinto CEIP *Matemático Gallego-Díaz*, de Úbeda), pensamos que una de las claves para conseguir el éxito en este tipo de centros es partir de la realidad del alumnado, incluirla como un contenido omnipresente, a modo de eje transversal. Se trata de que el currículo esté impregnado de esa cultura, de esa idiosincrasia propia del alumnado que es el auténtico protagonista del centro. Así, estaremos en condiciones de asegurar, más probablemente, que los resultados serán más satisfactorios que los que se consiguen habitualmente. Además, esto nos lleva a pensar que, de este modo, la satisfacción del alumnado, las familias, el profesorado, y la comunidad educativa en su conjunto, será mayor.

No nos resistimos a volver a citar el mencionado artículo, que 40 se refiere a la **cultura andaluza**: “El currículo deberá contemplar la presencia de contenidos y de actividades relacionadas con el medio natural, la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía, como el flamenco, para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal” (p. 15). Cuando así lo hice en mi labor como maestro de Música, se confirmaron mejores resultados. Se trata de hacer del currículo fiel reflejo de la vida del alumnado. Y, por

tanto, venimos a concluir que la formación del profesorado de estos centros ha de ir encauzada por ahí: desde un punto de vista curricular, se ha de hacer hincapié en la cultura propia del alumnado, debe estar salpicado de sus singularidades y vivencias. Como decíamos en el lugar anteriormente referido, se ha de *cotidianizar* el currículo.

Sobre el ítem 52 (es indispensable facilitar itinerarios escolares adecuados para la posterior inserción laboral del alumnado) hemos de decir que supone una continuación de los anteriores y que, además, supone un campo de trabajo añadido para cubrir las necesidades formativas de este grupo de profesorado. Éste está convencido de la bondad de indicarle el itinerario escolar adecuado, vistas las actitudes, aptitudes, condiciones socioeconómicas, grado de interés y motivación por la escuela..., que presenta, no sólo el alumnado sino, también, sus familias. A partir de ahí, y una vez se trata de mejorar aquellas condiciones de entrada, se produce un proceso de modelamiento del alumnado y su entorno, obviamente no siempre con los mismos resultados en cada familia, pero que puede culminar con el logro de una continuidad del alumnado en el sistema educativo, encauzado por los caminos más adecuados para su prosperidad en el sistema y en su vida sociolaboral. Todo esto puede suponer el avance de las clases más depauperadas y la superación de las lacras a las que este sector de la población se ha visto históricamente expuesto. Ya que a este tipo de alumnado suelen motivarle más dinámicas de estudio orientadas más por la práctica, es normal que, al hablar de su futuro escolar, se inclinen por estudios de Formación Profesional, que incluyen no sólo un periodo de prácticas, sino enfoques diarios que amalgaman cuestiones teóricas con otras de índole empírica. En este sentido, nuestro sistema educativo debiera fijarse en modelos centroeuropeos o escandinavos, quienes otorgan una importancia muy relevante a estas prácticas educativas, así como a etapas educativas que dignifican y promueven los estudios de formación profesional, mediante unas fórmulas motivadoras que enganchan al alumnado más reticente a continuar en el sistema educativo. Lo cual supone, a la larga, un beneficio social de cotas nada desdeñables. Y lo más jugoso es que el profesorado participante en esta investigación parece apuntar que por esos derroteros debemos guiar nuestros pasos. Se trata de un nuevo toque de atención a la actitud de la Administración.

Es el ítem 53 (es ineludible formar al profesorado de estos centros en programas específicos para incentivar el aprendizaje del alumnado) otro de los que se dan la mano, estrechamente, con este grupo de variables dependientes que venimos comentando. Todos forman parte de una misma filosofía de trabajo en centros de ámbitos marginales. La motivación es un de los talones de Aquiles por el que este profesorado clama, también en las entrevistas realizadas. ¿Qué hacer para que el alumnado se interese por lo que sucede en la escuela? ¿Para que, así, deje de ser un lastre para la evolución del alumnado interesado? ¿Para que deje de tener conductas indisciplinadas, a veces violentas, que inquietan al profesorado y supone un serio riesgo para la salud psíquica del profesorado? Se trata, en definitiva, de contar con una serie de herramientas, de estrategias de organización escolar, de inteligencia emocional..., que hagan al docente fuerte frente a las amenazas con las que cotidianamente ha de enfrentarse. He ahí una imperiosa necesidad formativa. Desde el punto de vista de nuestra experiencia, quizás las más importante. Pero, la cuestión es: ¿cómo podemos construir esos programas? ¿Qué componentes ha de tener? ¿Qué fuentes pueden servir de inspiración? ¿Cómo traducir, después, lo que esos programas contengan a una práctica eficaz en los centros escolares? He aquí cuestiones por resolver que pueden suponer una de las líneas de investigación futuras (ya lo comentaremos, también, en ese apartado). Estamos

convencidos de que una gran parte de la formación que el profesorado necesita es de cariz psicológico. Quizás los programas de formación inicial, así como la formación permanente de este profesorado, deberían profundizar mucho más en cuestiones de psicología pero, sobre todo, a un nivel eminentemente práctico. Aspectos psicológicos referidos tanto al desarrollo evolutivo del alumnado como al estado que, en este sentido, presenta el profesorado. Los datos vertidos en los estadios de esta investigación nos llevan a pensar así. Por un lado, el conocimiento de cómo va a reaccionar este alumnado en cada situación planteada en los centros escolares, ahondar en qué diferencias psicológicas puede presentar, devenidas, básicamente, de su historia familiar, personal y de su devenir en un entorno tan hostil para las formas educativas normalizadas..., puede robustecer al profesorado y garantizar que sabrá responder a situaciones para las que, desde el estudio de esos fundamentos psicológicos, hasta ahora parece no estar suficientemente preparado. Por otro lado, el profesorado necesita herramientas emparentadas con la educación emocional, para superar los innumerables momentos en que se siente frustrado, agotado, desmotivado, frente a unas actitudes tan contrarias a lo que se propugna en su tarea diaria. Es cuestión de saber suavizar el muro contra el que, frecuentemente, suelen estrellarse muchos profesores. Para resolver este asunto no basta con implementar estrategias didácticas, organizativas, metodológicas (que también son demandadas con insistencia por el profesorado), sino que los docentes necesitan una ayuda relativa a su propia entidad como personas, como seres humanos que se encuentran desprotegidos ante un entorno que, no en pocas ocasiones, puede serles sumamente hostil.

El ítem 55 (para optimizar la labor docente es fundamental partir de la realidad en la que se trabaja y transformarla) toca de lleno con la cuestión anteriormente planteada del currículo autóctono, y añade la voluntad de transformar esa realidad de donde se cogen los elementos curriculares en los que el alumnado está interesado. No se trata, de ningún modo, de antinomia alguna. Lo que se persigue es hacer que este alumnado prospere, progrese, avance en el sistema social establecido, salga de la pobreza económica, social, cultural, escolar que padece, desde su mejoría académica, facilitada por los elementos de su propia cultura. La cultura de este alumnado, al menos muchos de sus componentes, es muy positiva. Si la escuela tiene el acierto de hacer suyos estos componentes, y de integrarlos como piezas fundamentales de la cultura escolar, arrancando desde ahí las propuestas didácticas y haciendo que se transformen en huracanes centrífugos de formación del alumnado, estará capacitando al alumnado para contrarrestar las secuelas subyugadoras que aquella otra parte de su cultura, de su contexto, que ahogan sus posibilidades de progreso. Muchos maestros se quejan de que el trabajo en estos contextos es frustrante, simplemente, porque lo que el docente construye en la escuela se derrumba instantes después, cuando el alumnado vuelve a sus hogares. Eso es, ni más ni menos, lo que se ha de ir modificando, progresivamente. Y para eso, para conseguir esa transformación de esa parte de la realidad con la que convive el alumnado, se han de poner en marcha todas las estrategias que estamos planteando aquí, incluidas en los ítems citados. Elaborar un proyecto donde confluyan todas estas inquietudes, de forma organizadas y adecuadamente coordinada, puede suponer la primera piedra de un cambio prometedor y, ojalá, definitivo, que haga de la sociedad giennense (y, por qué no, extendiendo estas prácticas a otros contextos de características similares en nuestra comunidad autónoma, a otros lugares deprimidos de Andalucía) un sistema más justo, igualitario, y próspero social, económica, cultural y académicamente.

Por todo esto, el profesorado que ha participado en la investigación no duda en proponer la formación en centros como la modalidad de formación más fructífera. El profesorado encuestado y, sobre todo, el entrevistado, parece coincidir en las bondades de la formación en centros como modalidad idónea para hacer avanzar la adquisición de nuevos conocimientos y estrategias metodológicas para atender con éxito al alumnado a su cargo. Sobre la proyección que esos aprendizajes, que constituyen la formación permanente del profesorado, tienen sobre el alumnado alerta Huberman (1992), quien dice que si no nos centramos en el impacto de nuestras acciones sobre el alumnado como parte esencial y última del proceso educativo, podríamos caer en lo que él denomina “pensamientos mágicos”. Llamar a las cosas por su nombre resulta vital aquí: adoptar una metodología es llevarla a cabo; y llevarla a cabo significa institucionalizarla; implica, pues, a todo el claustro y a las instituciones del entorno, además del personal externo al centro, la comunidad educativa (tal y como hemos visto en las experiencias que fueron llevadas a cabo en el granadino barrio de Cartuja-Almanjáyar, y que estudiamos en esta tesis; o las que algunos profesores entrevistados están llevando a cabo en sus centros a partir de la introducción en la metodología de las comunidades de aprendizaje); finalmente, la capacidad mejorada del profesor viene a significar el logro o el desarrollo experimentado por el alumnado, último parámetro a medir, y que nos revelará el alcance de nuestra práctica. Pensamos que esto se traduce en la necesidad de formar al profesorado de modo que logre saber explotar al máximo las oportunidades que el alumnado marginado tiene para transformar los recursos que le ofrece el contexto donde vive (escuela, instituciones públicas y privadas...), en posibilidades de éxito, prosperidad y mejora, ayudándole a salir de la depresión histórica que lo subyuga. Y, como una condición de todo ello, impera la necesidad de dejar hablar al profesorado, oír su voz puesto que quién mejor que él puede atisbar sus inquietudes formativas, cuestión en la que hemos tratado de ahondar en esta investigación. En esa defensa por escuchar las voces de todos, asevera Greene (2003): “Esta es una lucha (se refiere a la necesidad de que se escuchen las voces de todos) que se prolongará durante todo el siglo, y pudiera ser que nuestros esfuerzos a favor del desarrollo profesional plantaran nuevas semillas para la democracia –y para la imaginación y el pensamiento” (p. 26). O, como expresan los versos de Rich (1978, cit. en Greene, op. cit.), “(...) tenemos que tomarnos a nosotros mismos más en serio o morir (...) y liberarnos, entregarnos al silencio, o a una escucha más atenta (...)” (ibidem). En este sentido, creemos que es conveniente repensar la formación del profesorado desde el diálogo y la colaboración constantes. Y, como advierte Greene, “Es preciso que, poco a poco, prestemos atención al profesor y estemos con él, es preciso que dejemos abierto el camino de aquello que podemos imaginarnos como posible” (ibidem). Esa ha sido nuestra intención a lo largo de nuestro proceso de indagación.

Es el ítem 57 (para dar una respuesta adecuada al problema de la marginación es imprescindible la colaboración entre el centro y las instituciones -municipales, provinciales, regionales...-) otro de los eslabones que deben contener los programas a los que nos venimos refiriendo. Coordinarse, dialogar, poner puntos de vista en común, caminar todos en la misma dirección..., son condiciones imprescindibles para llegar a la meta que la comunidad educativa desea. Es el propio profesorado el que lo demanda. El que necesita una formación para mejorar su cultura colaborativa, ciertamente denostada a lo largo del tiempo por la clase docente, que ha sido especialmente propensa a trabajar de un modo individualista, sin tener mucho que ver, no digamos ya con las instituciones del entorno, sino, es curioso, como los propios compañeros de fatigas. Claro está que

esto supone un cambio radical en la concepción del trabajo en los centros educativos. Los problemas que estos contextos plantean (v.g., el absentismo, por poner un ejemplo de los más llamativos) obligan a plantear soluciones colectivas, donde están presentes diversas instituciones del entorno, y que suponen un enfoque comunitario del trabajo en educación. Es necesario aunar esfuerzos, sumar inquietudes, puntos de vista. La problemática multiforme que acucia a la escuela debe resolverse entre todos. Parece que no queda otra alternativa. O, al menos, ésta es la mejor. Los servicios sociales, las asociaciones locales, las fuerzas de seguridad (Guardia Civil, Policía Local...), organizaciones sin ánimo de lucro (Cruz Roja...) y todo el personal de las mismas ha de involucrarse, desde la más estricta coordinación, junto con los elementos de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias), sin olvidar la necesaria cercanía e implicación de la Administración Educativa que el profesorado identifica, las más de las veces, con el Servicio de Inspección Educativa. Y parece imprescindible, también, y a partir de todo ello, dar una oportuna formación al profesorado en este asunto, para que pueda conocer a las distintas organizaciones de las que hablamos, así como disponer de las estrategias colaborativas para lograr, con eficacia, el fin que se persigue. Para culminar, por fin, la ansiada meta.

Esto es lo que viene a demandar el profesorado en el ítem 60 (la Administración debe tener en cuenta las ideas del profesorado sobre el papel de la Educación en la marginación). Es más de lo mismo. El profesorado siente que es, y de esto no nos cabe la menor duda, el máximo conocedor de la realidad en la que trabaja. Lógicamente, es el sector de la comunidad educativa más cercano y que pasa más tiempo en dicha realidad. ¿Qué sentido tiene, entonces, que se le obligue a cumplir ciertas premisas que vienen impuestas desde instancias administrativas, que, por su distancia con estos entornos, no conocen ni pueden llegar a conocer con la misma exactitud del profesorado? ¿Por qué no hay un diálogo más fluido y permanente entre la Administración y el profesorado? Bien es verdad que la Administración visita los entornos, que alguna vez que otra se persona en los lugares desfavorecidos donde los intentos de educar a esa población tienen lugar. Pero la Administración no vive allí. Es el profesorado el que está instalado allí, el que ha conducido su vocación pedagógica por aquellos derroteros y, por tanto, el que mejor conoce el lugar donde reside; esto es, ese tipo de escuela. Obedecer consignas emitidas desde instancias ajenas a esa problemática viene a ser algo ilógico y altamente ineficaz. De ahí que el profesorado, cuando esto es posible, haga oídos sordos a lo prescrito por aquellas instancias que, desde la lejanía, lanzan directrices que se saben harán un flaco favor a la clientela a la que estas empresas educativas atienden. Pero la queja del profesorado va más allá: necesitan que se les escuche, que se dé un voto de confianza a su experiencia, a la trayectoria, a veces de tiempo considerable, de este profesorado. Es imprescindible conocer con qué alumnado, familias... se está trabajando para ser capaz de darles, justamente, lo que demandan y necesitan. Obrar de otro modo viene a ser como comenzar a construir una casa por el tejado. Y, precisamente, esa es una de las razones por las que múltiples propuestas de la Administración han sido infructuosas. Porque no han arrancado del conocimiento de esas realidades. Y no han partido de ellas porque el profesorado implicado no ha sido consultado ni, mínimamente, tenido en cuenta. Eso es lo que, diáfana y abiertamente, está demandando el profesorado. Hablamos, así, de otro tipo de diálogo, de trabajo colaborativo. Esta vez, entre Administración y profesorado. La conclusión no puede ser más luminosa y definitiva.

5.2. Resultados del análisis de contenido

Tras el estudio cualitativo, a partir del análisis del contenido de las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión en los que han participado 7 profesores (de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, y un maestro de Educación Compensatoria, quienes trabajan en contextos de marginación) y un educador social, cuyas funciones desarrolla en el mismo ámbito desfavorecido¹⁷⁸, podemos presentar las siguientes tablas de resultados con los análisis practicados y su comentario correspondiente.

En cuanto al *análisis vertical*, presentamos la siguiente tabla, con el ulterior comentario. En ella exponemos, sintéticamente, las metacategorías que influyen en el estudio de cada caso, así como aquellas que tienen una importancia menor para cada uno de los entrevistados; hemos significado ésta últimas con el signo (---). La tabla permite ver, a un golpe de vista, las metacategorías que conforman y mediatizan la concepción que cada uno de los sujetos que han participado en la parte cualitativa de la investigación tiene acerca de la formación del profesorado en contextos marginales (desfavorecidos) en la provincia de Jaén: la problemática que allí acontece, y cómo ésta influye en sus expectativas formativas, y genera unas necesidades de formación muy concretas, que van a dibujar el camino por el que han de transitar sus propios itinerarios formativos como docentes.

CÓDIGOS METACATEGORÍAS POR CASOS					
CASO 1 (Mari Carmen, Educación Primaria)	CASO 2 (Pedro, Educación Compensatoria)	CASO 3 (Miguel Manuel Mariano, Educación Infantil)	CASO 4 (María José, Educación Secundaria)	CASO 5 (Focus Group, Infantil, Primaria y Secundaria)	CASO 6 (Fco. Javier, Educador Social)
BIO	BIO	BIO	BIO	BIO	---
FAM	FAM	---	FAM	FAM	FAM
INS	---	----	---	---	INS
PYC	---	----	PYC	---	---
PRO	---	---	PRO	PRO	---
EXP	---	EXP	EXP	EXP	---
NEC	---	NEC	NEC	NEC	---
---	---	---	---	APO	APO
---	---	---	---	ADM	ADM
PRF	PRF	PRF	PRF	PRF	PRF
ALU	ALU	---	ALU	ALU	---
CEN	---	---	CEN	CEN	CEN
---	---	---	---	PRE	PRE
FCE	---	---	---	---	---
LAB	---	---	LAB	LAB	--

Tabla 33. Análisis vertical. Metacategorías por casos.

¹⁷⁸ Como hemos expresado en otro lugar de esta investigación, hemos realizado 3 entrevistas individuales a profesorado de cada una de las tres etapas de las que se ocupa esta investigación, Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria; un grupo de discusión, compuesto por tres profesoras de sendas etapas educativas. Y otras dos entrevistas individuales: una a un maestro de Educación Compensatoria y otra a un educador social. Hemos utilizado el programa informático MAXqda para etiquetar, categorizar y analizar el contenido de dichas entrevistas, previamente grabadas en audio y transcritas en Word.

En esta tabla exponemos, sintéticamente, las metacategorías que influyen en el estudio de cada caso, así como aquellas que tienen una importancia menor para cada uno de los entrevistados; hemos significado éstas últimas con el signo (---). La tabla permite ver, a un golpe de vista, las metacategorías que conforman y mediatizan la concepción que cada uno de los sujetos que han participado en la parte cualitativa de la investigación tiene acerca de la formación del profesorado en contextos marginales (desfavorecidos) en la provincia de Jaén: la problemática que allí acontece, y cómo ésta influye en sus expectativas formativas, y genera unas necesidades de formación muy concretas, que van a dibujar el camino por el que han de transitar sus propios itinerarios formativos como docentes.

Si nos detenemos a analizar verticalmente los seis casos que nos han ocupado, observamos qué metacategorías adquieren una importancia destacada en los casos 1 (la maestra de Primaria) y 5 (focus group), y, sin embargo, en los otros no tiene apenas influencia. De hecho, estos casos son los que incluyen más metacategorías. En el resto, por el contrario, aparecen sólo algunas de ellas. Ejemplo claro es el factor o metacategoría Salud Laboral (LAB), que aparece en estos dos casos (con la inclusión del caso 4, la profesora de Inglés de Educación Secundaria), mientras ocurre lo contrario en los casos 2, 3 y 6.

Seguidamente, vamos a profundizar en cada una de estas 15 metacategorías, para llegar a su esencia; esto es, comprobar cuáles son las categorías que componen cada una de aquellas para, así, analizar la importancia que tienen de cara a establecer conclusiones sobre cada uno de los 8 entrevistados (5 de modo individual y 3 en el grupo de discusión), y cómo esas categorías se relacionan, a modo de causa y efecto, con el devenir profesional y la trayectoria seguida por ellos, dentro de los centros educativos radicados en ámbitos desfavorecidos.

A continuación observamos copia de los documentos generados por el programa MAXqda. En concreto, aparece el sistema de códigos, esto es, todas las metacategorías, que son 15, con sus correspondientes categorías (que ascienden a 108), cruzadas con los 6 casos estudiados. En la columna de cada entrevistado, podemos ver puntos de diferente color y grosor, que nos indican qué importancia tiene cada categoría y, por tanto, cada metacategoría para cada uno de ellos.

En la primera captura de pantalla, aparecen las metacategorías Salud Laboral (LAB), Formación centrífuga (FCE), Prevención de la marginación (PRE) y Problemática de centros de ámbitos desfavorecidos (CEN).

Visualizador de la matriz de códigos						
Sistema de códigos	mcmPrtf	pggCrtf	mmcmIrtf	mjhmSrft	fgIPSrtf	fjtmESrtf
LAB						
salud del profesorado	■	■	■	■	■	■
frustración docente	■	■	■	■	■	■
prevención de riesgos la...	■	■	■	■	■	■
FCE						
formación en centros			■	■	■	
plan de calidad	■				■	
inteligencias múltiples	■					
comunidades de aprendizaje	■	■		■	■	
alumnado practicum			■	■	■	
formación centrífuga	■		■	■	■	■
PRE						
toma de decisiones			■	■	■	
búsqueda de estrategias	■	■	■	■	■	■
programación flexible	■	■	■	■	■	
función tutorial	■	■	■	■	■	■
compensación educativa			■	■	■	■
transformación de la	■	■	■	■	■	■
prevención de la	■	■	■	■	■	■
CEN						
cierre centros ámbitos d...	■	■	■	■	■	■
funcionamiento centros ...	■	■	■	■	■	■
teleología educativa	■	■	■	■	■	■
currículum autóctono	■	■	■	■	■	■
plantillas inestables	■	■	■	■	■	■
papel de la escuela	■	■	■	■	■	■
equipos directivos	■	■	■	■	■	■
riesgo de gueto	■	■	■	■	■	■

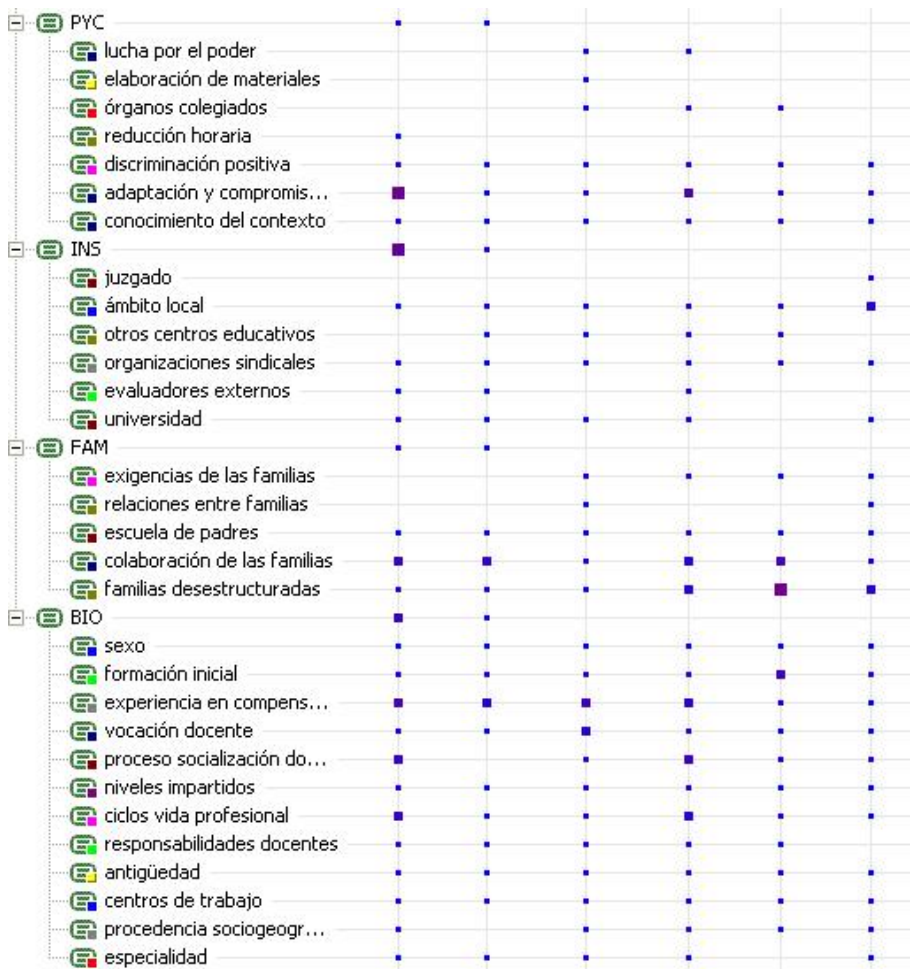
En la segunda captura, se hallan las metacategorías Alumnado de centros de ámbitos desfavorecidos (ALU), Profesorado (PRF), Administración Educativa (ADM) y Apoyos externos (APO).

Visualizador de la matriz de códigos							
Sistema de códigos	mcmPrtf	pggCrtf	mmcmIrtf	mjhmSrft	fgIPSrft	fjtmESrft	
ALU							
violencia escolar y bullying							
disciplina y convivencia							
alumnado con nee							
resultados a largo plazo							
absentismo escolar							
alumnado desfavorecido							
diversidad de alumnado							
fracaso escolar							
PRF							
actitud del profesorado							
motivación del profesorado							
corporativismo							
incidentes críticos							
replanteamiento profesional							
perfil del profesorado							
trabajo colaborativo del ...							
relaciones entre el profe...							
ADM							
actitud de la administración							
selección del profesorado							
reformas educativas							
inspección educativa							
APO							
publicaciones especializadas							
monitores ee							
terapeutas ocupacionales							
educadores sociales							
organizaciones sin ánim...							
equipos y departamento...							
centros de profesorado							

En la tercera captura, vemos las metacategorías Necesidades formativas del profesorado que trabaja en centros ubicados en ámbitos de marginación (NEC), Expectativas formativas de este profesorado (EXP) y Problemática de los contextos desfavorecidos (PRO).

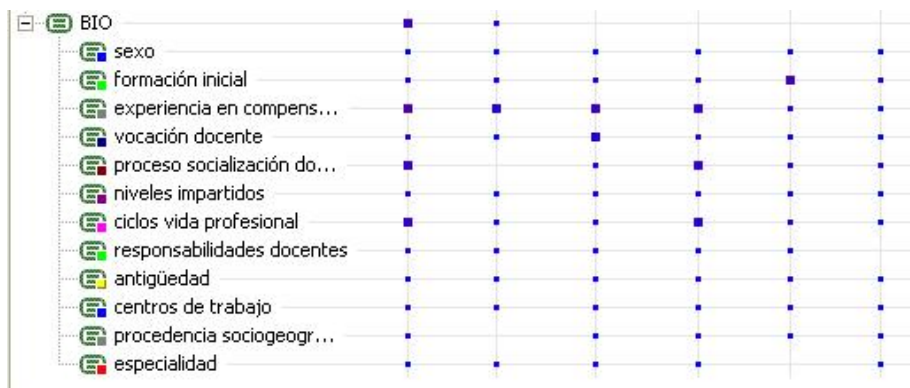
Sistema de códigos	mcmPrtf	pggCrtf	mmmcmIrtf	mjhmSrft	fgIP5rft	fjtmESrft
NEC	■	■				
formación en mediación						■
formación en intervenci...						■
formación en nee	■	■	■	■	■	■
formación en educaci...	■	■	■	■	■	■
formación en organizaci...			■	■	■	■
formación en normativa ...			■	■	■	■
formación generalista			■	■	■	■
formación en educación ...		■	■	■	■	■
formación en evaluación...	■	■	■	■	■	■
formación en metodología	■	■	■	■	■	■
formación en la motivaci...	■	■	■	■	■	■
EXP	■	■				
desarrollo de la instituci...			■	■	■	■
seguimiento de protocol...			■	■	■	■
aplicación de estrategia...			■	■	■	■
inclusión del alumnado			■	■	■	■
hallazgo de soluciones			■	■	■	■
desarrollo de la capacid...			■	■	■	■
ampliación de recursos d...	■	■	■	■	■	■
implementación de innov...	■	■	■	■	■	■
PRO	■	■				
diversidad cultural				■	■	■
desempleo				■	■	■
medios comunicación			■	■	■	■
contraste realidad y exp...			■	■	■	■
separación escuela/com...			■	■	■	■
entorno conflictivo			■	■	■	■
condiciones sociales	■	■	■	■	■	■
cárcel y droga				■	■	■

Finalmente, en la cuarta captura de pantalla, observamos las 4 últimas metacategorías, a saber: Participación y compromiso del profesorado (PYC), Relaciones con las instituciones (INS), Familias (FAM) y Biografía del profesorado (BIO).



A continuación vamos a presentar quince capturas de pantalla, para analizar cada una de estas metacategorías. Las comentaremos, según los 6 estudios de caso. Para ello, vamos a seguir el orden inverso al que nos ofrece el MAXqda: comenzaremos, pues, por Biografía del profesorado (BIO) y terminaremos por Salud laboral (LAB), ya que este orden nos parece más lógico. De hecho, así comenzamos nosotros a introducir las categorías y metacategorías en el programa de análisis de datos cualitativos. Lo que sucede es que el programa va dejando abajo las primeras categorías y coloca encima las que van surgiendo nuevas.

BIO (Biografía)



Aquí, observamos que es una metacategoría común a todo el profesorado entrevistado. De hecho, sus categorías aparecen en todos los respondientes, si bien de una forma algo más destacada sólo en los 5 primeros. En general, la experiencia en

compensatoria y los ciclos de vida profesional son lo que presentan un mayor número de intersecciones. En el resto, los niveles de intensidad en que aparecen las categorías son débiles en la mayoría de ellas. Dichas categorías son sexo, formación inicial, experiencia en compensatoria (lo que incluye tanto centros que desarrollan planes de Compensación Educativa, como también aquellos que, sin tenerlos, se hallan ubicados en entornos desfavorecidos. La razones para que no tengan estos planes pueden ser diversas: desde la no concesión de los mismos por parte de la Administración, por razones tan variopintas como que el proyecto fue presentado fuera de plazo, hasta distintas causas relacionadas con la motivación del profesorado para hacerlo, o la consideración particular de los claustros acerca del interés que dichos planes pueden tener para el correcto desarrollo de los centros en los que trabajan); otras categorías son vocación docente, proceso de socialización docente, niveles impartidos, ciclos de vida profesional, responsabilidades docentes, antigüedad, centros de trabajo, procedencia sociogeográfica y especialidad. Todas las categorías y sus correspondientes metacategorías fueron surgiendo conforme introducíamos fragmentos de texto de cada entrevista en el programa MAXqda. Nos parecía muy interesante hacer un análisis profundo en la historia personal y profesional de cada entrevistado, porque pensamos que esas características juegan un papel muy importante en la consideración que cada profesor tiene del entorno donde trabaja y, por tanto, influyen en las expectativas que tiene respecto a su formación así como en las necesidades que experimenta, cuya satisfacción influirá en la mejora de su práctica docente.

Si hacemos un estudio detallado de cada caso, son los casos 1, 3 y 4 en los que hay más categorías con mayor número de intersecciones. En el caso 1, la maestra de Educación Primaria que trabaja en un centro privado, ubicado en un barrio marginal de Linares, las categorías con mayor importancia son la experiencia en compensatoria, el proceso de socialización docente y los ciclos de vida profesional. Esto sucede porque se trata de una profesora que pasó a trabajar en este contexto después de haber comenzado su carrera docente en un contexto de características bastante diferentes. Por ello, los avatares experimentados hasta integrarse en un contexto problemático fueron numerosos y arduo el proceso de socialización. Asimismo, los ciclos de vida profesional adquieren en este caso una crucial importancia.

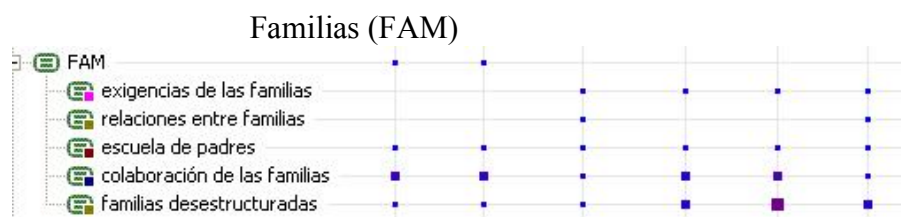
Desde el punto de vista del entrevistado número 3, el profesor de Educación Infantil, adquiere mucha importancia, aparte de la experiencia en Compensatoria, contexto que marca, generalmente, al profesorado que trabaja en él, la vocación por la profesión docente. Si bien es una categoría común a los 6 casos, cobra especial relevancia en Miguel Manuel Mariano, el profesor de Infantil. Esto se debe a que está convencido de las especiales cualidades que ha de tener un docente inmerso en ese tipo de contextos, donde las dificultades aumentan y el riesgo de fracasar es palpable. Entonces, a las dosis extras que el maestro ha de tener en cuanto a recursos metodológicos, preparación didáctica, etc., se suma la profunda convicción personal de que esa es su profesión, la que ha elegido y la que le motiva por encima de contratiempos, sinsabores y frustraciones presentes y por venir. Además, hemos de tener en cuenta la edad de este entrevistado, próximo a su jubilación. El vocablo vocación, creemos, adquiere unas connotaciones especialmente significativas en el profesorado con más edad. Quizás, para el sector docente más joven no existe en tamaño medida la vocación; de hecho, algún entrevistado (v.g., el caso 2) nos ha confesado que, ante algunos reveses propinados por la experiencia en estos ámbitos, la reacción primera fue abandonar la profesión. E, igualmente, nos ha confesado que ésta no se produjo porque no existía alternativa real desde un punto de vista laboral. O sea que,

seguramente, el profesorado joven aguanta más en esos contextos por motivos bien diferentes a las connotaciones que puede albergar significativa vocación.

La entrevistada número 4 recalca la importancia del proceso de socialización, como la profesora de Primaria. Curiosamente, se da la circunstancia de que se trata de dos mujeres. Seguramente, su actitud ante las dificultades laborales puede ser diferente y, por ello, el proceso de integración en el medio, así como su adhesión a la cultura profesional docente en esos ámbitos, puede conllevar un bagaje experiencial y afectivo distinto. De todas formas, esto puede entrar en contradicción con el caso 5, el focus group compuesto por 3 profesoras de sendos niveles educativos. Para ellas, de menor edad que las profesoras de Primaria y Secundaria que participaron en las entrevistas individuales, cuestión que también puede influir en todo esto, la categoría que tienen verdadero peso específico (dentro de la metacategoría biografía del profesorado) es la formación inicial, con la que se mostraron especialmente críticas, dada la desconexión entre los estudios cursados en la Universidad y la realidad social y cultural con la que se topan diariamente en los contextos de marginación.

Finalmente, los ciclos de vida profesional son igualmente importantes en las profesoras de Educación Primaria y Educación Secundaria. Esa categoría coincide con la del proceso de socialización docente. Digamos que son dos categorías paralelas y, curiosamente, que se dan con mayor vigor en estas dos respondientes.

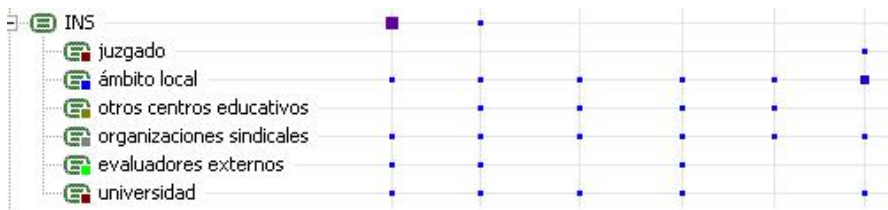
El caso 6, el educador social, quizás por ser el único entrevistado que no es, específicamente, docente, es especialmente curioso dentro de la metacategoría biografía, ya que en todas las categorías presenta un número mínimo de intersecciones e incluso en una (responsabilidades docentes) no puntúa, por razones obvias.



Si pasamos a la segunda metacategoría, observamos que todos los entrevistados le conceden importancia, si bien destaca la categoría de colaboración de las familias y la que se refiere a las familias desestructuradas. Esto es obvio: en contextos desfavorecidos, el profesorado necesita la colaboración de las familias del alumnado para sacar sus proyectos adelante. Es más, sin esa colaboración la institución escolar parece una entidad descontextualizada y, seguramente, carente de sentido para el ámbito en el que se halla inmersa. Vendría a ser como una institución anacrónica, sin sentido en el lugar donde tiene su origen, y en el que debe lograr su sentido más genuino. Por tanto, podemos decir que todos los entrevistados coinciden en señalar la importancia de que las familias tiendan la mano a la escuela, y que, en justa reciprocidad, reciban y acojan los ofrecimientos, proyectos e iniciativas que ésta envía a los hogares donde nacen los estudiantes que asisten a esas aulas. Especialmente destacable resulta esta categoría para todos los entrevistados, a excepción del 3 y el 6. Quizás, la experiencia del profesor de Educación Infantil, dilatada, vasta, amplísima, le hace estar por encima de sentir esas necesidades para llevar a cabo su labor. Por su parte, el educador social no la valora suficientemente debido a que conoce, por su propia experiencia con las familias que presentan más dificultad, la tendencia de éstas a negarse a colaborar con los planteamientos que defiende la escuela.

Por otro lado, la mitad de los entrevistados (concretamente el 4, 5 y 6) conceden importancia a las familias desestructuradas ya que, en estos contextos, suponen un alto porcentaje del alumnado matriculado y aportan una especial problemática a la enseñanza en estos contextos. Problemática que es minuciosamente analizada más adelante, dentro de la metacategoría homónima. Especial peso conceden a esta categoría las entrevistadas del caso número 5, esto es, el focus group. También, la profesora de Secundaria y el educador social. En este último caso es lógico, pues la tarea de mediar entre las familias y el centro, de visitar *in situ* a las madres y padres de estos alumnos, a quienes acucian situaciones muchas veces angustiosas por tener especiales dificultades para lograr una vida medianamente normalizada, teniendo que padecer la falta de libertad de algunos de sus miembros o la conexión con consumo de drogas... Todo ello hace muy difícil la tarea docente. Y, si bien es una categoría común a los 6 casos, puede resultar especialmente complicada en Secundaria, cuando el alumnado tiene una edad más rebelde y delicada para afrontar la tarea educativa. Todo ello se da la mano con problemas de tipo emocional y de salud general del profesorado, que a menudo ha de estar de baja médica por estas causas, con las consecuentes ausencias en su puesto de trabajo y la consiguiente desatención docente al alumnado afectado (recordemos que la Administración Educativa no envía un profesor sustituto hasta los quince días posteriores al inicio de la baja laboral, con lo que durante ese tiempo el alumnado es atendido por profesores de guardia que no dominan la materia de la que el profesorado enfermo es especialista). Esto redundará en la baja que el sistema educativo ofrece en este sentido a alumnado y familias lo que, sumado a la escasez de recursos que éstas padecen, les hace entrar en un círculo vicioso que se traduce en la falta de respuesta del sistema educativo a las familias desfavorecidas y en la sempiterna condena de las mismas a seguir estancados en el mismo lugar del que parten al inicio de la escolaridad de sus vástagos. De esto podremos dar cuenta, asimismo, al analizar otras metacategorías como, por ejemplo, la que responde a Administración Educativa. Además, si ya es de por sí difícil lograr la colaboración de las familias en estos entornos, mucho más llega a ser cuando las familias son desestructuradas, con la especial problemática que presentan, teniendo incluso a veces que acudir los Servicios Sociales a rescatar al alumnado que no es atendido mínimamente por sus progenitores para acudir a tiempo a la escuela. Es, por tanto, un asunto peliagudo éste con el que se topa el profesorado y el resto de instituciones que luchan por mejorar las condiciones de vida de los más desfavorecidos. La frustración y el desánimo muchas veces hacen mella en los docentes que, la mayoría de las veces, no ven resultado alguna que les aliente a seguir trabajando en beneficio de una comunidad lamentablemente hastiada y, al menos aparentemente, condenada al fracaso, no sólo escolar, sino a todos los que devienen de éste: social, económico, cultural, laboral... Seguramente, la escuela puede constituir un acicate, un trampolín, una piedra de toque desde la que tomar medidas, desde la que ejecutar estrategias de mejora. Pero, indudablemente, y así lo ponen de manifiesto los entrevistados, se hace necesaria la colaboración de las familias, así como la adquisición de recursos eficaces por parte del profesorado y otros agentes educativos (como bien pueden ser los educadores sociales, motivo por el que nos ha parecido oportuno incluirlos en nuestra investigación, por la riqueza de pensamiento y de juicio práctico que pueden aportar a las conclusiones a las que llegamos) para incentivar, motivar y persuadir a las familias desestructuradas de que otra forma de vida es posible y de que, muy probablemente, esa nueva manera de entender la existencia pasa por la escuela.

INS (Relaciones con las instituciones)



Quizás, en relación con las instituciones hay, en general, una ligera desconfianza por parte del profesorado. El cariz del trabajo del educador social es especialmente diferente en este sentido, dadas las peculiaridades de su trabajo. Es el educador social quien más hincapié hace en la relevancia que las instituciones locales presentan de cara a mejorar las condiciones sociales en las que los procesos educativos tienen lugar. Los entrevistados 2 y 4, el profesor de Compensatoria y la profesora de Secundaria, dan importancia a todas las instituciones como entidades que coadyuvan su labor. El resto en menor medida ya que obvian, por ejemplo, la posible importancia de los evaluadores externos (llámese Inspección Educativa, o las entidades que certifican la calidad en los centros adscritos a estos programas, especialmente los privados y concertados, en mayor medida implicados en estas prácticas -véase el caso de la profesora de Primaria, que pertenece a un centro de titularidad privada y que, suele ser así, está dentro del programa de calidad); y, en el caso del grupo de discusión, desconsideran la transcendencia que las instituciones universitarias pueden tener de cara a la mejora de las prácticas educativas de entornos desfavorecidos. Esto encaja con su posicionamiento, plasmado en párrafos anteriores, con respecto a la formación inicial. O sea que el focus group no concede una relevancia significativa tanto a la formación previa a su pertenencia al mercado laboral, como a la formación permanente devenida de las instituciones universitarias. En el resto de casos, esto no es así. Por tanto, podemos valorar dicho posicionamiento con ciertas reservas, ya que llega a ser significativo.

Por tanto, las relaciones de la comunidad educativa con las instituciones son valoradas por la gran mayoría del profesorado, si bien a un nivel discreto (el programa MAXqda revela que estas categorías presentan un número de intersecciones relativamente bajo).

PYC (participación y compromiso del profesorado)



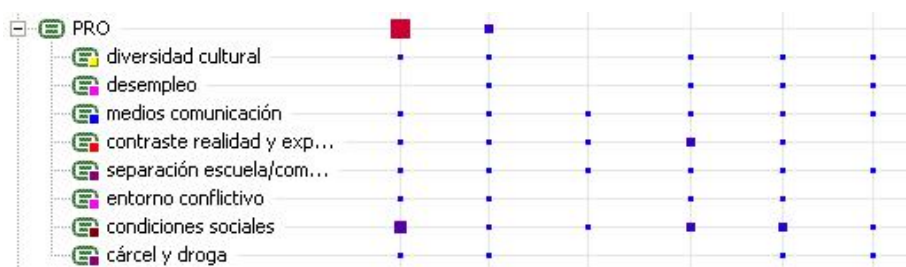
Esta metacategoría, está compuesta por siete categorías, las cuales presentan una valoración bien diferente en función de la persona entrevistada. En general, y a simple vista de la captura de pantalla que acabamos de transcribir, podemos observar, no sin cierta decepción, que no aparece lo concurrida de puntuación que, tratándose de un contexto con dificultades especialísimas, debiera. Nos parece que en estos ámbitos

resulta imprescindible que el profesorado se encuentre comprometido con sus funciones docentes que, en estos casos, van más allá de la mera transmisión de conocimientos para pasar a difundir otros valores y desarrollar funciones que superan el concepto tradicional de escuela. Así, observamos que es la profesora del centro privado la que otorga una mayor preponderancia a una de las categorías (concretamente, a la necesidad de adaptarse y sentirse comprometida con el contexto donde trabaja). Algo parecido sucede con la entrevistada número 4, la profesora de Educación Secundaria. Nuevamente, vuelven a ser dos mujeres las que, igual que ocurriera con el proceso de socialización docente y con los ciclos de vida profesional, vuelven a coincidir en otra cuestión, la fuerza que la capacidad de adaptación del profesorado y su grado de compromiso personal con el alumnado y las familias con las que trabajan, pueden tener de cara a desenvolverse satisfactoriamente en un entorno que en muchas ocasiones pueden ser singularmente hostil a la enseñanza, al *ars docendi*. Y, esto es muy explícito, en mayor medida la profesora del centro privado que la del público. Lo que tiene su explicación ya que, según inferimos de la audición y transcripción de las entrevistas y su posterior análisis, la filosofía de trabajo en un tipo y otro de centros suele ser si no radical, sí sustancialmente opuesta. De modo que las exigencias que las propias instituciones plantean a sus empleados suelen ser harto diferentes; de otro lado, la propia actitud del profesorado de una y otra titularidad puede llegar a ser, asimismo, diametralmente opuesta, sobre todo por el diferente grado de exigencia y control que los distintos sistemas ejercen sobre uno y otro profesorado.

El resto de profesorado (entrevistados 2, 3, 5 y 6) hace una valoración diversa y con un número de intersecciones reducido de las diferentes categorías. Así, observamos que los cuatro coinciden en dar, como el resto, una valoración discreta a las categorías discriminación positiva y conocimiento del contexto. Asimismo, resulta llamativo que sólo el profesor de Infantil considere la elaboración de materiales específicos para atender a las necesidades del alumnado desfavorecido como una herramienta que aumenta el compromiso del profesorado con su alumnado, las familias de éste y el contexto donde se encuentran. Posiblemente, esto ocurre por las peculiaridades de esa etapa educativa así como por el talante claramente vocacional al que aludíamos antes, al hablar de este entrevistado.

Finalmente, sólo los entrevistados 3 y 4 observan que la lucha por el poder puede ser un síntoma de participación y compromiso con el contexto, y ambos junto con las tres profesoras del focus group entienden la utilidad de la participación en los órganos colegiados como una vía para cambiar la realidad de estos centros, desde la participación activa en aquellos.

PRO (Problemática de los contextos desfavorecidos)



La problemática de los contextos desfavorecidos es una de las metacategorías cuyas categorías aparecen prácticamente destacadas por todos los entrevistados. Aquí resulta especialmente curioso el caso del respondiente 3, el profesor de Infantil, quien

no otorga relevancia a bastantes categorías (por ejemplo, a la diversidad cultural, el desempleo de las familias, igual que sucede con la maestra de Primaria, al carácter conflictivo del entorno, o a circunstancias especiales que pueden afectar a estas familias como pueden ser el estar en la cárcel o consumir droga. Es, por el contrario, el profesor de Compensatoria (entrevistado 2) quien más importancia otorga a la problemática de estos contextos.

En cuanto al número de intersecciones, es evidente que aparecen ciertos puntos de un grosor mayor. Así, el entrevistado 4, la profesora de Secundaria detecta un gran contraste entre las expectativas que ella, en un principio, tuvo con respecto a su trabajo en estos contextos y a lo que las posibilidades que la realidad le ofrece para poder llevar a cabo su trabajo. Asimismo, las condiciones sociales condicionan la labor de los entrevistados 4 y 5 (la profesora de Secundaria y las 3 profesoras del focus group), y de una forma más destacada la de la profesora de Primaria (entrevistada 1).

Así, pues, la diversidad cultural, que haya alumnado de distintas etnias, países..., afecta al trabajo de todos los docentes entrevistados a excepción del profesor de Infantil. Lo que parece lógico, dada la edad y el periodo evolutivo de este alumnado. Digamos que en esta etapa, el alumnado aún no ha vivido el suficiente tiempo como para verse impregnado de las señas de identidad de la cultura a la que pertenece por lo que lo que éstas puedan suponer de trabajo para la integración en el sistema educativo (a veces tan ajeno a la idiosincrasia propia de las familias de este alumnado) aún no han hecho mella suficiente en ellos. En el resto de etapas educativas, y en la labor del profesor de compensatoria y del educador social, esta diversidad de culturas tiene mayor repercusión.

Si observamos la categoría *desempleo* percibimos que aparece sólo en 4 entrevistados. Carece de importancia para los entrevistados 1 y 3, profesorado de Primaria e Infantil, respectivamente. La profesora de Primaria está integrada en un barrio especialmente conflictivo y empobrecido. Esta relativización del desempleo como condicionante de la labor docente no deja de llamar nuestra atención. Podemos pensar que la escasez de medios económicos devenida de esa situación de desempleo puede suplirse con ayudas municipales, de organizaciones sin ánimo de lucro, etc., de modo que la amortiguación de la pobreza y de algunas de los factores que la causan pueden tomar carta de naturaleza en estos ámbitos, dejando de suponer una traba contundente que asfixie los intentos del sistema educativo por sacar adelante sus proyectos. Aquí entra en juego lo que antes comentábamos a colación de la labor de algunas instituciones locales, como coadyuvantes del éxito de la escuela en ámbitos desfavorecidos.

Todos los entrevistados están de acuerdo en la influencia que los medios de comunicación tienen sobre el alumnado de entornos depauperados. Esta influencia se ve, generalmente, como perniciosa. Pero, por otro lado, se ve oportuna su utilización en la escuela desfavorecida, a través del conocimiento de estrategias pedagógicas que muevan al profesorado a impulsar proyectos donde estos medios sean utilizados de un modo adecuado, didáctico y beneficioso para los destinatarios últimos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la escuela. Esto es, si los medios de comunicación producen efectos indeseables en los hogares de estos niños, básicamente por el mal uso que hacen de ellos las familias, la escuela debe contrarrestar esos efectos y esos usos indebidos (hay niños que, con la connivencia de sus progenitores, pasan horas y horas frente al televisor y descuidan sus obligaciones académicas; e incluso que se acuestan tarde atendiendo a estos medios, con el consiguiente estado somnoliento en clase al día siguiente, lo que supone el inicio de un camino cuyo fin es el fracaso escolar) proponiendo alternativas metodológicas y escogiendo contenidos adecuados y

constructivos. De manera que, como proponen algunos entrevistados, en este punto, como en tantos otros, se impondría la idea de llevar a cabo una escuela de padres, de modo que se intentara modificar esas conductas viciadas y reeducar esas tendencias que maleducan a la descendencia. En este caso, se trata de una problemática que implica una tarea educativa con padres e hijos. Algunos docentes se han quejado, en este sentido, de que una debilidad del sistema educativo consiste en que lo que se trata de conseguir durante una jornada escolar puede verse puesto seriamente en peligro desde el momento en que el niño llega a su casa: lo que allí ve le induce a llevar a cabo comportamientos diametralmente opuestos a lo que sus profesores le han tratado de inculcar un poco antes.

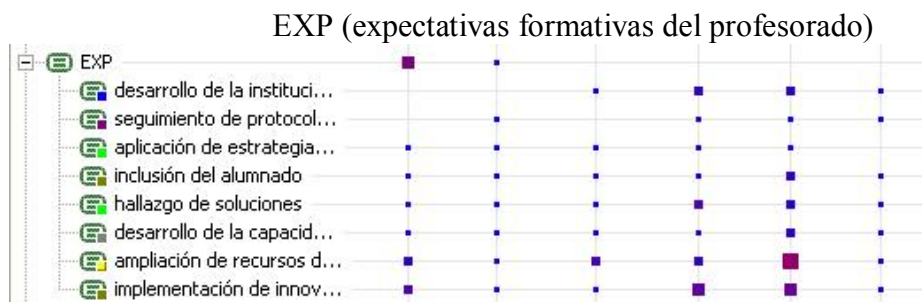
Por otro lado, a todos los entrevistados les produce un choque brutal el contraste que existe entre la cruda realidad a la que se enfrentan diariamente en su trabajo y las expectativas que pueden haber tenido en un principio. Este choque no es, por contra, nada significativo, en el caso del educador social. Y aquí entendemos que la responsabilidad recae en la formación previa de estos profesionales: el curriculum universitario de los estudiantes de Magisterio o de los estudiantes que realizan el Máster en Educación Secundaria debe ser muy diferente al que cursan los futuros educadores sociales, en el sentido de que la desconexión con estas realidades socioculturales es manifiesta en los dos primeros casos, mientras que en el último se produce un acercamiento, ya desde la formación inicial, a esos ámbitos y se prepara a estos estudiantes a trabajar en medios tan hostiles como los que nos ocupan. Por tanto, el profesorado está reclamando la necesidad de formar de otro modo, desde el principio, a los futuros profesionales de la enseñanza, de hacerlos competentes en el trabajo en estos lugares, de dotarlos de las herramientas necesarias para salir airosos de las actuaciones a llevar a cabo en estos medios. De lo que, por otro lado, sí parecen disfrutar los estudiantes de Educación Social. Se evita, así, ese choque drástico que luego experimentan los docentes cuando van a trabajar a lugares que, al menos en principio, pueden parecer, ciertamente, inhóspitos para la res educativa. Ya decimos que este contraste es mayor en el caso de la profesora de Secundaria, etapa donde el alumnado puede presentar mayores dificultades (a lo complicado del estrato social al que pertenecen se une las peculiaridades de su edad y etapa evolutiva). Contraste que, a la larga, es causa de frustraciones, desánimos y aun malestar que afecta a la salud psicofísica del profesorado. Por tanto, quizás se impone el replanteamiento de los planes de estudio en la formación inicial, que parece deben ser reconducidos no sólo desde un punto de vista teórico sino, sobre todo, desde un punto de vista práctico, encaminándolos en mayor medida hacia el trabajo *in situ*, de modo que ese aprendizaje empírico prepare y capacite al estudiante que pretende dedicarse a enseñar a desenvolverse con soltura en este tipo de entornos.

De ese contraste deviene la separación de la escuela y la comunidad, instituciones que, quizás muy especialmente en estos contextos, se hace palpable. Esto conlleva una serie de dificultades ulteriores, que se suman a las que son connaturales a todo proceso educativo. El profesorado entrevistado está de acuerdo en esto.

Los entornos conflictivos no parecen suponer una traba seria para el profesor de Infantil (su alumnado aún no se ha tenido tiempo de impregnarse plena y profundamente de esas influencias) y para el educador social quien está más en contacto con ese entorno y, por tanto, puede parecer inmune a ello en mayor medida.

Por contra, las condiciones sociales sí suponen una categoría relevante para todos los respondientes, una traba seria a la que han de hacer frente para lograr los resultados oportunos. Y, finalmente, las situaciones de posible privación de libertad y de consumo/tráfico de drogas no tienen relevancia para el profesor de Infantil y la

profesora de Secundaria, no tanto porque no se hayan encontrado con ese tipo de casos sino porque consideran que no son relevantes para afectar a los procesos que se desarrollan en la escuela.



Las expectativas formativas que el profesorado tiene se ven modificadas por la influencia del medio en el que trabajan. Lo que esperan de la formación difiere sustancialmente de lo que de la misma puede esperar el profesorado de colegios e institutos ubicados en lugar más normalizados.

Así, todos los profesores entrevistados presentan unas expectativas claramente definidas, si bien la profesora de Primaria no tiene tanto las miras puestas en desarrollar la institución a la que pertenece o en seguir ciertos protocolos de actuación, muy probablemente porque, al pertenecer a un centro privado, ambos objetivos están previamente imbricados en la cultura docente de esta profesora. El desarrollo institucional tampoco es relevante para el profesor de Compensatoria, seguramente porque su labor no se centra sólo en un centro educativo, sino que debe rotar, pasando por diversos centros a lo largo de la semana. Por tanto, la idea de centro educativo para este profesor, sea algo más difusa, pues no pertenece, realmente, a ninguno.

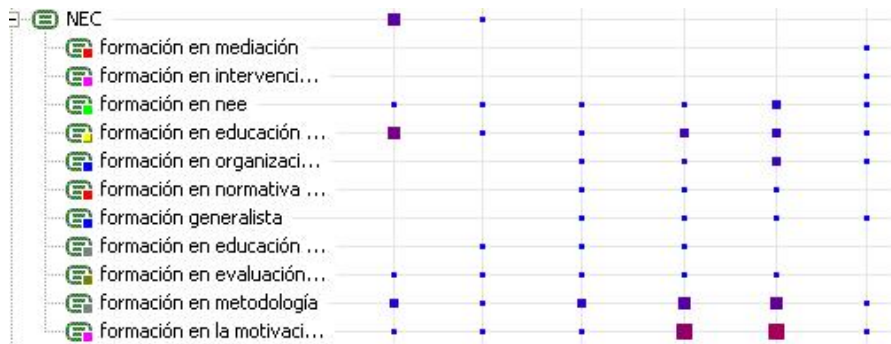
Las categorías con más carga de intersecciones son las dos últimas, a saber: la ampliación de recursos didácticos y la implementación de innovaciones. Esto es, el profesorado espera que a partir de su formación permanente encuentre ampliado y enriquecido su muestrario de recursos didácticos con los que hacer frente a la problemática con la que ha de enfrentarse en su cotidianeidad. Y, también, espera aumentar su capacidad para llevar a cabo innovaciones en los centros educativos. Esa expectativa de ampliar los recursos didácticos es más acentuada en todos los entrevistados, excepto en el profesor de Compensatoria, pues, probablemente, ya los tiene (de hecho, citaba su frustración al comprobar que el profesorado tutor de los cursos a los que acudía a dar clase no compartían las inquietudes que él trataba de plasmar en las clases y aun marchaban del aula, perdiendo la valiosísima oportunidad de trabajar colaborativamente), y en el educador social quien, aunque pueda necesitarlos en una medida similar a la de los propios docentes, seguramente ya los dispone (no olvidemos la vasta formación continua que el educador social entrevistado tenía). Por tanto, es el propio interés y la propia necesidad del profesorado lo que mueve a los docentes a buscar recursos y a ampliar su catálogo de estrategias. Una forma de hallar lo que se busca puede ser, como bien demuestran los entrevistados la formación, lo que hace satisfacer sus necesidades y expectativas. Y del adecuado hallazgo de recursos devendrá la oportuna implementación de innovaciones, la deseada aplicación de ideas, estrategias y herramientas que den al traste, progresivamente, con lacras existentes en estos centros como pueden ser el fracaso escolar, el absentismo y su posterior estadio, el abandono precoz de la institución escolar o la salida del sistema sin la titulación académica prescrita.

Todos los entrevistados esperan que, desde la formación, desarrollen su capacidad crítica hacia el contexto y el sistema que éste alberga. Del mismo modo, anhelan encontrar soluciones a la variada gama de problemas que encuentran cada día, sobre todo la profesora de Secundaria y las 3 integrantes del grupo de discusión.

Por otro lado, todos, excepto el educador social, están de acuerdo en trasladar estrategias de empresa al mundo educativo, pues consideran que pueden ser utilísimas de cara a mejorar su estado en el lugar de trabajo (nos referimos, básicamente, a estrategias que promuevan la relajación del profesorado, su mejoría emocional y, consecuentemente, que ayuden a prevenir posibles problemas de salud). Así, se han citado estrategias que el mundo de la empresa aplica a sus trabajadores, con la idea de mantenerlos en buen estado de forma y potenciar la productividad del trabajador. No olvidemos que, igualmente, la escuela puede ser concebida como una empresa, donde los trabajadores deben obtener un producto final (el aprendizaje y desarrollo del alumnado) que, a la vez y junto con sus familias, son los clientes, que han de recibir un producto con la mayor calidad posible. Si esto es así, podemos trasladar a la escuela algunas herramientas que ayudan a aumentar la calidad del trabajador: así, por ejemplo, se ha propuesto la participación psicoterapeutas, fisioterapeutas, profesores de yoga, o la habilitación en los centros educativos de salas de ocio, donde el profesorado puede jugar al fútbolín, al ping-pong, o realizar actividades análogas para reducir su nivel de estrés y llegar a dominar las situaciones conflictivas habidas en centros educativos de esta tipología.

Finalmente, hay cierto consenso en conseguir, a través de la formación, protocolos de actuación que faciliten la labor del profesorado. En estos contextos, el docente, muchas veces, no sabe qué hacer, cómo actuar. Se encuentra perdido, desbordado por situaciones insospechadas, para cuyo afrontamiento no está preparado. Es por ello que demanda este tipo de pautas de actuación. Tan sólo el profesor de Infantil y la profesora de Primaria no coinciden en este punto. Bajo nuestro punto de vista, es obvio que no se espera conseguir lo que ya se tiene: ambos docentes, por su formación y por su dilatada experiencia, ya han conseguido esos protocolos y saben qué hacer ante cada situación. Dicen que la experiencia es un grado, y en este caso, donde el contexto es especialmente duro, aquella parece dotar al docente, junto con la adecuada satisfacción de las necesidades formativas y la constante búsqueda de soluciones, del conocimiento de las vías de actuación por las que debe discurrir su práctica educativa. En el caso de la profesora de Primaria, se ve una rigurosa formación en centros, persuadida desde la titularidad del colegio (comunidades de aprendizaje). En el caso del profesor de Infantil, el hallazgo de protocolos de actuación se consigue por dos vías: (a) desde un punto de vista formal, a través de la incesante búsqueda de acciones formativas acordes con sus inquietudes y necesidades; y (b), por otro lado, desde una perspectiva informal, es fruto de su indagación cotidiana, del contacto interpersonal y el diálogo con otros docentes imbuidos de problemáticas análogas, y de la rigurosa investigación personal que a todo docente le ha de ser propia.

NEC (necesidades formativas del profesorado)



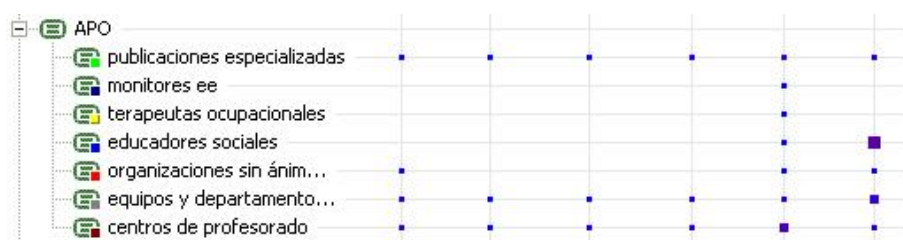
La metacategoría sobre necesidades formativas del profesorado consta de once categorías, que suponen un sustancioso elenco de prioridades a los que la Administración y el propio profesorado deben prestar la suficiente atención. Los 6 casos inciden en todas estas necesidades formativas, si bien destacan las componentes del grupo de discusión y la profesora de Secundaria. Para estas cuatro docentes, particularmente interesantes para desenvolverse en contextos de marginación resulta una poderosa formación en metodología y en técnicas que ayuden a motivar al alumnado. Sin una metodología específica y sin la adecuada capacidad para espolear a un alumnado, por lo general, poco colaborativo con las intenciones docentes, parece que poco se pueden conseguir en entornos desfavorecidos. Así, pues, esta metacategoría viene a ser una de las que tiene mayor peso específico.

A pesar de ello, hay cierta falta de consenso en los entrevistados 1 y 2 (la profesora de Primaria y el profesor de Compensatoria), pues no prestan atención a categorías aceptadas de común acuerdo por la mayoría (por ejemplo, la formación en Organización Escolar, en normativa sobre educación, o la formación generalista). Esta disensión es más acentuada aun en la profesora de Primaria al desatender cuestiones relacionadas con la educación de la voz, categoría la que tampoco valoran las integrantes del grupo de discusión y el educador social.

Si hacemos un análisis por categorías, encontramos que dos de ellas (formación en mediación y en intervención socio-familiar) sólo son tenidas en cuenta por el educador social. Lo cual no quiere decir que no debieran ser significativas para el resto del profesorado sino, más bien, que son desconocidas para estos profesores. Quizás un cambio de mentalidad en el profesorado y un trabajo más colaborativo con otros agentes (como puede ser el educador social) pueda ayudar a mejorar el sistema educativo. Incluso, nos parece interesante introducir en la formación del profesorado nociones que son propias de otros campos de estudio pero que pueden ser útiles a la labor del docente. En este sentido, nos parece que pueden ser utilizadas la mediación y la intervención socio-familiar.

Necesidades formativas singularmente trascendentes para el profesorado de los ámbitos desfavorecidos son las de las emociones, la metodología y la motivación del alumnado. Aparte del resto de las especificadas en esta metacategoría, pero aquellas con una especial incidencia.

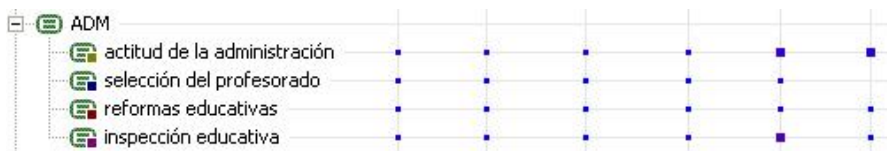
APO (Apoyos externos)



La

metacategoría referida a los apoyos externos es de las que menos importancia tiene en el sistema de códigos elaborado a partir de las entrevistas realizadas. Consta de 7 categorías, de las 4 (monitores de Educación Especial, terapeutas ocupacionales y educadores sociales y organizaciones sin ánimo de lucro) apenas son valoradas. Son los entrevistados 6 y 7 (las profesoras del grupo de discusión y el educador social) los que más están concienciados acerca de la importancia de los apoyos externos para la conducción exitosa de las acciones educativas. Suelen ser profesores jóvenes los que más ven la necesidad de la participación de estos agentes. De hecho, es en algunas de sus apreciaciones donde más intersecciones aparecen. Así, son los que más valoran los centros de profesorado y los equipos y departamentos de orientación (probablemente, porque su edad aún no les ha permitido conseguir una formación plena, como sí sucede con el profesorado más veterano). En general, todas las categorías aparecen reflejadas con una intensidad discreta, con la salvedad de las dos anteriormente citadas. Entendemos que el conocimiento y uso de las publicaciones especializadas debe reforzarse en las escuelas e institutos, pues es una herramienta aún infrutilizada.

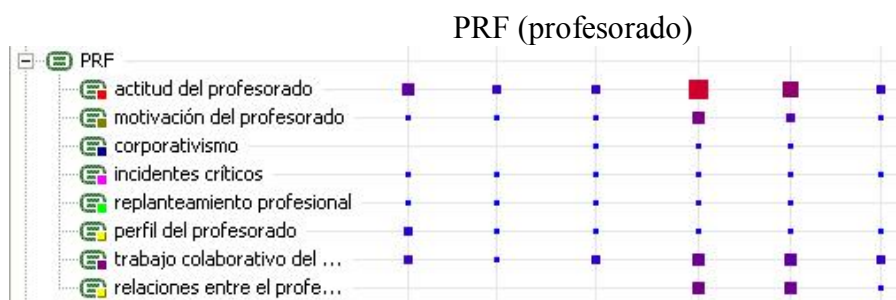
ADM (Administración Educativa)



Con respecto a la Administración Educativa, hemos de expresar que supone una de las metacategorías que influyen en todos los entrevistados, si bien las intersecciones que cada categoría presentan son, por lo general, poco significativas. Destacan, entre ellas, la actitud de la Administración y la Inspección Educativa. Normalmente, la postura del profesorado ante todas las categorías aquí incluidas, es muy crítica y es, en ese sentido, en el que cobran importancia en esta investigación.

Como decimos, el profesorado suele estar descontento con el papel que la Administración Educativa juega en los procesos habidos en las instituciones escolares. Los planteamientos de la Administración suelen ser muy criticados, sobre todo por las profesoras del grupo de discusión y por el educador social. La actitud de la Administración, su posicionamiento ante la problemática de los ámbitos desfavorecidos, deja mucho que desear para el profesorado así como la labor llevada a cabo por la Inspección Educativa, que parece centrar sus acciones en labores de supervisión y evaluación, pero que abandona sus facetas de orientación y asesoramiento, lo que puede resultar especialmente nocivo para las comunidades educativas que padecen las inclemencias de los estratos sociales más deprimidos. Es, por tanto, una función estéril que parece desatender lo que este sector del profesorado y del alumnado y sus familias de la provincia de Jaén demandan. Las opiniones vertidas sobre la selección del

profesorado entroncan con la categoría de *perfil del profesorado* (que analizaremos más adelante); y las que se dan sobre las reformas educativas son, igualmente, rigurosas y críticas, pues el profesorado ve innecesaria la aparición de nuevas normas cuando aún no se han percibido los beneficios de las anteriores, y entienden que estas reseñas legales no son sino la expresión, tácita o manifiesta, de intereses partidistas, innecesariamente impregnadas de ideologías políticas que hacen un flaco favor a la educación en general y, particularmente, a la que tiene lugar en estos contextos.



La metacategoría de profesorado tiene una amplia repercusión en las entrevistas llevadas a cabo (de hecho, se trata de uno de los pilares de la investigación). Destacan cuatro categorías, a saber: la actitud del profesorado se valora como un elemento trascendente, para bien o para mal, en el progreso o estancamiento de la educación en contextos de marginación. Puede parecer triste pero, a veces, un modo de trabajo basado en la frustración del profesorado puede tener mayor relevancia que aspectos científicos del quehacer docente. Nos parece que hacer depender de esas actitudes el progreso o estancamiento de este tipo de instituciones educativas puede dar la voz de alarma en cuanto a un posible replanteamiento de la cultura docente habida en los centros educativos. Dicha actitud está ampliamente puntuada por todos los entrevistados (de hecho, es la que más intersecciones presenta) por lo que sería conveniente una revisión de la misma así como un reenfoco de la misma en aquellos casos en que suponga un rémora para el avance de los centros escolares. Son la profesora de Secundaria y las pertenecientes al grupo de discusión, las que más acentúan esta categoría. Tras ellas, la profesora de Primaria. Después, en un nivel algo inferior el de Compensatoria, el de Infantil y el educador social quienes, quizás, se hallan menos en contacto con el claustro y, por tanto, pueden desconocer en mayor medida esas actitudes, o tener una consideración diferente de las mismas.

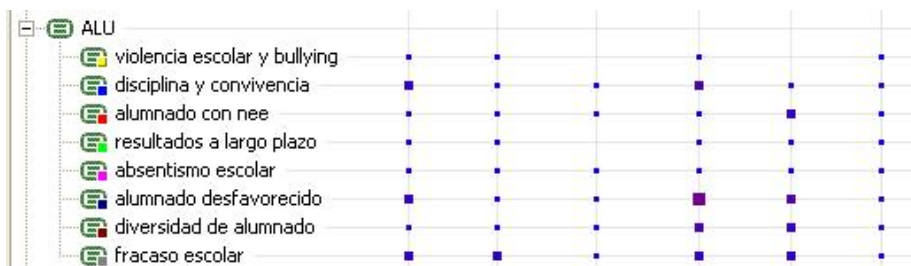
La motivación del profesorado es otra las categorías a las que se concede mayor importancia, pues se erige en un elemento clave para mantener la constancia que requieren la enseñanza en estos contextos.

El trabajo colaborativo entre el profesorado parece ser otro de los puntos fuertes donde el profesorado debe hacer hincapié para conseguir el éxito den los lugares más desfavorecidos de la provincia de Jaén. Un reforzamiento del mismo podría suponer grandes avances en los resultados que finalmente se obtengan. Es el profesor de Compensatoria el que menos importancia le ha dado debido, seguramente, a su experiencia negativa en este sentido: ante sus propuestas, el profesorado afectado suele ser indiferente o poco colaborativo, tratando de utilizar las horas en las que este profesor entra en las clases como oportunidades para descansar.

Por último, las relaciones entre el profesorado cobran importancia sólomente para 3 de los profesores entrevistados, en dos casos con un número de intersecciones

significativo. En cambio, para los profesores de Infantil, Primaria y Compensatoria, dichas relaciones carecen de relevancia.

ALU (alumnado de centros de ámbitos desfavorecidos)



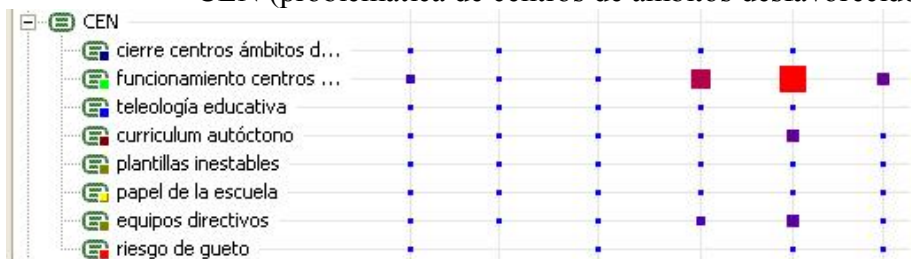
El alumnado, como beneficiario último de los esfuerzos que el resto de la comunidad educativa hace, cobra, asimismo, una relevancia especial para los entrevistados. La violencia escolar y el bullying carecen de importancia para el profesor de Infantil y las profesoras del grupo de discusión, y el absentismo escolar tampoco es trascendente para el primero de ellos (tenemos en cuenta que Educación Infantil no es una etapa obligatoria).

Por lo demás, observamos que la disciplina y la convivencia son muy valoradas como una categoría que puede dar al traste con las expectativas que el profesorado tiene puestas en el entorno marginal, lo que lleva a pensar en la necesidad del control de ambos constructos por parte de los docentes. Especial relevancia cobra para las profesoras de Primaria y Secundaria.

Por otra parte, el alumnado desfavorecido es muy tenido en cuenta como aspecto que modula el quehacer del profesorado, ligeramente por encima de la diversidad que estos discentes presentan.

El fracaso escolar, finalmente, es otra de las preocupaciones que atosigan especialmente a este profesorado, que no ve recompensados los ingentes esfuerzos que realiza, aparentemente y a juzgar por los resultados obtenidos, en vano. Categoría que, lógicamente, pasa algo más desapercibida para el profesor de Infantil y el educador social, profesionales para los que hablar de fracaso escolar puede resultar impropio.

CEN (problemática de centros de ámbitos desfavorecidos)



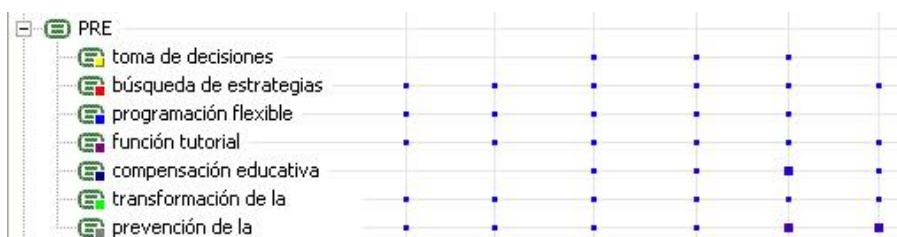
La problemática que viven los centros ubicados en ámbitos de marginación no deja de ser un fiel reflejo de la que experimentan el alumnado que asiste a estos centros y sus familias. Por tanto, son significativas todas las categorías incluidas aquí, aunque algunas de ellas (como la teleología educativa, el riesgo de gueto o el posible cierre de estos centros, por la diáspora de alumnado que en ciertos momentos pueden sufrir) no

son consideradas. Esto sucede con los agentes educativos más externos a los centros, el educador social y el profesor de Compensatoria, porque su vida en el centros es menos constante ya que deben repartir su trabajo entre varios; por tanto, su identificación con los centros puede ser menor y, por tanto, su visión de la problemática puede resultar algo más sesgada.

Así, debemos resaltar 3 categorías: la particular idiosincrasia del funcionamiento de los centros con planes de compensación educativa o el de aquellos que, sin tenerlos, se encuentran ubicados en ámbitos desfavorecidos (esto cobra especial importancia para las profesoras de Primaria Secundaria y las del grupo de discusión); la necesidad de elaborar un curriculum que nosotros hemos dado en llamar autóctono, pues debe partir de las características socioculturales del alumnado y sus familias, lo que imbuye absolutamente la vida en el centro y su idiosincrasia (de la que venimos hablando). Las bondades de esta modalidad curricular son aceptadas por todos los entrevistados, si bien son las profesoras del grupo de discusión las que más hincapié hacen en la necesidad de instaurarla.

Finalmente, los equipos directivos pueden llegar a tener, si se hace una gestión que mire, ciertamente, por los intereses de la comunidad educativa y cuide todos los aspectos plasmados en esta investigación, una acentuada relevancia. Así lo consideran, sobre todo, la profesora de Secundaria y las del grupo de discusión, cuya experiencia es positiva en este sentido.

PRE (Prevención de la marginación)



La prevención de la marginación debe constituirse, bajo nuestro punto de vista, en la meta a alcanzar en los contextos desfavorecidos de la provincia de Jaén. Hemos de pasar de un enfoque correctivo a uno de cariz preventivo. Así lo aprendimos en nuestra experiencia en Oslo, durante nuestra estancia predoctoral para la consecución del Doctorado Internacional. De hecho, fue nuestra mentora allí, la profesora Içara da Silva, la que nos sugirió este concepto, mucho más adecuado y utilizado en el contexto noruego y, en general, escandinavo.

Es una categoría que en nuestro estudio refleja que en la provincia de Jaén estamos, aún, muy por detrás de las prácticas educativas que se dan en otros lugares de Europa. Eso se refleja en la captura de pantalla que presentamos más arriba: por un lado, se atisban huecos en categorías como la *toma de decisiones* o la *compensación educativa*; y, por otro, las intersecciones halladas son débiles. Tan sólo las categorías *prevención de la marginación* y la citada *compensación educativa* son destacadas en mayor medida por algunos docentes (las del grupo de discusión y el educador social), quienes pueden tener otra mirada, otro punto de vista. Esto refuerza nuestro convencimiento de que es necesario enriquecer el planteamiento curricular otorgado a la formación inicial del profesorado e imbuirlo, además, de un carácter más enfocado hacia la práctica, ofreciendo mayor número de oportunidades pragmáticas.

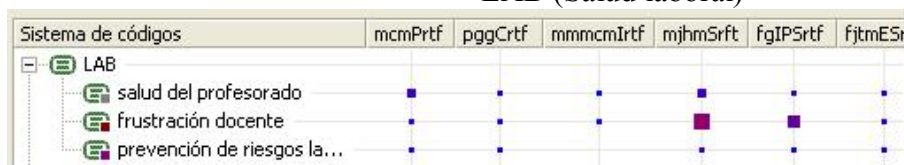
FCE (Formación centrífuga)



Personalmente, pensamos que la metacategoría formación centrífuga debe erigirse en un valladar que defienda los intereses de las comunidades educativas de ámbitos marginales. Sin embargo, en este caso nuestras expectativas chocan de plano con los resultados vertidos a partir de las entrevistas realizadas. Así, basta con echar un vistazo a esta captura de pantalla para comprobar que no es aún una característica extendida en la cultura profesional del profesorado destinado en los ámbitos desfavorecidos de la provincia de Jaén. No deja de resultar curioso que si hay algún profesor que tiene bien arraigada esta actitud es la que pertenece a centros privados: esta profesora, de Primaria, trabaja en un centro que es supervisado por agentes externos, al pertenecer al programa de calidad; y que, asimismo, lleva mucho tiempo integrada en acciones formativas que afectan a todo el centro y no sólo a una parte de los integrantes del claustro (formación en centros), primero, sugeridas, si no impuestas, por la titularidad del centro y, después, generalizadas a la vista de la bondad de los resultados que, paulatinamente, se van logrando. Y hemos detectado, paradójicamente, que esa cultura formativa que, con el paso del tiempo, se ha convertido en algo usual y familiar para ese centro privado, no está presente del mismo modo ni con la misma extensión en el tiempo, en centros de la tan defendida escuela pública. Y esto puede resultar doloroso, especialmente si tenemos en cuenta que en esta tesis nos estamos ocupando del sector más marginado de la sociedad jiennense. Por tanto, aquí debemos exigir un cambio radical en la forma de concebir la formación permanente del profesorado, en su filosofía, en la necesidad de pasar de un enfoque centrado en el individuo e imprimir un giro que mire hacia tratamientos centrados en los claustros, en el centro como globalidad que, incluso, pueda incluir, también, a otros miembros de la comunidad educativa. Conseguir, realmente, que estos centros educativos se conviertan en organismos que aprenden. De hecho, más llamativo aún nos parece lo que descubrimos en la entrevista que realizamos a la profesora de Primaria, cuando comentó que la iniciativa habida en su centro (el trabajo en comunidades de aprendizaje) fue pionera en la provincia y que, después, el CEP de su zona tomó nota y comenzó a hacer extensiva esta formación al resto de centros de la localidad. Es lo que nosotros entendemos por formación centrífuga que alcanza sus mayores cotas cuando supera la extensibilidad de sus bondades no ya a la totalidad de un claustro, sino al conjunto de centros radicados en una población.

No hay, por tanto, unanimidad en la concepción de esta formación centrífuga. El profesorado más sensibilizado con esta cuestión es la de Primaria, la de Secundaria y las integrantes del grupo de discusión. Lejos de nuestra inquietud por justificar al resto de entrevistados, podemos aludir, por un lado, a la concepción más individualista de la formación en el profesorado veterano y a las funciones menos integradas (aunque no debiera ser así) en los claustros que desempeñan tanto el profesor de Compensatoria como el educador social.

LAB (Salud laboral)



En cambio, la salud laboral sí resulta trascendente para los profesores entrevistados, aunque en la mayoría de los casos tampoco presenta un número de intersecciones significativas. Todos parecen estar de acuerdo en que se ha de proteger la salud del profesorado, máxime en un entorno donde tanto los aspectos psicológicos (emociones, frustraciones, desaliento...), como los físicos (muchas veces como consecuencia de la somatización de aquellos) pueden verse notablemente perjudicados.

Destaca la preocupación por estas cuestiones de la profesora de Secundaria (etapa educativa donde estos riesgos son más notables), de la profesora de Primaria y de las integrantes del grupo de discusión.

La categoría *salud del profesorado* es muy valorada, pero aun más lo es la *frustración docente*, como causa de muchos males que afectan a este sector de población docente de la provincia de Jaén. Y lo es, sobre todo, en el profesorado de Secundaria por encima del resto.

Análisis horizontal

CATEGORÍAS CON MÁS PESO PRESENTES EN LOS SEIS CASOS¹⁷⁹

METACATEGORÍA BIO
CTR (Centros de trabajo)
ANT (Antigüedad)
CVP (Ciclos de vida profesional)
VOC (Vocación docente)
EXC (Experiencia en compensatoria)
FIN (Formación inicial)
METACATEGORÍA FAM
FAD (Familias desestructuradas)
COL (Colaboración de las familias)
ESC (Escuela de padres)
METACATEGORÍA INS
SIN

¹⁷⁹ Estas 56 categorías suponen un 51'9% de total.

(Organizaciones sindicales)
LOC
(Ámbito local)
METACATEGORÍA PYC
CTO
(Conocimiento del contexto)
ADA
(Adaptación y compromiso con el contexto)
DIP
(Discriminación positiva)
METACATEGORÍA PRO
CSO
(Condiciones sociales)
SEC
(Separación escuela/comunidad)
REX
(Contraste realidad y expectativas)
COM
(Medios de comunicación)
METACATEGORÍA EXP
INN
(Implementación de innovaciones)
RDI
(Ampliación de recursos didácticos)
CRI
(Desarrollo de la capacidad crítica)
SOL
(Hallazgo de soluciones)
INC
(Inclusión del alumnado)
METACATEGORÍA NEC
MOT
(Formación en la motivación del alumnado)
MET
(Formación en metodología)
EMO
(Formación en Educación Emocional)
FNE
(Formación en NEE)
METACATEGORÍA APO
CEP
(Centros de Profesorado)
EOE
(Equipos y Departamentos de Orientación Educativa)
PUB
(Publicaciones especializadas)
METACATEGORÍA ADM
IED
(Inspección Educativa)

REF (Reformas educativas)
ACT (Actitud de la Administración)
METACATEGORÍA PRF
TRA (Trabajo colaborativo del profesorado)
PER (Perfil del profesorado)
ICR (Incidentes críticos)
MPR (Motivación del profesorado)
ACP (Actitud del profesorado)
METACATEGORÍA ALU
FRA (Fracaso escolar)
DIV (Diversidad de alumnado)
ADE (Alumnado desfavorecido)
ABS (Absentismo escolar)
NEE (Alumnado con NEE)
DIS (Disciplina y convivencia)
METACATEGORÍA CEN
EDI (Equipos directivos)
PAP (Papel de la escuela)
PLA (Plantillas inestables)
CAU (Currículum autóctono)
FUN (Funcionamiento de centros de ámbitos desfavorecidos)
METACATEGORÍA PRE
PRV (Prevención de la marginación)
REA (Transformación de la realidad)
TUT (Función tutorial)
BUS (Búsqueda de estrategias)

METACATEGORÍA LAB
SAL (Salud del profesorado)
FRU (Frustración docente)

Tabla 34. Análisis horizontal. Categorías con más peso en la investigación

Como inicio del comentario que hacemos de esta tabla, hemos de reflejar ciertas observaciones sobre aspectos que han llamado nuestra atención:

(a) Curiosamente, ninguna categoría de las que conforman la metacategoría *Formación Centrífuga* es común a los seis casos, aunque las comunidades de aprendizaje destacan significativamente en uno de ellos (seguramente, es una práctica aún no suficientemente extendida en los centros educativos radicados en los contextos marginales giennenses).

(b) Sobre la *Programación Flexible*, si bien pensamos que debiera aparecer en los 6 casos, aparece sólo en 5 (en el que no aparece es en el educador social). De todas formas, se refleja de un modo tenue (nivel 1 de intersecciones).

(c) Asimismo, nos resulta llamativo que la categoría *Compensación Educativa* no sea común a todos los casos; quizás, porque el profesorado piensa que esa etiqueta no es necesaria para comprometerse con estos contextos. Hemos de fijar nuestra atención en que, precisamente, es en los casos de la maestra de Primaria y en el maestro de Compensatoria en quienes no aparece.

(d) A pesar de la realidad de que es normal la conversión de estos centros en guetos, no es una categoría común a todos los entrevistados.

(e) Por otro lado, aparecen unas necesidades formativas muy específicas que sólo presenta el educador social (mediación e intervención socio-familiar).

(f) De igual modo, nos sorprende que no haya unanimidad en cuanto a la necesidad de educar la voz del profesorado (sólo aparecen en la mitad de los casos)

(g) Finalmente, la evaluación podría ser un tema prioritario pero no lo es porque, lógicamente, no es común al educador social. Igual sucede con la aplicación de estrategias empresa, y con otros centros educativos, categorías en las que sólo discrepa el educador social.

CTR (Centros de trabajo)

Los centros de trabajo donde los docentes entrevistados han desempeñado su labor aparecen como una categoría común a todos, pues tiene cierta influencia en los procesos de socialización docente y en la integración del profesorado en el contexto desfavorecido en el que se hallan pero, a pesar de ello, no alcanza la significatividad que otras categorías presentan, a juzgar por el número de intersecciones presente en cada caso. Se trata de una categoría que condiciona, de un modo sutil, el devenir ulterior de cada docente.

ANT (Antigüedad)

Algo parecido ocurre con la antigüedad: es una categoría que en muchas ocasiones otorga beneficios inefables a la hora de saber actuar en ambientes desfavorecidos. Es relevante, pues, para todos los profesores entrevistados si bien, como ocurre en el caso de los centros de trabajo, presenta un nivel reducido de intersecciones.

CPV (Ciclos de vida profesional)

Además de estar presente en todos los casos, esta categoría cobra especial vigor en dos de ellos, las profesoras de Primaria y Secundaria, con un nivel de intersecciones mayor. Esto nos hace pensar en la notable incidencia que el trabajo en estos ámbitos tiene, cuya repercusión puede verse reflejada, por ejemplo, en las expectativas y necesidades formativas que el profesorado experimenta, así como en cuestiones de salud, de relaciones entre compañeros...

VOC (Vocación docente)

Si bien es necesaria cierta dosis de vocación para ser enseñante, más valiosa es aun si se trata de trabajar en contextos desfavorecidos. La vocación es más susceptible de aparecer en el profesorado veterano, como demuestra nuestro estudio. La situación laboral del profesorado más joven se explica, muchas veces, por otro tipo de motivaciones, a veces distantes del romanticismo que puede presentar el caso del profesorado de más edad.

EXC (Experiencia en Compensatoria)

Es una categoría que resulta bastante más poderosa que las analizadas hasta ahora. De hecho, en los cuatro primeros casos, se perfila con un número mayor de intersecciones. Frente a la experiencia general en centros de trabajo, la experiencia en compensatoria adquiere tonos más relevantes para este profesorado. En definitiva, la experiencia modula la forma de actuar del profesorado en contextos de marginación, lo que tiene la contraposición de hacernos dudar de la eficacia de las estrategias, recursos..., postulados por la Pedagogía. No en vano, la queja que muchos docentes dan ante la desconexión que hallan entre la teoría y la práctica, puede tener su traslación en la tendencia a sobrevalorar la experiencia. Esto nos puede situar en la tesitura de modificar los planteamientos teóricos de los que parte la formación del profesorado de cara a trabajar en estos ámbitos, así como de reenfoarlos a posicionamientos más pragmáticos.

FIN (Formación inicial)

Esta categoría enlaza con lo que acabamos de comentar a propósito de la experiencia en Compensatoria: creemos que se imponen unos modos nuevos de entender la formación inicial, que alberguen la posibilidad de que los futuros docentes desarrollen su profesión en ámbitos desfavorecidos. Todos los entrevistados, a excepción del educador social, hacen cierta crítica de la formación que obtuvieron en sus tiempos de estudiantes, por lo que poco que aquella formación previa a su ingreso en el mundo laboral tiene que ver con la realidad con la que se han topado en este tipo de contexto. Al no poder satisfacer esas necesidades laborales con los conocimientos y prácticas albergados con anterioridad, surgen nuevas necesidades formativas que se han de alimentar de las acciones que se ofertan a lo largo de la formación permanente.

FAD (Familias desestructuradas)

Como hemos visto en el análisis vertical, las familias desestructuradas suponen un serio traba al desarrollo de la institución educativa, ya que proporcionan un nivel de dificultad añadido a la ya de por sí compleja tarea de la enseñanza. Se trata de una categoría potente dentro del sistema de códigos que hemos establecido. La influencia perniciosa de este tipo de familias hace más mella en ciertas etapas del sistema educativo, como puede ser la ESO, donde las edades del alumnado son más susceptibles de verse influidas por dichas circunstancias.

COL (Colaboración de las familias)

La categoría anterior se da la mano con ésta: se trata de un anhelo que alberga el profesorado de ámbitos marginales. Conseguir la participación, la colaboración de las

familias del alumnado en los proyectos e iniciativas que los claustros proponen es una condición imprescindible si se quieren conseguir metas educativas y si se quiere transformar la realidad de la que parten estas instituciones educativas. De ahí, de ese intento de integración de las familias en la vida del centro, de animarles a colaborar en cuantas actividades tienen lugar en el colegio o el instituto, puede arrancar el ansiado cambio que movilice a la comunidad educativa en una transformación del entorno, de manera que las acciones implementadas sean centrífugas, y afecten a la pobreza sociocultural que invade los hogares a los que se destina la labor educativa que nace en estas escuelas. Estamos convencidos de que esta manera de pensar implica la extensión de los efectos de la educación al núcleo familiar al que pertenece el alumnado, tratando de generar profundos cambios, a medio y largo plazo.

ESC (Escuela de padres)

La escuela de padres aparece, también, entre las inquietudes de todos los profesores entrevistados, sin bien a un nivel de intersección relativamente bajo. A nosotros nos parece un eje clave dentro de las alternativas que el sistema formativo puede ofrecer a alumnado y familias porque de este modo, podríamos evitar el poder destructivo de algunos hogares ante la labor formativa que la escuela realiza sobre el alumnado. Parece que se trata de dos fuerzas contrapuestas y desiguales. Nos parece que el número de intersecciones de esta categoría no ha resultado más elevado porque parte del profesorado habla desde la frustración y desde un desánimo apriorístico, modulado por la experiencia previa con el alumnado. Quizás, se deban ganar estadios evolutivos en el trabajo con éste, para poder convencer al profesorado de la viabilidad de una escuela de padres; quizás, sea al revés: tratar de fomentar esta iniciativa para, posteriormente, encontrar mayor facilidad en el trabajo con el alumnado, que ya no vendrá a la escuela tan negativamente mediatizado por lo experimentado en sus hogares.

SIN (Organizaciones sindicales)

Se trata de una categoría que aparece en todos los entrevistados a raíz de la crítica sumaria que casi todos hacen de los sindicatos. Son instituciones mal vistas por la gran mayoría del profesorado que ha participado en la parte cualitativa de la investigación, ya que no ven utilidad alguna en su existencia, sobre todo de cara a desenvolverse con fluidez y éxito en entornos especialmente conflictivos. Por contra, algunas profesoras han manifestado la accesibilidad personal de algún representante sindical conocido, para resolver un problema puntual. Pero, en general, y base a las opiniones vertidas en las entrevistas, podemos concluir que debería haber un replanteamiento de estas instituciones, en su relación con la educación. En general, a este profesorado le parece que acudir a los centros justo antes de las elecciones sindicales (al modo de la clase política, que hace llamamientos y sugerencias a la población en los mismos periodos) y repartir calendarios a principio de curso supone un pobre bagaje al que este profesorado no es ajeno ni indiferente. Flaco favor hacen, pues, los sindicatos, al profesorado que trabaja en los ámbitos desfavorecidos de la provincia de Jaén.

LOC (Ámbito local)

Las instituciones de ámbito local (asociaciones, Servicios Sociales, Policía Local, etc.), también constituyen una categoría común a todos los entrevistados; incluso, en un caso se ha ponderado con un número de intersecciones significativo (aunque, curiosamente, en ese caso quien más valora a estas instituciones es el educador social, que no es, propiamente, un docente). Sea como fuere, esto nos lleva a concluir acerca del poder que pueden tener estos organismos de cara a persuadir a las familias del

alumnado a integrar a sus vástagos en el sistema educativo. Nuestra experiencia en estos contextos nos hace sensibles ante esa capacidad: damos fe de que incluso los trabajadores sociales han llegado a acudir a los hogares de las familias más desestructuradas, para levantar a los niños, darles el desayuno y asearlos para, posteriormente, llevarlos al colegio. O sea, cuando los padres se muestran incapaces de cumplir con sus funciones, el sistema social que alberga a estas familias pone en marcha mecanismos que contrarrestan esa incapacidad, luchando por hacer beneficiarios del sistema educativo a todas las personas, por muy baja que sea su condición. Estos esfuerzos son plausibles y dignos de la mayor de nuestras consideraciones.

CTO (Conocimiento del contexto)

El conocimiento del contexto es una categoría también común a todos si bien, a juzgar por el número de intersecciones, a un nivel discreto. Es necesario conocer de un modo suficiente y de primera mano la realidad que existe tras el recinto escolar. Es oportuno tener datos acerca de cómo viven las familias cuyos hijos son atendido en el colegio para poder, desde ese conocimiento, satisfacer las necesidades reales de esas personas. De lo contrario, la desconexión entre esa realidad, esto es, la verdad de esas personas, y lo que se hace en la escuela puede ser tan abismal que el interés del alumnado y sus familias por la institución educativa sea, como sucede en muchos casos, inexistente. De ahí a la escasa participación de las familias en la escuela, al abandono escolar, al absentismo y al fracaso escolar hay sólo un paso. Por tanto, nos parece que una de las claves para mejorar esta situación, endémica por otro lado, puede ser la integración del profesorado en el medio donde trabaja, más allá de las cuatro paredes de las aulas y de las vallas que circundan el recinto escolar. He ahí, como ejemplo, las tutorías activas que proponía Mari Carmen, nuestra entrevistada de Primaria, quien relataba con todo lujo de detalles las estrategias que en su centro se llevan a la práctica a partir de la filosofía contenida en las comunidades de aprendizaje.

ADA (Adaptación y compromiso con el contexto)

La adaptación y el compromiso con el contexto es una categoría enlazada de modo natural con la que previamente hemos comentado, si bien implica un mayor nivel de intersecciones, sobre todo en el caso de la profesora de Primaria y la de Secundaria. Cuanto mayor es el compromiso del docente con el entorno en el que trabaja, cuanto más se identifica con la problemática que allí tiene lugar, cuanto más flexibilidad tiene para lograr adaptarse a esa realidad, dolorosa en muchas ocasiones, mayor es su capacidad para operar cambios en ella y motivar, así, la evolución del estrato social más bajo con el que trabaja. Claro que parece obvio que ese compromiso y esa capacidad de adaptación no pueden tener un fiel reflejo en la realidad de las aulas si no están respaldados por un amplio conocimiento del contexto en el que la escuela se halla.

DIP (Discriminación positiva)

Es otra categoría común a la totalidad de profesorado entrevistado aunque, como sucede con algunas más, el número de intersecciones no es alto. En efecto, el profesorado piensa que hay que dar más al que más necesita, pero también hace la salvedad de que no por ello se debe correr el riesgo de dejar a su libre albedrío al alumnado puede ser autosuficiente. Por tanto, podemos hablar de una relativa discriminación positiva.

CSO (Condiciones sociales)

Esta categoría tiene mucho que ver con la que se refiere al conocimiento del contexto, y con la adaptación y compromiso con el mismo, ya estudiadas. De todas formas, es valorada de un modo más potente por el profesorado entrevistado, ya que aparecen mayor número de intersecciones (véanse las profesoras de Primaria, Secundaria y las del grupo de discusión). Por tanto, estamos ante un problema serio

dentro de los contextos desfavorecidos. Como hemos aseverado anteriormente, pensamos que las condiciones sociales desfavorables afectan, en mayor medida, al alumnado de Primaria y Secundaria, circunstancia que obliga al profesorado de estas etapas a estar más alerta en cuanto a su actualización metodológica y didáctica, y a atender sus manifiestas necesidades formativas para, así, ser capaz de dar respuestas satisfactorias a lo que el alumnado y sus familias demandan.

SEC (Separación escuela/comunidad)

Es otro factor que alimenta la múltiple problemática que afronta el profesorado en estos contextos. En este caso, el programa MAXqda asigna un número discreto de intersecciones. La distancia habida entre la escuela y el resto de la comunidad educativa (familias, instituciones...) es una rémora que ha de superar la propia institución educativa si quiere resolver la problemática que la acucia. La unión fortalece a cualquier organismo; la separación lo debilita. La actitud más inteligente que puede adoptar el profesorado, tanto desde un punto de vista individual como colegiado, pasa por ejercer de imán ante los demás miembros de la comunidad educativa y el entorno. Esto implica la mejora de las vías de comunicación con éste, la mejora en las relaciones interpersonales, el fomento del trabajo colaborativo entre el profesorado, el aumento del corporativismo dentro la clase docente, la sugerencia de actividades que afecten a diversos miembros de la comunidad, etc.

REX (Contraste realidad y expectativas)

Es una categoría común a todos los profesores entrevistados, con especial incidencia en la profesora de Secundaria. Ese choque que en muchos casos se produce en el profesorado, entre lo que espera de su experiencia en centros de contextos marginales y lo que la realidad viene a ofrecerles, puede ser tan brutal que desanime sustancialmente al docente mejor pertrechado. Por lo tanto, aquí se necesitan, entre otras, herramientas de inteligencia emocional que ayuden al profesorado a asentarse firmemente sobre el terreno en el que se halla, para poder hacer frente a los poderosos vientos que soplan contra los centros educativos en esos entornos. Así, se trata de superar la sensación de que han de ser mínimas las expectativas con respecto a ese entorno y, a pesar de esa realidad, tener la fortaleza suficiente como para ir acometiendo, con el paso del tiempo, a medio y largo plazo, empresas de más calado. Creemos que, en definitiva, es un esfuerzo añadido que este profesorado debe hacer, que hace referencia a la necesidad de un crecimiento personal, que excede la formación técnica que esta profesión exige en cualquier contexto, y va más allá, requiriendo estrategias que tocan a las emociones del profesorado, a la prevención de riesgos laborales, etc.

COM (Medios de comunicación)

La influencia perniciosa de los medios de comunicación (entre las que consideramos no sólo a la televisión sino también a las actuales redes sociales, etc.), es compartida por todos los entrevistados. La solución la propone el mismo profesorado: (1) por un lado, se trataría de reeducar a las familias del alumnado quienes, en muchos casos, utilizan los medios de comunicación de una forma inadecuada y poco selectiva. Una vez atajado este problema, los centros tendrían asegurado que su labor en las aulas respecto a los medios de comunicación no se vería derrumbada, momentos después, en los hogares de los discentes. (b) Por otro lado, se propone formar adecuadamente al profesorado en el uso didáctico de estos recursos, que tienen, y así lo asevera el profesorado, unas bondades incuestionables que pueden aportar mucho a la tarea docente.

INN (Implementación de innovaciones)

Dentro de las expectativas formativas del profesorado entrevistado, esta categoría ha resultado de las más poderosas. Aparte de que todos los profesores la valoran, en dos de los casos (la profesora de Secundaria y el grupo de discusión) el número de intersecciones es significativamente mayor. Entonces, podemos concluir que la formación del profesorado puede contribuir dotar a éste de la capacidad suficiente como para llevar a cabo innovaciones en los centros de contextos deprivados. Esa es, al menos, una de los objetivos que este profesorado pretende lograr. Esto supone una transformación no sólo del profesorado, individual y colegiadamente considerado, sino también, y quizás en mayor medida, de la propia institución educativa. Ser capaz de hacer cambios conlleva disponer de los conocimientos necesarios para ello, y, lo que puede resultar aún más difícil e importante, implica tener la actitud de generarlos; ambos requisitos tiene que ver con la formación; se trata de la clave que puede obrar estas transformaciones.

RDI (Ampliación de recursos didácticos)

Otra expectativa formativa hace referencia a la ampliación de recursos didácticos. Es aún mayor el número de intersecciones que observamos en esta categoría, lo que nos indica que tiene una importancia trascendente en la forma de pensar del profesorado destinado en centros educativos de contextos de marginación. La formación que necesita este profesorado debe sugerirle nuevos recursos, herramientas para poner en práctica que supongan la superación de las dificultades que el alumnado y sus familias pueden plantear y que, a veces, aparecen como muros insalvables. El profesorado de las tres etapas educativas estudiadas valora esta categoría de un modo considerable, si bien son las profesoras del grupo de discusión las que otorgan aún un mayor valor. Por tanto, es preciso hacer un llamamiento a todas las instituciones formativas (inicial y permanente) en torno a la solicitud que el profesorado hace respecto a nutrir los programas formativos de herramientas que amplíen el abanico que aquel tiene sobre recursos didácticos y vías posibles para llevar a cabo innovaciones en los centros con especiales dificultades.

CRI (Desarrollo de la capacidad crítica)

Hemos constatado que no siempre el profesorado que trabaja en estos entornos dispone de la suficiente capacidad crítica. Esto le puede incapacitar para ejercer su profesión de un modo suficientemente maduro, para implementar cambios, innovaciones, para superar la variada problemática experimentada...; incluso, para hacer frente a frustraciones que redundarán muy negativamente en el estado de salud de estos docentes. Así, todos los profesores entrevistados, con especial relevancia en las tres docentes del grupo de discusión, están convencidos de que la formación que van a ir recibiendo les va a proporcionar ese refinamiento en su capacidad crítica, con la que van a sentirse mucho más poderosos para cambiar la realidad en la que se hallan inmersos.

SOL (Hallazgo de soluciones)

Es otra de las expectativas formativas con que todo el profesorado respondiente está de acuerdo. Además de las tres profesoras del grupo de discusión hay que contar también a la profesora de Secundaria como las que más valoran esta categoría. Es evidente que el profesorado necesita soluciones, resolver los problemas que no le dejan realizarse como docentes. Es obvio que la formación del profesorado no ha resuelto hasta ahora esta situación y que el profesorado está demandando cambios en el sistema formativo.

INC (Inclusión del alumnado)

El fin último de todos estos procesos puede consistir, básicamente, en facilitar la inclusión del alumnado en el sistema escolar. Un alumnado que suele mostrarse reacio a integrarse en la escuela y que sólo con ciertas estrategias por parte del profesorado,

dotado de recursos metodológicos singulares y especialmente diseñados para ese tipo de discentes, cede en su actitud negativa, que le lleva a manifestar comportamientos disruptivos en clase, y a abandonar la institución escolar cuando cumple los dieciséis años (por supuesto, sin titular).

MOT (Formación en la motivación del alumnado)

La formación en la motivación del alumnado se erige en una de las necesidades formativas más imperiosas que el profesorado de contextos marginales entrevistado presenta. Y ello se acentúa más en la profesora de Secundaria y el grupo de discusión. La formación debe capacitar al profesorado en técnicas que ayuden al alumnado a despertar el interés por las asignaturas escolares. Aquí parece inevitable dotar al profesorado de herramientas extraídas de la psicología de la motivación y la psicología de la atención, que puedan modificar la actitud del alumnado e interesarlo en mayor medida en lo que se explica en las clases.

MET (Formación en metodología)

Algo parecido ocurre con la necesidad de actualizar la formación del profesorado en metodología. Está comprobado que, excepto el educador social y el profesor de Compensatoria, carecen de los métodos adecuados para lograr los objetivos planteados. Parece inevitable, pues, reforzar esta cuestión y evitar, así, que el profesorado siga sintiéndose frustrado ante la constatación de que, un día tras otro, el alumnado persiste en su actitud indisciplinada, desatenta, retardadora, ya que se niega a captar el mensaje que el profesorado trata de transmitirle en vano. Así, el fracaso escolar no es sino una consecuencia del fracaso docente, que deviene de la carencia de esas herramientas metodológicas. El origen, aparte de buscarlo en el entorno y las familias, también pueden hallarse en la propia formación del profesorado.

EMO (Formación en Educación Emocional)

Otra de las grandes necesidades formativas planteadas hace referencia a la Educación Emocional, aspecto que tradicionalmente se ha obviado en los currículos escolares de todas las etapas educativas. Ahora, habiéndose producido cambios drásticos en la sociedad, las personas necesitan hacer frente a nuevos retos para los que es necesario estar provisto de adecuados recursos emocionales. Y los entornos desfavorecidos suponen una exposición a amenazas diversas que se han de afrontar con la suficiente fortaleza de ánimo, lo que requiere una preparación emocional adecuada. Así lo han confirmado todos los profesores entrevistados, con especial relevancia los de las etapas de Primaria y Secundaria.

FNE (Formación en NEE)

Aunque en menor grado, el terreno de las NEE también exige una actualización formativa al profesorado. Sobre todo, han hecho mención de ello las profesoras del grupo de discusión. Es un campo complicado que viene a sumar dificultades a las ya existentes en estos ambientes.

CEP (Centros de profesorado)

Dentro de la metacategoría *Apoyos externos* aparecen tres categorías destacadas. A un nivel similar se encuentran los centros de profesorado y los equipos y departamentos de orientación educativa. Todo el profesorado coincide en señalar la importancia de ambas instituciones de cara a la formación y ayuda que pueden suponer dentro del ámbito en el que trabajan. En el caso de los centros de profesorado es el focus group el que más hincapié ha hecho sobre su valía. En todo caso, creemos oportuno añadir la consideración de las observaciones que hacemos en esta tesis acerca de las innovaciones que sería deseable introducir en la oferta de formación permanente para este profesorado.

EOE (Equipos y Departamentos de Orientación Educativa)

Expresamos en esta categoría algo similar a lo que hemos expresado acerca de los centros de profesorado. Si bien, la tarea de estos equipos y departamentos atiende otros aspectos, bien distintos a la formación del profesorado, pero que vienen a coadyuvar la tarea del docente: la evaluación y diagnóstico de alumnado con NEE, dificultades de aprendizaje, discapacidades de diverso tipo y, por pertenecer a los estratos sociales más deprimidos, y los hasta hace poco englobados bajo el término *desfavorecidos socialmente* viene a suponer, entre otras muchas tareas, una ayuda inestimable que estos especialistas prestan al profesorado. Y así lo ha valorado el profesorado al que hemos entrevistado.

PUB (Publicaciones especializadas)

Las publicaciones especializadas también se consideran como el tercer punto de apoyo para el profesorado giennense que trabaja en contextos desfavorecidos. De todos modos, el número de intersecciones que presenta es menor que las otras dos categorías ubicadas dentro de *Apoyo externos*. En este sentido, hemos constatado que este apoyo aparece reflejado tanto por su uso cotidiano por algunos profesores, como por su desconocimiento por parte de otros. Por tanto, en este tipo de centros sería deseable instaurar la difusión de publicaciones especializadas en las diversas materias que integran el curriculum así como en la problemática social presente en estos centros.

IED (Inspección Educativa)

Dentro de la metacategoría que hemos denominado *Administración Educativa*, 3 categorías que contiene han sido valoradas por el profesorado entrevistado. La *Inspección Educativa* es, conjuntamente con la *Actitud de la Administración* la que ha obtenido mayor número de intersecciones. En concreto, ha sido el profesorado del grupo de discusión el que la ha resaltado en mayor medida. En general, la forma de pensar del profesorado de estos centros es negativa en cuenta a esta institución, pues no observan que sirva de ayuda para resolver los problemas. Entienden que la Inspección, como hemos dicho en el comentario del análisis vertical, centra sus funciones en la supervisión educativa y en la evaluación, pero desatiende la función asesora que sería, seguramente, la más útil en estos contextos.

REF (Reformas educativas)

Las reformas educativas, como una manifestación de la Administración, presenta serios problemas para todo el profesorado entrevistado, pues no sirve sino para complicar la situación a los agentes educativos. Ven necesario mantener una ley educativa durante más tiempo, de forma que pueda asentarse y llevarse a la práctica plenamente. Pero, como sucede en nuestro país, es intolerable que cada vez que hay un cambio de signo político en el gobierno del Estado, se haya de cambiar total o parcialmente la ley educativa vigente. A lo que se viene a sumar las decisiones autonómicas de aceptar o rechazar esos cambios, en función, también, de la coincidencia o disidencia entre ambas ideologías políticas. El profesorado entiende todo esto como una falta de respeto no sólo al profesorado sino, lo que es más grave, al alumnado y sus familias, los destinatarios últimos de los procesos educativos, que se sustentan en las leyes y normativa derivada.

ACT (Actitud de la Administración)

La *Actitud de la Administración* es la más poderosa de las categorías incluidas en la metacategoría de la *Administración Educativa*. Es una actitud igualmente criticada, como hemos constatado que ocurre con todas las categorías aquí incluidas. Esto quiere decir que el profesorado destinado en centros de barrios y zonas marginales exige cambios radicales a la Administración y pide ayuda para resolver los problemas, en lugar de añadir conflictos y cumplimentación de burocracia innecesaria. Pide, entre otras medidas, dotar de más profesorado a los centros y enviar al profesorado que debe

sustituir al que se ausenta del centro por motivos de salud u otros con mayor inmediatez. Se trata de ejemplos de lo que acontece en la realidad, en la práctica cotidiana de estos centros y que ilustran al detalle la problemática añadida por la Administración a unos centros que, por su propia naturaleza y el entorno donde se encuentran, necesitan de una atención y cuidado mucho mayores. Esta función la ha de cumplir la Administración y así lo demanda el profesorado.

TRA (Trabajo colaborativo del profesorado)

Esta categoría se constituye en una de las más poderosas dentro del sistema establecido en nuestra investigación. Es necesario que el profesorado trabaje colaborativamente, cooperativamente. La cultura docente, históricamente, se ha basado en el individualismo. Así nos lo confesaba Miguel Manuel Mariano, el profesor de Educación Infantil. Tradicionalmente, de puertas para adentro cada profesor ha hecho y deshecho según su libre albedrío y no ha tenido relación con el resto. A pesar de que después todo esto ha cambiado, parece que estas modificaciones no han surtido los efectos deseados, puesto que el hecho de celebrar reuniones no siempre supone una verdadera colaboración y, por tanto, no tiene repercusiones en la realidad del centro. Por ello, el profesorado de estos centros atisba como una estrategia que puede ayudar a mejorar la situación que allí se vive el trabajo conjunto del profesorado, donde se pongan sobre la mesa ideas, experiencias, prácticas... Donde se elaboren documentos y materiales entre todos, y donde se vea que ese centro es una organización que aprende. Es, como decimos, una categoría muy potente, en la que el número de intersecciones es notablemente mayor que en casi todas las demás. En este caso la profesora de Secundaria y las del focus group son las que han incidido más en ella.

PER (Perfil del profesorado)

Ésta es otra cuestión que requiere una atención especial por parte de la Administración, ya que es el propio profesorado el que aporta ideas sobre el perfil ideal que debe tener el profesorado para trabajar con ciertas garantías de éxito en estos contextos. En ese perfil hace más hincapié la profesora de Primaria, perteneciente al centro privado. Se incluyen cualidades de muy diverso tipo, que van desde aspectos más psicológicos y afectivos como la vocación, el amor por la profesión docente, la paciencia..., hasta cualidades de tipo más técnico o cognitivo, que hacen referencia a los profesional (v.g., la disponibilidad de recursos didácticos, herramientas metodológicas...).

ICR (Incidentes críticos)

Asimismo, todos los entrevistados han vivido incidentes que hemos dado en denominar críticos, y que se refieren a problemas de grandes dimensiones que han obligado a estos docentes a replantearse de alguna manera su profesión o, incluso, a considerar abandonar la profesión. Estos profesores han confesado que en su momento no cambiaron de trabajo porque no tenían otra alternativa laboral. De todas formas, dichos incidentes críticos (referidos a problemas con las familias o con el alumnado, básicamente) cumplieron una función de replantearse el modo de trabajo y de efectuar ciertas modificaciones en la metodología... O sea, se tradujeron en un aldabonazo que espoleó al docente y lo condujo a buscar alternativas en la formación. Como aspecto negativo, esos incidentes influyeron en la salud psíquica y física del profesorado, pues fueron causa, entre otros, de procesos de frustración, desaliento y estrés.

MPR (Motivación del profesorado)

La motivación del profesorado es otra categoría que se manifiesta con cierta preponderancia en el sistema de códigos que hemos construido. Singular acento ponen en ella la profesora de Secundaria, María José, y Paqui, Inma y Mari Luz, las profesoras del grupo de discusión. Se trata de un factor muy importante sin el cual es apenas

posible conducir a los centros ubicados en entornos desfavorecidos hacia la consecución de metas. Se trata de un elemento intrínseco al profesorado, que depende más bien de cualidades personales y que, en principio, está alejado de aspectos formativos. Aunque, como hemos dicho anteriormente, creemos que la formación también puede hacer una gran labor en estas cuestiones, pues el profesorado, directa o indirectamente, está demandando claramente ser formado en inteligencia emocional, como estrategia que robustezca su psique y que le pueda ayudar a afrontar los riesgos de una profesión que, en ese tipo de entornos, es meridianamente complicada.

ACP (Actitud del profesorado)

Se trata de una de las categorías más poderosas que las entrevistas han desvelado. Es otro factor que puede poner en entredicho la validez de postulados teóricos y aun la de estrategias prácticas ya que, en muchas ocasiones, ni unos ni otras dan el resultado apetecido. Así, el profesorado tiende a otorgar una importancia muy considerable a la forma de obrar del profesorado, a la actitud. Esto es, dependiendo de la voluntad del profesorado, las cosas pueden prosperar o pueden condenar a un centro a permanecer estancado. De ahí la importancia de una buena educación emocional que haga que el profesorado se sienta motivado y se encuentre capaz de centrarse en aspectos que faciliten la evolución de ese organismo vivo que es todo centro educativo. Curiosamente, todos los profesores entrevistados han hecho numerosos comentarios sobre esta categoría, obteniendo un número de intersecciones apreciable; en este caso la profesora de Secundaria aparece con el máximo nivel; tras ella, el focus group, y la profesora de Primaria. Finalmente, a un nivel similar, los otros 3 entrevistados.

FRA (Fracaso escolar)

El fracaso escolar es uno de los grandes caballos de batalla con el que se enfrenta el profesorado en este tipo de centros. Esta categoría, dentro de la metacategoría *Alumnado de centros de ámbitos desfavorecidos*, es de las que se erige en más importantes, por la valoración que de ella han hecho los 8 profesores entrevistados. Todos le han otorgado una importancia relevante, a excepción del profesor de Infantil y el educador social, lo que parece lógico por la etapa en la que trabaja el primero, y por las funciones del segundo, alejadas de las evaluaciones de alumnado. En todo caso, se trata de una de las señas de identidad que, lamentablemente, presenta este alumnado.

DIV (Diversidad de alumnado)

El profesorado entrevistado considera esta característica del alumnado una dificultad añadida a las que supone trabajar en contextos desfavorecidos. Todo el profesorado está de acuerdo en esta percepción, si bien la profesora de Secundaria y las del grupo de discusión la acentúan en mayor grado.

ADE (Alumnado desfavorecido)

Esta característica del alumnado supone una dificultad paralela al fracaso escolar. De hecho, van emparejadas. El alumnado socialmente desfavorecido suele ser el que fracasa en la escuela. Arrastran el lastre heredado socialmente y, aunque la escuela procura la promoción de este alumnado, como venimos viendo sus intentos raramente logran la consecución de ese objetivo. En Secundaria, este problema se agranda notablemente (véase el número de intersecciones en la profesora de esta etapa, significativamente mayor en comparación con las del grupo de discusión y la de Primaria y, más aun, en el resto).

ABS (Absentismo escolar)

Ésta es una de las dificultades constantes en los centros educativos de ámbitos desfavorecidos y, por tanto, se erige en una dificultad presente en el alumnado. De todas formas, las intersecciones en cada uno de los entrevistados son discretas. El origen de este mal endémico en centros de ámbitos desfavorecidos hay que buscarlo en

la actitud viciada de las familias del alumnado, algunas de ellas desestructuradas. Los esfuerzos de la escuela y de las instituciones municipales y otras locales sin ánimo de lucro aún no han arrojado los resultados esperados, por lo que la investigación sobre este asunto se debe seguir fomentando.

Sobre la metacategoría ALUM es otra que destaca. Dentro de ella, nos gustaría abundar en el absentismo (ABS). Son múltiples las dificultades que engloba la idea de marginación. El absentismo, como una de las rémoras propias de los contextos marginales, viene inherentemente asociado a ella. Es uno de sus componentes permanentes.

Sánchez (2000) explicita la problemática habida en el barrio granadino de Cartuja-Almanjáyar a la hora de llevar a cabo programas para erradicar el problema del absentismo escolar. Se trata de un programa diseñado para la zona norte granadina, de carácter interdisciplinar, para el tratamiento del absentismo. Dice Sánchez (2000), educador de calle, a colación de las dificultades encontradas en las instituciones implicadas en dar solución a este problema, que “(...) el problema del absentismo y sus posibles soluciones no son tanto judiciales como educacionales, culturales y sociales, convirtiéndose los Servicios Sociales Comunitarios en el primer nivel de intervención sobre las familias y derivándose a este organismo (se refiere a la Fiscalía de Menores) sólo aquellas familias que no responden a la intervención planteada” (op. cit., p. 87). En el epígrafe sobre las relaciones institucionales nos ocupamos de exponer los obstáculos que a veces surgen de las propias instituciones y que dificultan la solución de los problemas que afectan a los colectivos marginados.

Rué (2005), hace tres afirmaciones sobre el absentismo: (a) se trata de un fenómeno importante, sobre todo en ciertos centros; (b) Está presente diferentes gradaciones, en función del contexto. (c) Hemos de ser optimistas a la hora de tratarlo y de esperar resultados favorables sobre su erradicación o amortiguación. (d) Se trata de un comportamiento cuya causa es el propio alumno, que tiene una historia vital determinada. (e) Es algo construido. (f) Rué achaca su origen al funcionamiento de la institución educativa. (g) Finalmente, se pueden aplicar estrategias preventivas, pues es detectable, al que nos podemos anticipar: tiene indicadores claros, indicios de riesgo. Para este autor, se trata de “(...) algo que se va fraguando hasta que se convierte en un fenómeno visible y que, cuando emerge, a menudo es ya tarde para paliarlo” (op. cit., p. 21).

Hay una sutil diferencia entre educación y escolarización, que vienen a aclarar Glickman y Alridge (2003) a través del discurso de Shujaa (1994). En este sentido, entendemos que la finalidad de la Administración de tratar que todo el alumnado esté escolarizado, puede ser una muestra sólo aparente de una pseudoeducación, pero que no llega, verdaderamente, a calar en el sentido profundo y sincero de la educación. Estos autores hacen referencia a las diferencias que a lo largo de la historia ha habido entre ambos conceptos, escolarización y educación, tan distantes como pueden llegar a estar. Y, en efecto, aluden a la afirmación de Shujaa sobre que “(...) la intención de esta última (se refiere a la escolarización) es perpetuar y mantener las relaciones de poder existentes en la sociedad y las estructuras institucionales de la misma” (op. cit., p. 31). Con lo cual, se demuestran la vacuidad de los intentos de las Administración, por hacer volver a las aulas a alumnos que, la verdad sea dicha, parecen no querer volver allí. Esto es, parece que interesa que el alumnado cuente, al menos como número, que está en el

centro, aunque no aproveche allí el tiempo, puesto que lo que se le dice, y la manera como se le dice, le interesa más bien poco. Por tanto, la educación y sus procesos vienen surtiendo escasos efectos sobre este sector de la población, aunque, al menos, se trata de lavar la cara al sistema y expresar en cifras, un elevado porcentaje de escolarización, aunque la verdad, la esencia más honda de la verdad, los resultados en cuanto a educación, en cuanto a la autenticidad de esa escolarización, o sea, la educación devenida de ella sobre esta población, esté anclada en niveles tercermundistas que, hasta ahora, ningún sistema ha logrado recuperar.

Pensamos que los centros ubicados en zonas marginales se hallan entre la comunidad y la estandarización. Así, podemos afirmar con Gerelux que en centros ubicados en zonas marginales, seguramente sea tanto un desafío como una oportunidad tratar de motivar la formación de comunidades a la par que incentivar la estandarización a través de la competición. Pueden parecer movimientos adversos, pero una y otra parecen complementarse. La autora habla del ámbito anglosajón y manifiesta que, siendo la comunidad un objetivo educativo básico en los programas educativos de aquel contexto, “la esperanza consiste en que las escuelas reflejen las comunidades más amplias en las que se encuentran sumergidos y, además, las escuelas integrarán a estudiantes de diversos fondos sociales dentro de una única *comunidad escolar*”. Y sigue aseverando que así se facilita que el alumnado proveniente de distintos estratos sociales pueda convivir de una manera más próxima al entendimiento. Y como siempre ocurre, también en el ámbito anglosajón, se le da a la escuela la responsabilidad de ser un elemento sustancial para lograr esta doble perspectiva de la comunidad. Creemos que esto mismo ha ocurrido también en nuestro contexto. Y las opiniones del profesorado al respecto son reveladas tanto en el cuestionario como en las entrevistas.

NEE (Alumnado con NEE)

Cuando el profesorado se encuentra con alumnado que presenta NEE, se topa con necesidades formativas añadidas. Ocurre como en el caso de la diversidad del alumnado; de hecho, las NEE se pueden considerar como una característica que alimenta esa diversidad. Por tanto, hemos introducido las NEE como una problemática más que puede presentar el alumnado de ámbitos marginales. Todo el profesorado entrevistado está de acuerdo, si bien las profesoras del focus group presentan mayor número de intersecciones.

DIS (Disciplina y convivencia)

El logro de un clima disciplinado en el centro, donde la convivencia sea adecuada y facilitadora del aprendizaje, supone en estos centros educativos un objetivo que se considera de forma estricta y cuyo cumplimiento ofrece serias dificultades para el profesorado y equipos directivos. Se trata de una situación que exige soluciones urgentes. Es una categoría común a todos los entrevistados, y recalca especialmente por las profesoras de Primaria y Secundaria.

EDI (Equipos directivos)

Los órganos unipersonales de los centros educativos reciben una especial consideración en los colegios e institutos radicados en zonas marginales. Por eso, los entrevistados en conjunto han dedicado parte de sus reflexiones a ensalzar, por lo general, la labor de estas personas. Fundamentalmente, la profesora de Secundaria y la del grupo de discusión. Es una tarea ardua porque se han de afrontar multitud de problemas, muchos de los que no aparecen en centros normalizados (v.g., el

absentismo). Así, esta categoría se constituye en un factor destacado dentro del sistema de códigos que deviene del análisis de las entrevistas.

PAP (Papel de la escuela)

Sobre la función esencial que la escuela debe ejercer en estos ámbitos, los entrevistados han dedicado numerosas reflexiones. Todos están de acuerdo en asignarle poderosos valores en pro de ayudar a los desfavorecidos a superar el estancamiento al que se encuentran sometidos, la superación de las lacras sociales presentes en ese estrato de la población, etc.

PLA (Plantillas inestables)

Si el alumnado, sus familias y la clase social a la que pertenecen aportan lacras al sistema educativo, éste no se queda corto y, asimismo, añade trabas y dificultades que empeoran ese estado e impiden el logro de los objetivos planteados o, al menos, reducen la fluidez en su consecución. Una de estas características que la Administración imprime en los centros es la de las *plantillas inestables*. El profesorado entrevistado piensa que es positivo hacer un esfuerzo por mantener, al menos durante más de un curso, al mismo claustro, evitando traslados anuales que hacen que se pierdan las señas de identidad de la labor pedagógica desarrollada en el centro y, a la vez, la continuidad tan necesaria y beneficiosa para el alumnado, máxime cuando se trata de discentes socialmente desfavorecidos.

CAU (Currículum autóctono)

Se trata de una de las propuestas relevantes que los centros pueden aportar a la educación en estos ámbitos. Esta categoría, apoyada en mayor medida por el grupo de discusión, parece que puede dar sus frutos en relación con la motivación del alumnado y el fomento de su predisposición al aprendizaje. Habría de ser una característica distintiva de este tipo de centros educativos.

FUN (Funcionamiento de centros de ámbitos desfavorecidos)

Es una de las categorías más poderosas del sistema de códigos establecido. El focus group ha realizado mucho hincapié en este factor, seguido por la profesora de Secundaria, y el educador social. La maestra de Primaria a un nivel menor, y los profesores de Infantil y Compensatoria a uno más discreto. La idiosincrasia de estos centros, su modo de funcionar característico, hace posible que se produzcan intercambios de buenas prácticas entre ellos, estén situados en espacios geográficos cercanos o distantes. Esto es indiferente: las cualidades son semejantes a pesar de su localización geográfica o administrativa (pensemos en los intercambios producidos entre el CEIP *Cardenal Spínola*, de Linares y otros centros de Castilla-La Mancha). El funcionamiento de estos centros resulta determinante para la buena marcha de los procesos habidos en ellos.

PRV (Prevención de la marginación)

Es la gran finalidad que se persigue en el arduo trabajo de estos docentes. Más que el enfoque correctivo lo ideal sería poder desarrollar tratamientos preventivos. La propia corrección de las lacras sociales halladas en este alumnado y el trabajo con sus familias ya está suponiendo un enfoque preventivo para los propios hermanos menores de este alumnado, o para las generaciones venideras. En todo caso, la prevención es una idea ampliamente apoyada por los docentes entrevistados, con mayor nivel de intersecciones en el focus group y el educador social.

REA (Transformación de la realidad)

Uno de los objetivos preclaros del trabajo en la marginación. Hay un acuerdo entre todos los docentes que han participado en las entrevistas, sin bien su reflejo en el sistema de códigos es discreto. En realidad, se ha establecido un debate con tintes éticos y deontológicos entre si la finalidad ha de ser la transformación de esa realidad o la

adaptación a la esencia de las personas que asisten a los centros y su cultura. Por ello, aparte de ese carácter transformador se sugieren estrategias en las que la escuela se integra en la cultura del alumnado como puede ser, por ejemplo, el ya citado curriculum autóctono.

TUT (Función tutorial)

La función tutorial se estima una herramienta de gran utilidad para desarrollar el trabajo con las familias socialmente desfavorecidas y para, desde ahí, ir logrando cambios que ayuden a mejorar la realidad donde tienen lugar los aprendizajes del alumnado. El profesorado está de acuerdo en ver ahí una herramienta que fomente la prevención de la marginación, todo y que el número de intersecciones no es destacado.

BUS (Búsqueda de estrategias)

Esta categoría supone un modo de desarrollar la prevención de la marginación: a través de la indagación, la investigación, la lectura, el compromiso en compartir experiencias, el fomento de las relaciones interpersonales entre agentes educativos implicados en estos ámbitos... Como ocurre con la función tutorial o la transformación de la realidad, el número de intersecciones en esta categoría es discreto, si bien afecta a todos los respondientes.

SAL (Salud del profesorado)

Dentro de la metacategoría de la *Salud laboral* encontramos dos categorías muy poderosas, que preocupan grandemente al profesorado. Una de ellas es la salud del profesorado, en la que destacan las profesoras de Primaria y Secundaria. Relatan problemas relacionados con el estrés padecido en el trabajo y que tienen su manifestación en estados depresivos o dolencias musculares, con las consiguientes bajas laborales. Es obvio que la salud del profesorado se pone en riesgo y que desde todos los frentes se han de articular las medidas que coadyuven a evitar esta relación y a garantizar el bienestar de los docentes en estos entornos laborales.

FRU (Frustración docente)

Finalmente, una de las categorías que más consenso han logrado en el sistema de códigos es ésta de la frustración docente, como secuela consuetudinaria de la escuela en estos ámbitos, con el riesgo consiguiente de la posible pérdida de salud del profesorado. De ahí que se haya propuesto, entre las sugerencias para la mejora de la vida en estos centros, la formación en Educación Emocional. Robustecer la psique del profesorado puede erigirse en una estrategia eficaz para afrontar con éxito la problemática de estos contextos. Por tanto, son varios los sectores desde los que se proponen soluciones: profesorado, formación, instituciones locales... Podemos decir, finalmente, que la frustración cobra una crucial importancia en el caso de la profesora de Secundaria y el grupo de discusión.

Correlación entre categorías

En la siguiente tabla se muestra la *correlación que existe entre las categorías*, es decir, qué categorías están relacionadas entre sí.

RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS		Niveles
METACATEGORÍA SALUD LABORAL		
Salud del profesorado - Formación en Educación Emocional (48)		Nivel 4
METACATEGORÍA PREVENCIÓN DE LA MARGINACIÓN		
Transformación de la realidad - Prevención de la marginación (43)		Nivel 4
METACATEGORÍA PROBLEMÁTICA EN CENTROS DE ÁMBITOS		

DESFAVORECIDOS	
Funcionamiento de centros de ámbitos desfavorecidos - Actitud del profesorado (58)	Nivel 5
METACATEGORÍA ALUMNADO	
Alumnado desfavorecido - Fracaso escolar (60)	Nivel 5
METACATEGORÍA PROFESORADO	
Actitud del profesorado - Motivación del profesorado (47)	Nivel 4
Actitud del profesorado - Relaciones entre el profesorado (42)	Nivel 4
METACATEGORÍA NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO	
Formación en metodología - Formación en la motivación del alumnado (54)	Nivel 5
Formación en metodología - Implementación de innovaciones (44)	Nivel 4
Formación en metodología - Ampliación de recursos didácticos (41)	Nivel 4
METACATEGORÍA EXPECTATIVAS FORMATIVAS DEL PROFESORADO	
Hallazgo de soluciones - Ampliación de recursos didácticos (46)	Nivel 4
Ampliación de recursos didácticos - Implementación de innovaciones (60)	Nivel 5
METACATEGORÍA BIOGRAFÍA PROFESORADO	
Proceso de socialización docente - Ciclos de vida profesional (46)	Nivel 4

Tabla 35. Correlación entre categorías

NIVELES DE CORRELACIÓN:

En principio, no hemos considerado los niveles con intersecciones inferiores a 11 por no ser significativos. Así, pues, hemos tenido en cuenta aquellas intersecciones comprendidas entre 11 y 60. De todas formas, por no hacer excesivamente prolijo este apartado, hemos decidido reflejar en la tabla anterior y comentar, a continuación, sólo las correlaciones con un número de intersecciones entre 41 y 50 (nivel 4) y aquellas con un número de intersecciones entre 51 y 60 (nivel 5), de según la siguiente clasificación (hemos utilizado diferentes colores para clarificar su lectura y el posterior comentario):

El nivel 4 comprende las intersecciones entre el 41 y el 50, y se distinguen con el color rosa fucsia.

El nivel 5, al que hemos asignado el color verde penicilina, comprende las intersecciones entre el 51 y el 60.

De tal modo, podemos observar entre paréntesis, junto a la descripción de los pares de categorías, el número de intersecciones que el programa MAXQda les ha asignado. Asimismo, es fácilmente reconocible, por la mencionada utilización de distintos colores. Dichas correlaciones están ordenadas por metacategorías de mayor a menor. Y el ulterior comentario sigue dicho criterio de ordenación.

Como observamos en la tabla, las categorías presentes en las correlaciones pertenecen a las ocho metacategorías Salud laboral (1), Prevención de la marginación (1), Problemática en centros de ámbitos desfavorecidos (1), Alumnado (1), Profesorado (2), Necesidades formativas del profesorado (3), Expectativas formativas del profesorado (2), Biografía profesorado (1). De las siete metacategorías Administración Educativa, Apoyos Externos, Problemática de los contextos desfavorecidos, Participación y compromiso del profesorado, Relaciones con las instituciones, Familias, y Formación centrífuga no hemos hallado categorías que correlacionen con otras.

Las categorías que no tienen una correlación mínima con otras son: Formación en centros, Plan de calidad, Inteligencias múltiples, Toma de decisiones, Programación flexible, Cierre de centros de ámbitos desfavorecidos, Plantillas inestables, Riesgo de

gueto, monitores de educación especial, terapeutas ocupacionales, educadores sociales, organizaciones sin ánimo de lucro, formación en mediación, formación en intervención socio-familiar, formación en normativa, formación generalista, formación en educación de la voz, formación en evaluación del alumnado, seguimiento de protocolos de actuación, desempleo, medios de comunicación, cárcel y droga, lucha por el poder, elaboración de materiales, órganos colegiados, reducción horaria, juzgado, otros centros educativos, organizaciones sindicales, evaluadores externos, Universidad, exigencias de las familias, relaciones entre familias, escuela de padres, sexo, vocación docente, niveles impartidos, responsabilidades docentes, antigüedad, y procedencia sociogeográfica.

Como decimos, para no cansar al lector y no hacer demasiado extenso este apartado, nos ocuparemos de comentar solamente las doce correlaciones más significativas, que hemos destacado en la tabla con los niveles 4 y 5:

(a) La correlación entre salud del profesorado y formación en educación emocional es muy marcada (nivel 4, con 48 intersecciones). En nuestra investigación, la salud del profesorado es una categoría que preocupa enormemente al profesorado y que se pone en riesgo al trabajar en ámbitos desfavorecidos, por la mayor prevalencia de problemas extraescolares que vienen a instalarse en el ámbito educativo. De ahí que el profesorado proponga formarse en aspectos emocionales en los que se encuentran, por diferentes razones (históricas, del momento en que crecieron), desprovistos de recursos. La educación emocional es un modo de reforzar la salud mental del profesorado y, así, de evitar somatizaciones (daños físicos producidos por el estrés, la frustración y el desánimo que produce el trabajo en contextos desfavorecidos).

(b) Existe una correlación igualmente muy marcada (nivel 4) entre la transformación de la realidad y la prevención de la marginación. Si lo que se pretende es, realmente, producir cambios en la realidad donde vive el alumnado y que se introduce en el medio escolar, esa transformación no es sino una forma de prevenir que en el futuro persistan esas condiciones sociales tan desfavorables. Prevención es un término propio de países desarrollados (en el ámbito escandinavo, por ejemplo, es una idea imperante, fruto del largo periodo de tiempo en que se ha estado trabajando en contextos desfavorecidos y consecuencia de la evolución conceptual y empírica obrada). La idea es trabajar concienzudamente es el contexto provincial giennense desde una óptica aún correctiva, para pasar, una vez gestados ciertos logros, a aplicar enfoques preventivos. De hecho, en los intentos cotidianos por transformar la realidad del alumnado y sus familias hay una filosofía solapada que persigue la prevención de estos endemismos las generaciones futuras. A su vez, como puede observarse en la tabla, los intentos por prevenir esa realidad ayudan a transformarla.

(c) En un estadio superior (nivel 5, con 58 intersecciones) encontramos la correlación entre el funcionamiento de los centros de ámbitos desfavorecidos y la actitud del profesorado. El profesorado entrevistado observa una altísima correlación entre ambas categorías. El funcionamiento de los centros educativos radicados en ámbitos de marginación depende en gran medida de la actitud mantenida por el profesorado, lo cual lleva a pensar en el riesgo de este planteamiento: el clima del centro, las relaciones entre el profesorado, los sentimientos de éste, su estado de ánimo..., parecer ser factores decisivos que pueden mediatizar el funcionamiento del centro, su evolución... Este planteamiento nos parece, a pesar de que refleja la realidad expresada por los respondientes, algo arriesgado, ya que nos parece, a todas luces, demasiado superficial dejar la marcha de un centro educativo a merced de las actitudes personales y colegiadas del claustro. Además, así se obviarían otros factores (técnicos, criterios pedagógicos...) que resultan de suma importancia, y que deberían prevalecer por encima de cuestiones y

posicionamientos personales. Pero la realidad es ésta. Y, además, como decimos, aparece calificada con un nivel 5, lo que implica que existe un número elevado de intersecciones, de los mayores hallados en nuestro sistema de códigos, cincuenta y ocho. Se ha de confiar, así, en el buen clima establecido en el centro a partir de la actitud del profesorado, de su predisposición y compromiso con el contexto..., para garantizar el buen funcionamiento del centro en los ámbitos de marginación de la provincia de Jaén.

(d) Otra correlación de nivel superior (5, con 60 intersecciones) se da entre alumnado desfavorecido y fracaso escolar. Es evidente que se trata de dos categorías asociadas: la idea de fracaso escolar, generalmente, está presente en este tipo de alumnado, perteneciente a estratos socioculturales deprivados. Aunque el fracaso escolar se puede dar en otro tipo de alumnado, consideramos que esta circunstancia es excepcional. Precisamente, una de las metas que se persiguen en los centros ubicados en ámbitos desfavorecidos es la de luchar contra el fracaso escolar, encauzando al alumnado hacia el aprendizaje y el estudio y conduciéndolo, de este modo, hacia el avance social y la superación de las lacras económicas que persisten en la clase social a la que actualmente pertenece. Luchar contra el fracaso escolar es sinónimo del intento por erradicar la pobreza y, en definitiva, por construir una sociedad más justa y avanzada. Por eso la escuela tiene una función tan importante en estos ámbitos, que debe ser apoyada y reconocida.

(e) Actitud del profesorado y motivación del profesorado son dos categorías que correlacionan a un nivel 4, con 47 intersecciones. Si la actitud del profesorado inflúa en el funcionamiento de los centros educativos ubicados en contextos marginales de la provincia de Jaén, también se halla vinculada a la motivación del profesorado. Evidentemente, uno de las causas que persuaden que el profesorado tenga una actitud u otra es el grado de motivación que siente. Por ello, para modificar conductas derrotistas, frustradas, desanimadas..., en el profesorado se han de articular estrategias que motiven a los docentes, considerados tanto individual como colegiadamente. Esta es la razón por la que hemos comentado más arriba la necesidad de formar al profesorado en técnicas de motivación, de automotivación (aparte, claro está, de la motivación que se ha de imbuir en el alumnado). También hemos hecho referencia anteriormente a la idoneidad de abundar en los contenidos de la Psicología de la Motivación, como disciplina que debería ser incluida en los programas de formación permanente del profesorado (y, quizás también, en los de formación inicial), pues, según se deduce del análisis de contenido de las entrevistas realizadas, es uno de los puntos débiles con que se encuentra el profesorado de estos contextos. Por tanto, el camino es claro: fomentar la motivación del profesorado para lograr, así, una actitud más positiva que ayude a un mejor funcionamiento de los centros educativos. Es una de las vías para lograr las metas que deben perseguirse en este tipo de instituciones. Si atacamos la raíz del problema, posiblemente se conseguirá alcanzar mayor niveles de rendimiento en el alumnado y lograr la evolución sociocultural de los discentes y sus familias.

(f) La actitud del profesorado sigue presente en la siguiente correlación: esta vez está implícita en las relaciones entre el profesorado. En el nivel 4, con 42 intersecciones. La vida interior de los centros educativos se ve impregnada por las relaciones que se dan entre los miembros del claustro. Las relaciones interpersonales en la educación a veces pueden llegar a ser muy complejas, estableciéndose dificultades a veces insospechadas. De hecho, una de las categorías que han salido en nuestro sistema de códigos era *lucha de poder*, aunque, posteriormente no ha sido significativa, pues su número de intersecciones ha sido bajo. Así, la actitud del profesorado influye en las relaciones interpersonales dentro del claustro y viceversa, éstas va a modificar las actitudes de cada

docente en la vida del centro. Todo este sistema relacional va a afectar a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a los contactos con otras instituciones del entorno... A partir de aquí, entendemos que puede ser interesante profundizar en el terreno de las relaciones interpersonales en la educación.

(g) Formación en metodología y formación en la motivación del alumnado (nivel 5), es otra correlación de máximo interés en nuestra investigación. Se trata de dos de los problemas donde más hincapié hace el profesorado entrevistado. Por un lado, los entrevistados necesitan actualizar su formación en metodología y, por otro, conocer qué pueden hacer para motivar al alumnado. Son necesidades muy específicas del entorno donde trabajan: el alumnado viene a clase no ya desmotivado sino, en muchas ocasiones, predispuesto contra el sistema. Una de las víctimas de esa actitud de desánimo y desgana es el profesorado, quien tiene que disponer de una serie de herramientas adecuadas a lo que su alumnado demanda. Y ahí entran en juego, de un lado, técnicas de motivación para animar al alumnado, persuadirle de las bondades del estudio, del aprendizaje, de la adquisición de hábitos que le faciliten su progreso... y, de otro, y como programa general que incluye esas técnicas de motivación, una completa formación metodológica. Dentro de esa formación nos permitimos hacer la sugerencia de incluir en los programas de formación permanente que se ofertan al profesorado, contenidos relacionados con la Psicología de la Motivación. Creemos que, vistas las opiniones vertidas por el profesorado entrevistado, que se han de establecer interconexiones entre diversos campos de estudio. Creemos que la formación del profesorado debe encauzar por el camino de la interdisciplinariedad, aunando saberes de distintas disciplinas.

(h) En la siguiente correlación profundizamos en la formación en metodología, lo que influye en la implementación de innovaciones. Se trata de una correlación del nivel 4, con 44 intersecciones. El terreno de la metodología es tan amplio que incluye gran cantidad de elementos. Aparte de las técnicas de motivación, anteriormente comentadas, el enriquecimiento metodológico que solicita el profesorado también debe verse fomentado a través de la introducción de contenidos sobre la forma de implementar de innovaciones. Por la propia naturaleza de los centros radicados en contextos de marginación, la introducción de innovaciones es más complicada que cuando hablamos de contextos normalizados. Así se ha demostrado en el estudio de los cuestionarios aplicados como, también, en el análisis de las entrevistas realizadas. Y dicha innovaciones y su puesta en práctica en estos centros correlacionan en un grado máximo con la necesaria formación del profesorado en metodología. Parece ser, según esto, que aparte de las dificultades propias del entorno para apoyar las innovaciones propuestas por los centros educativos, que el profesorado atisba, además, dificultades en sí mismos, en su propia capacidad para innovar: para diseñar y proyectar esas innovaciones y para, más tarde, ser competentes en trasladarlas a la práctica. Nuevo llamamiento, pues, a los planes y programas de formación del profesorado: ahondar en cuestiones metodológicas, enfocadas, esta vez, a la consecución de innovaciones.

(i) La formación en metodología correlaciona altamente (nivel 4, con 41 intersecciones) con la ampliación de recursos didácticos. Qué duda cabe de que otro de los componentes esenciales de una buena metodología la constituyen los recursos didácticos de que dispone el profesorado. Recursos didácticos que pueden tener diversa forma: materiales, de actuación en clase, métodos concretos... En varias correlaciones la metodología se erige en punto de máxima necesidad. E igualmente sucede con la ampliación de recursos didácticos. Por tanto, uno de los caminos por los que debe transitar la formación del profesorado en estos entornos especialmente delicados es, indefectiblemente, la profundización en metodología y la ampliación de los recursos

didácticos. Ambos contenidos aparecen reflejados de un modo deficitario en el bagaje profesional que en la actualidad posee este profesorado.

(j) El hallazgo de soluciones correlaciona a un nivel 4 con la ampliación de recursos didácticos. El asunto de los recursos didácticos también va a analizarse en la siguiente correlación. En este caso, se trata de una relación, como en todas las correlaciones, recíproca: una vez que el profesorado amplíe el elenco de recursos didácticos a utilizar en clase estará capacitado para hallar soluciones a muchos de los problemas que le hacen sentirse frustrado, desanimado, desalentado. Hallará soluciones en la medida en que disponga de esos recursos. Y, al revés, en la medida que halle soluciones (por vías diferentes) será capaz de construir nuevos recursos didácticos. Recursos de elaboración personal, de su propia cosecha. Aparte de los que, evidentemente, pueda encontrar en el mercado editorial, en Internet, etc. En definitiva, son dos expectativas formativas que el profesorado siente como propias, y que manifiestas de modo urgente.

(k) La implementación de innovaciones también se da la mano, además de con la necesidad de formación en metodología, con la necesidad de ampliar los recursos didácticos con los que cuenta el profesorado. La correlación entre estados dos categorías es de 60 intersecciones, por lo que corresponde al nivel 5; esto es, es la más alta de las correlaciones encontradas. La implementación de innovaciones es una cuestión indiscutible en los centros donde más necesidades hay, por lo que se trata de una práctica que debería ser, realmente, casi de obligado cumplimiento. Es por ello por lo que pensamos que el profesorado que trabaje en estos centros debe disponer de los máximos recursos formativos, además, huelga decirlo, de todos los recursos humanos y materiales posibles. Entendemos, así, que estos centros necesitarían un profesorado que nos atrevemos a calificar como de élite. Creemos que el trabajo en enseñanza, como ocurre en los países punteros del ámbito europeo, necesita filtrar de un modo adecuado al profesorado que va a trabajar luego en ese campo. Y que sólo deben llegar los mejores. De lo contrario, el sistema educativo de un país siempre representará la parte más débil de su estructura. Y, siendo esto así, a ese pueblo sólo cabe augurarle un pobre futuro. En nuestro caso, aparte del cambio que proponemos en el modo de selección, ya desde la selección de los futuros estudiantes de Magisterio y grados que laboralmente pueden desembocar en la enseñanza, que debe ser rigurosa (todo lo contrario que sucede hoy día) se han de sentar las bases de una formación permanente del profesorado robusta, completa, igualmente rigurosa. El profesorado, según leemos en las entrevistas transcritas, no sabe lo suficiente acerca de metodología. Los profesores de Educación Infantil y Primaria, seguramente, han tenido más acceso a contenidos de este tipo, pero el de Secundaria, al ser sus estudios universitarios más específicos de la especialidad cursada, no han tenido la misma oportunidad de ello, a excepción del ahora denominado Máster en Secundaria que, por su brevedad, tampoco incluye suficientes contenidos ni prácticas en la cuestión que nos ocupa. Con lo cual, el problema sigue irresuelto. Por tanto, sin la suficiente formación en metodología y, con ella, sin una amplia disponibilidad de recursos didácticos y, consecuentemente, una adecuada formación en la elaboración de los mismos, muchos de los problemas que aparecen en los centros más conflictivos seguirán sin resolverse. En este punto, nos llama la atención el hecho de que sólo el profesor de Infantil, Miguel Manuel Mariano, ha ocupado gran parte de su tiempo elaborando materiales, de los que una gran mayoría no estaban disponibles en el mercado editorial: nos parece que ésta es una forma maravillosa de innovar. Nos parece que la dependencia de las editoriales es otra práctica viciada, si no patológica, que afecta al profesorado.

(l) La última correlación la protagonizan las categorías proceso de socialización docente y ciclos de vida profesional. Esta correlación es del nivel 4, con 46 intersecciones. Es

obvio que el profesorado experimenta un proceso de socialización mediatizado por los lugares donde trabaja, por los distintos centros donde es destinado, y por la idiosincrasia de la cultura de cada uno de estos colegios e institutos. Lo que allí sucede, cómo son las relaciones entre el profesorado, cuál es la actitud del equipo directivo, cómo es la personalidad del profesor... Todo eso va a cristalizar en un proceso de socialización determinado que influirá en los ciclos de vida profesional que experimente el profesor. Y la vivencia de la enseñanza en centros de este tipo modulará de una forma determinada, siempre diferente a como pudiera ser en otro tipo de instituciones educativas, los vericuetos por los que el profesorado se socialice, se integre en la profesión docente, en los entornos de enseñanza-aprendizaje en los que se mueva y, así, dibujará ciclos de vida profesional muy concretos, y específicos de los entornos educativos en los que le ha tocado desenvolverse.

CONCLUSIONES

De la presente investigación se pueden obtener las siguientes conclusiones:

1. Que el cuestionario sobre la formación del profesorado en contextos de marginación (CFPCM) es un instrumento válido para estudiar la problemática devenida de esos contextos, y que experimenta el profesorado que trabaja en los mismos dentro de la provincia de Jaén; asimismo, es un instrumento válido para comprobar cómo dicha problemática genera unas expectativas y necesidades formativas en este sector de profesorado.

2. Que el profesorado que trabaja en contextos marginales de la provincia de Jaén tiene una especial visión acerca de la problemática que padecen estas zonas, consistente en la presencia de unas especiales dificultades connaturales al contexto de cara a la generación de innovaciones por parte del profesorado, la pobre consecución de resultados a pesar de la implementación de prácticas diversas, la percepción del trabajo como frustrante cuando se trata de prevenir y resolver problemas de inadaptación social del alumnado, la conciencia de que existe una evidente carencia de recursos cuando se trata de prevenir y resolver problemas de exclusión social, los riesgos existentes en este contexto para la salud mental del profesorado, la conciencia de que se han de operar grandes cambios para que la docencia pueda ser adaptada a las necesidades del alumnado, la necesidad de replantearse la vida profesional a partir de esta experiencia, de trabajar de modo colaborativo en el centro, la enorme capacidad de adaptación que exige este trabajo, la necesidad de mezclar a alumnado de diferentes niveles socioculturales si se pretende beneficiar al más desfavorecido, la conveniencia de dar más a los que menos tienen (discriminación positiva), el poco interés del alumnado por la escuela, lo idóneo de que las familias participen en la escuela como requisito para optimizar el trabajo en estos contextos, el desfase cultural de las familias como explicación de las dificultades halladas en estos contextos, la ineficacia de la Administración para resolver esta problemática y, finalmente, el poder pernicioso que los medios de comunicación tienen para distorsionar el aprendizaje del alumnado desfavorecido por encima del que pueden ejercer sobre alumnado de clases sociales menos deprivadas. Todo ello conlleva la consecuente necesidad de que el profesorado muestre un elevado grado de compromiso y predisposición como requisito esencial para lograr el éxito en estos contextos. Y que esta interpretación singular de dicha

problemática afecta a los miembros de la comunidad educativa, especialmente a los destinatarios de los procesos educativos, el alumnado, y a sus familias.

3. Que el profesorado que trabaja en contextos marginales de la provincia de Jaén tiene unas expectativas formativas concretas, que devienen de su experiencia en los contextos mencionados. Entre las expresadas con mayor convencimiento están la inquietud por intercambiar prácticas entre centros de similares características. El profesorado está convencido de que la puesta en común de las prácticas docentes llevadas a cabo en distintos centros de contextos marginales pueden ser una clave para mejorar la labor del profesorado. Por otro lado, otra expectativa fuertemente consensuada es la que afecta a la estabilidad del profesorado: se espera que el mantenimiento del profesorado en el centro durante un considerable período de tiempo coadyuvará la consecución del éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otras expectativas formativas en estos ámbitos desfavorecidos, si bien no consensuadas de un modo tan notable, se refieren a la confianza puesta en modelos metodológicos específicamente diseñados para estos ámbitos, lo que puede conllevar la elaboración de materiales didácticos adaptados a las necesidades del alumnado; asimismo, hay elevadas expectativas en que los agentes externos al centro, como los miembros de los equipos de orientación educativa, los educadores sociales, contribuyan a mejorar la labor del profesorado y el éxito de estos centros. De otro modo, al confiar este profesorado en la práctica educativa y en los aprendizajes que devienen de ella, se tienen ciertas expectativas en las ideas previas que el profesorado aporta al trabajo en contextos marginales con fórmula plausible para resolver la problemática planteada. Muchas veces los aspectos teóricos se estiman en menor medida de cara a la resolución de problemas. De hecho, tal es la importancia que se le da a la experiencia que el profesorado la contempla como un criterio modulador de las propias expectativas. Asimismo, el profesorado espera mucho de su capacidad para motivarse y generar inquietudes, por encima del nivel que en esa capacidad pueda conseguir el profesorado de ámbitos menos conflictivos. Por otro lado, el profesorado espera ser capaz de modificar el modelo social que el alumnado aporta desde sus hogares, de modo que se llegue a una normalización en la conducta de este alumnado. Se espera, también, ejercer la función de recibir a la gran mayoría del alumnado de clases deprivadas; es una de las funciones que este profesorado tiene asumidas. Se confía y se espera ayuda por parte de los centros de profesorado, como motores que alienten la formación de este sector del profesorado. Finalmente, hay grandes expectativas en la utilización de las nuevas tecnologías como un medio para llegar a ser más eficaces en estos entornos escolares.

4. Que el profesorado que trabaja en contextos marginales de la provincia de Jaén presenta unas necesidades formativas específicas, originadas en su experiencia en esos contextos. Esto nos ha conducido a identificar las carencias habidas, tanto en su formación inicial como permanente. Las necesidades formativas, que subrayan esas carencias, se refieren a la preparación que este profesorado debe tener para mejorar el ambiente de las familias del alumnado, básicamente a través de la formación de éstas (v.g., desde las escuelas de padres). Es por ello que proponemos, tanto a los agentes de formación inicial como permanente, hacer hincapié en aspectos como el desarrollo teórico y práctico de contenidos relacionados con la generación de escuelas de padres, o el desarrollo de tutorías; otra necesidad formativa destacada se centra en las dificultades lectoescritoras del alumnado y su adecuada atención por parte del profesorado. Aparte de la importancia que la adquisición de esta área instrumental tiene en la formación general de cualquier estudiante, con independencia de su pertenencia a ámbitos

marginales, es especialmente importante en estos contextos debido, básicamente, a la falta de colaboración que para su aprendizaje se encuentra en las familias. El profesorado necesita que los padres lean diariamente con sus hijos en casa. Si esta participación familiar no se da, las dificultades en la adquisición de la lectura se complican, lo que sucede en áreas deprivadas. Pero, aparte de esta circunstancia, que escapa a la escuela, hemos hallado unas carencias importantes en la formación del profesorado en cuanto a la metodología de la enseñanza de la lectoescritura. El profesorado piensa que esto es algo fundamental a lo que no se presta la suficiente atención ni en la formación inicial ni en la permanente. En eso radica la base de futuros aprendizajes y, desgraciadamente, es habitual encontrar alumnado en Secundaria con unos niveles muy bajos en la mecánica de la lectura, lo que dificulta, obviamente, la comprensión de los textos que se han de manejar para la adquisición de conocimientos. A esas alturas, poco se puede hacer por ayudar al alumnado a adquirir una destreza que debió trabajarse años antes de otro modo. Algunos profesores entrevistados han comentado que al estar desprovisto el docente de las herramientas didácticas adecuadas para la enseñanza de la lectoescritura, es habitual que los maestros que llegan nuevos a los centros hayan de tutorizar los cursos de primer ciclo de Educación Primaria, puesto que, generalmente, el profesorado que puede elegir curso opta por evitar ese primer ciclo. La razón es bien sencilla: desconocen cómo enseñar a leer y a escribir. Y, ante tamaña responsabilidad, eligen cursos posteriores. Por tanto, ésta es otra laguna destacada, una necesidad formativa que se ha de atender con urgencia.

Sobre aspectos curriculares, las carencias formativas del profesorado suelen ser reiteradas, máxime cuando se trata de elaborar un currículo específico para ciertos sectores de la población discente. Cuando se ha de transformar el currículo prescrito por la Administración y hacerlo singular, adaptado a esa población que presenta problemas específicos; cuando se ha de dotar de flexibilidad, de interdisciplinariedad y de la suficiente apertura. Bien es sabida la vasta literatura vertida sobre el currículum, pero el estudio de estos centros en la provincia de Jaén nos alerta de que, quizás, esa abunda de teoría no resuelva cuestiones prácticas con las que el profesorado se topa a diario y que necesita saldar con cierta premura de tiempo. Seguramente, imprimir un enfoque más práctico, durante la formación inicial y en las acciones formativas llevadas a cabo en la formación permanente del profesorado ayudara a mejorar este aspecto, trascendente en el día a día de la enseñanza. Esto enlaza con la tarea de programar, cuestión que, también, hemos detectado problemática, quizás por la excesiva confianza que el profesorado muestra en los documentos elaborados por las editoriales y, también, por la comodidad que manejar dichos programas supone. Éstos, obviamente, carecen de la cualidad de la adaptación al contexto del centro, con lo que nos topamos de plano con una de las exigencias que este sector del profesorado atisba: la necesidad de que el currículo esté adaptado a las peculiaridades del alumnado al que se atiende y, en concreto, a sus características culturales. Aquí, encontramos que a veces algún profesor ha realizado intentos por conocer esa cultura y arrancar desde ahí sus propuestas didácticas. Se trata de lo que nosotros hemos dado en llamar currículo autóctono, nacido del alumnado y su ambiente, y creado para el alumnado, para su inclusión en el sistema educativo y para facilitar su posterior integración en el sistema social, con las miras puestas en un futuro a medio y largo plazo donde se le ayude a evolucionar, consecuentemente, en los planos cultural y económico. O sea, que desde la escuela se evite el estancamiento en la clase social de origen. Pero, para conseguir todos estos logros, es necesario institucionalizar esta metodología de trabajo, de manera que sea el conjunto del equipo educativo el que esté capacitado, en primer lugar, y se decida,

finalmente, a embarcarse en esta filosofía de trabajo. En este sentido, también hemos detectado que es muy importante la actitud del profesorado, así como las relaciones personales entre los miembros del claustro. Llegar a un acuerdo global sobre metodología o, al menos, sobre el enfoque general que se ha de dar a la enseñanza no deja de ser un caballo de batalla muy actual, que habla de cierto individualismo imperante aún en la escuela, a pesar de los avances en este sentido y de la mayor tendencia al trabajo colaborativo. Ésta es otra necesidad perentoria, que refleja zonas concretas de la formación inicial y permanente de las que las instituciones responsables deberían encargarse, dotando al profesorado joven y al que ya goza de cierta experiencia de las herramientas adecuadas, que hagan más eficaz de su trabajo.

Otro punto en el que el profesorado parece coincidir es en la necesidad que hay de ofrecer itinerarios escolares adecuados al alumnado, de modo que, al salir del sistema educativo puedan insertarse en el mercado de trabajo. Está claro que el fin último del paso por el sistema educativo es la integración en el mundo del trabajo, cuestión, por otro lado, bastante delicada si hablamos de los estratos socioeconómicos inferiores de la población. Aquí la educación, como en tantos otros momentos, juegan un papel imprescindible. Entonces, el profesorado necesita tener los conocimientos y las herramientas metodológicas adecuadas para saber derivar al alumnado, en cada momento, por las vías formativas más acordes a sus características personales y sociales (léase, por ejemplo, recursos económicos de la familia...). Obviamente, esto conlleva, aparte de un conocimiento riguroso de los planes curriculares de cada etapa educativa, un dominio de la planificación de contenidos de cada asignatura, de las exigencias que éstas conllevan así como, sobre todo, de las cualidades psicopedagógicas del alumnado, por lo que, nuevamente, se hace imprescindible el trabajo colaborativo, colegiado, del profesorado. Aquí cobran especial importancia tanto los equipos de orientación educativa como los departamentos de orientación. Sin esa estrecha relación y sin una adecuada formación previa será muy difícil conseguir la deseada promoción social del alumnado que asiste a los centros de ámbitos desfavorecidos.

Pero, claro está, mucho antes de llegar a este punto, el profesorado de estos entornos claman por conocer cómo elaborar programas que, específicamente, se ocupen de incentivar el aprendizaje del alumnado. La motivación del alumnado (aunque sucede algo parecido con la motivación del profesorado y el elevado riesgo que corre de sentirse frustrado en estos contextos) es una cuestión angular en los procesos educativos en estos contextos. Al no conocer, realmente, cómo se puede dar esa dosis de motivación, cómo se puede incentivar al alumnado para que se integre en la escuela y comience a avanzar en el sistema, el profesorado no ve apenas resultados, con lo que sus intentos por ayudar a estos niños caen, la mayoría de las veces, en el desaliento. Por tanto, en este sentido el profesorado encuestado y entrevistado necesita conocer cómo elaborar estos programas de motivación, qué herramientas debe incluir en ellos y cómo las puede llevar a la práctica. Se trata de un problema histórico que, muchas veces, para no tener solución. Quizás, los programas formativos, tanto en la etapa inicial como en la permanente, debieran fijar su atención más aun en aspectos psicológicos del desarrollo de niños y adolescentes amalgamando, especialmente en el caso de entornos desfavorecidos, estas nociones con la atención a las cualidades propias de estos ámbitos. Sólo así, seguramente, se podrán encontrar las claves de una evolución de la práctica educativa que se deshaga del lastre que supone la desgana del alumnado por los contenidos escolares.

Y, muy probablemente, una de las claves que puede colaborar a la consecución de ese fin sea la que tiene que ver con algo que ya hemos comentado en varios lugares de esta tesis: la necesidad de partir de la realidad del alumnado y sus familias para, desde ahí, obrar la deseada transformación. Si el docente no tiene en cuenta esas características, por muy crudas que sean, se topará repetidamente, contra la negativa del receptor de sus enseñanzas a colaborar en ese proceso en el que uno trata de enseñar y otro debe tratar de aprender, de adquirir lo que se le intenta transmitir. Se trata de dos piezas, de un conjunto en el que son necesarias la predisposición de ambos elementos. Y, si se quiere cambiar una de esas realidades, la más empobrecida, parece evidente que se ha de partir del conocimiento profundo de la misma. Se ha de tomar como punto de apoyo desde el que generar la adquisición de nuevos aprendizajes, las suficientes dosis de motivación y, finalmente, devenido de lo anterior, el logro de los objetivos inicialmente planteados.

Otra necesidad que este profesorado detecta es la de colaborar estrechamente con las diversas instituciones del entorno. Sin ese diálogo y trabajo conjunto, se hace muy difícil luchar contra rémoras históricas que este alumnado trae consigo. Hablamos, por ejemplo, de los elevados índices de absentismo que acucian a la escuela marginada. Son cifras, muchas veces, alarmantes, contra las que poco se puede hacer si no hay una estricta y continua colaboración entre los Servicios Sociales del Ayuntamiento y la escuela. En este sentido, muchas veces es necesaria también la participación de la Policía Local. Y es que en pleno siglo XXI, aunque pueda parecer increíble, existen familias que olvidan el derecho fundamental e inalienable de sus vástagos a la educación, y aun su obligación como progenitores de procurarles ese beneficio. En entornos especialmente deprivados se impone, pues, que todo un elenco de agentes sociales esté pendiente de ese aspecto. Para otro tipo de cuestiones, entre las que se puede hallar la motivación, de la que anteriormente nos hemos ocupado, se hace necesaria la colaboración de la escuela con otras instituciones del entorno como pueden ser las asociaciones locales.

Una última necesidad que el profesorado expone es la de fomentar su relación con la Administración educativa. El profesorado se ve, en ciertas ocasiones, cuando no de un modo generalizado, como una pieza aislada que ejerce su trabajo, a pesar de todo, imbuido de cierta soledad, de cierto abandono por la Administración. Entiende el profesorado que ésta acude a él para solicitar documentación, para poner trabas a su trabajo, para burocratizarlo, pero casi nunca para alentarlo, para ayudarlo, para ocuparse de satisfacer sus necesidades y de cubrir las innumerables carencias habidas, sobre todo cuando se trabaja en contextos especialmente desfavorecidos. Y es que el profesorado considera que sin esa ayuda, sin esa colaboración, se hace muy difícil conseguir unos logros mínimos en estos centros. Aparte, el profesorado también considera que posee ideas cuya puesta en práctica puede llegar a ser valiosa. Pero, desafortunadamente, raras veces son tenidas en cuenta por parte de la Administración. Más bien al contrario: suele haber una imposición de propuestas administrativas que surgen del desconocimiento de la realidad en la que luego han de ser aplicadas. Por tanto, se impone la colaboración, el diálogo, el conocimiento mutuo, la mayor presencia de agentes de la Administración en estas realidades..., si se quiere transformar este tipo de realidades. Cómo ha de ser la educación en estos contextos: parece que quien mejor puede responder a esta pregunta es el profesorado implicado en ellos.

5. Que los factores asociados a la marginación son, fundamentalmente, la exclusión escolar, como causa de la exclusión social, que tiene su expresión en los centros visitados en alumnado temporero, inmigrante, absentista, desfavorecido, de minorías étnicas... Del análisis derivado de estos factores, hemos llegado a conocer los procesos experimentados por este alumnado y sus familias, cómo afectan los mismos a la tarea docente y, a partir de ahí, cómo modifican las expectativas y necesidades de formación del profesorado.

CONCLUSIONS

From this research we can obtain the following conclusions:

1. The questionnaire on teacher education in contexts of marginalization (QTEME) is valid to study the problems of these contexts, and experienced by teachers working in them within the province of Jaen; also, it is a valid instrument to check how this problem generates expectations and training needs of teachers in this sector.

2. The teachers working in marginal environments in the province of Jaen have a special vision of the problems suffered by these areas, namely the presence of some special innate difficulties facing the context of generating innovation by teachers. Despite the poor results, the implementation of various practices, perception of work as frustrating when it comes to preventing and resolving problems of social maladjustment of students, the awareness that there is a clear lack of resources when it comes to prevent and solve problems of social exclusion, the risks in this context for the mental health of teachers, the awareness that major changes must operate so that the teaching can be adapted to the needs of students, the need to rethink the professional life from this experience, to work collaboratively in the center, the enormous adaptability required by this work, the need to mix students from different socio-cultural levels to benefit the most disadvantaged, to give more to the poor people (affirmative action), the lack of interest of students for the school, the need to look for the collaboration of families to participate in school as a requirement to optimize the work in these contexts, the cultural gap of families as an explanation of the difficulties encountered in these contexts, the ineffectiveness of government to solve this problem and, finally, the pernicious power that the media have to distort disadvantaged students learning above that can have on students from less deprived social classes. All this leads to the consequent need for the teachers show a high degree of commitment and willingness as a prerequisite for success in these contexts. And this singular interpretation of this problem affects members of the educational community, especially the recipients of the educational process, students and their families.

3. Teachers working in marginal contexts from Jaén province have specific training expectations that arise from their experience in those contexts. Among the convictions expressed, more of them concern the practices exchange between centers with similar characteristics. Teacher is convinced that sharing of teaching practices carried out in different centers in marginal contexts can be a key to improve the work of teachers. On the other hand, another strong consensus expectation is affecting the stability of teachers: it is expected that the maintenance of teachers in the center for a considerable period of time will contribute to achieve success in the teaching-learning processes. Other educational expectations in these disadvantaged areas, although not agreed to such a remarkable way, refers to the trust placed in methodological models

specifically designed for these areas, which can lead the development of teaching materials adapted to the needs of students; also, there are high expectations that external agents to the center, as the members of the educational guidance and support staff, social educators..., will contribute to improving the work of teachers and the success of these centers. Otherwise, these teachers trust in educational practice and learning that arise from it; they have certain expectations in the previous ideas that the teacher brings to work in marginal contexts; it may be a plausible formula to resolve the issues raised. Many times the theoretical aspects are estimated to a lesser extent towards the resolution of problems. Indeed, such is the importance given by teachers to the experience approach, seen as a modulator of expectations. Also, the faculty expects much of its ability to motivate and generate concerns over the level in that capacity, teachers can get less contentious areas. On the other hand, teachers expect to be able to modify the social model brought by students from home, so that they reach a normalization in the conduct of these students. It is expected also to perform the function of receiving the vast majority of students from deprived classes; it is one of the functions that these teachers have assumed. It is hoped and expected help from Teachers Training Centers, such as motors that encourage the training of teachers in this sector. Finally, there are great expectations in the use of new technologies as means to become more effective in these school settings.

4. Teachers working in marginal contexts from Jaén province have some specific training needs, arising from its experience in these contexts. This has led us to identify gaps gotten both initial and long-life training. Training needs, which highlight these shortcomings, referring to the preparation these teachers should have to improve the environment of the families of students, primarily through these people education (i.e., schools for families). That is why we propose both initial and long-life training agents, emphasizing aspects as the theoretical and practical development related to the generation of schools for parents, tutoring or developing contents; another outstanding training needs focus on the difficulties of students to develop reading and writing skills, and to adequate attention to teachers. Apart from the importance of the acquisition of these instrumental areas in the general education of any student, regardless of their membership in marginal areas, it is especially important in these contexts, basically, because of the lack of collaboration for learning by families. Teachers need parents to read daily with their children at home. If family participation is not given, the difficulties in acquiring reading become complicated enough, even more in deprived environments. But, apart from this, without the control of school, we found some significant gaps in the training of teachers concerning the methodology of teaching literacy. Teachers think during initial and long-life training this is not paid a fundamental attention. Therein lies the basis for future learning and, unfortunately, it is common to find students in high school with very low levels in the mechanics of reading, making it difficult, obviously, understanding the texts that have been driving to the acquisition of knowledge. At that point, a bit can be done to help students acquiring a skill that had worked years before otherwise. Some teachers interviewed have commented that being stripped teachers of the right to teach literacy teaching tools, it is common for them, when they arrive to new schools, developing tutoring first cycle of Primary Education courses; generally, teachers with the faculty to choose, avoid first cycle courses. The reason is simple: they do not know how to teach reading and writing. And to avoid such responsibility, they chose subsequent courses. Therefore, this is another outstanding gap, a training need that has to address urgently.

On curricular aspects, some training lacks are often repeated, especially coming to develop a specific curriculum for certain sectors of the learner population. When it has to transform the curriculum prescribed by the Administration and to adapt it to the population with specific problems; when it has to provide flexibility, interdisciplinary being opened enough. Well known is poured vast literature on the curriculum, but the study of these schools in the province of Jaén alerts us that, perhaps, that abounds in theory is not resolving practical issues, teachers meet daily, and they need pay with some time pressure. Surely, developing a more practical approach during the initial training and training activities carried out in the teacher training will help improve this aspect, transcendent in everyday teaching. This connects with the task of programming, an issue where they also have detected problems, perhaps overconfidence teachers show in the documents produced by the publishers, and also because of comfort managing those programs means. They obviously lack the quality of the adaptation to the context of the schools, so we ran flat with one of the requirements that this sector of teachers glimpsed: the need for the curriculum is adapted to the peculiarities of students who it serves and, in particular, their cultural characteristics. Here, we found that sometimes a teacher has made attempts to know the culture and start from there their educational proposals. This is what we have come to call native curriculum, born of students and their environment, and created for students, for inclusion in the educational system and to facilitate further integration into the social system, with its sights set on a future in the medium and long term where help evolves, consequently, in the cultural and economic levels. So, this will avoid stagnation in the social class of origin from school. But to get all these achievements, it is necessary to institutionalize this methodology, so that it is the whole educational team who is trained from the beginning and, finally, decide to develop this philosophy. In this regard, we have also found that it is very important the attitude of teachers, as well as personal relationships between faculty members. Reaching a global agreement on methodology or, at least, on the general approach to be given to education continues to be a very current battle horse, which speaks of a prevailing individualism still in schools, despite the progress in this regard and the greater tendency to collaborative work. This is another urgent need, which reflect specific areas of initial and long-life education, that institutions should be responsible, and providing the young teachers who already have some experiences of the right tools to make their work more effective.

Another point that teachers seem to agree is that there is the need to provide adequate school itineraries to students, so that, when they leave educational system, they can be integrated into the labor market. It is clear that the ultimate goal of passage through the educational system is the integration into the world of work, matter, on the other hand, quite delicate if we talk about the lower socioeconomic strata of the population. Education here, as in so many other times, plays an essential role. So, teachers need adequate knowledge and refer the students to know, at all times, for the most suited to their personal characteristics and social learning pathways, methodological tools (for example, economic resources of the families...). Obviously, this involves, apart from a rigorous knowledge of the curricula of each educational stage, a domain of planning contents of each subject, the requirements they entail and, above all, educational psychology qualities of students. For it, one more time, it is essential the collaborative work. Here, both educational guidance counseling teams as departments are particularly important. Without this close relationship and without adequate prior training will be very difficult to achieve the desired social promotion of students attending schools from disadvantaged areas.

But, of course, long before this point, teachers of these environments are clamoring to know how to develop programs specifically dealing to encourage student learning. Students' motivation (though something similar happens with the teachers' motivation, and the high risk to feel frustrated in these contexts) is a cornerstone issue in education in these contexts. Teachers do not know, really, how they can give that dose of motivation, how they can encourage the students to be integrated into the school and start to advance in the system; teachers do not see just results, which attempts to help these children fall, most of the time, in discouragement. Therefore, in this sense teachers surveyed and interviewed need to know how to make these motivational programs, which tools should be included in them, and how they can be developed. This is a historical problem that often does not have solution. Perhaps, training programs, both in the initial and long-life stage, should fix its attention even more in psychological development of children and teenagers amalgamating, especially for disadvantaged backgrounds, these notions with attention to the qualities of these areas. Only then surely they will find the keys of an evolution of educational practice to get rid of the burden posed by the reluctance of students by school contents.

And, most likely, one of the keys that can help to achieve this aim is the one that has to do with something already discussed in several places in this research: the need to start from the reality of students and their families, to work the desired transformation. If the teacher does not take into account these features, however crude they are, they will run repeatedly against the refusal of the recipient of his teachings to assist in this process in which one tries to teach and one should try to learn, to acquire that you are trying to convey. These are two parts of a joint, where both elements are necessary. And if you want to change one of these realities, the more impoverished, it seems clear that is leaving deep knowledge of it. It has to take as a foothold from which to generate the acquisition of new learning, sufficient dose of motivation and ultimately become of this, achieving the initial goals.

Working closely to the various institutions of the environment is another need detected by these teachers. Without this dialogue and working together, it becomes very difficult to fight against this historical hindrance brought by students. We talk, for example, high rates of absenteeism in marginalized besetting schools. These figures, often alarming, against which little can be done if there is no strict and continuous collaboration between the Social Services City and school. In this sense, it is often necessary also the participation of the local police. And it is that there are families who forget the fundamental and inalienable right of their offspring to education, yet their obligation as parents to provide them this benefit in the XXI century, although it may seem incredible. In specially deprived environments it therefore imposes a cast of social players watch for that aspect. School cooperation with other institutions of the environment is needed for other types of issues, where motivation can be found, which we have previously held, such as local associations.

A final requirement exposed by teachers is fostering their relationship with the Educational Administration. The faculty is, in a generalized way, as an isolated piece of their employment, yet imbued with loneliness, forgotten by the Administration. Teachers understand Administration come to them asking for documentation, hindering their work to realize law is right, but rarely encouraging, helping, taking care to meet their needs, and covering countless gotten shortcomings, especially when working in

particularly disadvantaged contexts. And the teacher believes that without this aid, without that cooperation, it is very difficult to get a minimum achievement in these schools. Besides, teachers also have considered having ideas whose implementation can be valuable. But, unfortunately, they are rarely taken into account by the Administration. Quite the opposite: there is usually an imposition of administrative proposals that arise from ignorance of the reality that must then be applied. Therefore, collaboration, dialogue, mutual understanding, the increased presence of agents of the Administration in these realities... is imposed, if teachers want to transform situations of this kind. How should be the education in these contexts: it seems that the best person to answer this question is the teachers involved in them.

5. Factors associated with exclusion are mainly school exclusion, as a cause of social exclusion, which manifests itself in the schools visited in temporary student, immigrant, disaffected, disadvantaged, ethnic minorities ... The analysis derived from these factors have come to know the processes experienced by these students and their families, how they affect the teaching task and, from there, how to modify the expectations and needs of teacher training.

PERSPECTIVAS DE FUTURO, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

Una *perspectiva de futuro* en la que creemos es la de intentar construir redes intraprovinciales en el contexto giennense que permitan una mejora simultánea de la problemática en cuestión, desde las propuestas formativas realizadas. Para ello, puede cobrar una importancia destacada la colaboración de la red provincial de formación, concretada en los cuatro centros de profesorado de la provincia. O, en todo caso, reducir nuestras pretensiones al trabajo local, conectando centros de localidades cercanas en aquellas poblaciones más pequeñas, y motivando las relaciones entre centros en las ciudades donde hay más de un centro con estas características.

Creemos que una de las consecuencias de lo expuesto en esta investigación es que se impone una nueva formación permanente del profesorado, donde se maximice el aprovecharnos de los recursos contextuales. La reconceptualización de esa formación deberá hacer ver al alumnado que estar en contacto con un entorno que le ofrece oportunidades, y que contrasta y viene a iluminar la oscuridad que impera en el medio al que pertenece, supone contar con la posibilidad de gozar de mayores cotas de libertad y de bienestar como personas, en base a las ideas de Sen (1995), citado por Rué (2005). Así, siempre habremos de tener en cuenta la oposición de la idea de diversidad (concepto procesual) frente a la de desigualdad (idea caracterial). Como asegura Rué, “(...) una misma intervención educativa tenderá no a generar igualdad, sino a desarrollar situaciones diferenciales en el seno de un colectivo determinado” (2005, p. 29). Precisamente, porque se han de tener en cuenta las fuentes de variabilidad interindividual que influyen en toda esta dinámica; esto es, elementos que modulan la maleabilidad del alumnado ante la acción educadora de la escuela y de otras instituciones.

Verdaderamente, una de las *implicaciones* de cara al futuro respecto a la finalidad que ha de perseguir la formación del profesorado que proponemos tiene que ver con el logro del aprendizaje democrático para todos. Dar a cada uno lo que necesita, partir de sus propias necesidades y de su entorno, hasta lograr que todos disfruten de las mismas oportunidades, y de una calidad de vida similar en el futuro. Aspecto a lo que contribuirá un adecuado modelo de formación del profesorado (nosotros nos inclinamos por el de la indagación, de Lieberman y Miller, 2003).

Desde ahí, se adquirirán metodologías y estrategias, se diseñará un currículo pensado desde el alumnado y su entorno y para ambos; así, podremos conseguir una sociedad más justa, que, en el fondo, es de lo que tratamos al realizar esta tesis: de cuidar al marginado, al pobre, al ser más castigado por la sociedad. Así, finalmente, se aclarará la finalidad del trabajo docente en estos ámbitos; y la formación del profesorado será un instrumento para materializar su desarrollo profesional, su avance en esta carrera sin límite hacia la igualdad social, cultural y económica de esos pequeños seres humanos, marginados, que asisten a las aulas de los centros ubicados en zonas deprimidas.

Viene a propósito transcribir aquí un cita de Glickman (1998), que nos llega a través de Glickman y Alridge (2003): “Sostenemos que estas verdades son incontestables: que todos los estudiantes han sido creados iguales; que el creador les ha otorgado ciertos derechos inalienables; y que entre éstos se encuentra el de una

educación que garantice la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad” (op. cit, p. 32). ¿A eso puede contribuir una adecuada formación del profesorado? Creemos, rotundamente, que sí.

Como en todo trabajo de investigación hemos tenido que hacer frente a algunas *limitaciones*. Sin duda una de ellas ha sido la interrupción que ha sufrido la tesis en varios momentos de su desarrollo, debido a factores personales y profesionales. Hemos tomado conciencia de la dificultad que supone compaginar la profesión de maestro y su día a día, con la investigación y la vida personal.

Finalmente, otra línea futura de investigación puede consistir en indagar acerca de posibles estrategias de mejora para la formación del profesorado de estos contextos, de modo que, a partir de estas orientaciones, se puede elaborar un modelo de formación del profesorado, siempre flexible, que contenga itinerarios formativos colegiados (en función de las necesidades del centro) y personalizados (desde la detección de las necesidades de cada docente), en función de las expectativas, necesidades y visión de la problemática que cada institución educativa, como organismo que aprende, y cada profesor tiene de la docencia en ámbitos marginales.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

1. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- AA.VV. (2003). *Español para ti. Iniciación en ambientes educativos multiculturales*. Almería: Delegación Provincial de Educación. Centros de Profesorado de Almería, El Ejido y Cuevas/Olula. Descargado de <http://www.juntadeandalucia/educacion>
- AA.VV. (2003). *Hablemos Español. Orden sintético para marroquíes*. Algeciras: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Profesorado del colegio “Nuestra Señora del Cobre”. Descargado de <http://www.juntadeandalucia/educacion>
- AA.VV. (2004). *Guía básica del Sistema Educativo Andaluz, una escuela de colores*. Sevilla: Consejería de Educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa, Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Achinstein, B. (2002). *Community, diversity, and conflict among schoolteachers: The ties that blind*. New York: Teachers College Press.
- Aguilar Adáñez, M.J. (2004). Trabajo social intercultural: una aproximación al perfil del trabajador social como educador y mediador en contextos multiculturales y multiétnicos. *Portularia: revista de Trabajo Social*, 4, 153-160.
- Aguilera Aguilera, Á. (2001). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. Madrid: Universidad Complutense.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Amores Fernández, F.J., & Ritacco Real, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 4(1), 90-108.
- Altopedi, M., & López Jiménez, L.C. (2010). Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 29-44.

- Anguita Martínez, R., & Torrego Egido, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado: retos y posibilidades. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 64, 17-26.
- Antúnez Marcos, 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.
- Araya, V. (2001). La cognición, las emociones y el lenguaje en el origen de lo social. *Educare*, 5(2), 97-106.
- Arco Bravo, I. del (1998). *Hacia una escuela intercultural: el profesorado: formación y expectativas*. Lérida: Universitat de Lleida.
- Aretxaederra de Juan, M.J., & Ruiz Amador, C. (2007). La organización y la dinámica del aula: los grupos en la escuela. En J. Bonals Picas, & M. Sánchez Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 393-424).
- Arquero, M. (2004). *Educación de calle: hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Madrid: Editorial Popular. Referenciado en Martín González, M. (res.). Educación de calle: hacia un modelo de intervención en marginación juvenil. *Foro de Educación*, 2, 39.
- Asensi Díaz, J. (1993, edición revisada y actualizada en 1994). Absentismo escolar. En *Diccionario de Ciencias de la Educación* (ed. rev.) (p. 30). Madrid: Santillana.
- Beltrán Llavador, F. (1987). *Un modelo de determinaciones en política curricular: el origen social del curriculum tecnoburocrático en España*. Valencia: Universitat de València.
- Benítez, J.L., Berbén, Ana-Belén G., & Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de investigación educativa, RIE*, 24(2), 329-352.
- Benítez Muñoz, J.L., García Berbén, A.B., & Fernández Cabezas, M. (2007). Eficacia de un curso de formación sobre maltrato entre iguales en el curriculum inicial del profesorado. En J. Gázquez Linares, M.C. Pérez Fuentes, A.J. Cangas Díaz, & N. Yuste Rossell (Coords.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención en intervención del acoso escolar* (pp. 133-140).
- Blázquez, A., & García Molina, J. (2006). El educador social en la educación secundaria. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 32, 39-60.

- Blázquez Entonado, F., & Navarro Montaña, M.J. (1999). Propuesta de indicadores de calidad para evaluar la función directiva en centros educativos. *Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado*, 3(1), 131-142.
- Bolívar Botía, A. (2001). ¿Qué dirección es necesaria para promover una organización que aprenda? *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 9(1), 13-18.
- Bolívar, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Revista GRUPO FORCE (Formación Centrada en la Escuela)*.
- Bolívar Botía, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J.M. Escudero Muñoz, & A.L. Gómez (Coords.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp. 123-154).
- Bolívar Botía, A. (2006-2007). Diseñar escenarios de aprendizaje: el papel de los equipos directivos en el liderazgo pedagógico en España: Resultados de una investigación. *El Guiniguada*, 15 y 16, 53-76.
- Bustos Jiménez, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de educación*, 350, 449-461.
- Caballer Sancho, T. (2002). Dirección de personas y equipos, compartir responsabilidades: funciones, competencias y responsabilidades de los equipos directivos. En González Gallero (Dir.), R. Abajo Merino (Aut.), Instituto formación del Profesorado (Dir. Congr.), (pp. 217-232).
- Cabello (2000a). El interculturalismo y el compromiso social como respuesta para la integración educativa e nuestro barrio. En J. Domingo y M. G. Mesa (coords). En torno a la integración global en zonas desestructuradas desde la justicia. *I Jornadas de reflexión sobre "Integración global en zonas desestructuradas"* (pp. 19-25). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cabello (2000b). Interculturalismo y educación. En J. Domingo y M. G. Mesa (coords). En torno a la integración global en zonas desestructuradas desde la justicia. *I Jornadas de reflexión sobre "Integración global en zonas desestructuradas"* (pp. 31-37). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Callis, J. (2010). Centres d'atenció educativa preferent (CAEP) i entorn gitano. *Perspectiva escolar*, 349, 56-68.

- Candoli, C., Cullen, K., & Stufflebeam D.L. (1998). *Evaluación de la actuación profesional en la supervisión educativa: práctica y orientaciones para su mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Canto Ortiz, J.M. (2000). *Dinámica de grupos: aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Archidona: Aljibe.
- Carbonell París, F. (2007). Currículo intercultural: estrategias, técnicas, metodologías, recursos y materiales. En X. Besalú (Coord.), *Educación en sociedades pluriculturales* (pp. 141-158). Barcelona: Wolters Kluwer, Cuadernos de Pedagogía.
- Cardenal de la Nuez, M.E. (2004). Itinerarios y trayectorias escolares: estudios, trabajo y comportamiento ante las encrucijadas entre jóvenes de origen social desigual. En B. (aquí falta el apellido) (Coord.), *Sociología de l'educació: cultura y pràctica escolar: les reformes actuals* (pp. 375-390).
- Cardona Andújar, J. (2008). Problemática actual del profesorado: algunas soluciones. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de Didáctica*, 26, 29-56.
- Castanedo Secadas, C. (2002). *Valores educativos de profesores de EGB: al iniciar la carrera, al finalizarla y al trabajar en colegios*. (Tesis doctoral dirigida por J.A. Beltrán Llera). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Castilla Elena, C. (2010). *El liderazgo educativo: los equipos directivos en centros de Primaria, elementos básicos del éxito escolar*. [Recurso electrónico]. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Cea, M.A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Chaves Fajardo, A. (2000). Perfil socioeconómico y cultural de la zona norte de Granada. En J. Domingo Segovia, & M.G. Mesa García (Coords.), *Trabajando reconstruir una sociedad más justa, también desde la educación. Actas de las I Jornadas de Reflexión sobre Integración Global en Zonas Desestructuradas* (pp. 49-63).
- Claxton, G., & Atkinson, T. /Cercadillo, P. (Trad.). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Colás, P. & Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- Colmenero Ruiz, M.J. (2007). Detección de las necesidades formativas referidas al ámbito de conocimiento del profesorado de educación secundaria en procesos de atención a la diversidad. *XXI. Revista de educación*, 9, 207-216.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2003). *Normativa sobre Educación Especial en Andalucía. Desarrollo de la Ley de Solidaridad*. Sevilla: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Concha Albornoz, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *REICE: Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 133-138.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Corts Giner, M.I. (2008). Acabar con la marginación y exclusión social: un reto para la educación del siglo XXI. El caso de Latinoamérica. En F. López Noguero (Coord.), *Educación como respuesta a la diversidad: una perspectiva comparada* (pp. 104-105).
- Criado del Pozo, M.J. (1990). *Percepción, expectativas y actitudes del profesor sobre el alumno*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Cruz Fernández, J.M. de la (1995a). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de educación*, 306, 153-203.
- Cruz Fernández, J.M. de la (1995b). *Los ciclos vitales en los profesores*. Granada: Universidad de Granada.
- Cruz Roja Española (2011). *Educación para la salud. Intervenciones socioeducativas para jóvenes*. (Folleto informativo).
- Cueva, M.J. (1997). Argumentos para la incorporación de la multiculturalidad y el multilingüismo en la Formación Inicial del Profesorado: marco teórico escolar. En A. Mendoza Fillola, C.M. Romea Castro, & F.J. Cantero Serena (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 605-610).
- Darling-Hammond (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De Oña Cots, J.M. (2005). El educador social: un profesional de la educación en contacto con la infancia. *Revista de Educación Social: Revista electrónica del Colegio General de Educadores Sociales*, 4.

- De Vicente, P.S. (2002). Propulsar mejores acciones profesoras desde los centros de Educación Infantil. En *Actas del Congreso de Educación Infantil* (pp. 119-150). Granada: Universidad de Granada.
- Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a source book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Díez Gutiérrez, E.J., & Flórez González, J. (2002). La formación inicial del profesorado en estrategias de prevención del fracaso escolar. En R. de la Fuente Anunciabay, R.M. Santamaría Conde, & A. Navarro Jurado (Coords.), *La Universidad en la formación de profesorado, una formación a debate: Congreso Nacional de Educación* (p. 351).
- Doecke, B. (2004). Professional identity and educational reform: confronting my habitual practices as a teacher educator. *Teaching and teacher education*, 20(203-215).
- Domingo Segovia, J. (1995). Las escuelas de padres en los centros escolares: catalizadoras de formación permanente y desarrollo organizativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24, 183-192.
- Domingo Segovia, J., & Cruz Fernández, J.M. de la (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto, Deustuko Unibertsitatea.
- Domingo Segovia, D. (2003). Formación inicial: abriendo perspectivas para una nueva identidad profesional del profesorado de secundaria. En M. Coriat Benarroch, A. Romero López, & J. Gutiérrez Pérez (Coords.), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión europea* (pp. 175-188).
- Donoso, T., Figuera, P., & Rodríguez Moreno, M.L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de educación*, 355, 187-283.
- Elmore, R. (2003a). Salvar la brecha entre estándares y resultados: el imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 7(1-2), 9-48.
- Embuena García, E., & Gay Costa, E.I. (2005). *Esgotament emocional: el risc psicosocial en el centre docent (Síndrome de Burnout Docent)*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.

- Encabo Fernández, E., & López Valero, A. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 43, 113-122.
- Escarbajal Frutos, A. (2011). Hacia una educación intercultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 18, 131-149.
- Escolet, A., Heras, P., Navarro, J.M., & Rodríguez, J.L. (1998). *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.
- Escribano González, A. (1998). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Essomba Gelabert, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural*. Barcelona: Graó.
- Esteban Moreno, R.M. (2001). Una respuesta a la diversidad en educación secundaria obligatoria: los programas de educación compensatoria. En A. Sipán Compañé, *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 477-482).
- Estefanía, J.L., & López, J. (2003). *Evaluación externa del centro y calidad educativa*. Editorial CCS.
- Esteve Zarazaga, J.M. (1989). Educación, reforma y marginación. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 70-72.
- Esteve Zarazaga, J.M. (2001). El profesorado de secundaria: hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la Educación Contemporánea. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 3, 15-42.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de educación*, 350, 15-30.
- Etxabe Urbieta, J.M. (2008). Género y ciencia en la formación del profesorado. En C. Miqueo Miqueo, M.J. Barral Morán, & C. Magallón Portolés (Coords.), *Estudios iberoamericanos de género en ciencia, tecnología y salud* (pp. 531-536).
- Everhart, R.B. (1983). *Reading, Writing and Resistance*. Londres: R.K.P.
- Fernández Domínguez, M.R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 195-254.
- Fernández Domínguez, J.J., & Rodríguez Escanciano, S. (2004). *La movilidad en la función pública: entre la estabilidad y la eficacia en la gestión*. Madrid: Cinca.

- Fernández Enguita, M. (2001). Una profesión democrática para un servicio público. *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 74-79.
- Fernández Huerta, J. (1974). Motivación del aprendizaje. En V. García Hoz, *Diccionario de Pedagogía* (pp. 641-642). Barcelona: Editorial Labor (Vol. II).
- Fernández Sierra, J., & Barquín Ruiz, J. (2002). Género, ideología y actitud del profesorado andaluz frente a la formación permanente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 43, 75-92.
- Fuentes-Guerra Soldevilla, M., & Freixas Farré, A. (1994). La reflexión sobre el sistema sexo/género: un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación*, 304, 165-176.
- Fullat i Genis, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Barcelona: Hogar del libro.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gairín Sallán, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación, CIDE.
- Gallardo Mancebo, M. (2003). El pedagogo social como mediador intercultural. En E. Soriano Ayala (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (pp. 231-238).
- García Félix, E., Fernández March, A., & Serra Carbonell, B. (2001). La formación inicial del profesorado de secundaria: ¿se consideran las ideas previas de los titulados? En *Evaluación de políticas educativas: VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación* (pp. 77-79).
- García Fontanet, F. (1995). Educación compensatoria y experiencias de escuela rural integrada. En J.M. Santacreu Soler (Coord.), *Historia contemporánea y nuevas fuentes: Actas de las I Jornadas internacionales sobre Historia Contemporánea y Nuevas Fuentes* (pp. 261-270), celebradas en Alicante, Elche, 14-15 de diciembre de 1995.
- García Hoz, V. (1980). *La Educación en la España del siglo XX*. Madrid.
- García Olalla, A., Poblete Ruiz, M., & Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver: tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI. Revista de educación*, 8, 13-34.
- García Rodríguez, M.S., Torío López, S., Álvarez Pérez, L., Fernández García, C.M., González Castro, P., & Viñuela Hernández, M.P. (2002). Conflictividad en las

- aulas: análisis de una intervención con programas integrados. En B. Molina Rueda, A. Muñoz Muñoz, & F. Jiménez Bautista, (Coords.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación Cultura de Paz* (pp. 557-562). Granada.
- Garrido Anadón, P. (2005). Aportaciones para alcanzar un compromiso del profesorado. Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 13(3), 16-19.
- Gento Palacios, S., & Recio García, M. (1986). Una experiencia de Educación Compensatoria: integración de gitanos. *Bordón. Revista de pedagogía*, 264, 709-722.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers.
- Glickman, D. & Alridge, C. (2003). Hacerse pública: las exigencias de la educación en el siglo XXI. En A. Lieberman y L. Miller (Coords.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 29-40). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Goetz, J.P., & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, C., & Carro Sancristóbal, L.C. (1997). La formación del profesorado en la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1.
- Gómez Mate, M.J. (2010). *El liderazgo educativo: los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. [Recurso electrónico]. Ministerio de educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- González Ballesteros, L., García Cabrera, M.M., Segovia Aguilar, B. & Brancho López R. (2010). Desarrollo de una experiencia de mejora docente para la formación inicial del profesorado a través de la investigación-acción participativa con las TIC. *ED.UCO: Revista de investigación educativa*, 4, 51-72.
- González González, M.T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1). Universidad de Granada, Grupo FORCE.
- González Martos, J.M. (2000). Educación y marginación, historia y futuro de una propuesta integral de acción. Una perspectiva desde asuntos sociales. En J. Domingo Segovia, & M.G. Mesa García (Coords.), *Trabajando reconstruir una sociedad más justa, también desde la educación*. *Actas de las I Jornadas de*

- Reflexión sobre Integración Global en Zonas Desestructuradas* (pp. 46-48). Granada: Consejería de Asuntos Sociales, Delegación Provincial de Granada, Grupo de Investigación FORCE, Universidad de Granada.
- González Peiteado, M. (2010). La institucionalización y marco legal de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y su impronta en los estilos de enseñanza. *Innovación educativa*, 20, 145-156.
- Greene, M. (2003). Las finalidades educativas y la formación del profesorado. En A. Lieberman, & L. Miller (Coord.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 17-28).
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Guerra Gómez, E., & Sáenz Crespo, J.A. (1989). Técnicas de grupo en la educación compensatoria: a propósito de una experiencia. *Psiquis: Revista de psiquiatría, psicología médica y psicosomática*, 10(7), 38-46.
- Gurrea Casamayor, F. (1999). Regulación de la educación compensatoria en España. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 7, 97-122.
- Hargreaves, A., & Goodson, F. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. En F. Goodson, & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Hernández, F. (2011). La formación inicial del profesorado de secundaria como desafío y exigencia moral. En F. Hernández (Coord.), *Aprender a ser docente de secundaria* (pp. 13-32). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Hernández Rivero, V. (2004). El asesoramiento desde los centros del profesorado (CEP): La opinión de los agentes de apoyo. *Revista Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 8, enero. Grupo FORCE.
- Herrada Valverde, R.I. (2008). *Estudio etnográfico de un proceso de formación inicial del profesorado en el ámbito de la diversidad cultural*. Almería: Universidad de Almería.
- Hervás Gómez, C. (1996). *Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria*. Cádiz: Grupo Iniciativas Educativas Andaluzas.
- Hervás Gómez, C., & Martín Nogales, J. (1997). Evaluación de necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de educación secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1.

- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hueso Villegas, M.D., & Pérez Ferra, M. (1997). ¿Es posible educar personalmente en el marco de la LOGSE? *Cuadernos de pensamiento*, 11, 40-46.
- Huguet Canalis, Á., Navarro García, J.L., & Janés Carulla, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua. *Anuario de psicología*, 38(3), 357-376.
- Huysman, M. (1998). *Dynamics of organisational learning*. Amsterdam: Thesis Publishers/Tinbergen Institute.
- Huysman, M. (1999). Hoe bedrijven leren: Een kritische analyse [How companies learn: a critical analysis]. En B. van Gent, & H. van der Zee (Eds.), *Competentie en arbeidsmarkt* ('s-Gravenhage, Elsevier).
- Huysman, M. (2000). An organisational learning approach to the learning organisation. *European Journal of Work and organisational Psychology*, 9, 133-145.
- Iguacel, S.C., & Buendía Eisman, L. (2010). Evaluación de un programa para la mejora de un aula de Educación Compensatoria desde un enfoque inclusivo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(2), 127-135.
- Imants, J. (2003). Two basic mechanisms for organisational learning in schools. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), october.
- Imbernón Muñoz, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria: hacia un nuevo concepto de formación del profesorado. *Eufonía: Didáctica de la música*, 50, 71-78.
- Jacobs, G. M. (2001). Providing the scaffold: A model for early childhood/primary teacher preparation. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 125-130.
- Korthagen, F. (1999). Linking reflection and technical competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22, 191-207.
- Krugman, P.R. (1991). *La era de las expectativas limitadas*. Barcelona: Ariel.
- Kruse, S., Louis, K., & Bryk, A. (1994). Building professional community in schools. *Issues in restructuring schools, issue report*, 6 (University of Wisconsin-Madison, WI, Center on Organisation and Restructuring of Schools).
- Leithwood, K., & Louis, K. (1998). Organisational learning in schools: an introduction. En K. Leithwood, & K. Louis (Eds.), *Organisational Learning in Schools*.

- Leiva Olivencia, J.J. (2007). Estrategias de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3).
- León Guerrero, M^a.J. (2000). Introducción al “Panel de Expertos: Después de la escuela, ¿qué?”. En J. Domingo Segovia, & M.G. Mesa García (Coords.), *Trabajando reconstruir una sociedad más justa, también desde la educación. Actas de las I Jornadas de Reflexión sobre Integración Global en Zonas Desestructuradas* (pp. 187-189). Granada: Consejería de Asuntos Sociales, Delegación Provincial de Granada, Grupo de Investigación FORCE, Universidad de Granada.
- Lersch, P.H. (1964). *La estructura de la personalidad*. Barcelona: España.
- Lewin, K. (1935). *Principles of topological psychology*. New York.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1984). *Teachers. Their world and their work*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (Coord.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Little, J. (1999). *Teachers' professional development in the context of High School Reform: findings from a three-year study of restructuring schools*. Berkeley: University of California. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Llinàs, B., & Seguí Llinàs, M. (1990). *Binifaldó: un cap d'aprenentatge a la Serra de Tramontana de Mallorca*. Palma de Mallorca: Centre de Recursos Pedagògics d'educació Compensatòria de Palma, Ministeri d'Educació i Ciència.
- Lombarte Bel, S., & Prats Gil, E. (2003). Enfoques pedagógicos en la gestión de la diversidad. Una experiencia de formación de profesorado. Calidad, equidad y educación [archivo de ordenador]=Kalitatea, ekitatea eta hezkuntza. Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación (9. 2003. San Sebastián).
- López Catalán, L., & López Catalán, B. (2003). Educación intercultural y formación inicial del profesorado: un suspenso para los planes de estudio vigentes en Andalucía. En E. Soriano Ayala (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (pp. 47-54).
- López López, M.C. (1996). La formación del profesorado en una sociedad multicultural: una experiencia práctica. En J. A. Ortega Carrillo (Coord.),

Educación multicultural para la tolerancia y la paz: fundamentos y estrategias didácticas (pp. 189-196).

- López López, M.C. (2000). Introducción al panel de expertos: “Valores y diversidad cultural frente a la cultura de la marginación”. En J. Domingo Segovia, & M. G. Mesa García (Coords.), *Trabajando reconstruir una sociedad más justa, también desde la educación. Actas de las I Jornadas de Reflexión sobre Integración Global en Zonas Desestructuradas* (p. 207). Granada: Consejería de Asuntos Sociales, Delegación Provincial de Granada, Grupo de Investigación FORCE, Universidad de Granada.
- López Ocaña, A.M., & Zafra Jiménez, M. (2003). *La atención a la diversidad en la ESO: la experiencia del IES Fernando de los Ríos de Fuente Vaqueros (Granada)*. Barcelona: Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
- López Ruiz, J.M. (2002). Análisis cualitativo de situaciones de discriminación y/o marginación de las mujeres, desde la perspectiva de la percepción del profesorado de educación primaria del contexto pluricultural de Ceuta. En F. Herrera Clavero, J.M. Roa Venegas, M.I. Ramírez Salguero, F. Mateos Claros, & S. Ramírez Fernández (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 221-231).
- Louis, K.S., & Kruse, S.D. (1995). *Professionalism and community: perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Louis, K., Marks, H., & Kruse, S. (1996). Teachers’ professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33, 757-798.
- Luengo Horcajo, F. (2008). El Proyecto Atlántida para la educación democrática: una propuesta de colaboración en red entre profesorado y centros educativos. En J. Gairín Sallán, & S. Antúnez Marcos (Coords.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (Vol. I).
- Madrid Izquierdo, J.M. (2005). Análisis legislativo sobre las desigualdades en educación: de la educación compensatoria a la compensación de las desigualdades en España. En L. Vega Gil, & C. García Crespo, (Coords.), *La educación obligatoria en Europa y Latinoamérica* (pp. 163-172).
- Maquillón Sánchez, J.J., Martínez Segura, M.J., García Sanz, M.P., & García Sánchez, F.A. (2010). La formación en evaluación educativa del profesorado de atención a la diversidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 141-154.

- Marcelo García, C., Mayor Ruiz, C., & Gallego Noche, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 111-134.
- Maresca, M. (1916). L'antinomie dell'educazione, Turín, cit. en Oliveros Alonso, Á. (1974): "Antinomias pedagógicas", en García Hoz, V.: Diccionario de Pedagogía, Editorial Labor (vol. I), Barcelona, pp. 53-55. Marks, H., & Louis, K. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organisational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 707-750.
- Martín, E., & Gómez, V. (2003). Evaluación de dos experiencias de educación compensatoria a través del enfoque bioecológico del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 201-216.
- Matín Bris, M. (Coord.) (2003). *Planificación educativa: intercambio de expectativas y perspectivas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones.
- Martín de Juan, E., & Cámara Alves, A. (2004). El absentismo escolar en la población inmigrante de Azuqueca de Henares. *Revista de estudios de Juventud*, 66, 55-61.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1983). La investigación ecológica en educación compensatoria: hacia la educación comunitaria. *Revista de educación*, 272, 29-47.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2004). La dirección escolar y la conexión con el entorno. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 22, 103-138.
- Martín Ortega, E., Parcerisa, A., & Zabala, A. (2002). *Materiales didácticos y curriculum: elaboración, análisis y evaluación*. Editorial UOC.
- Martínez García, J.S. (2010). Origen social y logro educativo: una mirada a través de PISA. En R. Feito Alonso (Coord.), *Sociología de la educación secundaria* (pp. 107-122).
- Medina Rivilla, A.M. (2010). Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. En I. González Gallego, & E. Almunia (Coords.), *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 135-150).
- Mèlich, J-C., & Fullat i Genis, O. (1989). *Situaciones-límite y educación: estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Menéndez Álvarez-Dardet, S., López Verdugo, I., Hidalgo García, M.V., & Sánchez Hidalgo, J. (2006). Las necesidades de los docentes andaluces de educación

- secundaria obligatoria: un instrumento de evaluación. *Revista de Educación*, 340, 923-942.
- Merino, S.U., & Merino, S. (2009). El trabajo en las aulas heterogéneas. Una experiencia institucional de formación continua del profesorado de inicial y primaria en la problemática de la diversidad sociocultural e institución escolar. *Didáctica geográfica*, 10, 121-138.
- Molina Abril, A. (1998). *La otra escuela = An alternativa school: aula ocupacional*. Maracena: Ayuntamiento de Maracena.
- Molina Abril, A., & Aranda Segovia, J.A. (1994). *Aulas ocupacionales: alternativa escolar para jóvenes absentistas: experiencia educativa realizada en Maracena (Granada)*. Maracena: Diputación Provincial de Granada.
- Molina Ruiz, E. (2000). Escuela-Comunidad: integración global de servicios. En J. Domingo Segovia, & M.G. Mesa García (Coords.), *Trabajando reconstruir una sociedad más justa, también desde la educación. Actas de las I Jornadas de Reflexión sobre Integración Global en Zonas Desestructuradas* (pp. 227-236). Granada: Consejería de Asuntos Sociales, Delegación Provincial de Granada, Grupo de Investigación FORCE, Universidad de Granada.
- Molina Juncosa, N., & Contreras Chacón, A.E. (2007). Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos: paso previo para el diseño de planes de formación. *Acción pedagógica*, 16(1), 70-81.
- Montaner, M.C. (2006). *La autoestima del profesorado de religión*. Madrid: Entheos.
- Montero, L. (2003). ¿Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas? *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 1-13.
- Montón Sales, M.J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 33(4), 499-520.
- Moral Santaella, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado*. Granada: Grupo FORCE.
- Moriña Díez, A. (2004). Formación del profesorado y atención a la diversidad: una experiencia en Educación Secundaria. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 12(2), 39-41.
- Moros Guerrero, A. (1993). *Las finalidades educativas: (bases para la reflexión)*. Córdoba: Delegación Provincial de Educación y Ciencia en Córdoba.

- Muntaner i Guasp, J.J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(1), 27-46.
- Muñoz Serrano, N. (1993). La organización del aula en el medio rural: una experiencia del programa de educación compensatoria en la Región de Murcia. *Aula de innovación educativa*, 12, 36-38.
- Murillo Estepa, P., Olías Ferrera, F., & Martínez Calle, A. (2004). La formación de los equipos directivos como instrumento de transformación e innovación de la educación. En P. Murillo Estepa, J. López Yáñez, & M. Sánchez Moreno (Coords.), *Actas VIII congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas* (pp. 117-122).
- Navarro, J.M., & García López, J. (2007). Experiencia de formación de equipos directivos para el cambio. *Organización y gestión educativa: revista del Forum europeo de administradores de la Educación*, 15(3), 5-6.
- Niemi, H., & Jukku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de educación*, 350, 173-202.
- Nieto Bedoya, M. (2004). Formación inicial del profesorado y habilidades para trabajar en centros educativos con alumnado inmigrante. En F. Herrera Clavero, J.M. Roa Venegas, M.I. Ramírez Salguero, S. Ramírez Fernández, & F. Mateos Claros (Coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (pp. 219-230).
- Nuño Angós, T. (2001). Género e Historia de la Ciencia: algunas implicaciones para la formación del profesorado de Ciencias. En M. Álvarez Lires (Coord.), *Estudios de historia das ciencias e das técnicas: VII Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas* (pp. 579-590). Pontevedra: 14-18 de setiembre de 1999, Vol. 1.
- Ortiz Cobo, M. (2006). La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar. *Revista de educación*, 339, 563-594.
- Ortiz Colón, A. (1997). *El servicio de inspección educativa ante la evaluación de un centro educativo*. Linares: Centro de Estudios "Bit a Bit".
- Palacio Lis, I., & Ruiz Rodrigo, C. (2002). *Redimir la inocencia: historia, marginación infantil y educación protectora*. Valencia: Universitat de València.
- Parsons, T. (1990). El aula como sistema social. *Educación y sociedad*, 6.

- Pérez, A. (2008). La educación compensatoria. ¿Una medida para compensar u otra forma de excluir? *Rescoldos: revista de diálogo social*, 18, 34-40.
- Pérez, J. (2004). *Estabilidad en el empleo*. Trotta.
- Pérez Alarcón, J., Abiega, D., Pamplona, I., & Zarco, M. (2005). Alternativas de Educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: el proyecto Nezahualpilli. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3-4, 3º-4º trimestres), 115-178. Centro de Estudios Educativos, Distrito Federal, México.
- Pérez Fernández, A. (2007). *Origen y naturaleza del hombre, física, espiritual, social y su verdadera videncia*. Madrid: Edición Personal.
- Pérez Ferra, M. (1994-1995). El psicopedagogo como experto en asesoramiento curricular. *Anales de Pedagogía*, 12-13, 195-210.
- Pérez Ferra, M. (1997). La educabilidad: atributo mediacional entre la realidad curricular y organizativa del centro escolar. *Enseñaza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 15, 263-282.
- Pérez Ferra, M. (1999a). El curriculum como diseño. En M. Román Rayo (Coord.), *Educación enseñando: antología de estudios científicos en homenaje a la profesora Mercedes Lamarque Forn* (pp. 273-304).
- Pérez Ferra, M. (1999b). *Conocer y desarrollar el curriculum: una propuesta en Educación Secundaria Obligatoria*. Torredonjimeno: Jabalcuz.
- Pérez Ferra, M. (1999-2000). La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 17-18, 201-216.
- Pérez Ferra, M. (2000a). Signos de identidad del asesoramiento interno. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4(2), 35-48.
- Pérez Ferra, M. (2000b). *Conocer el currículo para asesorar en centros*. Archidona: Aljibe.
- Pérez Ferra, M. (2001). La dirección y las relaciones del centro con las familias y la comunidad. En P.S. de Vicente Rodríguez (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 223-248).
- Pérez Ferra, M. (2002b). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1-2).
- Pérez Ferra, M. (2006a). El conocimiento profesional necesario para el ejercicio profesional de los futuros maestros: reflexión sobre la formación inicial necesaria.

Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos, 212, 41-44.

- Pérez Ferra, M., & Quijano López, R. (2010a). La cultura escolar en los centros de Educación Secundaria: implicaciones del profesorado. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 38, 57-72.
- Pérez González, B. (1998). Género y sociología de la educación en la formación del profesorado. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 15, 7-20.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Pérez Soriano, J. (2010). ¿Es seguro el trabajo docente? *Gestión práctica de riesgos laborales: integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, 71, 18-23.
- Perona, N.B. (2009). El estudio de la pobreza y la perspectiva de género: la aplicación de los conceptos de privación y marginación en la provincia de Santa Fe. *Revista de temas sociales*, 24.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 103-122.
- Poncet Souto, M., & González Fernández, R. (2009). Desarrollo de la competencia “trabajo colaborativo” en la formación del profesorado: una experiencia en la escuela de magisterio de Lugo. En E. Nieto López, & A.I. Callejas Albiñana (Coord.), *Las competencias básicas* [recurso electrónico]: *reflexiones y experiencias* (p. 105).
- Poncet Souto, M., & González Fernández, R. (2010). Innovar no admite imperativo. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 237-250.
- Pontes Pedrajas, A. & Serrano Rodríguez, R. (2010). Perspectivas de cambio en la formación inicial del profesorado de secundaria: opiniones del alumnado. *ED.UCO: Revista de investigación educativa*, 4, 97-110.
- Popkewitz, T.S. (2010). Los estudios curriculares y la historia del presente. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 355-370.
- Pulido Moyano, R. (2007). Otros pueblos, otras religiones, otras identidades. En X. Besalú (Coord.), *Educación en sociedades pluriculturales* (pp. 29-49). Barcelona: Wolters Kluwer, Cuadernos de Pedagogía.
- Quintana Cabanas, J.M. (1994). Marginación social de la mujer y educación. *Estudios de pedagogía y psicología*, 6, 145-152.

- Rey, R. del, & Ortega Ruiz, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar: la propuesta del modelo de Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE). *Revista internuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 59-71.
- Ríos Muñoz, D, Maturana, D., Almonacid Águila, C., Shink S., H, & Jaramillo M.I. (2010). Innovaciones en centros educativos vulnerables: liceos que optimizan la gestión para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6).
- Ritter, G.A. (1991). *El estado social, su origen y desarrollo en una comparación internacional*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Rodríguez Cruz, M. del P. (1991). *Factores distorsionantes en la percepción y expectativas profesor-alumno*. Universidad de La laguna.
- Rodríguez Diéguez, J.L., Sánchez Sánchez, S., Beltrán de Tena, R., Bolívar Botía, A., & Rodríguez Conde, M.J. (2004). Evaluación de la función directiva en los cuerpos docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 22, 35-76.
- Rodríguez Navarro, H., Gallego López, B., Sansó Galiay, C., Navarro Sierra, J.L., Velicias Sánchez, M., & Lago Salcedo, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *REIFOP: Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 101-112. Descargado de <http://www.aufop.com> (2011, 30 de julio).
- Roffé Gómez, A. (2011). Estamentos educativos: sus funciones en relación a la interculturalidad. *Exedra: revista científica*, Extra 2, 61-90.
- Rojas Ruiz, G. (2007). Los equipos directivos ante la gestión de los conflictos educativo. En M. Lorenzo Delgado (Coord.), *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento* (pp. 521-532).
- Román Álvarez, B. (2002) Las necesidades formativas del profesorado de educación infantil en habilidades sociales. En M. Barreales Llamas, M. del C. Moreno Martín, A.M. Gervilla Castillo (Coords.), *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*, 2, 695-700.
- Román Castro, M.J., & Pérez Ferra, M. (1995). Las actitudes en el proyecto curricular de centro. En J. Ruiz Carrascosa, & M. Pérez Ferra, *Factores que favorecen la calidad educativa* (pp. 13-42).

- Romero Ariza, M., & Pérez Ferra, M. (2009a). Cómo motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista iberoamericana de educación*, 51, 87-105.
- Romero Ariza, M., & Pérez Ferra, M. (2009b). Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista iberoamericana de educación*, 50(5).
- Romero Díaz, A., & Abril Morales, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP: Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 27, vol. 11 (3). Descargado de <http://www.aufop.com/aufop/home/> (2011, 29 de julio).
- Rué, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CIDE. Colección de investigación, 163.
- Ruipérez Calleja, T., & Nuño Angós, T. (1996). Análisis de las concepciones del profesorado sobre la ciencia desde una perspectiva de género. *Revista de psicodidáctica*, 2, 81-104.
- Ruiz Berrio, J. (1994). Educación y marginación social ayer y hoy. En J. Ruiz Berrio (Coord.), *Educación y marginación social: homenaje a Concepción Arenal en su centenario* (pp. 7-16).
- Ruiz Casillas, M.J., & Rodríguez Tejada, M.I. (2002). Construir materiales para compensar desigualdades en Educación Infantil. *Campo abierto: Revista de Educación*, 22, 195-212.
- Sánchez Moreno, M., & López Yáñez, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 93-110.
- Sánchez Sánchez, A.M., Reche Requena, M.C., Trianes Torres, M.V., & Muñoz Sánchez, A.M. (1996). El “Programa de educación social y afectiva” (Trianes y Muñoz, 1994) en educación compensatoria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 48(2), 185-201.
- Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación: historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Santos Guerra, M.Á. (1997). El puente dinamitado: Crónica de una experiencia de formación de profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, 255, 38-41.

- Scandroglio, B., López Martínez, J., Martínez García, J.M., Martín López, M.J., San José Sebastián, M.C., & Martín González, A. (2003). La conducta violenta en grupos juveniles: características descriptivas. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 151-158.
- Scribner, J., Sunday Cockrell, K., Cockrell, D., & Valentine, J. (1999): Creating professional communities in schools through organisational learning: an evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35, 130-160.
- Shulman, L.S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sierra y Arizmendiarieta, B., & Pérez Ferra, M. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de educación*, 342, 529-552.
- Siles Rojas, C., & Reyes Rebollo, M.M. (2003). Educación compensatoria, familia y desarrollo académico. *Aula abierta*, 81, 1-20.
- Sipán Compañé, A. (Coord) (2001). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Mira Editores.
- Smylie, M. (1995): Teacher learning in the workplace: implications for school reform. En T. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Smylie, M., & Hart, A.W. (1999): School leadership for teacher learning and change: a human and social capital development perspective. En J. Murphy, & K. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd. ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Soltow, L., & Steven, E. (1981): *The Rise of Literacy and the Common School in the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Talbert, J. (1995): Boundaries of teachers' professional communities in U.S. high Schools: Power and precariousness of the subject department. En L.S. Siskin, & J.W. Little (Eds.), *The subjects in question: Departmental organization and the high school* (pp. 68-94). New York: Teachers College press.
- Tejedor Mardomingo, M., & Nieto Bedoya, M. (2002). Nuevas demandas para la formación inicial del profesorado. En M. Barreales Llamas, M.C. Moreno Martín, & A.M. Gervilla Castillo (Coords.), *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*, 2, 683-688.

- Thode Mayoral, M.L. (1992). Problemas específicos del colectivo de profesores interinos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 14, 117-135.
- Tigchelaar, A., Melief, K., Van Rijswijk, M. & Korthgen, F.A.J. (2010). Elementos de una posible estructura del aprendizaje realista: en la formación inicial y permanente del profesorado. En O. Esteve Ruescas, & A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo del profesorado* (pp. 39-64).
- Torrego Seijo, J.C. (2010). La mejora de la convivencia en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 251-274.
- Torres González, J.A., & Pérez Ferra, M. (1997). Los programas de garantía social en el marco de la atención a la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo. En A. Medina, & S. Gento Palacios (Coords.), *Formación de educadores de personas adultas III: (Educación Secundaria)* (pp. 765-806).
- Torres González, J.A., Pérez Ferra, M., & Hueso Villegas, M.D. (2004). Construya guías de estudio que tengan coherencia, progresión y diferenciación. En L.M. Villar Angulo (Coord.), *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria* (pp. 209-222).
- Torres Santomé, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación”, prólogo a la edición española del libro de J.P. Goetz, & M.D. LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Vieira Ferreira, M.O. (1999). La desigualdad en el proceso de escolarización de la infancia gitana en España. *Revista de Educación*, 319, 239-252.
- Vila Mendiburu, I. (2007). Lenguas. En X. Besalú (Coord.), *Educación en sociedades pluriculturales* (pp. 159-175). Barcelona: Wolters Kluwer, Cuadernos de Pedagogía.
- Villar Angulo, L.M. (1997). Armonía y consonancia de enunciados para un sistema de calidad de formación inicial del profesorado. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 1(1), 71-86.
- Warren Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 91-94.

- Welch, A.R. y Freebody, P. (1990). ¿Crisis de alfabetización o crisis de Estado? Explicaciones de la actual “crisis de alfabetización”. *Revista de Educación*, 293, septiembre-diciembre, 255-279.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice, Learning Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Witziers, B., Slegers, P. & Imants, J. (1999). Departments as teams: functioning, variations and alternatives. *School Leadership and Management*, 19, 293-304.
- Wyneken, G. (1924). Las antinomias centrales de la Pedagogía, cit. en Oliveros Alonso, Á. (1974). *Antinomias pedagógicas*. En V. García Hoz, *Diccionario de Pedagogía*, 53-55. Barcelona: Editorial Labor (vol. I).
- Zafra Jiménez, M. (2006). La formación del profesorado para la diversidad social. *Revista de educación*, 339, 147-168.
- Zeichner, K. (1995). Reflections of a teacher educator working for social change. In T. Russell, & F. Korthhagen (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 11-24). London: London Falmer Press.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 123-150.

2. MIGRACIONES, DERECHOS Y CIUDADANÍA

- AA.VV. (2005). Formación intercultural para el profesorado: una experiencia de cooperación europea. *Migraciones*, 18, 233-246.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

1. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- AEP Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge (2002). *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.
- Autoría compartida (2002). Mediació i educació social. Un present a incorporar, un futur a descobrir. *Quaderns d'educació social*, 1. Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC).
- Autoría compartida (2002, monográfico, julio-agosto). Interculturalismo y ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 13-15.
- Autoría compartida (s.f.). *CON-ciudadania Intercultural (colección)*. Barcelona-Vic: Fundació Jaume Bofill – EUMO.
- Autoría compartida (2004). *Linux communs. Agenda Intercultural*, 221, 14-15. Centre Bruxellois d'Action Interculturelle. Descargado de <http://www.cbai.be/publications/numeros/221.html>.
- Autoría compartida (2005). *Memoria de papel*, 1-3. Valencia: Asociación de Enseñantes con Gitanos. Descargado de <http://www.pangea.org/aecgit>
- Autoría compartida (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: Secretaría General Técnica de la Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Descargado de http://www.aulaintercultural.org/IMG/zip/spanish_guide.zip
- AA.VV. (1993, edición revisada y actualizada en 1994): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- AA.VV. (2007). *El Programa de Acompañamiento Escolar en Andalucía. Orientaciones Pedagógicas para su desarrollo*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Aja, E., Carbonell, F., Colectivo Ioé, Funes, J., & Vila, I. (1999). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundació La Caixa. Descargado de <http://www.es.lacaixa.comunicacions.com/es/pfes.php?idioma=esp&llibre=01>
- Althusser, L. (1980). El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante. En A. Grass., *Textos fundamentales de sociología de la educación* (pp. 108-140). Madrid: Narcea.

- Aparicio, R., & Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Arnold, D.H., Brown, S.A., Meagher, S., Baker, C.N., Dobbs, J., & Doctoroff, G.L. (2006). Preschool-based programs for externalizing problems. *Education and Treatment of Children*, 29(2), 311-339.
- Avivar López, J.M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en Educación Infantil*. Madrid: Los Libros de la Catarata / C.I.D.E.-M.E.C.
- Ball, D.L., & Cohen, D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Barbero Consuegra, D., & Barbero Consuegra, G. (1997). Adaptaciones Curriculares: aportaciones desde la asignatura de Música. En *Actas de las Jornadas "Las adaptaciones curriculares como respuesta a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales"*. Granada: A.N.D.E.
- Barbero Consuegra, D., & Barbero Consuegra, G. (1999). Reflexiones en torno a la elaboración de materiales para la enseñanza del léxico en Educación Primaria. En J. de D. Luque Durán, & F.J. Manjón Pozas (Eds.), *Investigación y Didáctica del Léxico. Selección de trabajos presentados en las V y VI Jornadas Internacionales sobre Estudio y Enseñanza del Léxico. Granada, 21-23 de abril de 1998; 20-22 de abril de 1999* (pp. 203-210). Granada: Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Granada.
- Barbero Consuegra, G. (1997). *La expresión escrita en alumnos de ocho años*. (Trabajo de doctorado). Universidad de Granada, Granada.
- Barbero Consuegra, G. (2000). El enfoque crítico y su contribución a la investigación Psicopedagógica. En *II Jornadas Interdepartamentales de Psicopedagogía "El Psicopedagogo en la organización y gestión de programas de formación"*. Granada: Departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Didáctica y Organización Escolar y Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada.
- Barbero Consuegra, M., & Barbero Consuegra, G. (1997, mayo). *La influencia del lenguaje en la evaluación del alumno*. (Comunicación presentada en las II

- Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española). Centro de Formación Continua, Universidad de Granada, Granada.
- Barbero Consuegra, M., & Barbero Consuegra, G. (1998a). Recensión sobre el libro de E. del Río, D. Jover, & L. Riesco (1994). *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. Colección Papeles de Pedagogía, nº. 5. Primera reimpresión. En *Bordón*, 50(1), 113.
- Barbero Consuegra, M., & Barbero Consuegra, G. (1998b). Los medios de comunicación y los alumnos de ocho años. En *III Jornadas Provinciales de Educación y Medios de Comunicación e Información*. Jaén: Junta de Andalucía, C.E.P. de Andújar.
- Barbero Consuegra, M., & Barbero Consuegra, G. (1999). La organización creativa e innovadora. Propuesta para un centro de Atención Educativa Preferente. En *IV Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Granada.
- Barry, E.S. (2006). Children's memory: A primer for understanding behaviour. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 405-411.
- Bartolomé Martínez, B. (1990a). Alumno. En *Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 75-77). Madrid: Ediciones Paulinas.
- Bartolomé Martínez, B. (1990b). Ley General de Educación. En *Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 1212-1216). Madrid: Ediciones Paulinas.
- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Cambridge: Polity.
- Beltrán Llera, J.A. (1990). Aprendizaje. En *Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 138-144). Madrid: Ediciones Paulinas.
- Benedict, E.A., Horner, R.H., & Squires, J.K. (2007). Assessment and implementation of positive behaviour support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 174-192.
- Bermúdez, K. (2007). Educar en sociedades pluriculturales. En X. Besalú (Coord.), *Educar en sociedades pluriculturales* (pp. 199-218). Barcelona: Wolters Kluwer, Cuadernos de Pedagogía.
- Berstein, B. (1961). Social class and linguistic development: A theory of social Learning. In A.H. Halsey, J. Floud, & C.A. Anderson (Eds.), *Education, Economy and Society*. New York: Free Press.

- Besalú, X. (2007a). Más allá de una educación para inmigrantes. En X. Besalú (Coord.), *Educación en sociedades pluriculturales* (pp. 11-28). Barcelona: Wolters Kluwer, Cuadernos de Pedagogía.
- Besalú, X. (Coord.) (2007b): *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Biddle, B.J., Good, T.L., & Goodson, I.F. (Eds.). *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Barcelona: Paidós.
- Boomer, G., Lester, N., Onore, C., & Cook, J. (1992). *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century*. London: Falmer Press.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. En R. Brown, *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1983). La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo. *Educación y Sociedad*, 2, 56-57.
- Bowman, M., & Anderson, C. (1968). Concerning the Role of Education in Development. En M. Bowman, *Readings in the Economics of Education*. París: UNESCO.
- Britzman, D. (1992). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: SUNY Press.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: facilitating factors and organisational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Bullough, R.V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Butturini, E., & Bartolomé, B. (1990): Droga. En *Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 541-556). Madrid: Ediciones Paulinas.
- Calvo Buezas, T. (1994). Racismo y Escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 75-78.
- Calvo Charro, M. (2007, octubre). Fracaso escolar y atención a las diferencias sexuales en el aprendizaje. *Experiencias escolares*, 3(1), 27-29.

- Cañada, Ernest y Edualter (s.f.). *Cine y desarrollo (III). Sobrevivir y resistir en el sur, huir al norte*. Descargado de <http://www.edualter.org/material/cinemad3/index.htm>
- Cañavate, F. (2000). Contribución al Panel de Expertos “Después de la Escuela, ¿qué?” En J. Domingo Segovia, & M.G. Mesa García (Coords.), *Trabajando reconstruir una sociedad más justa, también desde la educación. Actas de las I Jornadas de Reflexión sobre Integración Global en Zonas Desestructuradas* (pp. 195-196).
- Carbonell París, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – Los Libros de la Catarata.
- Carbonell Sebarroja, J. (2008): *Una educación para mañana*. Madrid: Octaedro Ediciones, Colección de Bolsillo.
- Carrasco, S. (Coord.) (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación*. Bellaterra: Institut de Ciències de l’Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Casal, J., Masjuán, J.M., & Planas, J. (1990). La inserción social de los jóvenes. *Revista de Educación*, 293, septiembre-diciembre, 109-122.
- Castiello Costales, Ch. (2001). *Huevos de serpiente. Racismo y xenofobia en el cine*. Barcelona: Talasa Ediciones.
- Centro INTER (s.f.). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo*. Descargado de <http://www.uned.es/centrointer/guia%20racismo.pdf>
- Chapman, K. (1986). *The sociology of Schools*. London: Tavistock.
- Cochran-Smith, M. (2002). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en las escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: Institut de Ciències de l’Educació de la Universitat de Barcelona – Horsori.
- Cohen-Emerique, M. (1997). La négociation interculturelle, phase essentielle de l’intégration des migransts. *Hommes & Migrations*, “Médiations en tout genre” 1.208, 9-34 (“La negociación intercultural, fase esencial para la integración de los inmigrantes y en la modificación de las actitudes de los actores sociales implicados en su integración”, en su traducción al castellano realizada por E. Tabares, de Fundación Sevilla Acoge).

- Cohen-Emerique, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. En G. Legault, *L'interention interculturelle* (pp. 161-185). Montreal: Gaëtan Morin Editeur. ("El acercamiento intercultural" o "Formación en una perspectiva intercultural", en su traducción al castellano realizada por E. Tabares, de Fundación Sevilla Acoge).
- Cohen-Emerique, M. (2003). La médiation interculturelle, les médiateurs et leur formation. En F. Remotti et al., *Corpi Individuali e Contesti Interculturali*. Turin: *L'Harmattan Italia Connessioni* (pp. 58-87). Publicado en francés, libro en italiano ("La mediación intercultural, los mediadores y su formación", en su traducción al castellano, realizada por E. Tabares, de Fundación Sevilla Acoge).
- Cohen-Emerique, M. & Fayman, S. (2005). Médiateurs interculturels, passerelles d'identités. *Connexions*, 83, 169-190 ("Mediadores interculturales, pasarelas de identidades", en su traducción al castellano de E. Tabares, de Fundación Sevilla Acoge).
- Comas, A., & Mascarell, M. (2005). Treballar amb una comunitat d'aprenentatge (la visió de les mestres). *Educar*, 35, 87-91. Traducción inédita del autor de la tesis.
- Cookson, P.W., & Shube Lucks, Ch. (2000). La nueva política de la enseñanza. En B.J. Biddle, T.L. Good, & I.F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos* (pp. 291-306). Barcelona: Paidós.
- Colectivo AMANI (1996). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- Colectivo IOÉ (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: C.I.D.E. – Instituto de la Mujer.
- Colectivo IOÉ (2005). ¿Invención de la adolescencia migrante? En *Congreso Ser adolescente hoy*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Descargado de http://www.nodo50.org/ioe/ficheros_externos/Invencion%20de%20la%20adolescencia%20migrante_INVENCIONADOLESCENCIAMIGRANTE.pdf
- Comité de las Regiones (2007). *Dictamen sobre el tema Menores no acompañados en el proceso migratorio: el papel y las sugerencias de los entes locales y regionales*. Diario oficial de la Unión Europea, 6 de marzo de 2007. Descargado de http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2007/c_051/c_05120070306es00350040.pdf

- Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Daddario, R., Anhalt, K., & Barton, L.E. (2007). Differential reinforcement of other behavior applied classwide in a child care setting. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(3), 342-348.
- Dadzie, S. (2004). *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid: Morata – Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Vicente, P.S. (Dir.) (1988). Elementos para la Evaluación de Programas de Desarrollo Profesional del Docente. *Enseñanza*, 16, 71-108.
- De Vicente, P.S. (Dir.) (1996). Formación y evaluación basada en el centro. En A. Villa (Coord.), & otros, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 289-322). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- De Vicente, P.S. (1998). Espacio y tiempo: dos constructos clave para el desarrollo profesional de los docentes. En M. Lorenzo, J.A. Ortega, & T. Sola (Coords.), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 111-131). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- De Vicente, P.S. (1999a). Evaluación de programas de formación en el desarrollo profesional del psicopedagogo. En F. Peñafiel, D. González, & J.A. Amescua (Coords.), *La intervención en Psicopedagogía* (pp. 105-145). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- De Vicente, P.S. (1999b). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L.M. Villar (Dir.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular* (pp. 53-88). 3ª Edición. Bilbao: Mensajero.
- De Vicente, P.S. (2000). Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente. En M. Lorenzo, & otros (Eds.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (pp. 919-948). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- De Vicente, P.S. (2001). La dirección como ejercicio de liderazgo. En P.S. de Vicente (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 21-46). Bilbao: I.C.E. de la Universidad de Deusto.
- De Vicente, P.S. (Dir.) (2002). *Desarrollo profesional del Docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Mensajero.
- De Vicente Rodríguez, P.S. (Dir.) (2006). [Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional](#). *Revista de educación*, 339, 711-744.

- De Vicente Rodríguez, P.S., & Fernández Cruz, M. (2000). Acerca del conocimiento profesional docente desde la formación y desde la experiencia. En P.S. de Vicente Rodríguez, & M. Fernández Cruz (Coords.), *Formación para la función docente: el acceso a la función pública en Andalucía* (pp. 11-16). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 2ª Edición. New York: McGraw-Hill.
- Doecke, B., Brown, J., & Loughran, J. (2000). Teacher talk: The role of story and anecdote in constructing professional knowledge for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 335-348.
- Domingo Segovia, J., & Mesa García, M.G. (Coords.) (2000). *Trabajando reconstruir una sociedad más justa, también desde la educación. Actas de las I Jornadas de Reflexión sobre Integración Global en Zonas Desestructuradas*. Granada: Consejería de Asuntos Sociales, Delegación Provincial de Granada, Grupo de Investigación FORCE, Universidad de Granada.
- Dore, R. (1976). *The Diploma Disease Education, Qualification and Development*. Londres: Allen and Unwin.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work. Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- EDEX (s.f.): *Aprendiendo a convivir, materiales para la interculturalidad*. Descargado de <http://www.edex.es/>
- Elboj, C. et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Elmore, R. (1993). What Knowledge base? *Review of educational research*, 63(3), 314-318.
- Elosua, M.R. et al. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo*. Madrid: Narcea.
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing? En F. Goodson, & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 75-87) London: Falmer Press.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. En M.D. LeCompte, W.L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 202-225). New York: Academic Press.

- Essomba, M. A. (2007). Gestión social y educativa de la diversidad cultural. En X. Besalú (Coord.), *Educación en sociedades pluriculturales* (pp. 105-122). Barcelona: Wolters Kluwer, Cuadernos de Pedagogía.
- Feito, R. (1990). Escuela y hegemonía. *Revista de Educación*, 293, septiembre-diciembre, 281-293.
- Fernández Cruz, M., & De Vicente Rodríguez, P.S. (2004). Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes. En L.M. Villar Angulo (Dir.), *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria* (pp. 93-106).
- Feu, J. (2007). Desigualdad, marginación y exclusión social. En X. Besalú (Coord.), *Educación en sociedades pluriculturales* (pp. 69-86). Barcelona: Wolters Kluwer, Cuadernos de Pedagogía.
- Flecha, R. (1999). *Compartiendo palabras*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE – Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 1.
- Floden, R. (2001). Research on effects of teaching: A continuing model for research on teaching. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3-16). Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Flor Heredia, A. de la (2000). Contribución al Panel de Expertos “Después de la Escuela, ¿qué?”. En J. Domingo Segovia, & M.G. Mesa García (Coords.), *Trabajando reconstruir una sociedad más justa, también desde la educación. Actas de las I Jornadas de Reflexión sobre Integración Global en Zonas Desestructuradas* (p. 199). Granada: Consejería de Asuntos Sociales, Delegación Provincial de Granada, Grupo de Investigación FORCE, Universidad de Granada.
- Forbes, A., & Roger, D. (1999). Stress, social support and fear of disclosure. *British Journal of Health Psychology*, 4, 165-179.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Franke, M.L., Carpenter, T., Fennema, E., Ansell, E., & Behrend, J. (1998). Understanding teachers’ self-sustaining, generative change in the context of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 67-80.
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K., & Guzzo, B.A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8(2), Retrieved July 11, 2008 from Academic Search Complete Database.

- Fullat i Genis, O. (1991). Teleología de l'educació. *Qüestions de vida cristiana*, 155, 7-36.
- García Hoz, V. (1974): *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona: Editorial Labor (2 Vols.).
- García López, J. (1974a). Hipótesis. En V. García Hoz, *Diccionario de Pedagogía*. (p. 476). Barcelona: Editorial Labor (Vol. I).
- García López, J. (1974a). Inducción. En V. García Hoz, *Diccionario de Pedagogía*. (p. 506-507). Barcelona: Editorial Labor (Vol. I).
- Garreta i Bochaca, J. (2000). *Diversidad cultural y educación en Québec*. Lleida: Milenio.
- Giménez Romero, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones*, 2, 125-159.
- Giménez Romero, C. (2001). Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. *Migraciones*, 10, 59-110.
- Giménez Romero, C. (2002). Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales: una propuesta metodológica de superación del culturalismo. En *Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España*. Granada: Laboratorio de estudios interculturales de la Universidad de Granada.
- Gimeno Sacristán, J. (1976). *Una escuela para nuestro tiempo*. Valencia: Fernando Torres.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. et al. (1982): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Giles, H.C. (1998): *Parent engagement as a school reform strategy*, ERIC. ED419031.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Goetz, J.P., & Hansen, J.F. (1974). The Cultural Analysis of Schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 5(4), 1-8.
- Gómez Ocaña, C. (1993, edición revisada y actualizada en 1994). Accountability. En *Diccionario de Ciencias de la Educación* (ed. rev.) (pp. 34-35). Madrid: Santillana.

- González Rico, N., & Martín Navarro, T. (Dirs.) (2010). *Aprendamos a amar. Deseo querer y ser querido. Deseo vivir y dar vida*. Proyecto de educación afectivo sexual para jóvenes de 15 a 18 años. Madrid: CEPE.
- Gordon, R.L. (1975). *Interviewing: strategy, techniques, and tactics*. Edición actualizada. Homewood, III.: Dorsey Press.
- Graciers, M., & Ruiz de Lobera, M. (2007). Niños, jóvenes y adultos de origen extranjero. En X. Besalú (Coord.), *Educación en sociedades pluriculturales* (pp. 177-198). Barcelona: Wolters Kluwer, Cuadernos de Pedagogía.
- Grande, I., & Abascal, E. (2005). *Análisis de encuestas*. Madrid: ESIC Editorial.
- Grupo CRIT (Comunicación y Relaciones Interculturales y Transculturales) (2006). *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.
- Grupo INTER (2006). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo*. Descargado de <http://www.uned.es/centrointer>
- Grupo Triángulo (2007). Guía para la mediación intercultural. Marco, proceso e instrumento de evaluación. *Cuadernos de Mediación Intercultural*, 1.
- Gutkin, T., & Curtis, M. (1982). School based consultation: theory and techniques. En C. Reynolds, & T. Gutkin (Eds.), *Handbook of school psychology*. New York: Wiley.
- Hall, R. (1999). The organization and development of discursive practices for “having a theory”. *Discourse Processes*, 27(2), 187-218.
- Hargreaves, A. (1996a). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996b). The teacher’s voice. *Educational Researcher*.
- Hemmeter, M.L., Fox, L., Jack, S., & Broyles, L. (2007). A program-wide model of positive behavior support in early childhood settings. *Journal of Early Intervention*, 29(4), 337-355.
- Hindmarsh, J., & Heath, C. (1998). Video and the analysis objects in action. *Communication & Cognition*, 31(2/3), 111-130.
- Hord, S. (1986). A synthesis of research on organisational collaboration. *Educational Leadership*, 43, 22-26.
- Hostetler, J.A., & Huntington, G.E. (1971). *Children in Amish Society: socialization and community education*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. En J.W. Little, & M.W. McLaughlin (Eds.), *Teachers work: Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press.
- Huguet Canalis, Á., & Navarro García, J.L. (2006). Lengua e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-200.
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D., Sierra, J.M. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao/Iruña: LETE.
- Instituto de Estadística de Andalucía (2005). *Municipios andaluces. Datos básicos 2005*. Sevilla: Unión Europea. FEDER. Consejería de Economía y Hacienda. Junta de Andalucía.
- Jones, J. (1992). *Praxis III teacher assessment criteria research base*. Princeton: Edicatopmañ Testomg Service.
- Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., & Whiren, A.P. (2007). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education* (4th. ed.) Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (Eds.) (2005). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori.
- Levin, H. (1990). At-risk Students in a yuppie age. *Education Policy*, 4, 283-295.
- Levin, H. (1991). *Accelerating the Progress of All Students*. Albany: Nelson A. Rockefeller Institute of Government, State University of New York.
- Litow, L., & Pumry, d. I. (1975). A brief review of classroom group-oriented contingencies. *Journal of applied behaviour analysis*, 8(3), 341-347.
- Llevot, N. (2004). *Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya*. Lleida: Pagès Editors.
- Lluch, X. (2007). Currículo intercultural: objetivos, contenidos, valores, educación. En X. Besalú (Coord.), *Educación en sociedades pluriculturales* (pp. 123-140). Barcelona: Wolters Kluwer, Cuadernos de Pedagogía.
- López López, M.C., & Latorre Medina, M.J. (2004). Articula metas y valores. En L.M. Villar Angulo (Coord.), *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria* (pp. 185-194).
- Loughran, J., & Northfield, J. (1996). *Opening the classroom door: Teacher, researcher, learner*. London: Falmer Press.
- Malik Liévano, B., & Herraz Ramos, M. (2005): *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Martí, L. (2000). Todos enseñan, todos aprenden. Una comunidad de aprendizaje en el medio rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 14-19.
- Martín, A. (1997). *Programa para trabajar la tolerancia y el respeto a la diversidad en la ESO*.
- Martín Rodríguez, J. (2000). Educación y marginación, historia y futuro de una propuesta integral de acción. Una perspectiva desde educación. En J. Domingo Segovia, & M.G. Mesa García (Coords.), *Trabajando reconstruir una sociedad más justa, también desde la educación. Actas de las I Jornadas de Reflexión sobre Integración Global en Zonas Desestructuradas* (pp. 43-45). Granada: Consejería de Asuntos Sociales, Delegación Provincial de Granada, Grupo de Investigación FORCE, Universidad de Granada.
- Martínez Ten, L., Tuts, M., & Pozo Serra, J. (2003). *Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España. Descargado de <http://www.cje.org>.
- McDevitt, T.M., & Ormrod, J.E. (2007). *Child development and education*. (3rd ed). Upper Saddle River: Pearson.
- McLaughlin, M.W., & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Melgarejo Hernández, J. (2000). ¿Qué centros educativos necesitamos para la integración global? En J. Domingo Segovia, & M. G. Mesa García (Coords.), *Trabajando reconstruir una sociedad más justa, también desde la educación. Actas de las I Jornadas de Reflexión sobre Integración Global en Zonas Desestructuradas* (pp. 74-79). Granada: Consejería de Asuntos Sociales, Delegación Provincial de Granada, Grupo de Investigación FORCE, Universidad de Granada.
- Meyers, J., Gelzheiser, L., & Yelich, G. (1991). Do pull-in programs foster teacher collaboration? *Remedial and Special Education*, 12, 7-15.
- Mills, C.W. (1959, rpt. 1973). *The sociological imagination*. Harmondsworth: Penguin.
- Mínguez Vallejos, R., Ortega Ruiz, P., & Pérez Ferra, M. (1992). Actitudes hacia el estudio: programa pedagógico. *Revista española de pedagogía*, 50(193), 495-516.
- Montero, L. (1997). Development and structure of teacher-education and professionalisation. En J.M. Vez, & L. Montero, *Current changes and challenges in European teacher education: Galicia* (pp. 29-53). Santiago de Compostela/Osnabrück: Compare-TE European Network.

- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educación*, 30, 69-98.
- Montiel Trujillo, M.M., Medina Rivilla, A.M., & Pérez Ferra, M. (2004-2005). El formador ocupacional en las escuelas-taller. *Guadalbullón: Revista de Educación*, 12, 157-184.
- Montón Sales, M.J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- Moral Santaella, C., & Pérez García, M.P. (1996). [La discusión de estudios de caso de profesores expertos y principiantes como estrategia para favorecer prácticas más reflexivas en la formación del profesor](#). *Bordón, Revista de Pedagogía*, 48(1), 73-87.
- Moral Santaella, C., & Pérez García, M.P. (2009a). [El profesorado ante la enseñanza](#). En C. Moral Santaella, & M.P. Pérez García (Coords.), *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza* (pp. 19-44).
- Moral Santaella, C., & Pérez García, M.P. (2009b). [Enseñando](#) a aprendices diversos. En C. Moral Santaella, & M.P. Pérez García (Coords.), *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza* (pp. 321-336).
- Moral Santaella, C., & Pérez García, M.P. (Coords.) (2009c). *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza*. Falta el lugar de edición: Ediciones Pirámide.
- Morales Orozco, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Moreno, J.C., Serrat E., Serra, J.M., & Farrés, J. (2002). *Llengua i immigració*. Barcelona: Departament de Benestar i família de la Generalitat de Catalunya.
- Moreno García, C. (2006). *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877-905). Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Navarro, J.L., & Huguet, Á. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de E.S.O. Un estudio empírico*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.).

- Navarro Sierra, J.L., & Huguet Canalis, Á. (2006). Inmigración y escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 17-175.
- Oliveros Alonso, Á. (1974). Antinomias pedagógicas. En V. García Hoz, *Diccionario de Pedagogía* (pp. 53-55). Barcelona: Editorial Labor (Vol. I).
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage
- Pérez Crespo, M.J. (2004). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. *Revista Educación y Futuro Digital*, 8. Descargado de http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/Ef8/exp_intervncion_mediadora.htm.
- Pérez Ferra, M. (1994). *Actitudes positivas hacia el estudio: estrategias de intervención para profesores de enseñanzas medias*. Murcia: M. Pérez Ferra.
- Pérez Ferra, M. (1995). La animación socio-cultural: una perspectiva en la construcción de diseños curriculares de educadores de adultos. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 164, 451-460.
- Pérez Ferra, M. (1996a). El psicopedagogo como asesor en los procesos de construcción curricular. *Universitas tarraconenses: Revista de ciències de l'educació*, 1, 83-104.
- Pérez Ferra, M. (1996b). *Conocer y desarrollar el curriculum: estrategias de intervención para profesores de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Pérez Ferra, M. (1999c). El proyecto curricular de centro en la formación de personas adultas. En *El desarrollo integral de una comarca en transformación: una perspectiva territorial, empresarial y formativa* (pp. 207-220).
- Pérez Ferra, M. (2002a). Impacto académico de la educación. *Innovación educativa*, 12, 181-195.
- Pérez Ferra, M. (2006b). Señas de identidad de las escuelas consideradas como “organizaciones que aprenden”. *Revista de Ciencias de la Educación, Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 25-46.
- Pérez Ferra, M., & Pantoja Vallejo, A. (2006). Opinión del profesorado de secundaria sobre los aspectos pedagógicos relacionados con el desarrollo de competencias

- profesionales básicas en sus alumnos. *RIE. Revista de investigación educativa*, 24(2), 497-518.
- Pérez Ferra, M., & Quijano López, R. (2010b). ¿Es necesaria la Red Europea de Educación Superior? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 383-398.
- Pérez García, M. P. (2004). [Impacto de la organización y de la zona educativa en los procesos de desarrollo profesional de los docentes en ZAEPS](#). En P. Murillo Estepa, J. López Yáñez, & M. Sánchez Moreno (Coords.), *Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 569-576).
- Pérez García, M.P. (2005). [Los códigos deontológicos del ejercicio profesional de un maestro](#). *Bordón. Revista de pedagogía*, 7(5), 675-688.
- Pérez García, M.P. (2008). [Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial](#). *Revista de educación*, 347, 171-173.
- Pérez García, M.P., Quijano López, R., & Pérez Ferra, M. (Coords.). (2005). *Actitudes del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria respecto al desarrollo de capacidades profesionales básicas*. Archidona: Aljibe.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Porter, J. (1980). Aprender a enseñar. Prioridades de acción. En N. Gible, & J. Porter, *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales* (pp. 105-153). Madrid: Narcea.
- Ray, H.W. (1972): *Final report on the OEO experiment in Educational Performance Contracting*. Batalle Columbus Laboratorios.
- Reyzábal Rodríguez, M.V. (2003): *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Ribas, C., Iglesias, G., Siqués, C., & Vila, I. (2006): *Materiales y actividades para las aulas de acogida*. Barcelona: Horsori.
- Ricoeur, P. (2005): *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.
- Rist, R.C. (1970): Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.
- Rojo Producciones Ecuador (2006). *Trafficombo*. [DVD]. Madrid: CREADE-CIDE-MEC. Versión electrónica: <http://apliweb.mec.es/creade/idex.do>

- Romero Marín, A. (1974): Activismo. En V. García Hoz, *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Editorial Labor (Vol. I).
- Rowley, E.A. (1983): *Ethnographic Study of a Desegregated North Georgian Country Elementary School Twelve Years Post de Jure*. (Tesis doctoral). Departamento de Sociología de la Educación, Universidad de Georgia.
- Ruiz Carrascosa, J., & Pérez Ferra, M. (Coords.) (1995). *Factores que favorecen la calidad educativa*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Salo, K. (1995). Teacher-stress processes: how can they be explained? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39, 205-222.
- San Román, T. (Coord.) (2004): *Sueños africanos para una escuela catalana*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sanacore, J. (1997): *Student diversity and learning needs*. ERIC. ED412527.
- Sánchez Cerezo, S. (Dir.) (1993, Edición revisada y actualizada en 1994). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Sánchez Hipola, M.P. (2007): *Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Saunders, W., Goldenberg, C., & Hamann, J. (1992): Instructional conversations beget instructional conversations. *Teaching and Teacher Education*, 8, 199-218.
- Secadas Marcos, F. (1974): Aprendizaje. En V. García Hoz, *Diccionario de Pedagogía* (pp. 58-63). Barcelona: Editorial Labor (Vol. I).
- Serra, C. (2007): Etnocentrismo, xenofobia, racismo. En X. Besalú (Coord.), *Educación en sociedades pluriculturales* (pp. 87-104). Barcelona: Wolters Kluwer, Cuadernos de Pedagogía.
- Siguan, Miquel (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Sindelar, P., Griffin, C., Smith, S., & Watanabe, A. (1992): Prereferral intervention: encouraging notes on preliminary findings. *Elementary School Journal*, 93, 85-97.
- Smith, J. (2009): Blending effective behavior management and literacy strategies for preschoolers exhibiting negative behaviour. *Early Childhood Education Journal*, 37, 147-151.
- Smithmier, A.M. (1997): Aggregative or integrative school-linked services? Attempting to link an integrative reform design with an aggregative school organizational design. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Chicago.

- Stormont, M., Becker, R., Mitchell, B., & Richter, M. (2005). Supporting successful transition to Kindergarten: General challenges and specific implications for students with problem behavior. *Psychology in the Schools*, 42(8), 765-778.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M.M. (2003): *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- Universidad de Murcia (2005). Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos no reglados, *Glosas Didácticas*, 15. Descargado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/15.html#>
- Valero Garcés, C. (2006). *Formas de mediación intercultural. Traducción e interpretación en los servicios públicos. Conceptos, datos, situaciones y práctica*. Granada: Comares.
- Vila, I, Siqués, C., & Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració*. Barcelona: Graó.
- Villar Angulo, L.M., De Vicente Rodríguez, P.S., & Alegre de la Rosa, O.M. (2005). *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles*. Madrid: Pirámide.
- Villasante, T.R., & Garrido, J. (Coord.) (2000). *Metodologías y presupuestos participativos*. Madrid: IEPALA/CIMAS.
- Weick, K. (1979). *The social psychology of organising*. New York: Random House.
- West, J. & Idol, L. (1990). Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. *Remedial and Special Education*, 11, 22-31.
- Zaitegi, N. (Coord.) (2003). Centros de éxito para todos. Modelos organizativos. *Organización y Gestión Educativa*, 5 (monográfico), 4-18.
- Zeichner, K. (1993, 10-15 August). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. *Keynote address at the Conference of the International Study Association on Teacher Thinking*, Göteborg.

2. MULTICULTURALISMO

- AA. VV. (1998). *Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares*. Madrid: Cátedra, (original inglés, 1996 Hannerz, Ulf).
- Brunel, H. (2006): *La felicidad zen*. Palma de Mallorca: Olañeta.

- Burnett, N. (Dir.) (2006): *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París: Unesco.
- Flores, G. & Luego, F. (Eds.) (2000). *Tras el muro: diez años después de 1989. Balance de una década de transformaciones en los países del centro y este de Europa*. Barcelona: El viejo Topo.
- Naïr, S. (2003): *El imperio frente a la diversidad del mundo*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Reimers, F. (Coord.) (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla (original inglés, 2001).
- Schmidt, H. (2006). *Las grandes potencias del futuro. Ganadores y perdedores en el mundo del mañana*. Barcelona: Paidós (original alemán, 2004).
- Wauchope, S. (Ed.) (2007). *Cultural diversity and transversal values*. París: Unesco.

3. MIGRACIONES, DERECHOS Y CIUDADANÍA

- Aja, E. & Arango, J. (Eds.). (2006). *Veinte años de inmigración en España. Perspectivas jurídica y sociológica (1985-2004)*. Barcelona: CIDOB.
- Aparicio, R. & Tornos, A. (2005). *Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI), Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Colectivo Ioé (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones en España*. València: Universitat de València, Patronat Sud-Nord.
- Izquierdo, A. (Ed.). (2003). *Inmigración: mercado de trabajo y protección social en España*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Jiménez Romero, C. (2003). *Qué es la inmigración*. Barcelona: RBA.
- Pajares, M. (2005). *La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria.
- Parella Rubio, S. (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. Rubí: Anthropos.
- Solé, C. (Coord.) (2001). *El impacto de la inmigración en la economía y la sociedad receptora*. Rubí: Anthropos.
- Zapata Barrero, R. (2004). *Inmigración, innovación política y cultura de acomodación en España*. Barcelona: CIDOB.

4. DESIGUALDAD, MARGINACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL

- Escudero Muñoz, J.M., & Sáez Carreras, J. (Coords). (2006). *Exclusión social/Exclusión educativa*. Murcia: Diego Marín Librero-Editor, SL.
- Esping-Andersen, G. (2003, octubre-2004, mayo). El estado de bienestar en el siglo XXI. *La Factoría*, 22-23. Descargado de www.lafactoriaweb.com
- García Domene, J.C. (s.f.). *Contraste. El cine de Ken Loach. Documento de trabajo*. Murcia. Foro Ignacio Ellacuría. <http://www.foroellacuria.org>. Correo electrónico: foro.i.ellacuria@fordigital.es Otras películas de Loach: *Agenda oculta, Riff-Raff, Lloviendo piedras, Pan y rosas, La cuadrilla*.
- Herranz de Rafael, G. (2006). *Itinerarios de igualdad y desigualdad entre hombres y mujeres*. Salobreña: Editorial Alhulia.
- Luengo, J.J. (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares.
- Milanovic, B. (2006). *La era de las desigualdades. Dimensiones de la desigualdad internacional y global*. Madrid: Editorial Sistema.
- Naciones Unidas (2006). *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2005*. Nueva York: Naciones Unidas. Descargado de <http://www.millenniumindicators.un.org>
- Navarro, V. (2006). *El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias*. Barcelona: Anagrama (col. Argumentos).
- Raya Díez, E. (2006). *Indicadores de exclusión social. Una aproximación al estudio aplicado de la exclusión*. Bilbao: Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Tezanos, J.F. (Madrid, 2006). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

4.1 Cine.

- Loza, G., Granados, L. (Productores) & Loza, G. (Director). (2005). *Al otro lado*. México.
- Meirelles F. (Dir.). (2002). *Cidade de Deus*. Brasil: 02 Filmes.

5. ETNOCENTRISMO, XENOFOBIA, RACISMO:

- Back, L., Solomos, J. (Eds.) (2000). *Theories of race and racism: a reader*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Bessis, S. (2002). *Occidente y los otros. Historia de una supremacía*. Madrid: Alianza.
- Delgado, M. (Ed.). (2003). *Inmigración y cultura. Ciudad e inmigración II*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.
- Dijk, T.A. van (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández Villanueva, C. (Ed.). (1998). *Jóvenes violentos. Causas psicológicas de la violencia en grupo*. Barcelona: Icaria.
- Lalueza i Fox, C. (2002). *Razas, racismo y diversidad. La ciencia, un arma contra el racismo*. Alzira: Algar Editorial.
- Malgesini, G., & Jiménez, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid: Tecnos.
- Santamaría Lorenzo, E. (2002). *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*. Barcelona: Anthropos.
- SOS Racismo (2006): *Informe anual 2006 sobre el racismo en el Estado español*. Barcelona: Icaria.
- Teillet Roldán, E. (2000). *Raza, identidad y ética*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Todorov, T. (2000): *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*. México DF: Siglo XXI.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

6. GESTIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.

- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- EURYDICE (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid: Eurydice Unidad Española.
- López Sala, A.M. (2005). *Inmigrantes y estados. La respuesta política ante la cuestión migratoria*. Barcelona: Anthropos.
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París: OECD Publishing.
- Parekh, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo*. Madrid: Istmo.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- UNESCO (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. París.

6.1 Cine:

- González Iñárritu, A. (Director). (2006). *Babel*. EE.UU., México, Japón: Central Films.
- Sala, X. (Director). (2005). *Hiyab*. España.

7. CURRÍCULO INTERCULTURAL: OBJETIVOS, CONTENIDOS, VALORES, EDUCACIÓN.

- Apple, M.W. (1996). Educación, identidad y patatas fritas baratas. En *Política cultural y Educación* (pp. 25-46). Madrid: Morata.
- Asociación de Enseñantes con Gitanos (2004). El tratamiento de la diversidad cultural en los libros de texto. *Boletín del Centro de Documentación*, 23, 3-30.
- Chalmers, F.G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). Currículum y diversidad cultural. *Educación y Sociedad*, 11, 127-153.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H.A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa Ediciones.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, Á.I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Steinberg, S.R. & Kincheloe, J.L. (Comps.). (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.

Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217(octubre), 60-66.

8. LEGISLACIÓN CONSULTADA EN TORNO A LA MARGINACIÓN Y A LOS PLANES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA EN ANDALUCÍA

Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. *Instrucciones de 19 de marzo de 2007, por las que se regula la organización del Programa de Acompañamiento Escolar en los centros educativos públicos*. Descargado de www.juntadeandalucia.es/educacion.alumnado.orientacioneducativa

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. *El Programa de Acompañamiento Escolar en Andalucía. Orientaciones Pedagógicas para su desarrollo*. Descargado de www.juntadeandalucia.es/educacion.guiasypublicaciones

8.1 LEGISLACIÓN GENERAL

- *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto*. BOE de 6 de agosto de 1970, de 10 de mayo de 1974, y de 3 de agosto de 1976.
- *Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, LOECE, de 19 de junio de 1980*. BOE número 154, de 27 de junio de 1980.
- *Ley Orgánica 8/1985 por la que se regula el Derecho a la Educación, LODE, de 3 de julio*. BOE número 159, jueves, 4 de julio de 1985.
- *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE*. BOE número 238, de 4 de octubre de 1990.

- *Ley Orgánica 2/2006 de Educación, LOE, de 3 de mayo.* BOE número 106, del 4 de mayo de 2006.
- *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.* BOJA número 252, de 26 de diciembre.
- *Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2006). La educación en Andalucía: un compromiso compartido, una apuesta por el futuro.*

8.2 SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL, SOLIDARIDAD Y SU DESARROLLO:

- *Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.* BOJA número 140, de 2 de diciembre de 1999.

Las normas que desarrollan la Ley 9/1999 son las siguientes:

- *Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.* BOJA número 58, de 18 de mayo de 2002.
- *Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.* BOJA número 125, de 26 de octubre.
- *Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de educación especial en los centros ordinarios.* BOJA número 125, de 26 de octubre de 2002.
- *Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el período de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales.* BOJA número 125, de 26 de octubre de 2002.

8.3 SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

- *Orden de 18 de junio de 2008, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de licencias por estudios, investigación, cursos, estancias en el extranjero y estancias en centros de trabajo para el personal funcionario de carrera dependiente de la Consejería de Educación, perteneciente a los cuerpos docentes de todos los niveles educativos y se efectúa su convocatoria para el curso escolar 2008/2009. BOJA número 136, de 9 de julio de 2008.*
- *Resolución de 15 de febrero de 2010, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se efectúa convocatoria de licencias por estudios, investigación, cursos, estancias en el extranjero y estancias en centros de trabajo para el personal funcionario de carrera dependiente de la Consejería de Educación, perteneciente a los cuerpos docentes de todos los niveles educativos para el curso escolar 2010/2011. BOJA número 51, de 16 de marzo de 2010.*

8.4 INTERCULTURALIDAD:

8.4.1 Mediación intercultural:

- *Orden de 3 de agosto de 2007, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de subvenciones dirigidas a entidades sin ánimo de lucro de ámbito provincial o autonómico para el desarrollo de programas dirigidos a la medicación intercultural y se efectúa la convocatoria para el curso 2007/2008. BOJA número 165, de 22 de agosto.*
- *Orden de 8 de enero de 2008, por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención al alumnado inmigrante. BOJA número 24, de 4 de febrero.*
- *Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante (1999).*
- *Acuerdo de 25 de noviembre de 2003 del Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, que aprueba el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar. BOJA número 235, de 5 de diciembre.*

- *Orden de 19 de septiembre de 2005, por el que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar.* BOJA número 202, de 17 de octubre.
- *Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2005).*
- *Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009).*
- *Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.* BOJA número 118, de 23 de junio.
- *Decreto 92/2006, de 9 de mayo, por el que se aprueba el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009.* BOJA número 105, de 2 de junio.
- *Decreto 155/1997, de 10 de junio, por el que se regula la cooperación de las Entidades Locales con la Administración de la Junta de Andalucía.* BOJA número 81, de 15 de julio.
- Programa de actividades extraescolares de mantenimiento de las culturas de origen del alumnado inmigrante.

8.4.2 Enseñanza del español: Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)

- *Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.* BOJA número 33, de 14 de febrero, pp. 7 y 11.
- *Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM), establecido en virtud del artículo IV.2 del Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos, de 14 de octubre de 1980.* BOE de 10 de octubre de 1985.
- Programa de actividades extraescolares de apoyo lingüístico para el alumnado inmigrante.

8.4.3 Subvenciones al profesorado para la elaboración de materiales curriculares:

- *Orden de 20 de junio de 2007, por la que se establecen las bases reguladoras de las ayudas para la elaboración de materiales curriculares y para el desarrollo de actividades de formación y de investigación educativa dirigidas al profesorado de los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos, a excepción de los Universitarios.* BOJA número 141, de 18 de julio.

8.4.4 Educación Compensatoria:

- *Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria.* BOE número 112 de 11 de mayo.
- *Decreto 168/1984 de 12 de junio, sobre compensatoria en zonas urbanas.* BOJA del 22 de junio.
- *Decreto 207/1984 de 17 de julio, sobre Educación Compensatoria en zonas rurales.* BOJA de 7 de agosto.
- *Configuración de Programas de Educación Compensatoria en Andalucía,* BOJA número 33, de 26 de abril de 1988 y BOJA número 42, de 31 de mayo de 1988.
-

8.5.5 Absentismo:

- *Orden de 8 de enero de 2008, por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención del alumnado inmigrante.* BOJA número 24, de 4 de febrero.
- *Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares.* BOJA número 21, de 2 de febrero.

8.5.6 E.S.O.:

- *Orden ECI 2220/2007, de 12 de julio, sobre el curriculum y la ordenación de la ESO.* BOE número 174, de 21 de julio de 2007.
- *R.D. 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO.* BOE número 5, de 5 de enero de 2007.

9. PÁGINAS WEB CONSULTADAS.

9.1 Sobre migración:

<http://www.adeit.uv.es/inmigracion2007/index.php> (Congresos sobre la inmigración en España).

<http://www.lexnova.es> (*Derecho migratorio y extranjería*. Madrid: Lex Nova).

<http://www.cmsny.org/imr-publication.htm> (*International Migration Review*. Center for Migration Studies).

<http://www.cemes.org> (*Journal of Ethnic and Migration Studies*. Centre for European Migration and Ethnic Studies -CEMES-).

<http://www.intermigra.info/extranjeria/>

<http://www.cear.es/home.php> (Comisión Española de Ayuda al Refugiado -CEAR-).

<http://www.un.int/iom/index.htm> (Organización Internacional de Migraciones -OIM-).

<http://extranjeros.mtas.es> (Libros de la serie OPI).

<http://www3.upco.es/pagnew/iem/nueva/04publicaciones/migraciones/index.htm>
(*Migraciones*. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Madrid: Universidad de Comillas).

<http://www.aulaintercultural.org>

<http://www.upcomillas.es/oberaxemtas/default.aspx>

<http://www.sosracismo.org/>

<http://www.migrationinformation.org>

<http://www.emz-berlin.de>

9.2 Sobre currículo intercultural: estrategias, técnicas, metodologías, recursos y materiales:

<http://www.pangea.org/aecgit/> (Asociación de Enseñantes con Gitanos).

<http://www.pluralismoyconvivencia.es/> (Fundación Pluralismo y Convivencia Área educativa).

<http://www.mugak.eu/gunea> (MUGAK).

<http://www.ceapa.es/web/revista.php?ID=75> (Revista PMadres).

9.3 Sobre niños, jóvenes y adultos de origen extranjero:

<http://www.aulaintercultural.org>

<http://www.mec.es/creade> (CREADE).

<http://www.edualter.org> (EDUALTER).

<http://www.ciimu.org> (Instituto de Infancia y Mundo Urbano -CIIMU-).

9.4 Sobre Educación en Sociedades Pluriculturales:

www.mediation-interculturelle.com

www.mediacionintercultural.org/triangulo.htm

www.uam.es/departamentos/filoyletras/antropologia_social/PMM

www.institutocervantes.es (Aula virtual de español).

www.juntadeandalucia.es/educacion (Alumnado inmigrante).

www.averroes.es (Portal de la red educativa).

9.5 Sobre Comunidades de Aprendizaje:

www.accelerateschools.net (Accelerated Schools Plus, EUA).

www.creatinglearningcommunities.org/ (Centro de recursos on-line. Creating Learning Communities -Internacional-).

www.schooldevelopmentprogram.org/ (Comer School Development Program, EUA).

www.successforall.net/ (Success for All, EUA).

www.educa.aragob.es/ryc/CA_web/ (Comunidades de aprendizaje en Aragón).

10. BIBLIOGRAFÍA SOBRE ETNOGRAFÍA Y DISEÑO CUALITATIVO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Angus, L.B. (1986). Development in Ethnographic research in education: from interpretation to critical ethnography. *Journal of research and development in Education*, 20(1), 59-67.

- Apple, M.W. (1978). Ideology and form in curriculum evaluation. En G. Willis (Ed.), *Qualitative Evaluation. Concepts and cases in Curriculum Criticism* (pp. 494-521). Berkeley: McCutchan Publishing Co.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical: knowing through action research*. Victoria: Deakin University.
- Cole, S. & Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento*. México: Limusa.
- Eisner, E.W. (1979). *The educational imagination*. Nueva York: Macmillan Publishing Co.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Nueva York: Macmillan Publishing Co.
- Everhart, R. (1979). *The in-Between years: student life in a junior high school*. Santa Barbara: Universidad de California.
- Jantsch, E. (1979). Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación. En L. Apostel, & otros, *Interdisciplinariedad*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (1ª reimpresión).
- Kluchhohn, C. (1951). *Antropología*. México: Fondo de cultura económica.
- Smith, M.L. (1987). Publishing qualitative research. *American educational research journal*, 24(2), 173-183.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como fase de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1985). A didáctica: ciencia, tecnología crítica e arte, e a sua relação com a ideologia. *O ensino*, 11(13), 11-12.

11. BIBLIOGRAFÍA SOBRE ESTADÍSTICA

11.1 Análisis textual:

- Abascal, E. & Franco, M.A. (2002). Análisis textual de encuestas: aplicación al estudio de las motivaciones de los estudiantes en la elección de su titulación. *Metodología de Encuestas*, 4(2).
- Becue, M. (1991). *Análisis de datos textuales. Métodos estadísticos y algoritmos*. París: Cisia.

Ruiz-Maya, L., Marín Pliego, F.J., Montero, J.M. & Uriz, P. (1995). *Análisis Estadístico de Encuestas: Datos cualitativos*. Madrid: Editorial Ac.

11.2 Códigos:

Aedemo. Código Internacional de Prácticas en Materia de Publicación de Resultados de Sondeos de Opinión y Normas para su interpretación.

11.3 Significado de los datos:

Aluja, B. & Morineau, A. (1999). *Aprender de los datos. El análisis de componentes principales. Una aproximación desde el Data Mining*. Barcelona: Eub-Ediciones Universidad de Barcelona.

11.4 Informática:

Aparicio Pérez, F. (1991). *Tratamiento informático de encuestas*. Madrid: Editorial Rama.

Lebart, L., Morineau, A., Lambert, P. & Pleuvert, P. (1994). *Spad, N. Sistema Compatible para el Análisis de Datos. Manual de referencia*. París: Cisia.

Spad. N Système Portable pour l'analyse de Donnés. París: Cisia.

Spad. N Système Portable pour l'analyse de Donnés Textuelles. París: Cisia.

Spad. Logiciel e traitements. París: Cisia.

11.5 Análisis de correspondencias:

Benzécri, J-P. & Coll (1993). *La Taxonomie, Voli. L'analyse des Correspondances, vol II*. París: Dunod.

Greenacre, M.J. (1993). *Correspondence analysis in practice*. Washington: Academy Press.

Joaristi, L. & Lizasoain, L. (1999). *Análisis de correspondencias*. Madrid: Editorial La Muralla.

11.6 Análisis factorial (de encuestas):

Abascal, E. (1998). El uso de elementos ilustrativos en el análisis factorial de encuestas. *Esic Market*, (mayo-agosto), 91-104.

Escofier, B. & Pages, J. (1992). *Análisis factoriales simples y múltiples. Objetivos, métodos e interpretación*. Leioa: Editorial Universidad del País Vasco.

Pages, J. (1979). Reflexions sur l'utilisation de l'Analyse Factorielle dans l'étude des Attitudes, *Cahier de Recherches en Gestion des Entreprises*, 4. Techniques Quantitatives Appliquées au Marketing.

11.7 Análisis multivariable:

Levy, J-P. & Varela, J. (Coords.). (2003). *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.

11.8 La no respuesta:

Díaz de Rada, V. (2000). *Problemas originados por la no respuesta en investigación social: definición, control y tratamiento*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Platek, R. (1986). Metodología y tratamiento de la no-respuesta. *Seminario Internacional de Estadística en Euskadi*. San Sebastián: Eustat.