

¿Cómo investigar la exclusión educativa?

Domingo, Jesús; Martos, José Manuel

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Domingo, J., & Martos, J. M. (2017). ¿Cómo investigar la exclusión educativa? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(2), 1-23. <https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2528>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

¿Cómo investigar la exclusión educativa?

Jesús Domingo & José M. Martos

Palabras clave:
exclusión
educativa;
investigación
dialógica;
investigación
cualitativa;
complejidad;
entrevistas en
profundidad;
grupos focales;
análisis de
documentos;
teoría
fundamentada;
análisis crítico del
discurso

Resumen: El fracaso escolar y la exclusión educativa son cuestiones complejas que requieren enfoques complejos para ser comprendidas. En este artículo abordamos esta cuestión en profundidad. Definimos y delimitamos el problema de la investigación y proponemos un método que revele cómo los educadores toman decisiones sobre el fracaso y / o la exclusión de los estudiantes. El marco epistemológico y metodológico sigue un procedimiento de construcción dialógica basado en la combinación de reflexiones y experiencias de aprendizaje. Los diarios de investigación, los conocimientos teóricos de los investigadores y las voces de los protagonistas (profesorado y alumnado) son nuestras principales fuentes de datos. Para la recopilación de datos se utilizaron entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis de documentos y para el análisis de datos, el análisis crítico del discurso y la teoría fundamentada. Los hallazgos se discuten en relación con la literatura existente sobre el fracaso escolar y la exclusión, señalando las siguientes pautas: 1. hacer enfoques complejos y dinámicos de estas cuestiones; 2. comprender la exclusión y el fracaso escolar, basados en la voz de los protagonistas; y finalmente 3. contextualizar estas cuestiones.

Índice

- [1. Presentación y justificación del abordaje al problema de investigación](#)
- [2. Proceso de construcción del marco epistemológico y metodológico de investigación](#)
 - [2.1 El camino hacia las canteras. Un primer acercamiento hacia la exclusión educativa y el fracaso escolar](#)
 - [2.2 Exploración reflexiva de las cinco canteras: Las fuentes de información](#)
- [3. El boceto del mosaico: Primeras conclusiones](#)
 - [3.1 Abordajes complejos y dinámicos a temas también complejos](#)
 - [3.2 Comprender desde dentro a partir de la voz de los protagonistas](#)
 - [3.3 El estudio de caso como acceso metodológico a la realidad de la exclusión educativa](#)

[Referencias](#)

[Autores](#)

[Cita](#)

1. Presentación y justificación del abordaje al problema de investigación

Abordar un estudio sobre problemáticas complejas, como pueden ser la exclusión educativa y el fracaso escolar, requiere todo un proceso previo de acotación y delimitación del problema a investigar, para no reincidir en miradas y no dejar en olvido aspectos tradicionalmente silenciados, bordeando alternativamente sus fronteras. Este proceso excede a la tradicional revisión bibliográfica aunque, obviamente, ésta es fundamental. Investigar nuevas aristas, resquicios y pistas para hacer posible nuevas comprensiones, desde otras perspectivas, supone todo un ejercicio de aproximaciones sucesivas, a partir de la interrogación constante (CHARMAZ 2006; STRAUSS & CORBIN 2007 [1998]).

Son, pues, tentativas de acotar el foco de análisis del problema y de ir descubriendo como pertinentes otras evidencias, tanto nuevas como procedentes de diferentes fuentes de conocimiento y experiencias previas. De este modo, el proceso para delimitar el problema y el enfoque se convierte en sí mismo en un estudio previo, en una constante toma de catas del objeto de estudio y en un proceso dialéctico, cargado de constantes preguntas y cuestionamientos, que llevan a centrar el enfoque y justificar la toma de decisiones de por qué y cómo estudiarlo. [1]

El artículo pues, más que mostrar una investigación propiamente dicha, relata el proceso de construcción dialógica del marco que hizo posible abrir y profundizar en una línea de investigación. Se narra cómo se fue construyendo discursivamente conforme se iban triangulando secuencialmente lecturas, reflexiones y aprendizajes extraídos de otras investigaciones y de la reflexión sobre experiencias profesionales en el ámbito de estudio. [2]

En línea con la propuesta de TENNI, SMYTH y BOUCHER (2003), en este trabajo se ha utilizado una descripción autobiográfica del proceso de profundización auto-reflexiva desarrollado, prestando atención a la relevancia de los datos objeto de estudio y a los constructos teóricos desarrollados, al acompañamiento crítico de colegas del equipo de investigación y a la asunción de riesgos personales y profesionales, al decantarnos argumentativamente en determinados sentidos. Relata el proceso de aproximación desde la teoría fundamentada, para ir adentrándonos en la complejidad y justificando la toma de decisiones, hasta la construcción de un marco epistemológico y metodológico de estudio. En definitiva, el artículo plasma un informe de investigación que relata narrativa y dialécticamente el camino recorrido hasta acotar nuestro campo de investigación. A partir de este conjunto de argumentos y toma de decisiones se desarrolló posteriormente la investigación propiamente dicha, que no es objeto de este trabajo. [3]

El informe que se presenta integra la experiencia vivida en el pasado, los retos educativos de la realidad presente, dando lugar a las actuaciones futuras y a los caminos por donde discurrirá la investigación (SCHÖN 1992). Refleja una mirada, que Gianni VATTIMO (1991, p.70) llama hermenéutica, sustentada sobre la base del sujeto que aprende de su propia experiencia, es decir, a partir del contacto directo con los otros, con el mundo y consigo mismo (DUBARD 2000, pp.205-206). A este respecto HUBERMAN (1990) señala que en el desarrollo profesional e investigador existen unos "leitmotiv" o temas generadores que centran el interés de cada momento o fase y que dan lugar al desarrollo de itinerarios personales o trayectorias individuales. En efecto, la redacción de este informe tiene la finalidad de objetivar esos centros de interés que han determinado la delimitación del campo de investigación que tiene por objeto la exclusión educativa. [4]

En este artículo se describe con brevedad de dónde se partió, en qué nos detuvimos y hacia dónde nos dirigimos con esta propuesta metodológica, pero no de la forma en que lo haría un reportero, enumerando por orden cronológico

los encuentros, lecturas u otras actividades que han constituido el día a día de este proceso, sino como un testimonio del mismo que ha permitido la delimitación del campo de estudio de cara a una investigación dirigida a comprender la compleja realidad de la exclusión educativa. [5]

Afirma RICOEUR (1984, p.49) que "componer una historia es, desde el punto de vista temporal, extraer una configuración de una sucesión". En esta narración hemos mirado hacia atrás para contemplar el camino recorrido y buscar un sentido a las experiencias vividas. Componer un relato es un ejercicio de reflexión y creatividad, similar a reconstruir un mosaico. La intriga surge de la síntesis de los elementos heterogéneos que surcan la vida, de la integración de los mismos buscando un sentido. Esos elementos de la vida son las teselas que integradas creativamente generan un conjunto armónico. En el intento de bordear los límites que delimitan la realidad de la exclusión educativa, hemos podido recoger una serie de teselas que generosamente han depositado en nuestras manos las personas con las que hemos contactado y hemos podido compartir experiencias en el marco de las canteras que han constituido los proyectos de investigación, la participación en seminarios con grupos y redes de innovación (Proyecto Atlántida en Granada) y en nuestro trabajo con alumnado en riesgo de exclusión educativa. La vivacidad de sus palabras, la riqueza de sus vivencias, la profundidad de sus inquietudes, las luces y las sombras de los proyectos compartidos, son las teselas que hemos ido recopilando y conservamos como un tesoro precioso. Cada una de ellas tiene un valor inconmensurable, pues quien las entrega, te confía parte de su historia, de sus sentimientos, de sus creencias, en definitiva, parte de su vida. Como proceden de diversas canteras poseen formas distintas y relieves diferentes; sus aristas reflejan las aristas de las experiencias que plasman, talladas por el día a día, en la cantera de la práctica profesional, en el silencio o bullicio, en el anonimato del aula o el lugar de trabajo. Algunas de esas teselas son añicos de otros mosaicos que, como grandes proyectos en el campo educativo, comenzaron a construirse, pero los avatares de la vida los fragmentó y ahora tratan de reinsertarse en una nueva síntesis; por eso son trozos, no de decepción y de impotencia, sino de esperanza y realismo. [6]

Junto a estas teselas también hemos hecho acopio de las que hemos ido tallando durante nuestra experiencia de investigación, y que va quedando plasmada en nuestro cuaderno de investigación, fruto de la reflexión creativa a partir de la profundización teórica en el campo de la exclusión educativa y el acercamiento a la realidad de la misma por medio de los encuentros con personas y centros. [7]

Al final de este proceso se construye el mosaico que ubicará y concretará la futura investigación en esta línea. La construcción de este mosaico supone comenzar a ordenar las teselas, que se incrementaron en las etapas sucesivas de la investigación, para delimitar, al menos algunas grandes líneas para ubicar el trabajo; es decir, los principios epistemológicos y metodológicos que deben sustentar un acercamiento atento a la exclusión educativa. Estos principios son

deudores, pues, tanto de las intenciones como del proceso discursivo y del aprendizaje reflexivo desarrollado. [8]

2. Proceso de construcción del marco epistemológico y metodológico de investigación

Con el objetivo de establecer unos lineamientos de investigación para abordar el tema de la exclusión educativa y el fracaso escolar, se mostró pertinente desarrollar el proceso de construcción del marco epistemológico y metodológico de investigación que se describe a continuación. De este modo, el objetivo del trabajo es argumentar todo el proceso dialéctico de aproximación y construcción colectiva de sentido hasta concluir en la propuesta de lineamientos. [9]

2.1 El camino hacia las canteras. Un primer acercamiento hacia la exclusión educativa y el fracaso escolar

Adentrarse en un campo complejo, como es el del fracaso escolar y la exclusión educativa, supone un proceso de acercamiento y acotamiento – tanto desde la teoría como desde el conocimiento práctico – de posibles enfoques y perspectivas. Esta aproximación secuencial permite tanto el abordaje a la complejidad, como la necesaria triangulación previa para la toma acertada de decisiones. [10]

Los albores de este proceso no es un tiempo vacío. Supone un acercamiento hacia el foco del problema, el acontecimiento y su sentido. Es un momento especialmente interesante, pues permite recoger e ir integrando preguntas y cuestionamientos en los que se produce una ruptura con los estereotipos y las racionalidades previas, una apertura de mente hacia nuevas pistas, enfoques y voces que hacen emerger un conjunto de cuestiones, razones, argumentos, motivaciones que no están en los libros sino en las vivencias, los impactos y la reflexión. Este conjunto de elementos deja entrever lo oculto y el potencial de determinados lineamientos y de los sentidos emergentes que hay tras la experiencia. Por medio de este proceso previo se van vislumbrando los albores. [11]

Nuestro albor para aproximarnos al fracaso escolar y a la exclusión educativa fue el contacto con alumnos en riesgo de exclusión social y educativa. Ello nos llevó a nuevas lecturas sobre el tema de la exclusión y a establecer contactos con profesionales de la práctica educativa y de los servicios sociales. Ellos nos hicieron ver la necesidad de abordar una investigación centrada en los problemas de aprendizaje de esta población. Estos encuentros suponen una primera tesela que a lo largo de todo el proceso hemos revalorizado cada día más. Ellos insistían en la dimensión humana que reviste el acercamiento a la exclusión educativa. Cada niño trae consigo una historia de vida, una trayectoria, unas motivaciones que se han de conocer si quieres intervenir con certeza. A raíz de este encuentro retomamos el libro "Cachorros de nadie". El autor, MARTÍNEZ REQUENA, con lucidez, tras narrar algunas historias de vida de niños inadaptados, hacía una observación importante en esta línea:

"Cuando un niño tiene un comportamiento inaceptable, es decir, cuando desborda los límites considerados razonables por quienes lo rodean, mucho más importante que conseguir imponerle por encima de todo tales límites, es analizar los motivos que pueda tener para ese desbordamiento. Porque pudiera ser que ocurra no por mala voluntad sino por estar interiormente desbordado ... Primero desbordaron la familia, que no supo o no pudo responder a lo que en ellos pasaba; luego la escuela, tantas veces reclamada con la mayor urgencia por intereses ajenos a las necesidades del niño; luego las tapias del reformatorio o los sofisticados métodos de control, que tan eficazmente contribuyen a cualificar el desbordamiento ... Finalmente perder el sentido del límite consiste en perder el sentido de la realidad" (1988, p.173). [12]

Un primer aprendizaje es la necesidad de ahondar en las raíces que están en la base de los problemas de exclusión social. Ningún programa puede ser eficaz si no comprende y ataja lo que está en el sustrato de la problemática. [13]

Por otra parte, el trabajo con alumnado que necesitaba apoyo por presentar dificultades escolares, el encuentro personalizado con ellos y sus familias, supuso otra mirada para conocer en profundidad la fisonomía del fracaso y de la exclusión educativa y para indagar, siempre con respeto, en las causas del desbordamiento que los conducía a la situación de riesgo de fracaso y a las problemáticas personales y sociales que suelen bordear estas realidades. [14]

Esto nos acercó a los rostros del fracaso a partir de aproximaciones atentas a sus vivencias, percepciones, y voces ocultas (MARTOS & DOMINGO 2011). Se vislumbraba, por tanto, la pertinencia en entrar en sus historias de vida. [15]

2.2 Exploración reflexiva de las cinco canteras: Las fuentes de información

MORÍN (2008, p.146) habla del principio del pensamiento de la "complejidad" como forma de acercamiento y de comprensión de la realidad de la vida cotidiana de las personas, reivindicando la multidimensionalidad frente a una comprensión unidimensional de la realidad y de los problemas. En este sentido, la exclusión educativa es una realidad compleja que requiere de aproximaciones desde la complejidad y de forma hologramática, holística, dialéctica y procesual. [16]

Antes de adentrarnos en el estudio de la exclusión, nos parecía pertinente ir bordeándola con una mirada atenta hasta encontrar una visión de conjunto para seleccionar bien por dónde y cómo abordar el reto de su comprensión. El camino recorrido hasta el momento, los albores, nos conducían a las puertas de cinco canteras, aparentemente distintas, pero unidas por profundas galerías que se descubren al introducirte en ellas. En los primeros momentos, el trabajo es laborioso, porque creíamos que para entrar y salir de ellas siempre se tiene que volver al inicio o proseguir según se marcó en la hoja de ruta. Pero al avanzar en su conocimiento se descubren una serie de canteras y galerías nuevas, algunas profundas, otras escondidas, que permiten transitar de uno a otro filón para ir adentrándose en el camino del sentido. También descubrimos que rutas que se prometían a priori valiosas, se tornaban poco significativas o terminaban

demasiado pronto sin permitir una profundización en la comprensión de estos laberintos que componen la complejidad de la realidad. [17]

Detenerse en explorar diversas rutas, motivos, pistas... hace tener una mirada más amplia para aprehender y comprender la complejidad. Se descubre que la diversidad y variedad de materiales que se encuentran en estas canteras, abren perspectivas, enfoques y puntos de vista diversos, que en su conjunto propiciarán tanto una gran riqueza en el mosaico resultante, como una ubicación más pertinentemente de los elementos que prometen aportar mayor sentido al conjunto si se estudian con detenimiento. [18]

2.2.1 Primera cantera: Cómo emerge el tema de la exclusión desde la voz del profesorado. Los aportes de otras investigaciones en esta línea

La dinamización de los grupos de discusión (en adelante, en las citas GD) con profesores y orientadores en Granada, Jaén, Málaga y Córdoba en el marco de un proyecto I+D permitió, de cara al proceso de delimitación del campo de investigación, tener la oportunidad de acercarnos a la situación educativa actual desde la perspectiva ofrecida por profesionales, a partir de su práctica docente. El guion preparado para moderar el diálogo en el seno de los distintos grupos de discusión, constituyó una rica guía para detectar algunos de los problemas educativos actuales y una invitación a reflexionar sobre el sistema educativo y los problemas que inciden en él: alto índice de fracaso escolar, absentismo escolar, problemas de convivencia, etc. [19]

Las intervenciones de los participantes en dichos grupos de discusión insistieron en algunos aspectos claves para abordar esta situación, considerada por muchos, como problemática. El primero de ellos era la necesidad de tomar en consideración el contexto sociocultural envolvente como factor de riesgo. El contraste entre cultura escolar y cultura socio-familiar en algunos casos puede ser alto, provocando una realidad dualizada, con escalas de valores e interés diferentes, cuando no contrapuestos, y de difícil gestión para el profesorado. Así lo señalaba un director de secundaria:

"Hay un problema, primero social, y cuando hablo social no me refiero a que haya una gran mayoría de personas, me refiero a un problema de desintegración de una estructura social. Hay un cambio de valores absoluto y ese cambio está haciendo que se desintegre una estructura social. Creo que los profesores somos los últimos que hablamos a un chaval de dignidad, honestidad, trabajo, esfuerzo y sacrificio. Tú le hablas de estos valores y ellos te responden de consumismo, éxito fácil y hedonismo. Y ante eso ¿qué se puede hacer?, ¿formarlos en valores?, ¿enseñar tu asignatura?, ¿qué intentas?" (GD-Granada) [20]

Esto genera en el profesorado una sensación de sentirse extraño en el contexto en el que le corresponde realizar su labor docente, generando un sentimiento de desarraigo y malestar. A su vez, el impacto del problema del fracaso escolar y de la falta de interés del alumnado hace que se pierda el optimismo ante su trabajo,

entrando en una dinámica de desidia y conformarse con los mínimos exigidos. Elocuentes eran las palabras de un profesor de secundaria de Málaga:

"Yo voy a escribir un libro como el de José Luís Sampedro. Soy un emigrante, con papeles evidentemente, pero soy un emigrante de otra época. Soy un emigrante aterrizando aquí. Esta no es mi sociedad, ni es mi gente, ni son los valores por lo que yo luchó" (GD-Málaga). [21]

Junto a los problemas vinculados a la situación social envolvente en la que se desarrolla la labor educativa, existen otros problemas institucionales generados por la forma de implantar las sucesivas reformas educativas, carentes de un proceso de formación del profesorado. Esta situación produce nuevamente una sensación de crisis en los profesionales de la educación dificultando su desarrollo profesional (GD-Málaga y GD-Jaén). [22]

En el diálogo también surgieron otra serie de problemáticas, fundamentales en el proceso de construcción de nuestro camino, referentes a las dificultades que afectan al alumnado directamente: problemas de convivencia, aprendizaje y adaptación en el centro. El diagnóstico era certero y suponía un replanteamiento de la misión del docente en el seno de los institutos ante las nuevas necesidades emergentes. La convivencia en los centros había desplazado del día a día elementos clave de la labor educativa que hasta el momento habían sido determinantes. Un profesor así lo señalaba:

"A mí me toca cada día velar para que se cumplan las normas de convivencia que hemos acordado y no me importa perder media clase. Si llegado el momento es necesario intervenir en una cuestión, hay que hacerlo aunque sea complicado, aunque me saque de mi ritmo de clase y del desarrollo de los contenidos. Mi función también es esa. Yo me planteo: ¿qué es más importante que el niño genere una información o que no le importe nada, vaya pisoteando a todos o creyéndose el rey del mundo? ¿tengo que transmitir unos valores o no? Ante esto es necesario establecer primero una dinámica de clase con unas normas convivencia. Sólo de esa forma podremos dar otra media hora de matemáticas o lengua" (GD-Málaga). [23]

Ante esta situación algunos profesores siguen encerrados en el corsé de su área de conocimiento, en la transmisión de muchas ideas. Pero existen otras formas de encarar estas problemáticas, buscando el cambio y la mejora a partir de las necesidades del centro educativo (GD-Málaga). Pero el gran problema que denuncia el profesorado es la ausencia de una cultura de colaboración, diálogo y reflexión. En definitiva, tal y como expresaba una orientadora, "el diálogo debe existir en el seno del equipo de profesorado para sobrevivir" (GD-Jaén). [24]

Los grupos de discusión fueron una llamada de atención sobre la necesidad de una cultura de la colaboración en el seno del centro educativo. "Es que no estamos formados para trabajar en equipo. Colaborar es algo fundamental y no como venimos haciendo con una inercia de reinos de taifas" (GD-Jaén). Una colaboración que se extiende a las familias y al entorno (GD-Jaén y GD-Málaga),

pues los grandes problemas de la educación (la desigualdad y el fracaso escolar) son un problema de todos ya que tienen sus raíces fuera del centro. [25]

El trabajo y la reflexión en equipo suponen una nueva forma de afrontar las problemáticas del alumnado en riesgo de exclusión educativa, para evitar buscar soluciones superficiales que no tienen en cuenta sus raíces:

"Se trata de buscar las claves de los problemas que tenemos, el núcleo gordiano en el que tenemos que centrarnos. La escuela debe fortalecer los pilares de ciudadanía, aunque la sociedad decida tirarse por un precipicio, alguien tiene que estar ahí para evitarlo. Y en esa labor tenemos que estar todos" (GD-Málaga). [26]

Desde el prisma de la escuela como constructora de ciudadanía se abordó el tema de la desigualdad educativa. En los grupos se señaló que una de las causas que hace que escuelas no siempre tengan un talante inclusivo es el hecho de que "no se tiene la inclusión como prioritaria ni como una realidad, sino como un discurso políticamente correcto vaciado de contenido" (GD-Málaga). Uno de los indicadores que evidencian esta carencia es el descuido de la tutoría en los centros y, por consiguiente, la falta de seguimiento individualizado del alumnado. Porque, afirma una orientadora, trabajar por la inclusión de un alumno supone:

"Conocer su nombre, sus condiciones de vida, los problemas que hay en su casa, su nivel de satisfacción en el centro, etc. Estoy convencida de que esto es importante, pues la práctica me lo ha dicho. Si un profesor me dice que alguien está mal, yo dejo todo y lo busco para que al menos descubra que alguien sabe que está ahí, él y sus problemas" (GD-Jaén). [27]

Este primer contacto con la realidad del fracaso y de la exclusión por medio de la dinamización de grupos de discusión de profesores y el análisis del contenido de la información construida en los mismos, generaron algunas primeras reflexiones que se plasmaron en el diario de investigación:

"La exclusión educativa constituye un problema complejo en la escuela de hoy en día, ya que en él están implicadas las personas que intervienen en el proceso: alumnado, profesorado, padres, e incluso el entorno. También, y esta es la segunda intuición o mejor dicho un deseo, abordar este tema debiera ser una modesta contribución a mejorar las condiciones de vida de estas personas y trabajar por la justicia y la equidad desde el ámbito de la educación. La tercera, es que nos encontramos ante un problema nuclear, como podemos palpar desde las aportaciones del profesorado de los grupos de discusión; un problema en el que está en juego la vida de una persona, su felicidad, su posibilidad de ser un ciudadano adulto, participativo e integrado en la trama de la vida. Y la cuarta, que nos encontramos ante un problema muy complejo, en el que intervienen muchos factores tanto personales, sociales, familiares y educativos; eso supone adentrarse en un proceso de investigación laborioso y difícil ya que no se puede abordar desde un único punto de vista. Nuestro problema se centra en dos cuestiones claves: a) ¿Cuáles son las causas que están en la raíz de la problemática relativa a la

exclusión educativa y el fracaso escolar? Y ¿Cómo debería abordarse una investigación en este sentido?" (Diario de investigación) [28]

Estas fueron las primeras teselas recogidas en el camino y que con otras texturas, otro color, volvieron a aparecer en el resto de canteras. [29]

2.2.2 Segunda cantera: El acercamiento al problema de la exclusión educativa desde la estadística oficial

Después de este primer contacto con la realidad de la exclusión educativa llegó el momento de realizar un acercamiento a la misma por medio de los datos estadísticos oficiales. Desde el primer momento de su recopilación constatamos que eran datos muy generales que testimoniaban la existencia de un problema, pero que resultaban insuficientes para entrar en la comprensión del acontecimiento. Eran datos relativos a:

1. El número de alumnos matriculados en educación secundaria obligatoria y su distribución por modalidades de centros. Esto se puede completar con la distribución por etapas y cursos.
2. El número de alumnos matriculados en programas de garantía y su distribución por sexo y edad.
3. La distribución de los alumnos de en programas de garantía social por centros y por familias profesionales. [30]

A partir de este primer contacto con los datos éramos conscientes del carácter eminentemente descriptivo que poseían, que eran un elemento valioso para ofrecer una radiografía de la situación, pero que no contribuían a la profundización en las raíces que sustenta la problemática. [31]

Es verdad que también ofrecían algunas cifras relativas al número de alumnos que graduaban en secundaria obligatoria y cifras de abandono temprano:

1. Evolución de las tasas de idoneidad al finalizar las etapas educativas.
2. Porcentajes de alumnos que terminan la etapa de educación secundaria obligatoria con o sin titulación. [32]

Estos datos permitían, de nuevo, tomar conciencia del problema, de ese 28 por ciento de alumnos que no terminan con el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Pero, una y otra vez, resultaban insuficientes para responder a las preguntas que iban surgiendo en el curso de nuestra reflexión. No existía ningún dato relativo a sus circunstancias o trayectorias. [33]

Por este motivo era necesario desistir de ese tipo de análisis y, por el contrario, hacer una radiografía más profunda en centros y casos. De este modo el objetivo prioritario no era tanto realizar análisis secundarios de datos de las estadísticas, cuanto comenzar un proceso de contacto con centros educativos para conocer su verdadera realidad. Esto planteaba un nuevo problema, que era el del acceso

a los mismos. Como primera solución se optó por contactar con aquellos que el acceso fuera fácil para después, por medio de un proceso de bola de nieve y mediante negociación, introducirnos en otros. [34]

2.2.3 Tercera cantera: El acercamiento a la exclusión educativa desde la revisión bibliográfica y el contraste con nuestra experiencia práctica

A partir de ese momento era pertinente realizar una profunda revisión de la literatura e investigación sobre fracaso escolar y exclusión educativa, dificultades escolares, vulnerabilidad, estudiantes en riesgo, así como también de los entornos sociales y escolares en riesgo. Revisión de autores como PERRENOUD (2002 [1990]), ROSI y MONTGOMERY (1994) o VELAZ DE MEDRANO (2003) nos llevaron a conocer los diferentes enfoques existentes a nivel nacional e internacional, lo que nos centró principalmente en la perspectiva adoptada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre la exclusión educativa (BRYNNER 2000; KLASSEN 1999) y el paradigma de exclusión (CASTELL 2004; KARSZ 2004; SEN 1999, 2001; SUBIRATS 2004; TEZANOS 2001). [35]

A partir de la perspectiva que ofrecía el paradigma de exclusión tomamos conciencia de la importancia que posee el proceso que lleva a la exclusión y las zonas de riesgo por las que transita un individuo (LITTLEWOOD, HERKOMMER & KOCH 2005, p.32). Creímos necesario también acudir a estudios nacionales que pudiesen dar luz sobre los factores de riesgo de fracaso y exclusión, como es el caso del informe financiado por la Fundación "La Caixa" sobre fracaso y abandono escolar en España (FERNÁNDEZ-ENGUITA, MENA & RIVIERE 2010). Este informe habla de los factores socioeconómicos, culturales, de género, nacionalidad y etnicidad, y familiares. También se ocupa en extenso de la dimensión motivacional y de las diferentes percepciones, vivencias y miradas, resaltando la dimensión procesual que conduce hacia el fracaso y el abandono escolar. Por último, pone de manifiesto la importancia de la institución escolar para abordar la situación con posibilidad de éxito. [36]

Fue también muy iluminador – entre otros – el informe del DEFENSOR DEL PUEBLO (2007) sobre violencia escolar, por los datos y cifras tan esclarecedores que ofrecía. El informe evidenciaba cómo la exclusión social entre iguales sitúa al alumno en una zona de riesgo, abocándolo a una situación de vulnerabilidad, previa al fracaso y la exclusión escolar. Este informe señalaba, entre otros temas, que la adolescencia es una etapa difícil, convulsa y conflictiva en el desarrollo de la personalidad de un individuo. Junto a los cambios físicos y al desarrollo intelectual, existe un aspecto de singular importancia que el profesorado debe tener en cuenta en su práctica educativa: el concepto que el alumno tiene de sí mismo. Como época de tránsito, con frecuencia el adolescente que abandona el mundo de la infancia y comienza a adentrarse en el mundo de los adultos, vive inmerso en una crisis de identidad en la que todo se le tambalea, desde sus formas de pensar, hasta sus modos de actuar, ya que unas y otras no responden a sus nuevas necesidades existenciales. La creciente independencia emocional, la necesidad de asumir decisiones a nivel de estudios,

de valores, de comportamiento sexual, la elección de nuevas amistades, va a acarrear en el alumnado profundas modificaciones en el concepto que tenga de sí mismo (RUBIO 1992, pp.118-119). Este proceso de cambio y transformación va parejo a un proceso de desvinculación de los padres que hasta el momento han ejercido una influencia determinante. La paulatina desvinculación del núcleo familiar le conduce a un vacío emocional que procura llenarlo normalmente por medio de los amigos, o los grupos de compañeros en los que busca apoyo en ese periodo de transición. [37]

Sin embargo no todos los alumnos de secundaria obligatoria encuentran ese grupo de amigos o compañeros con el que llenar el vacío emocional propio de la época de crisis. Más aún, un grupo de ellos viven situaciones de exclusión social por parte de sus compañeros. Tal y como señalaba el Informe del DEFENSOR DEL PUEBLO una décima parte del alumnado de enseñanza secundaria obligatoria (10,5%) declara ser ignorado por sus compañeros de los cuales un 9,5% dice serlo "a veces" y un 1% "de forma muy reiterada". Junto a estas situaciones existen otras de exclusión activa porque no se les permita participar y que afecta al 8,6% de los y las estudiantes de Secundaria (2007, pp.158-159). [38]

Paralelamente a estas lecturas, la experiencia de tutorización de un alumno, en quien la exclusión entre iguales generó un proceso de depresión que provocó el abandono del escolar durante dos años, era el testimonio palpable de las consecuencias que este tipo de situaciones tiene para la vida de un adolescente, tal y como señala el anterior informe. El ser ignorado, el privarle de la participación de las actividades propias de chicos y chicas de su edad, lo sitúan en una zona de riesgo que desencadena dinámicas de autoexclusión que afectan a todas las dimensiones de su existencia. Así, la opinión que los alumnos y alumnas tienen sobre lo que valen o sobre lo que son capaces de hacer está íntimamente relacionada con sus dificultades de aprendizaje. De esta forma el sentir el rechazo de los compañeros y compañeras en el aula, en las zonas de descanso de los centros y en su entorno, el no poder ser partícipe de las dinámicas de trabajo, de juego y diversión, el estar privado de un círculo de amistad minan, poco a poco, su autoestima hasta construir una valoración negativa de sí mismo. Esta baja autoestima social también puede estar relacionada con dificultades de conducta o pobres habilidades sociales que dificulten establecer esa red de relaciones propias de esta etapa. [39]

A partir de las lecturas y el conocimiento del caso de este alumno, profundizamos en la fuerte vinculación existente entre las dificultades de aprendizaje y los problemas sociales y afectivos. Hasta el punto de que no es fácil delimitar cuando comienzan unos y terminan otros, cual es la causa o la consecuencia de los mismos. Todo se une, se entremezcla y entrecruza formando un laberinto con unos entresijos difíciles de deslindar (MARCHESI 2004). La profundización en los estudios e investigaciones nos hicieron tomar conciencia de la importancia de un aspecto clave: el fracaso escolar es, en muchos casos, la traducción de otros fracasos en el ámbito personal, social y familiar (ESCUADERO 2002). Sus raíces están, por tanto, fuera del aula y han de tenerse en cuenta si queremos comprender la hondura y el calado de estas

situaciones. A este respecto es importante recuperar la advertencia que un maestro nos hacía mientras dialogábamos sobre estas cuestiones:

"Cada día me doy cuenta de las consecuencias que tiene para un niño o una niña los problemas que existen en su casa, con sus amigos, con miles de cosas. Nosotros tenemos un caso en el que parece que un alumno está sufriendo hasta malos tratos. Éste ha pasado de ser un buen alumno a ser un niño conflictivo que ahora lo suspende todo. A eso no hay derecho. Por eso desde los centros tenemos que trabajar en colaboración con los Servicios Sociales y otras instituciones para atender lo mejor posible a estas personas" (Entrevista maestro 2). [40]

Todo el proceso de profundización teórica en la temática de la exclusión educativa nos hacía volver una y otra vez sobre lo que observábamos y recogíamos gracias a nuestra atención a alumnado en riesgo de exclusión educativa y en nuestro contacto con profesionales y centros educativos. La profundización teórica nos permitía mirar con hondura los datos que la experiencia nos ofrecía, llevando a cabo un rico proceso dialógico y reflexivo que nos hacía ir de unos elementos a otros, para "buscar la comprensión desde dentro en este mundo desgarrador de la exclusión" (Diario de investigación). [41]

2.2.4 Cuarta cantera: La reflexión sobre la innovación educativa en contextos desafiantes mediante la participación en redes y proyectos de innovación

Hay acontecimientos en la vida que nos marcan profundamente por la hondura de lo experimentado o por el contacto con las personas que han compartido ese camino. Cuando en un informe de investigación biográfico-narrativo se recuerda la trayectoria recorrida la evocación de estos momentos fluye espontáneamente. Algunos de ellos como un simple recuerdo, otros cargados de emotividad y sentimiento por lo vivido, por el encuentro fortuito que hace descubrir una perspectiva nueva hasta entonces no considerada, pero que a partir de ese momento reorientará y dará un nuevo sentido al proyecto. DENZIN (1989) identifica unos incidentes críticos, que suponen unos puntos de inflexión en el camino de construcción del conocimiento profesional, en este caso investigador. Estas "epifanías" son experiencias que dejan marcas en la vida y alteran las estructuras fundamentales de significado. Por tanto, en el camino de construcción del conocimiento existen personas, acontecimientos, incidentes, temáticas que determinan las direcciones y generan los significados que orientan el sentido y las decisiones que se tomarán en el futuro. [42]

Desde esta perspectiva es necesario evocar la participación en el seminario Atlántida-Granada, integrado por docentes de educación infantil, primaria, secundaria, adultos y enseñanzas universitarias. En su seno se comparten experiencias de mejora y renovación educativa en clave democrática, profundizando en el nuevo papel que debe jugar una ciudadanía comunitaria en la sociedad actual. [43]

El contacto con estos profesionales comprometidos con la innovación y la mejora, que compartían con sencillez sus experiencias personales y

profesionales en el día a día del aula, sus interrogantes, los proyectos de innovación y mejora educativa que estaban llevando a cabo, supuso empaparnos de la vivencia de la exclusión educativa que tiene un profesional y que es difícil plasmar en un libro o en una investigación. Un ejemplo de ello es el testimonio de una profesora, integrante de este seminario, a la que le pedimos que compartiese en unas líneas su experiencia profesional en un contexto de desigualdad, que hiciese resonar su voz, para conocer las implicaciones que tiene para su trabajo docente diario:

"Podría intentar buscar una palabra que definiera cómo es el trabajo con personas consideradas en situación de exclusión social. Pero sería imposible. Necesito al menos dos. Comprometido y gratificante. La exclusión puede ser tanto una forma de ser como de sentir, y no siempre van unidas. Las personas con las que yo trabajo son y se sienten en exclusión social. Para trabajar con este tipo de población se ha de tener muy clara esa realidad. Porque del conocimiento viene la comprensión y la implicación. Pudiendo diseñar a partir de ellas actuaciones coherentes y eficaces. Mi experiencia me dice que se ha de actuar desde dentro. No valen grandes intervenciones (diseñadas con buena voluntad) que vienen de fuera y que muchas veces no tienen nada que ver con sus intereses. Son precisamente esos intereses sumados a sus necesidades los que han de definir el diseño de las actuaciones. Por lo tanto, se ha de actuar en las 'distancias cortas'. Se ha de ganar la confianza y el cariño de las personas con las que actúas, se ha de humanizar todo el proceso, se ha de evaluar cada pequeño paso que se da, y por supuesto, no tener nunca miedo a dar pasos atrás para retomar cuestiones que no funcionan o que simplemente se han ido quedando en el camino. Es por lo tanto el trabajo de hormiguita, la constancia en el día a día, el que da mejores y más sólidos resultados. Es el valor que damos a estos resultados (por pequeños que puedan parecer) los que nos animan a continuar, sirven de orientación constante para todos los implicados y nos alimenta personal y anímicamente a continuar. Personalmente, me siento gratificada con el cariño y el respeto de las personas con las que desarrollo mi labor profesional" (Informe maestro 6). [44]

Junto a este testimonio pudimos sumar otros muchos de varios docentes para quien el encuentro con el mundo de la exclusión constituye cada día un reto personal y un compromiso que transforma también su vida. Estas narrativas nos permitieron entrar – en primera persona – en distintas experiencias de tutorización de alumnado en riesgo de exclusión educativa. Ello nos permitió adentrarnos en la complejidad de sus trayectorias y en los pilares y en las dificultades vividas o percibidas en su acompañamiento. Sirva como ejemplo el testimonio de un profesor de compensatoria en un instituto:

"Mi experiencia me dice que los alumnos y alumnas a los que atiendo por su desfase de varios cursos en el currículum son muy conscientes de sus deficiencias. A veces son ellos mismos los que se infravaloran y es necesario hacer una labor pedagógica de auto reconocimiento de valores positivos y de ejercicio de autoestima, que le ayuden a superarse. Pero la mayoría de las veces decaen en el esfuerzo y dejan de valorar todas las actividades escolares que llevamos a cabo. Su mayor ilusión es dejar la escuela cuanto antes. Los compañeros y compañeras de clase también son

muy conocedores de la situación en la que se encuentran sus 'colegas' y suele haber diferentes posturas ante esta realidad. Unos sí tienen actitudes de rechazo, considerándolos torpes y nulos en aportaciones que puedan aprovechar los demás, mientras otros ven cualidades distintas a las curriculares que hace considerarlos como unos compañeros más o incluso como líderes. Todo es muy complicado y no podemos generalizar, homogeneizar, sobre todo en educación. Pero esa es la tendencia mayoritaria. Cada alumno y alumna, cada clase, cada profesional de la educación es de una forma y cada uno actuamos según nos parece. En las tutorías hay que trabajar mucho este aspecto desde el punto de vista de la diversidad. Cada uno sirve para una cosa, todos no servimos para lo mismo. Todos somos irrepetibles y podemos hacer un buen papel en la sociedad. Todos valemos para algo que es importante. Algunos alumnos o alumnas son muy buenos atletas y otros son muy buenos estudiantes. ¿Ser buen estudiante te asegura el éxito social? Hemos dado demasiada importancia a la transmisión de conocimientos que hasta el alumnado se ha contagiado de esta idea. Pienso que tenemos que dar más importancia a los valores, a los sentimientos y las habilidades sociales para ser felices con los que nos rodean" (Informe maestro 8). [45]

La participación en el seminario Atlántida-Granada, como red de innovación, nos permitió también el acercamiento a la realidad de los centros educativos. A veces es difícil el acceso del investigador a los centros debido a malas praxis que han contribuido a construir una imagen negativa del mismo. Esto lleva a contemplar al investigador como un recolector de datos, que se apropia de los mismos, que no se implica en la realidad del centro, ni devuelve los resultados de investigación para mejorar la práctica educativa. Nuestra experiencia fue distinta ya que, gracias a la red de innovación, el primer contacto con los centros estuvo envuelto en un clima cordial de reflexión y de intercambio enriquecedor. En el diálogo con los equipos directivos surgía, necesariamente, el tema del fracaso escolar y la exclusión educativa, como problemáticas interpelantes que han generado proyectos de innovación y buenas prácticas en los centros. Lo que ha dado lugar a que se estudien estos contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación (ALTOPIEDI & LÓPEZ JIMÉNEZ 2010). [46]

El contacto con los centros propició un rico intercambio de experiencias, interrogantes, dudas e inquietudes ante las luces y sombras que rodean las prácticas educativas que no siempre contribuyen a la inclusión del alumnado. El diario de investigación y las "memos" constituyeron nuevamente un instrumento valioso para plasmar muchas reflexiones surgidas con motivo de estas visitas en las que se constató, una vez más, la complejidad de factores que inciden en los procesos de exclusión. [47]

El contacto con los centros, de igual forma, nos permitió conocer, desde dentro, las medidas educativas que se han articulado para atender a la diversidad del alumnado y compensar las desigualdades educativas. Un hito importante en nuestro camino fue el acercamiento a los Programas de Garantía Social (en adelante P.G.S.). En este sentido resaltar la visita a un centro de educación secundaria que implementaba esta medida de apoyo. Se trata de un centro especialmente desafiante por sus características socioeconómicas, estar situado

en una zona rural desfavorecida y con gran diversidad cultural, en la que educativamente se da un alto índice de absentismo escolar. Además del encuentro con el director, la jefa de estudios y el orientador pudimos conocer de cerca la realidad de esta medida educativa gracias al profesorado y al alumnado del programa. A pesar de las luces y sombras de esta medida, un grupo de quince alumnos estaban encontrando un camino para evitar el abandono temprano del sistema educativo y tener la posibilidad de acceder al mercado laboral o a la formación profesional de grado medio. El diálogo con el profesor responsable nos aportó nuevas claves de comprensión que plasmamos en el diario de investigación:

"Además de lo que se hace en un programa de garantía social a nivel académico no podemos dejar de observar otra serie de aspectos en la evolución del alumnado que lo está llevando a cabo. Normalmente el alumnado de este tipo de programas está rebotado, arrastran una larga trayectoria de fracasos, tienen una baja autoestima, y viven con el estigma social de ser un mal alumno. Su situación los aboca a abandonar el sistema educativo sin la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. La dinámica de estos programas permite adaptarse a sus necesidades educativas, personales y sociales y les abre un nuevo horizonte en el que se vislumbra una oportunidad. El profesor del PGS nos comentaba cómo la participación de los alumnos en la confección de la revista del centro había sido el gran hito del PGS, pues le había dado visibilidad en el centro y en su entorno social. Además había contribuido a quitar el estigma de inutilidad y fracaso que tenían y a mejorar su autoconcepto" (Diario de investigación). [48]

Haciendo un balance en el seno del seminario Atlántida-Granada de lo que supuso este periodo de contacto con los centros educativos, nos llevó a tomar conciencia de que existen buenas prácticas que afrontan el reto y que, más allá de grandes proclamas, desarrollan silenciosa y meticulosamente proyectos particulares para la inclusión educativa desde sus dificultades y posibilidades. Son buenos ejemplos, pero no generalizables ni necesariamente reproductores fieles de medidas oficiales, que deben ponerse en valor.

"Dispersos entre los edificios de los pueblos y ciudades de nuestra provincia hay centros que encierran un tesoro que es necesario hacer visible, y construir, desde esas experiencias, conocimiento en educación. Encierran tesoros por los proyectos educativos que han surgido en ellos o por los que están surgiendo, por la calidad humana de las personas que intervienen y sostienen los mismos, que lejos de hacer de su profesión una forma de vida han encontrado, sin discursos grandilocuentes, en ella una forma de trabajar por construir una sociedad más justa y equitativa en la que cada persona pueda insertarse en ella de forma adulta y responsable. Encierran un tesoro porque son, cada uno a su forma, un reclamo a todos de que es posible intervenir incluso en los contextos más difíciles, sin tener en cuenta los prejuicios o clichés, en definitiva estigmas, que crea la sociedad en relación a algunas personas o grupos sociales. Lo que necesita de apoyo. Los proyectos educativos para abordar la exclusión educativa son como una llama que continuamente hay que alimentar para que no se apague" (Diario de investigación). [49]

También nos permitió acometer una reflexión sobre las competencias o aprendizajes básicos que deben estar en la base de la educación obligatoria de un ciudadano para evitar su exclusión social. Las visitas realizadas a estos centros educativos y a asociaciones que trabajan en coordinación con ellos, nos han mostrado vivencialmente, a partir de la dureza de las historias de algunas personas, cómo las situaciones de riesgo de exclusión educativa son el pórtico de la exclusión social. En efecto, la privación los aprendizajes básicos genera un conjunto de barreras vitales (VELAZ DE MEDRANO 2005) que impiden la plena inserción socio-laboral de un ciudadano. Así lo recogimos en una página de nuestro diario de investigación, a raíz de una iluminadora visita a una asociación que trabaja en un contexto de desigualdad:

"Cuando estábamos a punto de despedirnos de la mediadora de la asociación llamó a la ventana un joven, de no más de veinte años, con aspecto triste y con los ojos enrojecidos de haber llorado recientemente. Ella, con la dulzura y delicadeza que la caracteriza, se dirigió a él, tras abrir la puerta, para invitarlo a pasar. Le preguntó: ¿te ocurre algo? ¿Estás bien? ¿Por qué estás triste, hace unos días estabas contento por haber conseguido un trabajo en el centro comercial? Él, entre sollozos nos dijo que había tenido que dejar ese trabajo ya que no era capaz de imprimir los albaranes y leerlos para recoger la mercancía en el almacén. A los tres días él mismo había tenido que optar por abandonar el trabajo debido a la angustia que sentía al no poder hacer frente al trabajo por su incompetencia lectora" (Diario de investigación). [50]

Esta triste experiencia es un ejemplo de lo mucho que recibimos participando en esta red de innovación que nos permitió integrar nuevas perspectivas en nuestro proceso reflexivo para establecer unos lineamientos epistemológicos y metodológicos necesarios para adentrarnos en la complejidad de nuestro foco de estudio. [51]

2.2.5 Quinta cantera: La experiencia profesional en tutorización de alumnado en situación de riesgo de exclusión educativa

La experiencia de tutorización con alumnos con problemas escolares, durante este periodo de profundización reflexiva en el ámbito, nos hizo descubrir el potencial que encierra la tutoría de cara a la comprensión e intervención con alumnado en riesgo de exclusión (MARTOS 2005). La tutoría permite "diseñar y aplicar una serie sistematizada y evaluable de estrategias organizativas, administrativas, curriculares y metodológicas, tendentes garantizar a todo el alumnado su desarrollo integral de acuerdo sus posibilidades personales" (LÓPEZ & ZAFRA 2003, p.49), la tutoría es un instrumento valiosísimo para asegurar la atención individualizada de todos los alumnos. Al mismo tiempo, la observación y el seguimiento de qué ocurre en la tutoría con este alumnado ha resultado ser una experiencia rica. Su práctica profesional además, con las dificultades propias a nivel profesional y personal de su desarrollo, ha abierto nuestra mente como investigadores haciendo emerger aspectos recónditos tradicionalmente silenciados. El diario de seguimiento del profesor es nuevamente un foco de interés:

"Siempre he procurado mantener con este alumnado, por expresa petición de los padres, una relación tutorial que vaya más allá del simple apoyo escolar para tratar de afrontar otras situaciones que son la raíz o están íntimamente vinculadas a su situación de fracaso o de exclusión. La rigidez de los primeros encuentros va dejando paso a una organización flexible del tiempo. Hay días que apenas puedes dedicarte a realizar tareas escolares. No es posible. Su situación anímica y la desmotivación lo impiden. Éste no es un tiempo perdido. Todo lo contrario. Posibilitaba el posterior trabajo. La atención personalizada del alumno, el diálogo sosegado y tranquilo hacen posible entrar en su mundo interior, en su universo personal, en el rico mosaico de significados que encierran en su interior. La tarea, no es fácil. Es multidimensional. A veces tienes que ayudar a que descubran que la diversidad, en verdad nos hace diferentes, pero eso no puede ser un elemento de exclusión, sino todo lo contrario, una riqueza que se podía compartir; otras hay que invitarle a que establezcan puentes de comunicación con sus compañeros que le posibiliten abrir las puertas de su vida que voluntariamente han cerrado; frecuentemente tienes que hacerles ver sus valores positivos, sus cualidades, tantas veces oscurecidas por la baja autoestima y el autoconcepto negativo que genera el sentirse estigmatizados o juzgados por sus dificultades académicas" (Diario de seguimiento). [52]

¿Por qué enumerar estas cuestiones en el informe? Porque revelan algunas de las consecuencias, o incluso causas, que están en la raíz de los procesos de exclusión y manifiestan a su vez la quiebra de humanidad que generan en la persona. Por eso la reflexión sobre la tutoría en ámbitos de exclusión significa una redimensión de la tarea de un tutor y de la propia educación, evidenciando que lo prioritario es ayudar a la construcción de la propia identidad (SALAS & SERRANO 2003). Esta es la gran tarea del ser humano, el gran aprendizaje de nuestra vida "aprender a ser personas". Desde este marco humanista hablar de función o acción tutorial hace referencia al conjunto de acciones encaminadas a cuidar lo humano, la interacción humana, las implicaciones humanas del proceso instructivo para transformarlo en educativo (RUS 1996). [53]

Con esta práctica y reflexión sobre la función tutorial hemos aprendido que en ámbitos de exclusión la educación no puede quedar constreñida al ámbito de lo estrictamente curricular, pues lo excede, sino que ha de encaminarse a ayudar a construir la identidad personal del alumno. Al hablar de identidad personal nos referimos a

"la capacidad de sentirse y vivirse en la totalidad del ser, siendo conscientes y responsables de la existencia de un yo personal con características físicas, intelectuales, emocionales y de relación propias, tomando decisiones y opciones personales, profesionales y académicas libres y con soberanía personal" (SALAS & SERRANO 2003, p.134). [54]

Es decir, ayudar al alumno a crecer en autonomía, libertad y responsabilidad para que progresivamente llegue a ser un ciudadano adulto. La experiencia de tutorización nos ha reafirmado en otra convicción. La tutoría es, por tanto, un ámbito privilegiado para que entrar en la profundidad de la problemática de una

persona, y sobre todo, a la vivencia o experiencia que tiene de la exclusión. Del diálogo con este alumnado se pudo plasmar en el diario de investigación algunas de las vivencias que compartieron y que nos ayudaron a comenzar a comprender la profundidad de su herida:

"Me sentí muy mal al tener que ir al otro colegio. Me sentí solo. No me recibieron mal mis nuevos compañeros, pero no me apetecía estar con ellos, pues no eran mis colegas. Era un rollo. No me gustaba lo que hacían, ni las excesivas familiaridades que tenían. Me molestaba todo. Yo no salía por los mismos sitios que ellos, ni escuchaba la música que ellos escuchaban, ni me gustaba la ropa que llevaban ... Al no estar con mis amigos de mi anterior instituto me hacía sentir que me faltaba algo, que aquel no era mi sitio. Mis padres se empeñan que el colegio al que yo voy es de mayor calidad, que me van a respetar más en la vida, pero a mí me da igual, pues estoy muy mal" (Diario de investigación). [55]

Las conversaciones, al hilo del trabajo de apoyo escolar, hicieron posible que poco a poco compartieran con nosotros su problemática, lo que les atormentaba y aquellas experiencias vitales que estaban en la raíz de su fracaso escolar. La labor de tutoría hizo posible adentrarnos en su mundo interior. Tener esta mirada y la perspectiva teórica permitió establecer un contraste entre una tutoría personalizada y otra meramente curricular, y distinguir entre investigación tradicional y teorizada e investigación alternativa y comprometida (PARRILLA 2009). [56]

Hay dos aspectos que se no pueden dejar de resaltar en relación a la aportación que la labor de tutor nos ha hecho descubrir en relación a la exclusión. La primera rompe con algunos de los moldes al uso o de los prejuicios heredados en relación a la desigualdad. Normalmente cuando hablamos de desigualdad nuestra mente se dirige a situaciones de desigualdad social vinculadas a la exclusión del mercado laboral y el desempleo; exclusión económica y pobreza; exclusión cultural; exclusión por aislamiento; exclusión institucional. Pero ese modelo conceptual no es válido para agotar el paisaje en el que se encuadra la exclusión social y educativa. El sociólogo TEZANOS (2004 [1999]) habla de la exclusión o autoexclusión que acontece en la zona de los privilegiados. En efecto varios de los alumnos con los que se ha podido contactar que no proceden de un estrato social bajo, ni sufren dificultades económicas, para los que la exclusión presenta otro rostro que también hay que tener en cuenta en el curso de la investigación. [57]

El segundo de los aspectos es la necesidad de profundizar en las consecuencias que tienen las situaciones de exclusión educativa para la vida normal de una familia, tanto de los padres como de los hermanos, por las situaciones de inestabilidad que genera en el seno del hogar, las preguntas e interrogantes que surgen sobre el estilo educativo que los padres han utilizado, los problemas de convivencia entre los hermanos de una edad similar, etc. Es otra dimensión que se ha de tener en cuenta en la futura investigación. [58]

Ante frías aproximaciones técnicas, burocráticas y cuantitativas siempre nos quedaba la insatisfacción de que esto era insuficiente si se quiere entrar en la comprensión de la exclusión escolar en profundidad. El trabajo de tutor nos ha ayudado también a redescubrir que el fracaso escolar y la exclusión tienen un rostro, nombres y apellidos, y se construye en historias concretas (MARTOS & DOMINGO 2011). Hay una reflexión que desde el contacto con estos alumnos nos hicimos una y otra vez: sin profundizar en sus historias de vida el acercamiento al tema de la exclusión será descontextualizado y meramente descriptivo y teórico. Por tanto en la investigación hay que dar un paso más, adentrándose en ella desde una perspectiva más cualitativa para profundizar en la hondura de las situaciones. [59]

Abordar la cuestión desde una perspectiva biográfico-narrativa nos permitirá reconstruir el conocimiento desde historias de vida en las que se visibiliza el sutil camino que conduce a la exclusión, las zonas de vulnerabilidad o de riesgo que la preceden, e identificar los momentos o situaciones en las que es necesario una especial intervención o seguimiento. [60]

De las teselas que se han ido recogiendo, estas son las que guardamos en el lugar más preciado, pues éstas son trozos de vida, tantas veces rotos y erosionados por las dificultades dolorosas encontradas, el sentimiento de impotencia, de exclusión y de fracaso que nos han sido confiadas, y que -por ética- necesitan tanto de comprensión y atención como de una nueva difusión capaz de promover iniciativas transformadoras, preservando la dignidad y el anonimato con la discreción necesaria. [61]

3. El boceto del mosaico: Primeras conclusiones

El ir y venir a través de estas cinco canteras nos han conducido, a través de sus sinuosas galerías, a un productivo encuentro con la realidad de la exclusión educativa. Nuestro intento de recogida de evidencias y reflexiones al adentrarnos en las canteras anteriormente citadas, nos ha permitido reagrupar y comprender las teselas, para trazar en sus grandes rasgos el diseño del boceto. Con ello se han delimitado las líneas maestras del mosaico y, por tanto, del marco epistemológico y metodológico en el que instaurar la línea de investigación. [62]

Las primeras conclusiones emergentes de este proceso dialéctico, desde la teoría fundamentada (STRAUSS & CORBIN 2007), se sintetizan en los algunos lineamientos para abordar un diseño de investigación. [63]

3.1 Abordajes complejos y dinámicos a temas también complejos

Trabajar con los constructos de "zonas de vulnerabilidad" (ESCUADERO 2005) y de "alumnado en riesgo de exclusión" (BRYNNER 2000; KLASSEN 1999; MARTÍNEZ 2002; VELAZ DE MEDRANO 2003, 2005), desde su experiencia de vida, contemplando sus incidentes críticos, y hacerlo desde la perspectiva del llamado "paradigma de exclusión" (TEZANOS 2001), supone adentrarse en esta realidad compleja percibiéndola no como productos finales sino como etapas de

un proceso, que puede variar en función de cómo sea representada, valorada y educativamente tratada. Lo que requiere dirigir la atención no tanto al fracaso escolar, como concepto totalizante y realidad final, sino a profundizar en las vivencias, los antecedentes, condiciones y factores contextuales y dinámicos que pueden conducir al mismo. Es decir, al proceso, al camino de ida y vuelta que recorre esta población (MARTOS & DOMINGO 2011, p.349). [64]

3.2 Comprender desde dentro a partir de la voz de los protagonistas

El investigador en contextos de riesgo de exclusión, si quiere llegar a la comprensión de las dinámicas que los sustentan, tiene que "habérselas" con el acontecimiento, con los rostros que traslucen en su mirada la quiebra de las dinámicas que imposibilitan insertarse en la sociedad como un ciudadano con plenos derechos y deberes. Tal y como afirmaba HEIDEGGER (1999 [1923], p.94), desde el ámbito de la hermenéutica, implica el estar situado para dedicarse a los acontecimientos y comprenderlos, de forma que entendiéndoselas con las cosas poder llegar a su significado. El encuentro con los rostros supone contemplarlos en los contextos y ámbitos en los que viven el progresivo desvalimiento, conocer el trozo de tierra que ocupan cuando experimentan su quebranto y, maltrechos, quedan al borde del camino, y reconstruir el proceso que han seguido para adentrarse en los significados que envuelven esos acontecimientos "para ir hacia lo que reside en su fondo" (p.77). [65]

Un acercamiento a los contextos de riesgo de exclusión desde la lejanía, o desde quien busca únicamente un dato para construir un discurso científico sin oír y sin devolver para transformar, sería desnaturalizar la profunda realidad que encierran. En cambio, estos sujetos (profesionales o no), sin hacer uso de discursos grandilocuentes, y con la sencillez de sus palabras y de sus gestos, muestran en su práctica que para comprender e intervenir en los contextos de exclusión social, y también escolar, es necesaria una cercanía a la situación. Un oír a los sin voz (alumnado, profesorado y familias) desde su genuina mirada y en su beneficio, desarrollando una investigación alternativa y comprometida que es la única que podría llamarse "inclusiva" (PARRILLA 2009). [66]

3.3 El estudio de caso como acceso metodológico a la realidad de la exclusión educativa

Todo el proceso nos ha reafirmado en la idea de que el objetivo prioritario de este tipo de investigación alternativa será el análisis y la comprensión específica, naturalizada y contextualizada de las zonas y dinámicas de vulnerabilidad y riesgo que rodean a esta realidad. Apostamos, pues, por estudios de caso (STAKE 2007), con narrativas autobiográficas desde perspectivas dialógicas de construcción de teoría fundamentada (DOMINGO 2014), como la metodología más conveniente para realizar un acercamiento a esta realidad compleja y dinámica. [67]

En definitiva, como investigadores y académicos hemos aprendido que sobre esta cuestión tenemos mucho que oír, mucho que aprender ... y que nos insta a actuar de cara a la transformación para la justicia y la equidad. [68]

Referencias

- Altopiedi, Mariana & López Jiménez, Luís Carlos (2010). Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 29-45, <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/7018/1/rev141ART2.pdf> [Fecha de acceso: 22 de noviembre de 2015].
- Brynnner, John (2000). *Risks and outcomes of social exclusion: Insights from longitudinal data*. OECD Reports, <https://www.oecd.org/edu/school/1855785.pdf> [Fecha de acceso: 24 de noviembre de 2015].
- Castell, Robert (2004). Encuadre de la exclusión. En Saül Karsz (Ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp.55-86). Barcelona: Gedisa.
- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles, CA: Sage.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo, <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf> [Fecha de acceso: 14 de octubre de 2015].
- [Denzin, Norman K.](#) (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Domingo, Jesús (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. En María Helena B. Abrahão & Antonio Bolívar (Eds.), *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp.110-141). Porto Alegre: ediPUCRS/eug.
- Dubard, Claude (2000). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Escudero, Juan M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quién?*. Barcelona: Ariel.
- Escudero, Juan M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa ¿de qué se excluye y cómo?. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf> [Fecha de acceso: 19 de noviembre de 2015].
- Fernández-Enguita, Mariano; Mena, Luís & Riviere, Jaime (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social "La Caixa", http://smartgroups.es/iesestuaría/wp-content/uploads/2015/06/Fracaso-Escola-_ObraSocialLaCaixa.pdf [Fecha de acceso: 24 de octubre de 2015].
- Heidegger, Martín (1999 [1923]). *Ontología: hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Huberman, Michael (1990). Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159.
- Karsz, Saül (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En Saül Karsz (Ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp.133-214). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Klasen, Stephan (1999). *Social exclusion, children and education: Conceptual and measurement issues*. OECD Reports, <http://www.oecd.org/education/school/1855901.pdf> [Fecha de acceso: 16 de marzo de 2015].
- Littlewood, Peter; Herkommer, Sebastian & Koch, Magaly (2005). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En Julián Luengo (Ed.), *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp.19-42). Barcelona: Pomares.
- López, Antonio M. & Zafra, Manuel (2003). *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. La experiencia del IES "Fernando de los Ríos" de Fuente Vaqueros (Granada)*. Barcelona: Octaedro.
- Marchesi, Alvaro (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.

- Martínez, Begoña (2002) La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En Dolors Forteza & María Rosa Rosselló (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp.27-61). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Martínez Requena, Emilio (1988). *Cachorros de nadie. Descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid: Editorial Popular.
- Martos, José M. (2005). La tutorización de adolescentes en ámbitos no formales de educación. *Novedades educativas*, 189, 12-13.
- Martos, José M. & Domingo, Jesús (2011). De la epidermis al corazón: La búsqueda de la comprensión del fracaso escolar y la exclusión educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(1), 337-354, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev151COL6.pdf> [Fecha de acceso: 19 de noviembre de 2015].
- Morin, Edgar (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Parrilla, Ángeles (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?. Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- Perrenoud, Philippe (2002 [1990]). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Ricoeur, Paul (1984). *Educación y política*. Buenos Aires: CINAIE.
- Rosi, Robert & Montgomery, Alexia (Eds.) (1994). *Educational reforms and student at risk: a review of the current state of the art*, <https://www2.ed.gov/pubs/EdReformStudies/EdReforms/index.html> [Fecha de acceso: 11 de agosto de 2015].
- Rubio, Raúl (1992). *Psicología del desarrollo*. Madrid: CCS.
- Rus, Antonio (1996). *Tutoría, departamentos de orientación y equipos de apoyo*. Granada: Universidad de Granada.
- Salas, Begoña & Serrano, Inmaculada (2003). La tutoría y el aprendizaje autónomo en Secundaria. La tutoría como área de desarrollo humano. En Leonardo Alanís (Ed.), *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa* (pp.133-144). Madrid: Akal.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Sen, Amartya (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, Amartya (2001). *Social exclusion: Concept, application and scrutiny*. Manila: Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.
- Stake, Robert E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, Anselm S. & Corbin, Juliet M. (2007 [1998]). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Subirats, Joan (Ed.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación "La Caixa", <http://www.didacqueralt.com/pobreza-sp.pdf> [Fecha de acceso: 18 de octubre de 2015].
- Tenni, Colleen; Smith, Anne & Boucher, Carlene (2003). The researcher as autobiographer: analysing data written about one self. *The Qualitative Report*, 8(1), 1-12, <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss1/1> [Fecha de acceso: 12 de agosto de 2015].
- Tezanos, José F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tezanos, José F. (2004 [1999]). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En José F. Tezanos (Ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales* (pp.11-53). Madrid: Editorial Sistema.
- Vattimo, Gianni (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Velaz de Medrano, Consuelo (2003). *Intervención educativa y orientadora en problemas de inadaptación y exclusión social por factores educativos y socioculturales*. Madrid: UNED.
- Velaz de Medrano, Consuelo (2005). Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social desde un enfoque democrático y comunitario de la atención a la diversidad. En Proyecto Atlántida, *Ciudadanía, mucho más que una asignatura. Convivencia Democrática* (pp.90-108). Madrid: MEC, Consejería de educación del Gobierno de Canarias.

Autores

Jesús DOMINGO es catedrático de la Universidad de Granada, especialista en formación, asesoría y liderazgo para la inclusión de colectivos vulnerables, la mejora de la educación pública y la justicia social. Es miembro del grupo de investigación FORCE, de la Red de Investigación RILME y del Proyecto Atlántida. Director y participante en una veintena de proyectos de investigación y de cooperación internacional financiados con fondos públicos y autor de más de un centenar de publicaciones en esta línea de investigación.

Contacto:

Jesús Domingo

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada Campus Universitario Cartuja s/n 18071 Granada, España

Tel.: (+34) 958 244 177

E-mail: jdomingo@ugr.es

José M. MARTOS es doctor, miembro del grupo de investigación FORCE de la Universidad de Granada y del Proyecto Atlántida. Sus líneas de investigación son la desigualdad educativa y el análisis discursivo en redes sociales. Trabaja desde la metodología biográfico-narrativa, el análisis crítico del discurso y la teoría fundamentada.

Contacto:

José M. Martos

Grupo de Investigación FORCE. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada Campus Universitario Cartuja s/n 18071 Granada, España

E-mail: jmmartos@ugr.es

Cita

Domingo, Jesús & Martos, José M. (2017). ¿Cómo investigar la exclusión educativa? [68 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(2), Art. 3, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs170237>.