

ESTUDIOS

Incluye



ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA: INDICADORES DE MEJORA

MARÍA DEL CARMEN GALLEGO VEGA
DIRECTORA

Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación
¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? Un proyecto de investigación participativa en Andalucía Occidental PID 2019-108775RB-C43. IP Carmen Gallego Vega. Universidad de Sevilla



ARANZADI

© Carmen Gallego Vega (Dir.) y autores, 2025
© ARANZADI LA LEY, S.A.U.

ARANZADI LA LEY, S.A.U.

C/ Collado Mediano, 9
28231 Las Rozas (Madrid)
www.aranzadilaley.es

Atención al cliente: <https://areacliente.aranzadilaley.es/publicaciones>

Primera edición: Noviembre 2025

Depósito Legal: M-24741-2025

ISBN versión impresa con complemento electrónico: 978-84-1162-620-0

ISBN versión electrónica: 978-84-1162-618-7

Diseño, Preimpresión e Impresión: ARANZADI LA LEY, S.A.U.

Printed in Spain

© **ARANZADI LA LEY, S.A.U.** Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, ARANZADI LA LEY, S.A.U., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **Cedro** (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no asumirán ningún tipo de responsabilidad que pueda derivarse frente a terceros como consecuencia de la utilización total o parcial de cualquier modo y en cualquier medio o formato de esta publicación (reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación pública, transformación, publicación, reutilización, etc.) que no haya sido expresa y previamente autorizada.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

ARANZADI LA LEY no será responsable de las opiniones vertidas por los autores de los contenidos, así como en foros, chats, u cualesquiera otras herramientas de participación. Igualmente, ARANZADI LA LEY se exime de las posibles vulneraciones de derechos de propiedad intelectual y que sean imputables a dichos autores.

ARANZADI LA LEY queda eximida de cualquier responsabilidad por los daños y perjuicios de toda naturaleza que puedan deberse a la falta de veracidad, exactitud, exhaustividad y/o actualidad de los contenidos transmitidos, difundidos, almacenados, puestos a disposición o recibidos, obtenidos o a los que se haya accedido a través de sus PRODUCTOS. Ni tampoco por los Contenidos prestados u ofertados por terceras personas o entidades.

ARANZADI LA LEY se reserva el derecho de eliminación de aquellos contenidos que resulten inveraces, inexactos y contrarios a la ley, la moral, el orden público y las buenas costumbres.

Nota de la Editorial: El texto de las resoluciones judiciales contenido en las publicaciones y productos de **ARANZADI LA LEY, S.A.U.**, es suministrado por el Centro de Documentación Judicial del Consejo General del Poder Judicial (Cendoj), excepto aquellas que puntualmente nos han sido proporcionadas por parte de los gabinetes de comunicación de los órganos judiciales colegiados. El Cendoj es el único organismo legalmente facultado para la recopilación de dichas resoluciones. El tratamiento de los datos de carácter personal contenidos en dichas resoluciones es realizado directamente por el citado organismo, desde julio de 2003, con sus propios criterios en cumplimiento de la normativa vigente sobre el particular, siendo por tanto de su exclusiva responsabilidad cualquier error o incidencia en esta materia.

Índice general

Página

PRESENTACIÓN

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS ANDALUZAS ANALIZADAS DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PROTAGO- NISTAS

CARMEN GALLEGO-VEGA 17

CAPÍTULO 1

LA INCLUSIÓN A REVISIÓN: UNA INVESTIGACIÓN PARTI- CIPATIVA DESDE LA VOZ DE SUS PROTAGONISTAS

CARMEN GALLEGO-VEGA 21

1.1. Introducción 21

1.2. Descripción del contexto de investigación 24

**1.3. El papel que juega las políticas educativas en el desarrollo de
la inclusión** 25

1.4. Objetivos del proyecto 26

1.5. Estudio descriptivo-interpretativo de las políticas inclusivas . . 27

1.5.1. *Participantes en el estudio* 28

1.5.2. *Focos de diálogo e indicadores* 30

1.5.3. *Análisis de datos* 32

CAPÍTULO 2

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN EL CONTEXTO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

MAYKA GARCÍA GARCÍA

ANA ZARZUELA CASTRO	35
2.1. Introducción	35
2.2. Datos descriptores de la exclusión social en Andalucía	36
2.3. Datos descriptores del Sistema Educativo andaluz	38
2.3.1. <i>Escolarización, unidades educativas, profesorado y ratio ...</i>	38
2.3.2. <i>Gasto público y privado en educación y sistema de becas ...</i>	40
2.4. Cuestiones para el debate	44
2.5. Dilemas: barreras y ayudas	45
2.5.1. <i>Barreras</i>	45
2.5.2. <i>Ayudas</i>	52
2.6. Discusión y Conclusiones	56

CAPÍTULO 3

EXPLORANDO LAS RESPUESTAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ESTRATEGIAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

CRISTINA MARÍA SOUSA DEL PUERTO

MARÍA DEL CARMEN CORUJO-VÉLEZ	61
3.1. Introducción	61
3.2. Marco legislativo	62
3.3. Cuestiones para el debate	67
3.4. Dilemas: barreras y ayudas	68
3.4.1. <i>Barreras</i>	68
3.4.2. <i>Ayudas</i>	73
3.5. Discusión y conclusiones	76

CAPÍTULO 4

MODELOS DE ESCOLARIZACIÓN

REMEDIOS BENÍTEZ GAVIRA

SONIA AGUILAR GAVIRA

ANA ZARZUELA CASTRO 79

4.1. Introducción 79

4.2. Datos descriptores de los modelos de escolarización 84

4.3. Cuestiones para el debate 85

4.4. Dilemas: barreras y ayudas 87

 4.4.1. *Barreras* 87

 4.4.2. *Ayudas* 90

4.5. Discusión y conclusiones 93

CAPÍTULO 5

FORMACIÓN INICIAL Y DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

FRANCISCO NÚÑEZ-ROMÁN

ALFONSO J. GARCÍA-GONZÁLEZ 95

5.1. Introducción 95

5.2. Datos descriptores de la formación inicial y profesional en Andalucía 97

5.3. Cuestiones para el debate 98

5.4. Dilemas: barreras y ayudas 100

 5.4.1. *Barreras* 100

 5.4.2. *Ayudas* 108

5.5. Discusión y conclusiones 112

CAPÍTULO 6

REPERCUSIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA ESCUELA Y SUS DESAFÍOS

CRISTINA MARÍA SOUSA DEL PUERTO

MARÍA DOLORES DÍAZ-ALCAIDE	115
6.1. Introducción	115
6.2. Marco legislativo	116
6.3. Cuestiones para el debate	120
6.4. Dilemas: barreras y ayudas	121
6.4.1. <i>Barreras</i>	121
6.4.2. <i>Ayudas</i>	127
6.5. Discusión y conclusiones	131

CAPÍTULO 7

LA EDUCACIÓN INFANTIL A DEBATE

MARÍA DOLORES DÍAZ-ALCAIDE

MARÍA DEL CARMEN CORUJO-VÉLEZ	135
7.1. Introducción	135
7.2. Marco legislativo	136
7.3. ¿Qué muestran las investigaciones?	139
7.4. Repercusiones de la Educación Infantil y la Atención Temprana	139
7.5. Cuestiones para el debate	141
7.6. Dilemas: barreras y ayudas	143
7.6.1. <i>Barreras</i>	143
7.6.2. <i>Ayudas</i>	147
7.7. Discusión y Conclusiones	149

CAPÍTULO 8

RELACIONES SOCIALES E INSTITUCIONALES

SONIA AGUILAR GAVIRA

REMEDIOS BENÍTEZ GAVIRA	153
8.1. Introducción	153
8.2. Datos descriptores de las relaciones entre escuela y contexto	156
8.3. Cuestiones para el debate	158
8.4. Dilemas: barreras y ayudas	158
8.4.1. <i>Barreras</i>	158
8.4.2. <i>Ayudas</i>	163
8.5. Discusión y conclusiones	166

CAPÍTULO 9

ALUMNOS EXCLUIDOS POR LA ESCUELA: FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR

MANUEL J. COTRINA GARCÍA

CARMEN SÁNCHEZ-ÁVILA	167
9.1. Introducción	167
9.2. El fracaso y el abandono escolar temprano desde una perspectiva inclusiva	170
9.3. Análisis del fenómeno en Andalucía	172
9.4. Políticas de reducción del fracaso existentes en Andalucía ..	174
9.5. Cuestiones para el debate	178
9.6. Dilemas: barreras y ayudas	179
9.6.1. <i>Barreras</i>	179
9.6.2. <i>Ayudas</i>	186
9.7. Discusión y conclusiones	190

CAPÍTULO 10

EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

ALFONSO JAVIER GARCÍA GONZÁLEZ

FRANCISCO NÚÑEZ ROMÁN 195

10.1. Introducción 195**10.2. Datos descriptores de la educación a lo largo de la vida en Andalucía** 198**10.3. Cuestiones para el debate** 200**10.4. Dilemas: barreras y ayudas** 20010.4.1. *Barreras* 20010.4.2. *Ayudas* 204**10.5. Discusión y conclusiones** 205

CAPÍTULO 11

EVALUACIÓN INCLUSIVA ¿QUÉ PASA CON ELLA EN ANDALUCÍA?

MAYKA GARCÍA GARCÍA

CARMEN SÁNCHEZ-ÁVILA

MANUEL COTRINA GARCÍA 209

11.1. Introducción 209**11.2. El estado de la cuestión ¿Qué sabemos en relación con la evaluación inclusiva en Andalucía desde los datos y la literatura científica?** 21111.2.1. *Significando la evaluación inclusiva* 21111.2.1.1. *La evaluación inclusiva en el marco normativo andaluz* 21311.2.2. *La repetición de curso como foco dilemático* 21611.2.3. *La evaluación psicopedagógica en el contexto de una Educación Inclusiva* 217**11.3. Cuestiones para el debate** 218

	<i>Página</i>
11.4. Dilemas: barreras y ayudas	218
11.4.1. <i>Barreras</i>	218
11.4.2. <i>Ayudas</i>	225
11.5. Discusión y conclusiones	229
 CAPÍTULO 12	
MAPA DE PRIORIDADES INCLUSIVAS EN ANDALUCÍA	
CARMEN GALLEGO-VEGA	
CRISTINA MARÍA SOUSA DEL PUERTO	233
12.1. Introducción	233
12.2. Políticas educativas en la Comunidad Autónoma de Andalucía	234
12.3. Modelo Conceptuales que rigen la Educación Inclusiva	238
12.4. Modalidades de Escolarización	240
12.5. Formación Inicial y Permanente del Profesorado en inclusión	242
12.6. Estrategias educativas inclusivas	245
12.7. La evaluación Inclusiva	248
12.8. La comunidad inclusiva	252
12.9. Recursos para la Inclusión	254
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 257
 LISTADO DE ABREVIATURAS	 291

Capítulo 8

Relaciones sociales e institucionales

SONIA AGUILAR GAVIRA

Universidad de Cádiz, España
sonia.aguilar@uca.es

REMEDIOS BENÍTEZ GAVIRA

Universidad de Cádiz, España
r.benitez@uca.es

SUMARIO: 8.1. INTRODUCCIÓN. 8.2. DATOS DESCRIPTORES DE LAS RELACIONES ENTRE ESCUELA Y CONTEXTO. 8.3. CUESTIONES PARA EL DEBATE. 8.4. DILEMAS: BARRERAS Y AYUDAS. 8.4.1. *Barreras*. 8.4.2. *Ayudas*. 8.5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

8.1. INTRODUCCIÓN

Para alcanzar una transformación educativa con miras hacia la inclusión donde todo el alumnado tenga cabida, se hace necesario la participación activa, coordinación, estrategias educativas inclusivas y un apoyo en red entre las diferentes instituciones locales, asociaciones y comunidades educativas. Ello supone un análisis de las posibles barreras que subyacen desde las políticas, culturas y prácticas en dichas instituciones y asociaciones y que pueda dificultar la construcción de una cimentación sólida basada en el compromiso, liderazgo distribuido y corresponsabilidad compartida, con el objetivo de dar respuesta a la realidad socioeducativa más cercana.

El entorno forma parte de la escuela y la unión de sus distintas instituciones da lugar a grandes proyectos educativos, sociales y comunitarios, por lo que requiere ser contemplado. Los conocimientos, experiencias, habilidades, capacidades, ideas o recursos compartidos entre los diferen-

tes profesionales suponen un capital social enriquecedor para actuar de forma conjunta y cohesionada en la consecución de aquello que se desea transformar (BELFI *et al.*, 2015). Aumentar la relación y conexión entre las diferentes instituciones, permite interconectar y ampliar sus conocimientos, estrategias, formas de trabajar, así como modificar ideas preconcebidas, aprender de sus diferencias (AZORÍN ABELLÁN, 2017) y optimizar los recursos existentes en el entorno (MOLINER GARCÍA *et al.*, 2023) en aras de ofrecer respuestas educativas inclusivas. De esta forma se estaría enriqueciendo el proceso educativo, mediante el uso de los diferentes recursos y experiencias que cada una de las actrices y de los actores implicados ofrecen al proceso (RODRÍGUEZ-COMPANIONI & CONCEPCIÓN-CUÉTARA, 2020). Hablamos de escuelas abiertas al territorio y conectadas con todos aquellos agentes comunitarios que la rodean (MOLINER GARCÍA *et al.*, 2023), con el objetivo de crear sinergias; para ello se requiere mirar más allá de sus propios muros y no imponer su cultura y formas de hacer de forma etnocéntrica: instituciones que, apelando por y para su entorno, comprometidas en garantizar una justicia social, suscitan de forma conjunta mayores y mejores oportunidades para toda su ciudadanía.

Ello supone trabajar desde la fortaleza, capacidad crítica-reflexiva, acción y cooperación, creando redes y compromisos que a través de liderazgos inclusivos mejoren la calidad del centro tanto dentro como fuera del mismo (COLLET-SABÉ, 2020; AGUILAR GAVIRA & BENÍTEZ GAVIRA, 2023). Desde esta concepción de la escuela que parte de una visión comunitaria y democrática es importante tener en cuenta que

Para dar una respuesta educativa pertinente a las realidades actuales, esta sólo se puede construir en una fuerte alianza entre escuela y territorio. Entendiendo por territorio las familias, los ayuntamientos, las asociaciones y entidades, las empresas y cooperativas, los museos y las bibliotecas, las entidades deportivas, los lugares físicos (calles, bosques, plazas), las escuelas de música y artes, etc. (COLLET-SABÉ, 2020, p. 355)

Para que estas alianzas y relaciones comunitarias sean sanas y beneficiosas para cada una de las instituciones locales, deben asegurar el cumplimiento de sus obligaciones. Es por ello por lo que queremos detenernos en las competencias que pueden tener cada una de ellas dentro del entramado relacional. Con respecto a la administración local, podemos observar en el *Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, de cooperación de las corporaciones locales con el Ministerio de Educación y Ciencia*, que debe existir relación fluida entre los ayuntamientos y los centros educativos por su posibilidad de enriquecer a los mismos con la promoción de actividades comple-

mentarias, la mejora de servicios educativos y equipamientos culturales, controlar el absentismo escolar en la educación obligatoria, así como el abastecimiento de terrenos para la construcción de los centros educativos o espacios para la realización de acciones formativas. Entre sus principales funciones está la corresponsabilidad de garantizar el derecho a una educación y aprendizaje a lo largo de la vida, contribuyendo al desarrollo de sociedades y municipios cohesionados y justos, que acogen, valoran y atienden la diferencia, compensando las desigualdades de partida y dando respuesta a las necesidades de forma contextualizada.

Atendiendo a la relación entre las diferentes instituciones educativas, dicha conexión supone una responsabilidad como institución y como profesionales en su formación permanente, en cuanto que supone un aprendizaje constante para conocer y compartir buenas prácticas, experiencias y retos con la comunidad bajo un lenguaje compartido de lo que supone la inclusión. No menos importante es la relación entre las instituciones educativas cuando el alumnado transita a distintas etapas educativas, orquestando el seguimiento, acompañamiento, participación y aprendizaje necesario para favorecer su proceso de inclusión (GAIRÍN SALLÁN, 2008; KRAFT-SAYRE & PIANTA, 2000; SEBASTIÁN FABUEL, 2015).

En relación con las asociaciones, aunque no exista específicamente obligaciones de cumplimiento respecto a los centros educativos, existe un compromiso con y para la sociedad y esa relación es fundamental entre el asociacionismo y los centros educativos. Las asociaciones tienen acuerdos de colaboración con otras entidades, forman parte de la oferta educativa que ofrecen algunos ayuntamientos y asociaciones que ofrecen formación gratuita a los centros educativos que así lo solicitan. Asimismo, existe asesoramiento tanto a familias como a los centros que lo soliciten, estableciendo puentes entre la familia, los profesionales y especialistas de las distintas asociaciones e instituciones y los centros educativos.

Otro de los grandes apoyos son los Equipos de Orientación Educativa (EOE), quienes establecen la coordinación necesaria con diferentes sectores e instituciones con la finalidad de favorecer el desarrollo integral de todo el alumnado (NAVARRO NAVARRO, 2020). De acuerdo con BOZA CARREÑO *et al.* (2007), los EOE ejercen la función de comunicador, lo que conlleva escuchar, así como mediar y ejercer la función de embajador como representante del centro hacia aquellas entidades públicas o privadas con las que se considera necesario establecer redes para favorecer el contexto educativo. Según el *Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa*, estos tienen la función de orientar a los

centros educativos y al profesorado en la elaboración de un proyecto y diseño curricular que atienda a la diversidad, así como ayudar al centro en su compromiso de transferencia al contexto. También se encargan de ofrecer las evaluaciones psicopedagógicas que se consideren pertinentes, proponer las mejores opciones de escolarización, así como ofrecer materiales e instrumentos ajustados a las necesidades del aula y el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona. Por último, y en relación con la formación, participan en la formación del profesor en materia de orientación de forma conjunta con otras instituciones, pero también asesora a las familias a través de programas formativos.

Todo ello posibilita un enriquecimiento del centro en tanto que puede servir para paliar desigualdades en torno a colectivos en situación de vulnerabilidad, no solo al alumnado perteneciente al centro escolar, sino también a todo el alumnado del barrio o localidad.

8.2. DATOS DESCRIPTORES DE LAS RELACIONES ENTRE ESCUELA Y CONTEXTO

Como se puede apreciar en la Imagen 8.1, la relación y el establecimiento de redes entre escuela e instituciones contextuales suponen grandes beneficios para el buen hacer de una Educación Inclusiva. Sin embargo, según estudios realizados por MUÑOZ MORENO (2013), existen ciertos aspectos a mejorar con respecto a los servicios municipales, como concebir la educación más allá de las etapas obligatorias y entender el municipio en su totalidad como un espacio educativo. Aunque en los programas que ofrecen destaca el apoyo a los centros educativos, los procesos de escolarización y actividades extraescolares, denota a su vez la necesidad de recursos, equipamientos educativos y un trabajo en red a través del cual compartir experiencias. Entre las principales barreras que pueden encontrarse, señalan la falta de recursos económicos y la falta de competencias en educación que se les atribuye a los Ayuntamientos desde las políticas autonómicas.

Por su parte, la investigación desarrollada por MARTÍN-MORENO CERRILLO & AGUILAR GARCÍA (2001) en relación con la interacción existente entre los centros educativos con su entorno social constató, entre otros, que existe interrelación, aunque de forma limitada, y que las resistencias provienen principalmente de los centros educativos. Algunas de las causas son el miedo a perder poder, el sentimiento de intrusismo, el escaso reconocimiento institucional y social o la carga de trabajo que supone trabajar de dicha forma ante horarios tan saturados como los existentes.

Relaciones sociales e institucionales

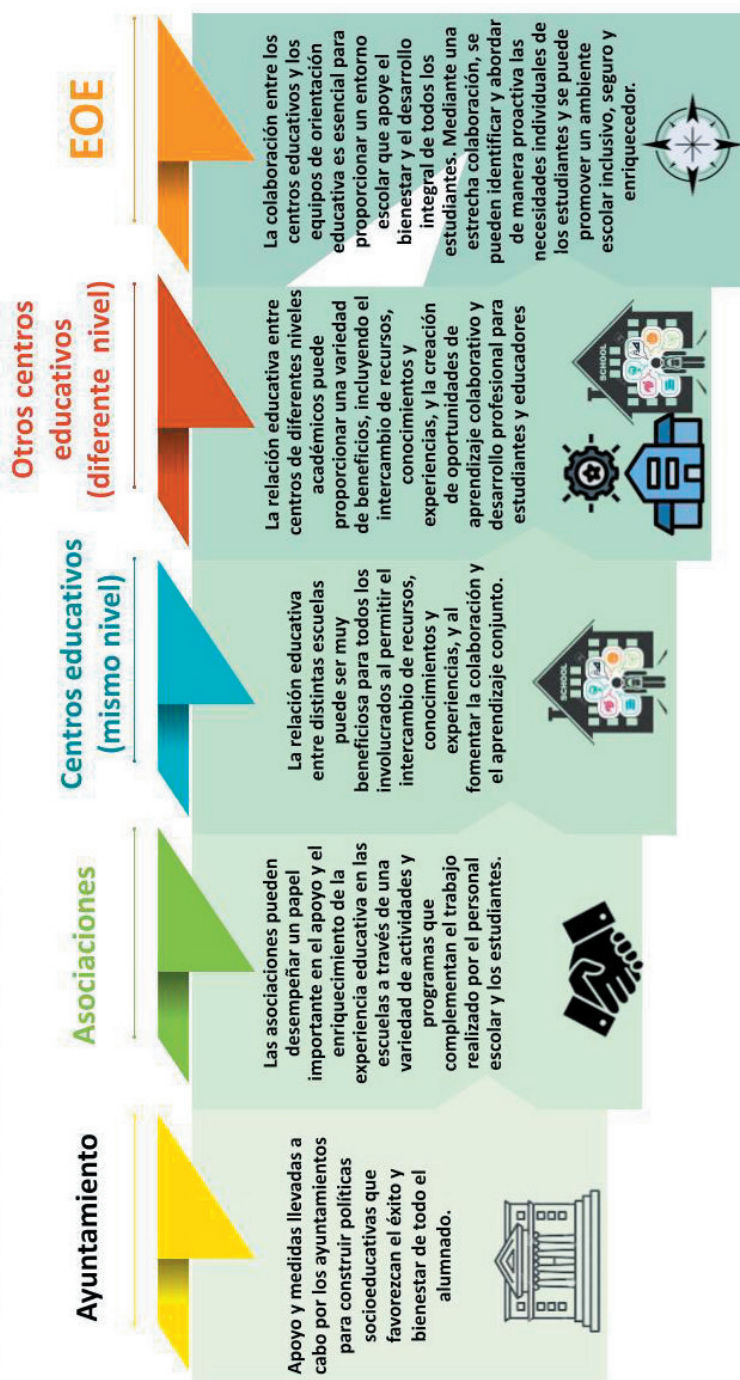


Imagen 8.1. Infografía relaciones sociales e institucionales

8.3. CUESTIONES PARA EL DEBATE

Esta situación plantea las siguientes cuestiones para el debate:

- ¿Cómo podrían participar otras asociaciones, organizaciones o agentes externos en los procesos de atención a la diversidad en los centros educativos?
- ¿Qué aportan los servicios de apoyo externos al centro educativo? ¿Cómo contribuyen a la Educación Inclusiva?
- ¿Cómo están funcionando las Unidades de Atención Temprana en Andalucía?
- ¿Cómo crear redes de trabajo y apoyo entre los centros educativos y distintas instituciones y organizaciones?
- ¿Qué papel pueden jugar los EOE en el establecimiento y colaboración con instituciones y organizaciones del entorno?
- ¿Qué barreras hay que superar para establecer una red de colaboración y ayuda interinstitucional?

8.4. DILEMAS: BARRERAS Y AYUDAS

8.4.1. BARRERAS

Una comunidad local centrada en la educación de su ciudadanía significa ofrecer y reforzar los recursos educativos en las distintas etapas educativas y formativas, tanto formal como informal, así como apoyar a las entidades y asociaciones que la componen. Sin embargo, una de las barreras que señalan algunos Centros de Educación de Adultos es la **falta de recursos y atención que** reciben por parte de Ayuntamientos:

Con el ayuntamiento hay buena relación, pero seguimos siendo olvidados, cuando se les da mucha más importancia a los centros de primaria, a los centros de secundaria, nosotros todavía seguimos, por ejemplo, solicitando un edificio, que no tenemos un edificio en condiciones para dar clase [...] tenemos que estar en la Escuela Oficial de Idiomas, tenemos que estar en Antari, en sitios que nos van dejando para poder dar las clases. (SDIR1_1)

Institucionalmente, ¿no?, donde podamos tener un edificio y podamos impartir las clases pues con dignidad, aquí por ejemplo, este edificio que es cedido por el ayuntamiento, la clase en la que estamos tiene aire acondicionado, la nuestra es imposible, menos mal que tenemos un ventilador de techo, entonces bueno, a nosotros nos da igual en cierto modo, pero el

alumnado tiene que tener también una calidad para que la educación sea mínimamente digna, ¿no? (SDIR1_1)

Se percibe una necesidad apremiante hacia culturas más colaborativas en las que todas las instituciones del contexto se aúnen con propósitos comunes hacia el reto de mejorar la calidad de las instituciones educativas y el barrio:

Es pensar que al final estamos trabajando todos para lo mismo, que hay un montón de entidades en nuestro entorno que (...) que (...) bueno, esa es la base un poco del trabajo socio-comunitario, ¿no? El que seamos capaces de sentarnos todos, y (...) y unificar trabajo y esfuerzo para que consigamos objetivos que son compartidos. (CDIR1)

Esa **falta de colaboración, comunicación y coordinación entre instituciones** lleva a veces a que exista solapamiento en las propias ofertas formativas que se proponen desde el Ayuntamiento y los Centros de Adultos, mermando la posibilidad a la comunidad de enriquecerse con ofertas más variadas y coherente con las necesidades del contexto:

El propio ayuntamiento de Dos Hermanas digamos que preparan cosas muy parecidas o iguales de las que preparamos nosotros, entonces, pues quizás ahí está también un poco. (SDIR1_2)

Dicha descoordinación manifestada con anterioridad también puede verse reflejada en el **tránsito entre la formación inicial y la permanente del profesorado**, donde no existe comunicación y organización entre los mismos en cuanto al seguimiento y acompañamiento del estudiantado entre centros de formación:

Yo lo que veo es mucha descoordinación o sea la formación inicial va por un lado y la continua y permanente va por otro lado, no se casan, o sea, no nos sentamos eh... dos instituciones tan importantes que yo creo que deberían de sentarse y deberían decir: «oye, aquí falla algo porque si tú estás trabajando aquí con x alumnos que salen con un título, que no (...) qué menos que nosotros hemos llegado hasta aquí y ahora ustedes tenéis que empezar desde aquí en adelante ¿no?»... entonces si hay una continuidad yo creo que sería más factible, ¿no?, ustedes por vuestra cuenta, nosotros por la nuestra (...). (SORI5_1)

Asimismo, desde la educación de adultos se demanda la **inexistencia de recursos profesionales de orientación y apoyo en las etapas postobli-**

gatorias. Se requiere apoyo y una coordinación con los equipos de orientación al igual que en las etapas obligatorias y de los cuáles poder nutrirse conjuntamente a la hora de compartir aportaciones, ideas, conocimiento y posibles estrategias a llevar a cabo ante la diversidad de situaciones con las que se enfrentan en su día a día, así como acompañar la trayectoria educativa del alumnado que no consiguió terminar los estudios obligatorios:

Más recursos en los centros de adultos, que tengamos una opción a tener un orientador en nuestro centro, algún profesor de apoyo, de PT, a lo mejor compartido, no sé la forma, porque entiendo que a lo mejor un maestro completo en un centro de adultos pues a lo mejor es mucho porque... bueno porque es más pequeño, no hay... no es igual, no es igual que un centro de primaria, pero por lo menos tener la opción en... de manera compartida, o en una serie de horas que tengamos... una persona cualificada que nos ayude a hacer adaptaciones, las ACI, que nos oriente, que podamos... atender las necesidades de nuestro alumnado. (SDIR2_2)

Una escasez de apoyo que también se ve reflejada en la demanda que plantean los propios centros educativos con respecto al alumnado en prácticas. Ellos quieren contar con la participación del alumnado en prácticas mayor tiempo y asistencia, lo que facilita no solo el desarrollo de la jornada escolar al tener más apoyo, sino también favorece renovar sus conocimientos ante las propuestas e innovaciones planteadas por los futuros profesionales.

Con la consejería, de hecho, el año pasado no tuvimos, el año anterior tuvimos dos, tres personas en prácticas. (SDIR2_2)

Con la universidad hubo un año, no estaba yo todavía en el centro, que se intentó también un acuerdo porque hay ahí también una universidad popular que se centra un poquito en eso, pero a día de hoy no hay... No hay. (SDIR2_2)

Si nos centramos en la relación de los **centros educativos con las asociaciones**, puede observarse que **no existe un trabajo conjunto**, globalizado y conectado a la hora de desarrollar los diferentes proyectos y programas. La inexistente relación y coordinación no permite dar respuesta a la realidad socioeducativa más cercana, ya que los talleres no parten de los intereses y necesidades manifestadas por el alumnado del barrio, lo que provoca poca implicación por parte de sus destinatarios:

Al ser una asociación de prevención de adicciones, los talleres suelen ir destinados a la prevención de adicciones que en cuanto a eso también me gus-

taría decir que los proyectos y los programas que se ofertan y que se dan y todo no tienen en cuenta las necesidades reales que hay en el barrio, las necesidades reales las veo yo, que estoy con ellos, y me doy cuenta que a lo mejor al niño le importa poco que el cigarro tenga un noventa y siete por ciento de nicotina, les da igual, entonces, la prevención de adicciones debe trabajarse desde, primero, desde la formación, desde la formación pero de ellos como personas, no una... Ofrecerles tipo de ocio diferentes, ofrecerles otro tipo de intereses, porque no dejan de ser niños, entonces... (SASO2_1)

Esto es interpretado como falta de escucha hacia las verdaderas necesidades del alumnado. Se planifica, diseña y ejecuta para un colectivo estándar, sin tener en cuenta las necesidades reales del alumnado. Una de las principales carencias que detectan es la necesidad de afecto, confianza, escucha y comprensión. Si dichas necesidades no están cubiertas, difícilmente van a poder participar activamente en estos talleres:

Si no se tienen en cuenta las necesidades en el afecto, las necesidades de confianza, las necesidades de que haya gente que los escucha, si no tienen todo eso cubierto de poco sirve que yo vaya a darles un taller de tabaco. (SASO2_1)

La comunicación existente entre los diferentes profesionales de las asociaciones y profesorado del centro, algo fundamental en el proceso educativo, no se da en la mayoría de los casos. **La falta de comunicación entre instituciones** pone de manifiesto el desconocimiento por ambas partes sobre los procedimientos y formas de hacer de cada uno, por lo que evidencia que no se establecen estrategias conjuntas desde la escucha, el diálogo y sus conocimientos para mejorar la situación existente. A su vez, existe también falta **de comunicación entre profesorado y alumnado**: por ejemplo, algunas normas de disciplina y convivencia, como la expulsión del centro como medida disciplinaria, no es entendida ni comprendida por el alumnado. Son medidas no consensuadas con el alumnado, por lo que difícilmente se conseguirá un cambio en el clima y trabajo de aula/centro:

Los niños no saben por qué les expulsan (resopla), los niños dicen, ayer expulsaron a uno de ellos, y cuando le pregunto, «¿por qué te han expulsado?», «por acumulación de partes», le digo «¿pero, qué partes?», y me dicen, «no lo sé», yo hoy tengo que escribirle un correo al profesor para que, por favor, me informe a mí directamente de qué. (SASO2_1)

En ocasiones, son las propias asociaciones las que prestan el apoyo al profesorado cuando hay algún problema en concreto o cómo proceder en

determinadas situaciones. La escasa formación por parte del profesorado les limita en la creación de soluciones más enriquecedoras para una buena convivencia.

Vienen a mí a preguntar, ellos no tienen ni idea, para ellos las soluciones son, simplemente, echarlo, expulsarlo. Pero nada, yo no veo por parte de ellos nada. (SASO2_1)

Desde las asociaciones se hace básicamente refuerzo escolar y se ve la cultura de los centros desde una perspectiva más integradora que inclusiva. Manifiestan que se infravalora al alumnado con respecto a su capacidad, no ajustándose las tareas a las posibilidades del alumnado y bajo metodologías poco activas que no favorecen el aprendizaje, la participación y la motivación del alumnado, provocando el rechazo hacia una educación donde no todas las personas son contempladas y respetadas:

Lo que hacemos pues es eso, pues básicamente el tema de apoyo escolar, que se ven totalmente las carencias, ahí también se puede ver el bajo nivel de exigencia que hay, o sea, es como si los trataran como si fueran tontos, «dos más dos es cuatro, me ha mandado esta ficha, estoy en segundo de la ESO, pero me han mandado una ficha que no tengo claro cómo se multiplica con dos divisiones», entonces... (SASO2_1)

Estamos olvidando a los niños, estamos olvidando que son... Que lo que les demos ahora es lo que ellos van a ser, que si ellos lo que... si ellos lo que reciben del sistema educativo es rechazo, y es... que los aparten, cómo pretendemos que después esos niños sientan pasión por eso, y se vinculen a sus hijos, estamos olvidando, estamos olvidando que al final la educación no es... la educación va de la mano del amor, va de la mano de escucharte, de entenderte, de empatizar, no va de la mano de medidas, entonces estamos olvidando a los niños, básicamente estamos olvidando lo más importante. (SASO2_1)

En ocasiones, las familias de **las asociaciones tienen una visión crítica** sobre la atención que reciben sus hijos/as en los centros educativos. La actitud, motivación, creencias, metodologías y formación que posea el profesorado con respecto a la atención a la diversidad, así como el grado de responsabilidad que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto al alumnado que se enfrenta a barreras, provoca consecuencias de forma implícita, tanto en su bienestar personal como en su aprendizaje.

Exacto, y al final es, también lo veo, yo todo el rato lo veo, querer quitárselos del medio, es ponerte un nivel así, porque si te pongo algo más difícil,

me vas a protestar, me vas a de esto... me la vas a liar, y al final. Entonces, al final es, te doy una hojita para que te entretengas, y entretienen a los niños, lo que hacen es entretener a los niños, ni los están educando, ni los están formando, ni están haciendo nada, y todo siempre desde la comprensión a los profesores y a todo (...). (SASO2_1)

Reclaman a su vez mayor coordinación de los distintos sectores implicados en la educación como, por ejemplo, mayor coordinación con los Servicios Sociales, que aúnan las necesidades comunes del alumnado en un contexto determinado. Se observa una desconexión entre distintos servicios en una localidad o barrio y la escasez de recursos de estos, demandando también una mayor inversión en estos. **La falta de recursos y la descoordinación entre servicios** provocan que los resultados sigan siendo parciales.

Una verdadera coordinación de todos los sectores y, por supuesto, muchísimo más inversión en Servicios Sociales. Los Servicios Sociales existen, trabajan muchísimo, pero tampoco ven los resultados que se esperan. Y con (...) y estamos (...) allí en el Polígono Sur, se trabaja mucho en red y muy coordinados, ¡eh! (SORI1_1)

De hecho, reclaman una coordinación profunda que aúne desde las políticas y desde los distintos sectores, que ayuden al bienestar del barrio y de los centros educativos, entendiéndolo como un conjunto de actuaciones donde todos remen en la misma dirección y no de forma aislada sin el acompañamiento y apoyo del resto de sectores:

Y se está mucho más coordinado que en otros barrios de Sevilla, sin lugar a dudas, eso también te lo digo, pero aun así yo creo que no es práctico, que no es efectivo, que no es efectivo. Y pasaría por eso, pasaría también por otros sectores como, bueno, el adecuar el barrio, las casas, las calles, es que tiene que ver con políticas de verdad de trabajo, eh... (...) en fin, tendría que ir en un *pack*, todo, coordinado, desde las políticas de trabajo, las políticas de ayudas, pero coordinadas con las políticas de trabajo, con la de asuntos sociales (SORI1_1)

8.4.2. AYUDAS

Es importante conectar a los distintos centros educativos promoviendo el enriquecimiento docente, creando **redes de apoyo que impulsen cambios transformacionales bidireccionales** sin brechas culturales, y por

ende, en las prácticas que asientan a los equipos docentes en zonas de confort alejadas de mejoras educativas:

El establecer contacto con otros centros educativos que están haciendo las cosas de forma distinta; entonces esa red de apoyo como docente, te hablo como docente, esa red de apoyo de conocer otras formas de hacer, dicen, pues yo voy a probar, porque el miedo a no tener un libro de texto, para algunos docentes sigue siendo un drama, no sé si me explico, la seguridad que le da tener algo, hay gente que es arriesgada y que dice, «bueno, yo creo que en esto, voy a probar», pero hay otras personas que les cuesta... (CASO1_1)

Las asociaciones se convierten en un apoyo para el centro educativo a la hora de acoger y ayudar al alumnado a realizar sus tareas en horario de tarde para favorecer su aprendizaje, lo que a su vez puede repercutir de forma positiva en la autoestima del alumnado con respecto a sus posibilidades:

Esos niños vienen de familias, básicamente baja formación, entonces hay muchísimas carencias a nivel cultural, a nivel... Niños de secundaria que todavía no tienen fluidez a la hora de leer, no hay hábitos de lectura desde su casa, no hay... entonces aquí lo que hacemos es, vienen por la tarde y tienen una hora y media de apoyo escolar, donde se les ayuda a hacer los deberes, se les anima a continuar estudiando, y luego aparte hay talleres socioeducativos. (SASO2_1)

El propio profesorado de los centros educativos busca apoyo en el profesorado de la asociación, como conocedores de las situaciones personales, para saber cómo trabajar con el alumnado. Dicha ayuda permite ofrecer otra forma de trabajar y de proceder muy diferente a la puesta en práctica por el profesorado del centro, pues en la asociación se valora la importancia de conocer al alumnado para poder atender sus necesidades. A su vez deja dilucidar cierto interés por parte de los profesionales de los centros educativos por atender a su alumnado, teniendo en cuenta sus situaciones contextuales, sociales y personales:

Como yo tengo contacto, me vienen a preguntar que por favor que cómo lo hago yo, porque claro, yo, normalmente, como son grupos reducidos, que es que todo tiene... como son grupos reducidos, todo es mucho más controlable, todo, y te da para las necesidades, para conocer a los niños, para saber qué es lo que pasa, entonces vienen en busca de ayuda. (SASO2_1)

Otro medio a través del cual el profesorado obtiene información para poder conocer la situación del alumnado es SÉNECA (programa informá-

tico de la Junta de Andalucía donde se recogen los expedientes educativos del alumnado). En algunas ocasiones, cuando pertenecen a la misma zona, acuden a la dirección de los centros educativos desde el que proviene el alumnado si requieren ampliar la información de la que disponen. En este caso, existiría una débil **comunicación entre los centros de cara a favorecer la inclusión del alumnado**, pero supeditada a la proximidad del contexto y centradas en un grupo de alumnado concreto:

Hoy en día a través de la plataforma nuestra de profesorado de Séneca, pues te vienen registrados todos los datos, todos los datos, el informe, si ha estado diagnosticado el niño, qué diagnóstico ha tenido, entonces, tienes una información que lo facilita bastante, sí es verdad que a lo mejor que, cuando hemos tenido alguna cosa, pues sí nos hemos puesto a lo mejor en contacto con el centro procedente que viene sobre todo si es de aquí de la zona. (SDIR1_1)

Una situación que versa muy diferente **en el caso de los centros de adultos, cuya ratio en su centro es adecuada**, lo que le posibilita una atención más individualizada.

Es un poco también un trabajo más individualizado, es verdad que por suerte no trabajas con clase de treinta, la secundaria a lo mejor sí, ¿no?, pero en el resto no trabajas con clases tan numerosas y le puedes dar una atención más individualizada a cada uno, pero era lo que decía antes, si tuviésemos a lo mejor una persona, que, «oye pues mira, esto trabájalo de esta manera o mejor de esta», que te asesoraran de alguna manera, estamos un poco en ese sentido. (SDIR1_1)

Otro de los aspectos que favorece la inclusión es el **impulso y lucha de las asociaciones por todo el alumnado**, apostando por la permanencia de estos en los centros y aulas ordinarias, que se atienda y se garantice el éxito de cada uno de ellos y de ellas, y no etiquetándoles de fracaso escolar:

Claro, porque lo que yo siento es, pues mira hay otros niños que no tienen la suerte de que alguien dé la cara por ellos, pero estos niños sí tienen la suerte de que yo la doy, entonces, a mí el niño, no lo vais a quitar, no lo vais a sacar del sistema educativo, no lo vais a sacar. (SASO2_1)

Desde los centros educativos promueven **programas de puertas abiertas** para las familias, entendiéndose esto como que existe relación entre las distintas personas de la comunidad, entre ellas, la colaboración de personas relacionadas con el arte que provoca un enriquecimiento del centro:

Son jornadas de puertas abiertas, y las familias van y eso, y he tenido personas trabajando allí y funciona muy bien, destinado, siempre también con el tema del arte, el arte es un agente de cambio importante. (SASO2_1)

8.5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según los resultados alcanzados y coincidentes con la investigación realizada por MOLINER GARCÍA *et al.* (2023), el escaso proceso de coordinación, trabajo conjunto y relaciones entre las diferentes instituciones comunitarias supone una contradicción hacia la inclusión, por lo que deben ser repensadas y mejoradas. Como bien nos expone SALES *et al.* (2018), «las inercias institucionales, las resistencias profesionales y los desajustes en las expectativas a menudo rutinizan la participación y la vacía de contenido transformador» (p. 435) hacia una sociedad más justa y equitativa. La existencia de prácticas no inclusivas, tales como ofertar acciones sin contemplar los intereses del alumnado, escaso intercambio de información entre centros educativos o trabajo con otras instituciones dificulta atender las realidades y necesidades de la ciudadanía.

Todo ello provoca la desconexión del alumnado con su entorno como espacio de aprendizaje. A colación con ello, BOOTH *et al.* (2002) señalan como barreras al aprendizaje y a la participación aspectos como la «interacción entre estudiantes y sus contextos, la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias económicas y sociales que afectan a sus vidas» (p. 24).

Se hace necesario modificar las políticas institucionales, sus formas de hacer, los valores y creencias instaurados en los profesionales hacia una actitud más crítica-reflexiva, basada en la acción, corresponsabilidad y creación de redes (COLLET-SABÉ, 2020; AGUILAR GAVIRA & BENÍTEZ GAVIRA, 2023). Asimismo, se requiere favorecer la formación y dotar de recursos mínimos a las diferentes instituciones sin prevalecer unas sobre otras. Se hace necesario compartir espacios en los que ofrecer los diferentes conocimientos, experiencias y saberes como enriquecimiento en aras de alcanzar mejoras hacia procesos inclusivos, basados en el diálogo, la escucha, el entendimiento y el apoyo con el único objetivo de crecer como una comunidad unida por el bienestar de su contexto. Si algo es irrefutable, es que

Nuestra realidad va ligada a la del mundo que habitamos, que nuestros problemas no son exclusivos del lugar ni de las personas que en él vivimos, que cuando somos capaces de dialogar desde la diversidad en igualdad de condiciones tenemos más y mejores oportunidades para aprender. (TRAVER *et al.*, 2018, p. 84-85).

Capítulo 9

Alumnos excluidos por la escuela: Fracaso y Abandono Escolar

MANUEL J. COTRINA GARCÍA

Universidad de Cádiz, España
manuel.cotrina@uca.es

CARMEN SÁNCHEZ-ÁVILA

Universidad de Cádiz, España
carmen.sanchezavila@uca.es

SUMARIO: 9.1. INTRODUCCIÓN. 9.2. EL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA. 9.3. ANÁLISIS DEL FENÓMENO EN ANDALUCÍA. 9.4. POLÍTICAS DE REDUCCIÓN DEL FRACASO EXISTENTES EN ANDALUCÍA. 9.5. CUESTIONES PARA EL DEBATE. 9.6. DILEMAS: BARRERAS Y AYUDAS. 9.6.1. *Barreras*. 9.6.2. *Ayudas*. 9.7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

9.1. INTRODUCCIÓN

El concepto de abandono escolar ha sido en los últimos años objeto de revisión y redefinición conceptual desde el ámbito de la academia, y de delimitación operativa por parte de organismos internacionales por motivos evaluativos y prospectivos de cara al establecimiento de objetivos, directrices y estrategias de política educativa.

Tradicionalmente, el término abandono escolar se ha utilizado para referirse a la situación en que una persona abandona los estudios sin haber concluido algún tipo de formación. Posteriormente este término se ha ido

acotando, añadiendo el adjetivo «temprano» para situar el abandono escolar asociado a las primeras etapas educativas, o más concretamente a las etapas que comprenden la enseñanza obligatoria, e incluso de forma más genérica a no disponer de titulación postobligatoria.

Autores como ESTÊVÃO & ÁLVARES (2014) plantean la distinción entre definiciones formales y funcionales del abandono escolar temprano. Las definiciones formales establecen la edad como el factor determinante, lo que lleva a hablar de abandono escolar legal, mientras que en las segundas hace referencia a las consecuencias del abandono, es decir, cuando se abandona el sistema educativo-formativo sin haber adquirido las competencias y objetivos educativos mínimos, o sin tener las habilidades y cualificaciones adecuadas para acceder con éxito al empleo, con independencia de la edad. En esta misma línea se pronuncia MENA MARTÍNEZ *et al.* (2010), al considerar como abandono escolar prematuro «el hecho de no obtener un título escolar postobligatorio, al no lograr los objetivos escolares establecidos por la sociedad y que pueden estimarse como mínimos razonables en función del mercado de trabajo» (p. 121). La AGENCIA EUROPEA PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (2017), en su informe resumen final sobre *Abandono Escolar Temprano y Alumnado con Discapacidad y/o Necesidades Educativas Especiales*, distingue entre:

1. Los alumnos que abandonan los estudios antes de estar legalmente autorizados para ello en determinados Estados miembros.
2. Los alumnos que abandonan los estudios antes de tener las cualificaciones adecuadas para realizar la transición al empleo.
3. Los alumnos que permanecen en el centro hasta que alcanzan la edad de finalizar la escolaridad obligatoria, pero que no han adquirido aún las cualificaciones adecuadas.

Esta multiplicidad de formas de entender el fenómeno siempre ha supuesto una dificultad añadida a la hora de poner cifras al problema, ya que ofrece distintas posibilidades para calcular el abandono escolar temprano. Para solventarlo, este fenómeno forma parte, desde 2003, del SGIB (*Standing Group on Indicators and Benchmarks* o *Grupo Permanente de Indicadores y Puntos de Referencia*), adoptado por la Comisión Europea en el marco del sistema internacional de indicadores que permiten el análisis comparativo de los sistemas educativos de los países de la organización (ROCA COBO, 2010). En este marco, el abandono escolar temprano,

se refiere a las personas de 18 a 24 años que habiendo titulado al finalizar la educación secundaria básica (obligatoria), no continúan estudiando o no llegan a alcanzar un título postobligatorio. En el *Sistema estatal de indicadores de la educación 2023*, queda definido como «Porcentaje de personas de 18 a 24 años que tienen como nivel máximo de estudios la Educación Secundaria primera etapa o anteriores niveles educativos (CINE 0, 1 y 2), y que no siguen ningún tipo de educación o formación» (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, 2023, p. 85).

No obstante, las anteriores precisiones conceptuales, o los acuerdos para cuantificar las dimensiones del abandono, no nos dicen, ni aportan, información relevante sobre las causas y elementos que lo originan, ni sobre las circunstancias o factores que lo refuerzan o favorecen (COTRINA GARCÍA *et al.*, 2017a). Existe bastante acuerdo en considerar que el abandono escolar es, en gran medida, aunque no siempre, consecuencia del «fracaso escolar», es decir el resultado final de un proceso paulatino y acumulativo de desapego y desvinculación escolar, al que genéricamente denominamos «desenganche escolar» (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 2015).

En las últimas décadas, la lucha por reducir las tasas de fracaso y el abandono escolar han sido uno de los principales retos de los países y las regiones, y ha marcado la orientación de las reformas educativas. La *Estrategia de Lisboa* (2000) fue uno de los primeros esfuerzos a nivel europeo para la reducción del abandono escolar temprano, a la que siguió la *Estrategia Europa 2020*, publicada en 2010, que establecía el objetivo de reducir la tasa de abandono escolar temprano a menos del 10 % para 2020 en toda la UE. España ha alineado sus políticas educativas de las últimas dos décadas en esta materia con los objetivos de la Unión Europea, quedando recogidos en las leyes y normativas educativas de máximo rango, y en planes específicos como la *Estrategia de Educación y Formación 2020*, *Informe español 2010-2011*.

Actualmente, el *Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el Ámbito de la Educación y la Formación con Miras al Espacio Europeo de Educación y Más Allá* (2021-2030), también conocido como *ET 2020* (CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 2021), establece cinco prioridades estratégicas, de las cuáles la número uno es «aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación» (CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 2021, p. 4), y además fija como objetivo de cara al año 2030 reducir al 9 % el porcentaje de personas que abandonan prematuramente la educación y la formación.

9.2. EL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, la comprensión y abordaje de los procesos de desenganche y desvinculación del estudiante con la escuela que pueden llevar al abandono escolar conectan con el análisis e identificación de las barreras didácticas, pedagógicas, políticas e institucionales, que limitan la presencia, participación y progreso de todo el alumnado (GALLEGO-VEGA *et al.*, 2019). Todo el alumnado es una referencia más allá de lo cuantitativo, y alude a una concepción amplia del término diversidad, más allá de características de género, de capacidad, de clase social, étnicas, lingüísticas, etc., que alude y la hace extensiva a quienes no encuentran su sitio en la configuración actual de los centros escolares, que no se adaptan a las estrategias didácticas imperantes, que no se sienten concernidos con los contenidos de los currículos formales, que les cuesta aprobar según los estándares de evaluación, quienes manifiestan conductas consideradas disruptivas en el contexto escolar, que no se adaptan al universo de normas y exigencias del día a día de las escuelas o, simplemente, quienes consideran que la escuela no les ofrece nada que les sirva para la vida (COTRINA GARCÍA *et al.*, 2018). Esta concepción amplia de diversidad supera el concepto tradicional de necesidades educativas especiales o el más genérico de necesidades específicas de apoyo educativo, y refuerza la premisa de «aceptación incondicional» de cualquier estudiante, especialmente a los que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad, uno de los principios que fundamentan la Educación Inclusiva (ECHEITA SARRIONANDIA & AINSCOW, 2011), al considerar al estudiantado en proceso de desenganche como grupo de riesgo de exclusión educativa.

El abandono escolar prematuro suele deberse a una serie de factores personales, sociales, económicos, culturales, educativos, relativos al género o a la familia que a menudo se interrelacionan, y está vinculado con situaciones de exclusión acumulativa que a menudo se originan en la primera infancia. Los grupos con una posición socioeconómica baja se ven más afectados y las tasas de abandono escolar prematuro son particularmente alarmantes para determinadas categorías, como los niños de origen migrante (incluidos los inmigrantes recién llegados y los niños nacidos en otros países), pero también los niños romaníes y los que tienen necesidades educativas especiales (CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 2015/C 417/05).

Determinados aspectos del funcionamiento y configuración de nuestro sistema educativo, como las altas tasas de repetición en los niveles obligatorios, horarios de permanencia escolar más amplio que los de nuestro entorno, una formación profesional en muchas ocasiones poco atractiva y la escasa o nula formación del profesorado en relación con esta temática, parecen tener, entre otras, un papel relevante en la emergencia de los procesos de desenganche, y en las dificultades para mitigarlo significativamente (COTRINA GARCÍA *et al.*, 2018). Por su parte, a nivel de centro, el abuso del libro de texto como recurso didáctico omnipresente y directriz del proceso de enseñanza-aprendizaje, la fragmentación de contenidos en materias desconectadas, la memorización como principal evidencia de evaluación de los resultados de aprendizaje, unido a estilos docentes muy técnicos, directivos, poco democráticos, y ratios altas que sobresaturan la labor del profesorado y dificultan una atención cercana, afectiva y efectiva al alumnado, se revelan como factores con incidencia creciente en la desafección que muestra el estudiantado con la institución. Como se deduce de lo señalado, estamos hablando de causas y factores que operan, tanto a nivel macro (configuración del sistema educativo) como a nivel micro (planteamiento didáctico y organizativo de los centros).

Desde los planteamientos y principios de la Educación Inclusiva, los procesos de exclusión educativa implícitos en el fracaso y el abandono escolar temprano, que operan a nivel del sistema educativo general, y de forma más particular a nivel de centro, chocan frontalmente con los postulados de una escuela de todos y para todos y con el imperativo legal que obliga al estudiantado a alcanzar las competencias y ciertos niveles de formación que les permita el desempeño de una ciudadanía activa, participativa y productiva. En este sentido, la Educación Inclusiva aborda los problemas de exclusión educativa desde una lógica multidimensional, sistémica y de colaboración en las escuelas, entre los centros educativos, e interinstitucional (AINSCOW *et al.*, 2013), y propone marcos conceptuales y axiológicos que permite aportar propuestas de acción (palancas) a favor de la permanencia, la participación y el progreso de todo el estudiantado, incluido aquel en situación de mayor vulnerabilidad. Para seguir avanzando en la reducción de la exclusión es necesario seguir indagando sobre los factores estructurales, pedagógicos y organizativos que actúan como barreras, así como sobre las medidas y actuaciones (palancas) que pueden contribuir al desarrollo de entornos escolares más inclusivos desde un modelo de investigación participativa, colaborativa e interinstitucional (CIVÍS ZARAGOZA & LONGÁS MAYAYO, 2015).

9.3. ANÁLISIS DEL FENÓMENO EN ANDALUCÍA

En España, la tasa de abandono temprano ha ido paulatinamente disminuyendo en los últimos años, pasando del 28,2 % en 2010 a un 15,3 % en 2022. No obstante, esta notable reducción no nos ha permitido alcanzar el objetivo fijado por la Unión Europea en la Estrategia Europa 2020, de reducir hasta menos del 10 % el porcentaje de personas que abandonan prematuramente los estudios y garantizar que, al menos, el 40 % de los jóvenes obtengan una cualificación universitaria o equivalente.

En los últimos años, las cifras reflejan mucho movimiento en las posiciones relativas entre las comunidades autónomas. En el año 2020, Andalucía era la tercera comunidad autónoma con mayor tasa de abandono escolar temprano, un 21,8 %, 5,8 puntos por encima de la media española (16 %), solo superada por las Ciudades Autónomas de Ceuta (22,8 %) y Melilla (25,5 %).

El año 2021 fue estadísticamente raro: cabe recordar que en el curso 21/22 se mantenían políticas de confinamiento en España por la pandemia de COVID-19. Ese año Andalucía se sitúa a la cabeza de las comunidades autónomas con mayor índice de abandono escolar (17,7 %), mientras que el diferencial respecto a la media española (13,2 %) disminuyó hasta situarse en los 4,5 puntos. No obstante, como se indicaba anteriormente, este año se producen algunos movimientos en las posiciones relativas de algunas comunidades un tanto sorprendentes.

En el año 2022, último de los analizados, Andalucía con un 15,3 % vuelve a recortar su diferencial respecto a la media española (13,9 %), quedando a solo 1,4 puntos de distancia, aunque los datos desagregados por sexo (18,4 %: hombres; 12 %: mujeres) muestran que persiste las diferencias entre chicos y chicas. Los datos conjuntos sitúan a Andalucía en la sexta posición de las comunidades con mayor abandono escolar. Los datos de la serie histórica reflejan una notable reducción de las tasas actuales respecto a las de hace no muchos años y un proceso paulatino de convergencia. No obstante, Andalucía al igual que otras muchas comunidades del Estado español, se mantiene aún lejos del compromiso suscrito en la Agenda 2030, de situar el abandono escolar temprano por debajo del 9 %.

El análisis anterior se basa en datos proporcionados por los organismos oficiales, los cuales informan prioritariamente de las diferencias en las tasas de fracaso y abandono escolar respecto de la variable sexo-género. En relación con dicha variable los datos reflejan un notable avance ya que se ha pasado

ESTUDIOS



Papel + Digital

Acceso online a Biblioteca Digital Legalteca:
consulte página inicial de esta obra

Este libro comparte los resultados más destacados de la investigación «¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?: un proyecto de investigación participativa en Andalucía Occidental». El estudio tuvo como finalidad exponer las preocupaciones, dilemas y brechas identificadas por sus protagonistas en el desarrollo actual de la inclusión educativa. Se adoptó una metodología participativa y deliberativa, logrando escuchar las voces de 56 participantes, incluyendo docentes, familias, estudiantes y expertos. Se analizan exhaustivamente doce áreas clave relacionadas con el avance y mejora de la inclusión educativa en el territorio como el contexto de las políticas educativas inclusivas en Andalucía; la exploración de las respuestas de atención a la diversidad, y los modelos de escolarización actuales; la formación inicial y el desarrollo profesional continuo del profesorado para la inclusión; la repercusión de la participación de las familias, y el debate sobre la Educación Infantil. Otros temas cruciales son el fracaso y abandono escolar, la Educación a lo largo de la vida, y la compleja cuestión de la evaluación inclusiva en la comunidad. El estudio se cierra con la elaboración de un Mapa de prioridades inclusivas en Andalucía, destinado a ser una ruta y guía para la mejora de los procesos de inclusión educativa en nuestro contexto.

ISBN: 978-84-1162-620-0



ER-0280/2005



GA-2005/0100

Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación
¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? Un proyecto
de investigación participativa en Andalucía Occidental PID 2019-
108775RB-C43. IP Carmen Gallego Vega. Universidad de Sevilla



ARANZADI