

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA PARA ATENDER A
CONTEXTOS DE MARGINALIDAD****FORMATION OF PRIMARY TEACHERS TO MEET CONTEXTS OF MARGINALITY**

Miguel Pérez Ferra
Universidad de Jaén

Purificación Pérez García
Universidad de Granada

Gabriel Berbero Consuegra
IES "Los Cerros" – Úbeda

Fecha de recepción y de aceptación: 6 de diciembre del 2016, 23 de febrero del 2017

Resumen: El objetivo de este estudio es determinar la situación actual de la formación de profesorado que trabaja en ámbitos de marginación. Tras revisar las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema, se pone de manifiesto que no se atiende adecuadamente a aspectos de capital importancia, tales como: valorar la realidad del contexto de estudiantes que viven o están próximos a la exclusión. Se aborda la necesidad de potenciar acciones formativas en el profesorado que favorezcan la autoestima y el autoconcepto, partiendo de la motivación como ámbito para generar procesos de interacción entre la seguridad en uno mismo, la atención al "otro", como aspectos básicos para fortalecer la afectividad de los estudiantes y su deseo de aprender.

Se trata, pues, de conocer los puntos fuertes y débiles de la realidad formativo de estos profesionales, reflexionar sobre cómo mitigar estas carencias, aportar iniciativas para favorecer los procesos de desarrollo profesional y favorecer el aprendizaje en función de la identidad profesional del docente.

Palabras clave: Formación, profesorado de primaria, contextos de marginalidad.

Abstract: The objective of this study is to determine the current situation of the training of those teachers that work in marginalization environments. The literature review show that some prime importance aspects, such as, to assess the reality of the context of students who live in exclusion or are forthcoming to it, are not adequately addressed. The study addresses the need of promoting training actions in the teaching staff that favor self-esteem and self-concept, based on the motivation as axis to generate interaction processes between the self-confidence and the attention to the other as basic aspects to strengthen the student's affectivity and their desire to learn.

The aim, therefore, is to know the strengths and weaknesses of the formative reality of these professionals, reflecting on how to reduce these shortcomings, providing initiatives that favor processes of professional development and promoting learning based on the professional identity of the teacher.

Keywords: Training, primary teachers, marginality contexts.

La calidad del medio de vida, la calidad de la educación, los lazos de solidaridad, las redes de ayuda y asistencia mutua, la extensión de los saberes comunes y de conocimientos prácticos, la cultura que se refleja y se desarrolla en las interacciones de la vida cotidiana; todas estas cuestiones no pueden adquirir forma de mercancía, no son intercambiables contra ningún otro bien, no tienen precio (...) de ellas dependen la calidad y el sentido de la vida de una sociedad y de una civilización (Gorz, 2011, p. 125).

INTRODUCCIÓN

Las palabras introductorias de Gorz (2011) retrotraen a otro pensamiento que la filósofa (2010) pronunciaba tan solo un año antes:

Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantesca y de enorme gravedad a nivel mundial. No, no me refiero a la crisis económica global que comenzó a principios del año 2008 [...]. No, en realidad me refiero a una crisis que pasa prácticamente inadvertida, como un cáncer. Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación (pp.19 – 20).

Estas palabras corroboran el planteamiento de Escudero (2012) sobre las razones por las cuales la educación está en la situación actual. Cuando afirmaba que:

Sería ingenuo, precisamente en estos tiempos, adoptar exclusivamente miradas didácticas u organizativas; es inexcusable convocar otras de mayor alcance. A pesar de su carácter personal y situado, nunca fue la innovación un fenómeno independiente de los contextos y tensiones sociales, políticas e ideológicas en los que surge y está llamada a lidiar (p. 6).

Efectivamente, la educación se encuentra en un entramado social en el que hay que reflexionar sobre determinados aspectos. La realidad actual requiere una subversión radical que cambie el modo en que valoramos el mundo. Es un cambio que plantea modificar las creencias y los criterios referenciales que rigen nuestro pensamiento, de modo que se modifiquen los deseos y efectos que el neopositivismo libidinal nos impone. Llegar a esta nueva realidad supone el concurso de la ciencia pedagógica, determinada por la mediación de la ética en el campo de las ciencias, las tecnologías y la sociedad, en general. En este sentido un artículo de Conde (2017) recoge una alocución pronunciada en el Congreso Internacional sobre Economía de Comuni3n, por Francisco I, en la que afirma: “El problema ético del capitalismo es que crea pobres a los que luego quiere esconder”; verdadera causa del problema que sufren quienes viven en contextos de marginaci3n social.

Nos hallamos, pues, ante un “mercantilismo” que ha propiciado la irrupci3n en el campo del pensamiento social y educativo del neoliberalismo, generador de un nuevo marco de pensamiento unitario, que solo busca el beneficio para determinados estamentos sociales; adem3s, genera, como ha denominado De Sousa Santos (2010) un pensamiento utilitarista, calificado por el mencionado autor como “epistemicidio”.

La falacia de la política educativa, confirmada por la LOMCE, cuando afirma: “El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro” (Preámbulo, I), con implicaciones en el desarrollo de los sistemas escolares, es confundir el éxito académico con la competitividad, la excelencia y el control externo (Pérez Ferra, Rivas, Quijano y Leite, 2017), poniendo en juego la ideología de las leyes del mercado y su pretendida compensaci3n de las diferencias, cuando – en realidad- es la competitividad que propugna, la que legitima la exclusi3n desde la responsabilidad (culpabilizaci3n de los propios

sujetos sobre su situación (Springer, 2016).

Las afirmaciones precedentes son la razón de ser de por qué la formación del profesorado que trabaja en contextos marginales no se ha tomado en serio. Se afirma con reiterada frecuencia que la calidad de la formación depende de la excelencia en la formación del profesorado, pero el dilema se centra en si la formación del profesorado es para atender a estudiantes con “talento” o busca el desarrollo de todos los estudiantes, también la de aquellos que están en los márgenes de la sociedad.

Es manifiesto que no se ha producido una mejora sustancial de la educación en contextos marginales. Se han implementado propuestas desde la Administración orientadas a promocionar a este tipo de estudiantes. Del mismo modo, son clarificadoras las demandas, en cuanto a la formación del profesorado, que plantean las familias que viven en situación de desprotección. Sin embargo, como afirma Domingo (2000), estas evidencias ponen de manifiesto que no se ha mejorado sustancialmente en la formación del profesorado que debe atender a personas en contextos de riesgo.

Desde hace aproximadamente una década se ha acentuado un periodo de desconcierto atribuible, en la opinión de quienes suscriben esta colaboración, a la escasa formación que se ha dado al profesorado sobre el conocimiento epistemológico de la ciencia didáctica, circunstancia que dificulta las posibilidades de gestionar el aula. Esta situación ha estado generada -en cierto modo- por el neopositivismo, que orienta la formación del profesorado en aspectos metodológicos hacia el conocimiento y desempeño de su actividad docente con un solo método, en el caso que nos ocupa el trabajo mediante proyectos que, siendo interesantes, no abarcan todas las necesidades formativas necesarias en entornos deprimidos. Si a esa realidad adicionamos que aunque se ha mantenido gran parte de la estructura de la formación teórico-práctica de la etapa anterior (formación del práctico reflexivo, formación en centros, etc.), se ha disminuido considerablemente la incidencia en esos temas (Imbernón, 2007). Dicho lo cual, convendremos que en temas de importancia tan capital para la formación en entornos marginales, el desconcierto ha aumentado, máxime cuando la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en el apartado III de su preámbulo alude a que:

La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar la reforma (p. 8761).

Si bien, esta declaración de intenciones de la legislación no aborda decididamente la formación del profesorado que atiende a la población marginal, ya que el núcleo central para la LOMCE es el desarrollo del talento, pero no considera aspectos relativos al ámbito de la afectividad, tan necesarios en contextos de exclusión para desarrollar la autoestima y, consiguientemente, el autoconcepto.

No se puede negar que los contextos sociales condicionan muchos aspectos de la vida, entre ellos los procesos educativos, de modo que en una sociedad en la que la crisis ha vuelto a “golpear” duramente a los más desfavorecidos, se demandan medidas de intervención educativa que permitan salir cuanto antes de las situaciones de privación social en las que se encuentra un porcentaje elevado de la ciudadanía.

El profesorado que trabaja en contextos de marginación social ha de tener presente como leimotiv de su actividad docente, favorecer la autoestima de sus alumnos, ya que el aprecio del estudiante en estos contextos se ve reducido, y cuando se produce no encuentra la motivación para ello en la formación o el aprendizaje adquirido. Dicho lo cual, la formación del docente se ha de orientar en estos casos a llevar a cabo propuestas formativas en las que los estudiantes se sientan cómodos, motivados y gratificados mediante la realización de actividades congruentes con sus intereses. Tampoco debe faltar el refuerzo moral a su actividad, que procurará llevar a cabo el profesorado de modo continuado, favo-

reciendo que los estudiantes se sientan valorados, a pesar de las lagunas socioculturales y afectivas en las que se halla inmerso Lersch (1964).

Aludimos, pues a una formación del profesorado que desarrolle sinergias y capacitación en los alumnos, con una disposición activa hacia la participación (Decroly y Monchamp, 1983; Dewey, 1995). Partiendo de un análisis exhaustivo de los ámbitos formativos en los que predomina la marginalidad, se ha constatado que el alumnado no se caracteriza por su deseo de aprender; por el contrario, sus motivos se centran más en aspectos propios de su realidad cultural, que queda bastante alejada de los planteamientos academicistas. De ahí la importancia de seguir una enseñanza activa, vinculada con aquellos aspectos propios de la realidad personal y cultural de los estudiantes, desde las cuales fuesen capaces de reflexionar sobre su identidad y, de este modo, pudiesen generar situaciones de motivación interna que les orientasen hacia su desarrollo madurativo y hacia un quehacer que propicie su identidad personal. Nos situamos, pues, en la posición funcional de la educación de Claparède, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje no responda a la adquisición de conceptos que le son ajenos, sino que aborde la realidad más próxima a su entorno, con un sentido emancipador que facilite al abandono de situaciones de privación social.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Desde la Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada por la tercera Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948, que recoge en su punto nº 26 el derecho de todas las personas a la educación, hasta llega a hablar de inclusión educativa, ha transcurrido un largo tiempo. Pero aunque el marco normativo está definido, la materialización de lo estatuido se hace de esperar, ya que dependiendo de la cultura escolar, los procesos de inclusión responderán a un mayor o menor compromiso y saber hacer de los docentes (González, 2008). La atención al alumnado que reside en ámbitos de marginalidad implica una visión diferente de la educación, cuyo imperativo ético es asegurar la equidad. Lo que supone atender al estudiante desfavorecido, equilibrando su autoestima y autoconcepto, como aspectos básicos para iniciar procesos formativos, sin sentirse excluido.

Se está incidiendo en la inclusión como medio para generar en los centros un cambio que suponga la ruptura de rutinas homogeneizantes, aspecto que concita la intervención de profesores y formadores de formadores, como agentes decisivos para abordar la referida pretensión (Donnelly y Watkins, 2011). En este sentido se orientaron las conclusiones de la XLVIII Conferencia Internacional de la UNESCO, en la que se identificó la adecuada formación de profesores como la base para una educación de calidad. El Informe McKinsey (2007) indicó que la explicación más concluyente a las diferencias en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes eran los profesores.

Pero las prácticas educativas desarrolladas en los centros no avanzan hacia una verdadera inclusión educativa y solo quedan en medidas específicas de atención, dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales; por consiguiente, no se atiende a ámbitos de marginalidad, sino a situaciones individuales concretas (Moliner, Sales, Ferrández, Moliner y Roig, 2012; Muntaner, Forteza, Roselló, Verger e Iglesias, 2010). Los aspectos referidos se ponen de manifiesto en la investigación llevada a cabo por González-Gil, Martín, Jenaro y Gómez-Vela (2013), en la que se constata que no se ha profundizado en métodos de trabajo adecuados ni, consiguientemente, en elaboración de recursos para la atención a estudiantes en centros situados en ámbitos de marginación. Otros estudios ha puesto de manifiesto carencias metodológicas, organizativas y de conocimiento de la realidad psicosocial de este tipo de estudiantes (Amores, Luengo y Ritaco, 2012; Ku Mota y Tejada, 2015; Montero, 2000).

Es cierto que la literatura especializada no es pródiga en la difusión de propuestas alternativas a la

formación del profesorado que desempeña su actividad en contextos marginales; no obstante, y urgidos por la necesidad, se plantea un cambio en el rol profesional del docente, entendido como punto de partida que permita crear las condiciones que faciliten al profesorado comprender los problemas que se presentan en su práctica, de modo que pueda plantear respuestas adecuadas a carencias que se manifiestan; por consiguiente, se ha de superar el modelo actual de formación, restringido a actuaciones puntuales y discontinuas, desconectadas de la práctica diaria, con modalidades tradicionales de enseñanza, no participativa, que contribuye a que los docentes desempeñen su rol de manera subordinada a las directrices de un sistema escolar burocratizado.

En el proceso de conversión del rol profesional, el perfeccionamiento cumple un papel muy importante, entendido como una instancia para la creación de condiciones que permitan al docente comprender los problemas presentados en su práctica, de manera que pueda elaborar respuestas originales para cada una de las situaciones en las cuales le corresponde actuar, y asumir responsabilidades cualitativamente diferentes con soluciones diversas.

Es necesario superar limitaciones en cómo se realiza, en general, el perfeccionamiento del profesorado en la actualidad, ya que se plantea como actividad ocasional, asistemática, discontinua, sin vinculación con la formación inicial, reducida a un restringido número de docentes (no supera el 10%), dirigida a capacitarlos en aspectos específicos (contenidos o métodos) y desarticulados, desconectada de la práctica diaria, con modalidades tradicionales de enseñanza, no participativa, que contribuyen a que los docentes desempeñen su rol de manera subordinada a las directrices de un sistema escolar burócrata (Corchuelo, Cejudo, González-Franco y Morón).

Se trata de redefinir el rol docente hacia un conjunto de tareas nuevas, basado en un sistema de formación continua, que incluya la formación inicial, el desarrollo profesional y la capacitación en servicio, orientados a la habilitación para poner en práctica currículos flexibles, con elementos formativos articulados y procedimientos para la elaboración de conocimiento, basados en la realidad de la práctica y en los intereses del alumnado (Barbero, 2016).

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

- Abordar un análisis de la bibliografía científica sobre la formación del profesorado que trabaja en contextos de marginalidad.
- Diagnosticar los problemas más significativos que comporta la marginación social y definir las necesidades formativas de los profesores que trabajan en estos contextos, respecto a los problemas definidos.
- Situar la realidad formativa ante los invariantes que condicionan su desarrollo.

¿QUÉ FORMACIÓN DEMANDA EL PROFESORADO QUE EDUCA EN CONTEXTOS MARGINALES

El posicionamiento certero del profesorado ante el desarrollo de su actividad docente plantea aspectos previos, compartidos también con profesores de otros ámbitos culturales. Se hace referencia a 4 ámbitos; el primero de ellos al *ser* y al *deber ser*; es decir, a un planteamiento realista sobre cómo ha de ser la formación en ámbitos de marginalidad, partiendo de la realidad en la que se está, considerando que lo óptimo es lo mejor de lo posible.

Un segundo ámbito queda definido por la antinomia autonomía-heteronomía en los procesos de formación. Es cierto que la gestión del aula queda determinada por la capacitación del profesorado

para llevar a cabo los procesos con la suficiente preparación para tomar decisiones con probabilidades de acierto. No se puede hablar de autonomía si no se tiene la formación y capacitación suficientes para reflexionar sobre las evidencias habidas y tomar decisiones al respecto. Para ello es vital que los docentes conozcan la realidad del contexto en el que se hallan y haber definido adecuadamente su identidad profesional para responder con garantías a tales retos. En este sentido, es de capital importancia la comprensión del modelo educativo que traen los futuros profesores: Sus valores culturales, la forma en que entienden las relaciones educativas, cómo conciben el aprendizaje, etc. Todo ello va concretando su identidad profesional, que se inicia ya en los estudios de Primaria, y se define, aproximadamente, durante los primeros 5 años de ejercicio profesional (Rivas, Núñez, Quijano, Leite y Pérez Ferra, 2013).

Los procesos formativos que dinamiza el profesorado no están determinados por la información, sino por un binomio que integra, la orientación al estudiante para que genere conocimiento y aquellos aspectos complementarios que surgen de la información que facilita el entorno. El profesor puede orientar al estudiante a que reflexione y genere conocimiento, pero el conocimiento no puede transmitirse porque es una praxis, es una operación inmanente del que aprende (Torralba y Llano, 2010), de ahí la importancia de generar motivación hacia el aprendizaje como una necesidad sentida por el que aprende, siempre en su contexto propio, para que sea capaz de generar conocimiento.

Un cuarto aspecto para generar los procesos aludidos queda determinado por la naturaleza del ser humano. Su realidad ontológica queda definida por una síntesis en la que se conjugan lo individual y lo social, entendidos como dos aspectos de una misma realidad, indisociables en la formación de la persona. En este sentido la formación del alumnado queda delimitada por los rasgos socioculturales que definen la vida y el quehacer diario de los estudiantes, sin obviar aspectos como la formación de la autoestima y la motivación de los estudiantes.

Formar un profesorado que estimule la autoestima de sus alumnos

La autoestima supone el nivel de consideración que el estudiante tiene sobre sí mismo, de vital importancia, en la medida que el aprecio sobre sí mismo se ve reducido considerablemente en el alumnado que reside en contextos de marginalidad. El profesorado ha de favorecer que el alumnado se sienta valioso, para que haga prevalecer sus cualidades; para generar aprendizajes y una mejor percepción de sí mismo (Lersch, 1964). Del mismo modo, se han de procurar situaciones que propicien la posibilidad de desenvolverse en una sociedad en la que prima más la competitividad que la competencia, en la que este tipo de alumnos parten con clara desventaja.

El docente ha de situarse ante el estudiante como alguien que le orienta para iniciar un camino, el camino de la formación. Sería un craso error plantear la relación profesor-alumno con una orientación estamental, en la que el discente de entornos marginales se sienta herido en su amor propio, situación que le podría inducir a conductas disruptivas que provocan lamentables experiencias de indisciplina y desorden, e incapacitan para el desarrollo adecuado de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es de vital importancia que el docente respete la sensibilidad del alumnado frente a las opiniones de los demás sobre él. Se trata, pues, de fomentar una autoestima serena del propio valer, de modo que las actividades escolares lleguen a buen puerto y no sean indicadores de fracaso alguno. Pero ello es posible desde una pedagogía de la alteridad, que Ortega (2004) aborda en las dos dimensiones de la actitud profunda de todo educador coherente con su función: acoger a los menores por amor a su insondable valor personal, y responder de ellos ilimitadamente con toda su concreción humana. No se trata de plantear perspectivas humanísticas idealizadas, sino de fundamentar actitudes profundas que son inexcusables también en la práctica profesional docente, capaces de incentivar las motivaciones profundas de los docentes sobre por qué profundizar en la mejora académica y favorecer el deseo de

aprender de los alumnos (Jordán, 2011).

Hay factores relacionados con el contexto de marginalidad que explican una parte de los problemas de rendimiento, de indisciplina o desmotivación, como se ha afirmado anteriormente, razón por la que el profesorado ha de adquirir una preparación específica al respecto, realidad que aconseja la acomodación de las enseñanzas a las características de los discentes y al entorno que las condiciona, para lo que hay que favorecer ámbitos de comunicación profesor-alumno; abordar los problemas de integración con los compañeros o las disposiciones negativas del profesorado ante su trabajo en esos contextos.

Es obvio que ningún estudiante ha optado por fracasar en su vida escolar, "...la cuestión es que se ve sometido a la presión de padres, profesores y de la misma comunidad escolar, de modo que la experiencia formativa se convierte en fuente de sufrimiento" (Uriarte, 2006, p. 10). El hecho de que la tolerancia a la frustración sea mucho menor en los menores que en los adultos, permite concluir que cuando se presenta un cuadro de esta naturaleza surgen sentimientos de falta de autoestima que conducen al aislamiento social y a conductas agresivas. Estas razones evidencian la necesidad de que el profesorado sea competente para plantear programaciones que respondan a las necesidades de esos niños y jóvenes, propuesta que no deja de ser una buena declaración de intenciones que urge a buscar soluciones, ya que la realidad de los centros educativos ubicados en zonas social y económicamente desfavorecidas es preocupante. Ni el profesorado suele haber adquirido la competencia profesional para trabajar en ellos, ni la Administración le ofrece las posibilidades para adquirirla adecuadamente.

La realidad evidencia que hay que plantear proyectos curriculares de centro, adaptados no solo a los alumnos, sino al medio social y familiar de los estudiantes. Esa es la clave para evitar desencuentros entre familias y docentes. La adaptación a la escuela y la integración con los compañeros constituye la base para evitar situaciones de acoso escolar, bien físicas y/o psicológicas. Este hecho es preocupante, ya que se han multiplicado los casos de acoso en un quinientos por cien, lo que evidencia desajustes de integración, tanto de agresores como de agredidos. La situación descrita viene generada por cambios inadecuados en la legislación educativa, por contenidos curriculares inapropiados, por los problemas que se generan con estudiantes procedentes de la emigración, así como por el escaso reconocimiento profesional a la labor docente.

Formar un profesorado que facilite el aprendizaje desde el ejercicio de la motivación

Las nuevas tendencias en el desarrollo profesional docente tienen sus referentes más próximos en las indagaciones que analizan qué percepciones tienen los docentes sobre su trabajo. Estas indagaciones desplazan el acento del proceso de lo que los profesores saben o hacen a cómo esos procesos inciden en su trabajo en las aulas. Desde esta perspectiva, y de modo más acentuado en contexto marginales, la actitud indagadora de los docentes, que no solo comporta conocimiento de la práctica, sino reflexión sobre la misma, para conocerla y posicionarse en torno a la realidad en la que se halla, es de vital importancia para disponer de un conocimiento situado sobre su entorno de trabajo. Ese posicionamiento, conocido como pensamiento del profesor, sitúa al docente como profesional que indaga sobre su vida profesional a partir de la reflexión sobre sus experiencias vividas, reflexiona sobre su conocimiento, sobre sus posibilidades y cómo ponerlas al servicio de una acción práctica más efectiva, que "apuestan por una relación de circularidad o interdependencia entre teoría y práctica" (Sierra y Arizmendiarieta y Pérez Ferra, 2007, p. 553).

Las reflexiones precedentes permiten abordar el ámbito de la práctica, para poner de manifiesto cómo gestionar la acción formativa en aulas de contextos marginales, donde se vincula al conociemien-

to de la práctica profesional con la realidad en la que hay que intervenir. Es en ella donde el profesorado aprende, a través de sus vivencias, a gestionar las situaciones concretas que acontecen en las aulas. Pero no se puede obviar, que esas vivencias surgen en contextos donde la falta de autoestima y de autoconcepto son parámetros frecuentes, razón por la que el aprendizaje ha de tener entre sus fundamentos el desarrollo afectivo del estudiante, preludio de la motivación.

La buena utilización de la motivación para el aprendizaje debe aportar información a los estudiantes sobre las metas propuestas y alcanzables, lo que implica plantearla desde un punto de vista holístico, adaptando los motivos al momento, de modo que se avance mediante un proceso gradual, en función de la dificultad; que se propongan actividades atractivas, en función de los intereses de los estudiantes, en las que se lleve a cabo la presentación de situaciones variadas; donde los motivos estén ajustados al fin y se haga un uso plural de la tipología de incentivos.

Tanto para el alumnado en general y en el ámbito de centros con programas de compensación educativa, en particular, el profesorado ha de orientar su formación a aspectos relativos a la conciencia cívica, a la igualdad de oportunidades, así como a los servicios educativos para garantizar el desarrollo de los estudiantes (Cortés, 2014).

Hay docentes que consideran que es el contexto social y familiar el que no garantiza disposiciones favorables en los estudiantes, ya que el esfuerzo y la motivación por aprender no son suficientemente valorados en las familias, concepción que implica una doble dimensión; de una parte, que los docentes piensan que están ante invariantes que no pueden controlar, repercutiendo esta creencia en el hecho de que no pocos profesores terminen por no esforzarse por motivar a sus alumnos; por otra parte, decrece su autoestima profesional y la valoración hacia la profesión, aspectos que se complementan.

Otros profesores, con un sentido indagatorio y reflexivo de la profesión, se cuestionan, qué pueden hacer para mejorar la autoestima de sus estudiantes y, en un segundo momento, qué pueden hacer para motivarles, a fin de que se esfuercen para adquirir aprendizajes. Ello implica abordar la actividad docente de otro modo, cuya base está en el esfuerzo docente por conocer la singularidad de cada alumno/a y, consiguientemente, orientar el proceso formativo atendiendo a las características de cada estudiante. Esta segunda percepción no implica que se desestime la importancia que tienen en la formación los invariantes que considera el primer grupo de profesores; al contrario, supone que teniendo en cuenta el contexto, se estime la acción docente en el aula, como elemento del cambio, a través de la motivación, de los estudiantes en riesgo de exclusión.

Las motivaciones generadas por los docentes interactúan con las características personales de los alumnos, situación que determina, en parte, su motivación, razón por la que el profesorado ha de buscar motivaciones que respondan al contexto sociocultural e intereses de los estudiantes. Pero la interacción entre el estudiante y el contexto es dinámica, razón por la que el docente o la docente han de ponderar las relaciones, las acciones del profesor, la respuesta de los estudiantes y el modo en que estos desarrollan sus tareas.

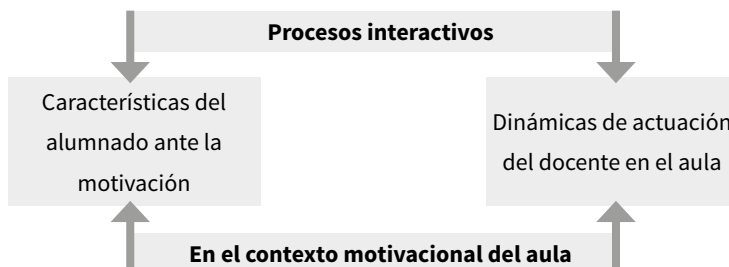


Tabla nº 1. Dinámica del proceso motivacional en el aula.

OTRAS NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO A PARTIR DE LOS PROBLEMAS QUE GENERA LA MARGINACIÓN

El docente ha de ser capaz de llegar a la interioridad del alumnado, propiciando un llamamiento constante a la convivencia y al fomento de la misma; asumiendo -con mentalidad renovadora- los cambios sociales y todo lo que deviene de ellos. Se trata, por tanto, de ser receptivo ante lo que el alumno espera de su profesor, interesándose por su universo personal, no planteando la relación sobre la aceptación por el estudiante de lo que el profesor trata de ofrecer a aquél. Se trata de caminar por el mismo “sendero” por el que camina el alumno.

Experiencias llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma de Madrid y en Andalucía Oriental ponen de manifiesto que a través del modelo de ayuda entre iguales se favorece la convivencia mediante la escucha al “otro”, que es uno de los procedimientos más efectivos para ayudar a los estudiantes que se sienten solos y presionados por el entorno. Este modo de proceder se basa en la cooperación y recurre a la ayuda entre iguales, mejorando el nivel de convivencia en el aula y en el centro. Por todo ello, es recomendable que el profesorado desarrolle habilidades para intervenir en los conflictos, en dinámicas para generar buen ambiente de aula o favorecer la creación de vínculos entre los estudiantes. Se trata de mejorar entre este alumnado la capacidad de escucha activa, de empatía y de asertividad.

Otro de los problemas que generan las carencias afectivas es el consumo de drogas. La baja autoestima y el escaso autoconcepto facilitan la adicción a las drogas en los jóvenes, razón por la que se ha de propiciar la prevención mediante la información por expertos a los estudiantes y a las familias. Hasta la fecha, y eso es importante, se han organizado actividades formativas en centros, asociaciones de vecinos, etc. Sin embargo, se trata de ir más allá. El profesor ha de colaborar para dinamizar procesos que faciliten 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 los vecinos, en una decidida colaboración con educadores y trabajadores sociales. Como han afirmado Moral, Sirvent y Rodríguez (2004):

La implicación activa del profesor resulta imprescindible, de ahí que se hayan hecho propuestas de formación del profesorado para adecuar su papel a las demandas que debe satisfacer. Se ha apuntado la mayor eficacia de los programas de Educación para la Salud cuando son impartidos por profesores, así como cuando están incluidos en el currículum escolar... (p. 251).

Pero las acciones preventivas llevadas a cabo en el ámbito escolar se han de proponer atendiendo a las necesidades percibidas por los grupos implicados, acciones que serán efectivas si se complementan con la intervención de mediadores, tales como familia, grupos de iguales y profesores, de cuyas acciones efectivas surgen consecuencias favorables para evitar riesgos, tales como aumento de los niveles de conciencia, disminución de la tendencia a desestimar los riesgos o la mejora de estilos de vida saludable.

El absentismo escolar supone otros de los problemas que surgen en ámbitos de poblaciones excluidas socialmente. Tiene una vertiente educativa, porque los estudiantes que no asisten regularmente a clase ven erosionado su progreso formativo. También tiene una vertiente social, ya que esta situación es desfavorable para sus posibilidades de promoción personal, acrecentando las ocasiones de marginación, paro o delincuencia. El absentismo se concreta mediante diversas manifestaciones. Puede ser que los estudiantes se ausentan de clase durante días completos, o bien no asisten a determinadas horas de clase. También cuando llegan sistemáticamente tarde a la primera hora de clase. Del mismo modo, hay un absentismo encubierto por los padres ante circunstancias diversas (Blaya, 2044).

No suele ser habitual aproximarse a los problemas de absentismo escolar desde una perspectiva organizativa, ya que se ha primado más la aproximación desde el plano individual, abordando las identidades y características personales, sociales y académicas que definen el perfil de los estudiantes absentistas. Pero no se ha planteado el papel que desempeña la escuela, sus dinámicas organizativas y planteamientos curriculares ante tales situaciones (González, 2005).

No es cierto que la escuela pueda controlar todos los factores que intervienen en el absentismo escolar, aspectos como la pobreza, las familias desestructuradas o la realidad cultural de determinadas etnias, pero tampoco el profesorado puede escudarse en tales invariantes para no incidir positivamente en la solución de dicho problema. El centro, los profesores, han de dar una respuesta adecuada, proporcionando climas educativos efectivos, de modo que se generen condiciones didáctico-organizativas pertinentes. En este sentido se han manifestado en cómo gestionar los procesos formativos, Suárez, Muñoz y Álvarez (2013):

[...] los proyectos educativos, el trabajo cooperativo, el aprendizaje por motivaciones de cada alumno, los proyectos de centro, las redes sociales, currículo integrado y aprendizaje interactivos con sectores de la comunidad educativa (dando presencia a mediadores interculturales así como a otros sujetos que permitan una real interacción: asociaciones, profesionales locales, artesanos, etc.) (p. 5).

Arnáiz (2003) apunta a que: “tenemos que escuchar y dar participación a las voces de los grupos silenciados y excluidos que nos recuerdan nuestra incapacidad para materializar un proyecto democrático y desarrollar una convivencia pacífica” (p. 12), solución que pasa por el trabajo cooperativo de toda la comunidad escolar. Se trata de crear alicientes, motivar el deseo de promoción, de ser, etc., pues no siempre las razones de la ausencia de los centros están en que el estudiante no se encuentre bien en ellos, sino a falta de expectativas de las familias

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La revisión de la literatura ratifica que la atención de los estudiantes que están en los márgenes comporta un compromiso ético de los docentes, una gran carga motivacional y personalidad muy definida del profesorado, ya que trabajar en clave de alteridad supone la capacidad de desarrollar una autoridad moral y conferida. Como se ha indicado, una orientación estamental de la relación profesor-estudiante en estos contextos puede inducir con gran probabilidad a experiencias disruptivas, vinculadas a desenlaces desagradables e indisciplina (Jordan, 2011; Ortega, 2004). Además de las condiciones innatas del profesorado que atiende contextos de marginalidad, no es menos cierto, que el docente ha de situarse en el ámbito de la cultura del contexto, y será su saber, su saber hacer, así como su compromiso ético lo que incline la balanza hacia la integración y buen hacer (González, 2008).

La atención al alumnado que reside en ámbitos de marginalidad comporta la necesidad de un cambio en la estructura organizativa y curricular de los centros, girando las agrupaciones de profesores y la misma acción docente en torno a los estudiantes: agrupamientos y horarios flexibles, acciones participativas, enfoque de las materias en torno a aspectos transversales que proporciona el entorno, etc. Se habla de verdaderos procesos inclusivos que diluyen las rutinas homogeneizantes (Donnelly y Watkins, 2011; Mckinsey). Otros autores definen más claramente el problema y lo sitúan en el hecho de atender solamente situaciones específicas de atención, sin que se aborden los problemas generalizados que hay en ámbitos de marginalidad, así se manifiestan autores como (González-Gil, Martín, Jenaro y Gómez-Vela, 2013; Moliner, Sales, Ferrández, Moliner y Roig, 2012; Muntaner, Forteza, Roselló, Verger e Iglesias, 2010). Estas situaciones están propiciadas por un desconocimiento considerable de la realidad

didáctica, psicológica y sociológica para intervenir en estos ámbitos y gestionar, no ya solo el aula, sino dinamizar con otros profesionales la realidad circundante (Amores, Luengo y Ritaco, 2012; Ku Mota y Tejada, 2015; Montero, 2000).

Respecto a las situaciones problemáticas que comporta la educación en contextos de marginación social, la literatura es convergente en indicar que se ha de favorecer el desarrollo de la afectividad, a fin de mejorar la autoestima y el autoconcepto de los alumnos, aspectos fundamentales para generar motivación. Es de vital importancia que el estudiante disponga de una valoración positiva de sí mismo, aspecto que se consolida según las experiencias sobre su realidad personal. Una autoestima positiva mejorará la imagen que los estudiantes tienen de ellos mismos, influenciada por las interacciones con las personas que les rodean: Profesores, familias e iguales. De este modo, una autoestima positiva, refuerza y mejora el autoconcepto, aspectos de vital importancia para encontrar motivación en su quehacer diario. En estos dos aspectos son de vital importancia las apreciaciones y apoyos del profesorado, aportando continuamente actividades de refuerzo moral y emocional a su actividad, a fin de que el estudiante se sienta valioso y sea consciente de sus cualidades (Lersch, 1964).

Cuando la autoestima y el autoconcepto no se han consolidado, la afectividad decrece, la voluntad no tiene consistencia para ejercitarse y, consiguientemente, es difícil motivar, dando lugar a diversos comportamientos disruptivos, tales como la adición a las drogas o a procesos de absentismo escolar. Estamos ante problemas que demanda colaboración para la prevención, ya que su raíz está en la baja autoestima y divergencia entre la formación que reciben y sus intereses dominantes (Bye, Álvarez, Haynes, y Sweigart., 2010; González, 2014).

Concluimos afirmando que no son tiempos en los que la sensibilidad de los poderes establecidos favorezca la atención a quienes viven en los márgenes; no hay contribución efectiva para abordar la salida de estas situaciones, y lo que es peor, se pretende inculparles de su situación de marginación. Es por eso que la relevancia del profesorado en estos contextos es doble; de una parte por su papel como educadores; de otra, porque toda dinamización de cualquier proceso de inclusión ha de surgir y concluir en ellos mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amores, F.J.; Luengo, J. y Ritacco, M. (2012). Educar en contextos de exclusión social: Necesidades y cambios desde la perspectiva del profesorado. Un estudio de casos en la provincia de Granada. *Revista Fuentes*, 12, 187-206.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Barbero, G. (2016). La formación del profesorado en ámbitos de marginación. El caso de la provincia de Jaén. *Tesis doctoral inédita*. Granada: Universidad de Granada.
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. Disponible en: <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>
- Bye, L., Álvarez, M.E., Haynes, J. y Sweigart, C.E. (2010). *Truncacy prevention and intervention*. Oxford: Oxford University Press.
- Conde (2017, febrero, 4). El Papa: «El problema ético del capitalismo es que crea pobres a los que luego quiere esconder», ABC. Recuperado de: http://www.abc.es/sociedad/abci-religion-papa-problema-etico-capitalismo-crea-pobres-luego-quiere-esconder-201702041713_noticia.html
- Corchuelo, C., Cejudo, C. M. y González-Faraco, J. C. y Morón, J. A. (2016). Al borde del precipicio: las Escuelas de Segunda Oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. *International*

- Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 95-109.
- Cortés, P. (2014). *Grietas y luces: experiencias contra la marginación social desde la educación, la ciudadanía y la justicia*. REUNI+D. Localizado en: <https://www.traficantes.net/libros/grietas-y-luces>
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1983). *El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo,: Trilce. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C3%B3pia.pdf
- Domingo, J. (2000). Los profesionales de la educación para la integración global y la justicia social en contextos de pobreza y marginación. Una propuesta de investigación. 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. 35 – 44). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for in Europe. *Prospects*, 41, 341- 353. Recuperado: <http://formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/viewFile/41/28>
- Escudero, J. M (2012). Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa. *Ensino Superior. Inovação e Qualidade na Docencia*. Porto: CIEE. Recuperado de: <http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/index.html>
- González, M. T. (2005). Absentismo y Abandono Escolar: Una forma de exclusión escolar. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 9 (1), 1 – 12.
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa. Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 6(2), 82-99.
- González, M. T. G. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flore, N., Jenaro, R., Poy, R. y Gómez, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health*, 3(2), 125-135.
- Gorz, A. (2011). *Ecológica*. Buenos Aires: Capital Intelectual. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/305/30531773033.pdf>
- Imbernón, F., (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio* (Presentación). Barcelona: Graó.
- Jordán, J. A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. *Educación XXI*, 14(1), 59-87.
- Ku Mota, M. M. y Tejada, J. (2015). Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales. *Educar*, 51(2), 397-416.
- Lersch, P. (ed.) (1964). *Handbook der Psychologie (vol. 1)*. Verlag für Psychologie.
- LOMCE (2004). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (BOE de 10 de diciembre).

- McKinsey and Company (2007). How the world's best performing school systems come out on top. Recuperado de <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- Moliner, O., Sales, M.A., Ferrández, R., Moliner, L. y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.
- Montero, L. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la Multiculturalidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 4(1), 1-20.
- Moral, M. V., Sirvent, C. M. y Rodríguez, F. J. (2004). Comparación de la eficacia preventiva de programas de intervención psicosocial sobre las actitudes hacia el consumo juvenil de sustancias psicoactivas. *Trastornos Adictivos* 6(4), 248-261.
- Muntaner, J.J., Forteza, D., Roselló, M.R., Verger, S. e Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Illes Balears: Ediciones IUB.
- Nussbaum, N. C. (2010). *Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz. Recuperado de: http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/artic/20140101/socfile/20140101233549/enfoques16_10_doragarcia.pdf
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, nº 227, 5-30.
- Pérez Ferra, M., Rivas, J. I., Quijano, R y Leite, A. (s/f). Estado actual de la Didáctica General: vicisitudes y controversias *Educatio Siglo XXI*. (En prensa).
- Rivas, J. I., Núñez, C. R., Quijano, R y Leite A. y Pérez Ferra, M. (2013). Previous Pedagogical Beliefs Of Freshmen Of Teacher Education. ECER 2013, *Creativity and Innovation in Educational Research European educational research association*. Istanbul, 9th to 13th September.
- Sierra y Arizmendiarieta, B. y Pérez Ferra, M. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de Educación*, 342, enero-abril, 553-576. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_25.pdf
- Springer, S. (2016). *The violence of neoliberalism. Handbook of Neoliberalism*. New York & London: Routledge.
- Suárez, L., Muñoz, P., Álvarez, M. (2013). Estrategias de intervención para la inclusión social en el ámbito educativo: Etnografía educativa desde el Practicum para mejoras en la formación del docente. / *Congreso Internacional sobre desigualdad educativa y social*. Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente. México 21 al 25 de Octubre.
- Torralba, J. M. Llano, A. (2010). Representación y conocimiento práctico. *Thémata. Revista de Filosofía*, nº 43, 435-461.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris:UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista Psicodidáctica* 11(1), 7-24.

