

Buenas prácticas en las distintas medidas de prevención del fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía¹

Good practices in the different measures to prevent school failure in the Autonomous Community of Andalusia

Maximiliano Ritacco y F. Javier Amores

Resumen

El avance acelerado de los fenómenos de marginación y exclusión social, debido fundamentalmente a los nuevos parámetros de competencia global impuestos por el sistema productivo, ha asignado al contexto educativo un lugar central como respuesta a las demandas de formación y competencias, generando nuevas dinámicas de exclusión. Ante esta problemática, se han considerado como buenas prácticas educativas aquellas que reducen estos procesos fomentando la cohesión social. A través de una metodología cualitativa nos aproximamos a tres centros públicos de enseñanza secundaria ubicados en zonas de riesgo de exclusión social para identificar posibles buenas prácticas en diversas medidas de prevención del fracaso ofertadas en nuestro sistema de enseñanza, con el objetivo de diseminarlas para su posible utilización en diversos contextos y por diferentes actores educativos. Por último, establecemos una conexión transversal entre las buenas prácticas identificadas, a partir de los conceptos de horizontalidad, permeabilidad, equilibrio y flexibilidad, permitiendo entenderlas como acciones conexas y convergentes en pos de objetivos comunes.

Palabras clave: Fracaso escolar, exclusión social y educativa, medidas de prevención, buenas prácticas.

Abstract

The acceleration of the phenomena of marginalization and social exclusion, mainly due to the new parameters of global competition imposed by the productive system, the educational context has been assigned a central place in response to the demands of training and skills, creating new dynamics of exclusion. Faced with this problem have been considered good educational practices that reduce these processes those promoting social cohesion. Through a qualitative methodology we approach three public high schools located in areas at risk of social exclusion to identify potential best practices in various measures to prevent failure offered in our education system, in order to disseminate them for possible use in different contexts and for different educational actors. Finally, we establish a cross connection between the identified best practices, based on the concepts of horizontality, permeability, balance and flexibility, allowing actions to understand them as related and converging towards common goals.

Keywords: School failure, social and educational exclusion, prevention measures, good practices.

¹ Esta aportación es fruto de nuestra participación en un proyecto de investigación titulado “Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía”, desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC).

Introducción

Son muchas las medidas que se han venido aplicando para el conocimiento de los factores que inducen al fracaso escolar. Sin embargo, está pendiente un acercamiento más fino a las dimensiones generales y contextuales del riesgo escolar en diferentes contextos geográficos y centros, a sus trayectorias personales y al diseño, desarrollo y resultados de las correspondientes medidas de respuesta. Conocer a nivel macro y micro la realidad y la respuesta al riesgo de exclusión educativa y social, requiere analizar y comprender mejor cómo se construye y cómo se responde a ese fenómeno, valorar condiciones, procesos y resultados y difundir buenas prácticas para actuaciones sucesivas (Escudero y Bolívar, 2008).

Cuando hablamos de buenas prácticas en el ámbito educativo nos asociamos a los ideales que sostienen el modelo del Estado de Bienestar, en donde las mismas se entienden como actuaciones que potencian los procesos de cohesión social a partir del fortalecimiento de las cualidades personales e individuales y buscan reducir el grado de abandono, deserción, fracaso y exclusión educativa.

Desde esta perspectiva, nos aproximamos a tres centros educativos que tienen entre su oferta educativa programas encaminados a reducir o erradicar el fracaso escolar analizando e intentando identificar *buenas prácticas* en clave de cómo los/as profesionales que forman parte de estos programas, y por lo tanto, están en contacto directo con el alumnado en riesgo de exclusión educativa, establecen, actúan, diagraman, planifican y programan el proceso de enseñanza-aprendizaje buscando favorecer la escolaridad, el aprendizaje solidario, la formación ciudadana, etc. y con la finalidad de conseguir el “reenganche educativo” de estos alumnos en riesgo. En este sentido, y en referencia al estado de la cuestión, el concepto de alumnos en riesgo alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad, dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza regular (Klasen, 1999; Vélaz de Medrano, 2005; Martínez, Escudero y otros, 2004 y Vidal, 2009).

Por lo expuesto, hacemos evidente nuestra intención de poder colaborar en la comprensión, análisis y reflexión de las temáticas a las que nos referiremos marcando el punto de partida a futuras incursiones dentro de este ámbito investigativo.

I. Exclusión social

Los procesos de desarrollo global, tecnológico y económico han deparado unas sociedades más avanzadas, con mayores niveles de bienestar² pero también han generado nuevos fenómenos que acaban configurándose como procesos de exclusión social. La exclusión social es un concepto muy complejo de analizar debido, por un lado, a las distintas implicaciones que tiene, y por otro lado, a la creciente complejidad de procesos que la generan puesto que no obedece a una sola causa sino a un cúmulo de circunstancias negativas que a menudo están estrechamente vinculadas.

Se trata de un concepto cuyo significado se define en sentido negativo, en términos de aquello de lo que se carece. En este sentido, su comprensión cabal sólo es posible en función de la otra parte, de la polaridad conceptual de la que forma parte, de su referente alternativo: la idea de inclusión o integración social (Luengo, 2005; Subirats, 2005; Tejanos, 2001 Y 2004). Para Tejanos, el concepto en sí mismo implica una imagen dual de la sociedad, en la que existen integrados y excluidos.

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

Aunque la exclusión social es un concepto relativamente nuevo, los grandes clásicos de la sociología ya lo analizaban en sus obras. Podemos destacar figuras como Marx, Engels, Durkheim, Tönnies, Bourdieu, Marx Weber, Darhendorf, Parkin, Adam Smith, David Ricardo, John M. Keynes, etc. Cada uno de estos autores, desde diferentes perspectivas, aborda el problema de la redistribución de la riqueza, la marginación económica y la exclusión social.

Adam Smith en su obra “La riqueza de las naciones” de 1776, ya nos habla del papel del estado y del dilema entre eficiencia y equidad. En su teoría de la ventaja absoluta postula que a través de la división del trabajo, la producción especializada y el comercio internacional, la sociedad en su conjunto podría aumentar su riqueza y por tanto el bienestar de todos sus habitantes³.

Marx y Engels nos dan una visión dual de la sociedad clasista, en la que el proletariado representa a la clase excluida que quedaba fuera de todos los privilegios y oportunidades reservados para la clase burguesa³. A diferencia de algunas de las dinámicas actuales de exclusión, la clase oprimida de Marx y Engels⁴ era entendida como un referente alternativo dotado de enorme capacidad de autoorganización e impregnación social, que llevaba el germen de una nueva sociedad (Tezanos, 1999).

La Gran Depresión que se desencadenó tras el crack bursátil del 29 sirvió de justificación para poner en tela de juicio la veracidad de las teorías clásicas. John Maynard Keynes en su obra publicada en 1936, “Teoría general del empleo, el interés y el dinero” demuestra que el Laissez Faires que promulgaban los clásicos no garantizaba el pleno empleo de los factores productivos y podía acarrear recesiones económicas, defiende que el Estado mediante su intervención puede suavizar los ciclos económicos y además, garantizar una mejor redistribución de la riqueza de la implantación de programas sociales⁵.

Max Weber, uno de los fundadores de la sociología moderna, fue el primero que apuntó que los hábitos de consumo y los estilos de vida son los determinantes de la posición social. Durkheim en “La división del trabajo social” de 1893 y en sus obras posteriores, a destacar “El suicidio” (1897), analiza el concepto de anomía y la define como el mal que sufre una sociedad como consecuencia de la carencia de normas. En su teoría de la desviación, Durkheim le asigna una función positiva al colectivo marginado o desviado, siempre que no ponga en peligro la anomía, pues sirve a la sociedad para establecer dónde está el límite de lo considerado como el orden normal, y además nos avisa del peligro de salirse del mismo.

En definitiva, desde una perspectiva socio-económica, estos autores ya se preocuparon del concepto de equidad y redistribución de la riqueza como una de las causas de los problemas de la sociedad, entre cuyas consecuencias se encuentra el fenómeno de exclusión social, lo que nos lleva a afirmar que existe una estrecha relación entre el concepto de marginalidad económica y exclusión social. Sin embargo, las atribuciones más recientes al término de exclusión social se le atribuyen a René Lenoir (1974), en su obra pionera “Les exclus: Un français sur dix” entendiendo que en la actualidad el fenómeno de la exclusión social presenta rasgos y características singulares⁶ (Tezanos, 2004).

2 Más adelante David Ricardo perfeccionará este concepto con su principio de la ventaja comparativa según el cual cada sociedad debería especializarse en la producción de aquellos bienes y servicios para los cuales tenga una mayor ventaja comparativa para conseguir el mayor bienestar de la sociedad en su conjunto.

3 Karl Marx, en su obra cumbre “El capital” publicada en 1867 y en su famoso “Manifiesto comunista” de 1848, escrito junto a su amigo Friedrich Engels, son muy críticos con las teorías económicas clásicas.

4 Entre los principales detractores de las teorías de Marx y Engels podemos destacar a Bakunin, en su “Escrito contra Marx” de 1872, acusa a Marx de someter al proletariado a una nueva dictadura que denomina de socialismo científico, para Bakunin se tiene que abolir todo Estado y no hay que participar en la conquista del poder político, puesto que para él política es igual a exclusión.

5 Una nueva crisis económica en 1973, tras la subida de los precios del petróleo, supuso el fin de la era Keynesiana y la revisión de sus teorías económicas.

6 Considerado el primer autor en utilizar el concepto de exclusión social, aunque realmente en sus primeros escritos sobre el tema este término lo utilizó para referirse a la inadaptación y a la pobreza y no coincide con la compleja dimensión que hoy día abarca el mismo.

Con el paso del tiempo, el fenómeno de exclusión social ha ido evolucionando hacia una dimensión cada vez más compleja, si en un primer momento los clásicos analizaban la dualidad dentro-fuera y los determinante de la pobreza utilizando diversa terminología, los autores contemporáneos en sus diversos informes han ido incorporando en sus formulaciones nuevas dimensiones y factores que la generan.

Los estudios e investigaciones con mayor repercusión acerca del fenómeno de la exclusión social no dudan en confirmar su condición multidimensional (la exclusión como un fenómeno poliédrico, formado por la articulación de un cúmulo de circunstancias desfavorables, a menudo fuertemente interrelacionadas), su condición estructural (no es un hecho aislado o bien coyuntural que se da en determinadas sociedades, sino que es algo más profundo y estable), relativa (depende del contexto y del momento histórico), procesual (quién es excluido e incluido puede variar con el tiempo), dinámica (por su condición procesual), acumulativa, subjetiva, heterogénea (afecta a varios grupos y colectivos), resoluble, politizable y estratégica (es susceptible de ser abordada desde la acción colectiva, desde el tejido social y desde las políticas públicas), su condición espacial y por último, efecto de la reestructuración económica y social (Hernández, 2007; Luengo, Jiménez y Taberner, 2009; Sen, 2000; Subirats, 2005; VI Informe FOESSA, 2008:).

Pero no podemos comprender el término en su totalidad sin mencionar el conjunto de factores que potencian los procesos de exclusión, entre ellos podemos destacar: situación laboral (desempleo, precariedad laboral, carencia de seguridad social, temporalidad, carencia de experiencias laborales previas, etc.), situación económica (carencia de ingresos, ingresos insuficientes o irregulares, endeudamiento, etc.), situación cultural (pertenencia a minorías étnicas o grupos de rechazo, extranjería), situación personal (variables críticas de edad y sexo, minusvalías, alcoholismo, drogadicción, antecedentes penales), situación social (carencia de vínculos familiares fuertes, familias monoparentales o carencia de otras redes sociales de apoyo), situación formativa (grado de escolarización, absentismo, abandono prematuro, analfabetismo, etc.), situación socio-sanitaria (grado de accesibilidad a atención sanitaria), situación residencial (carencia de vivienda, viviendas con infraestructura deficientes, hacinamiento, viviendas en barrios marginales, etc.) y situación ciudadana (posibilidad o no de participación civil y política)(Subirats, 2002 y 2005; Kars, 2004; Tezanos, 2001 y 2004; Hernández, 2007; Luengo, Jiménez y Taberner, 2009).

En los últimos tiempos, este fenómeno se ha ido convirtiendo en un tema central en las políticas sociales de los distintos gobiernos del mundo desarrollado, y la erradicación de la exclusión social no sólo se inserta en las políticas estatales de cada país sino que también se han desarrollado políticas supranacionales destinadas tanto a la integración social en los países miembros de los organismos internacionales como para conseguir acabar con las grandes situaciones de desequilibrio social y pobreza que se dan en el llamado tercer mundo.

II. La educación y la exclusión social

El ámbito formativo adquiere hoy día, en la configuración de la sociedad del conocimiento, una importancia relevante que lo relaciona con los procesos de exclusión social (Luengo, Jiménez y Taberner, 2009). Los déficits y las carencias en cuanto al acceso a la educación formal se han dibujado mediante dos factores: la ausencia de escolarización en edades en que ésta tiene un carácter obligatorio, y la privación del acceso a la educación obligatoria integrada. Ambas situaciones colocan a quienes las viven en una posición de desigualdad de base que vulnera el principio de la equidad.

Esta dimensión formativa se vincula a otras esferas entre las que destacan la económica y la laboral, como muestra la actual Ley de Educación que tiene como uno de sus principios *“la equidad, para garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento*

compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, y como uno de sus fines, la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural...”

Desde que el peso del sistema productivo ha ido tomando fuerza no han tardado en reflejarse cuáles son sus intenciones y demandas al ámbito educativo. (Fromm, 1969; Ilich, 2006; Sabater, 2006). Los nuevos aires reformistas no solo se vinculan con los intereses del sistema productivo, sino que sitúan al contexto educativo como garante de mejores oportunidades sociales económicas y laborales (Dussel, 2000; Subirats, 2005).

Así, el sistema educativo adquiere una especial relevancia como uno de los principales agentes de integración social. Un comunicado de la Comisión europea en 2008 declaraba que “...el reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social”.

Los centros escolares han afianzado su rol de inclusión distribuyendo más cualificaciones a niveles más elevados y potenciando su función de integración social a alumnado muy diverso, con expectativas diferentes y contradictorias. Por ello, la masificación y diversificación escolar han propiciado el aumento de las diferencias dentro del ámbito escolar y los “resultados escolares” han asumido todo el peso en pos del progreso en la escala social, lo cierto es que los procesos de exclusión son progresivamente incorporados por la escuela desarrollando sus propios mecanismos de segregación (Dubet, 2005; Littlewood, 2004; Luengo 2005; Luengo, J. Jiménez, M. Taberner, J. 2009).

No hace falta echar mano de estadísticas y muchos argumentos para saber que el fenómeno de la exclusión educativa en España es un asunto que nos afecta gravemente. No obstante organizaciones como la OCDE, la Comisión Europea, el Instituto Nacional de Estadística o el Consejo Económico y Social, nos aportan documentación suficiente donde observamos que las cifras que ofrecen son alarmantes. Unos índices tan altos de fracaso escolar (31%) no están justificados en un país con unos niveles de renta como España, con una buena escolarización Infantil y Primaria, así como altos índices de población universitaria (Bolívar y López, 2009). Este fracaso se prolonga en un considerable estrechamiento de la pirámide en la secundaria post-obligatoria en fuerte contraste con los índices internacionales. Aun así, España ha sufrido una evolución bastante notable en los últimos 10 años. En el año 1997, el 32% de las personas comprendidas entre 25 y 64 años poseían el título de Educación Secundaria Obligatoria o superior. En el año 2007, este porcentaje ha mejorado considerablemente hasta alcanzar un 51%. Pero este dato implica que nada menos que el 49% de las personas adultas sólo poseen títulos obligatorios (OCDE, 2009).

Por otro lado, en referencia al alumnado en riesgo de exclusión educativa, según las estadísticas que hizo pública el Ministerio de Educación sobre los estudios de Secundaria, en el curso 2007-2008, de todos los alumnos de 15 años matriculados en centros educativos de nuestro país, sólo el 57% estaban en el curso que les correspondía, es decir, el 42,3% había repetido alguna vez. Los datos reflejan que a medida que aumenta la edad, se incrementa el porcentaje de alumnos que repiten curso. Parece que el recurso de la repetición como medida de prevención del fracaso, se hizo mucho más frecuente en las edades comprendidas entre los 14 y 15 años.

Otro dato significativo son las diferencias que existen entre sexos. Solamente un 52,3% de los hombres alcanza 4º de la ESO con 15 años frente al 63,3% de las mujeres. Todos estos datos dejan patente la paradoja de un sistema educativo en el que supuestamente se favorece la promoción, y al mismo tiempo, tiene elevados índices de repetidores.

Desde esta perspectiva, como señalan Bolívar y López (2009), el abandono sin titulación es una primera consecuencia de la repetición de curso que –además pedagógicamente parece no mejorar el rendimiento de los alumnos. La alta proporción de jóvenes poco cualificados que entran en el mercado de trabajo y que por tanto no acceden al ciclo de Secundaria Superior, además de los efectos sociales que este hecho provoca, tiene costes económicos que se materializan en peores perspectivas de empleo y salarios más bajos. Este es el corolario de tener la tasa más alta de repetición de curso de la OCDE. Al respecto, un 27,7% (20,6% mujeres y 34,5% hombres) del alumnado egresado de la ESO, lo hace sin el título de Graduado en Educación Secundaria (CES, 2009; MEC, 2009 y Eurostat, 2008). Por otro lado, un 2,5% de los jóvenes de 15 años no están escolarizados, porcentaje que a los 16 años aumenta al 5,3% (FOESSA, 2008).

II. La exclusión educativa y las medidas de prevención del fracaso escolar

Ante este panorama desalentador, desde mediados de los noventa se han venido aplicando, en España, diversas medidas extraordinarias encaminadas a disminuir o erradicar esta problemática. Programas de Diversificación Curricular (PDC), Programas de Garantía Social (PGS), Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Programas de apoyo y refuerzo, Programas de Compensación Educativa, forman parte o han formado parte, como es el caso de los Programas de Garantía Social, de nuestro sistema de enseñanza. Estos programas extraordinarios están dirigidos a la atención del alumnado de ESO que se encuentra con serias dificultades de seguir el currículo y la enseñanza ordinaria, adquirir los aprendizajes convenientes y graduarse, o también, en situaciones todavía más severas de abandonar los centros sin una formación imprescindible que les permita transitar, quizás, a la Formación Profesional de Grado Medio o, tal vez, directamente al mundo del trabajo (Escudero, 2009).

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

En el presente estudio nos hemos centrado en el análisis de las prácticas desarrolladas en los *Programas de Garantía Social* (estos programas, que actualmente han sido sustituidos por los llamados Programas de Cualificación Profesional Inicial, estaban destinados a proporcionar una formación básica y profesional a alumnos que no alcanzaban los objetivos de la ESO y que les permitía incorporarse a la vida activa y proseguir estudios, especialmente en la Formación Profesional), los *Programas de Diversificación Curricular* (medida orientada a alcanzar los objetivos y competencias básicas de la ESO y conseguir el título de GESO por parte de los alumnos que precisen de una organización de las materias diferente y de una metodología específica), los *Programas de Educación Compensatoria* (dirigidos a la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas) y los *Programas de Apoyo y Refuerzo* (destinadas a mejorar la integración escolar y social del alumnado que lo precise, así como ofrecerles una guía y orientación, entre otros objetivos), desarrollados en Institutos de Enseñanza Secundaria de la provincia de Granada.

III. Buenas prácticas en las medidas de atención a la diversidad

La utilización del término de buenas prácticas se puede aplicar a ámbitos muy diversos, desde la economía y las políticas sociales para la inclusión social, hasta ámbitos propiamente educativos y escolares. Para Bolívar y Escudero (2008) en el ámbito educativo, se vinculan con enfoques más analíticos correspondientes a la tradición sobre la eficacia, así como con un análisis más genérico del concepto de “buena enseñanza” (Bolívar, 2008). Tal análisis ha partido desde la génesis y el surgimiento de una cultura alrededor a este

concepto alentando la identificación y difusión de proyectos exitosos en el desarrollo de la provisión de una educación de calidad.

En este sentido y desde la perspectiva a la que nos adjuntamos, rechazamos aquellos enfoques de acción que se remiten a fórmulas transferibles, rígidas y estables (Escudero, 2002; Bolívar y Escudero, 2008) siendo partidarios por la identificación y difusión de proyectos que han tenido éxito en la lucha contra la exclusión educativa pretendiendo reflejar la idea de buenas prácticas como parte indispensable de las políticas inclusivas que no responden a iniciativas de corte asistencial sino a dinámicas y socio-comunitarias que intentan reconstruir las relaciones desde parámetros de intervención para diseñar marcos organizativos implicados en la intervención en contextos complejos y de riesgo de exclusión social (Badosa, J. Díaz, L. Giménez, M. De Maya, S. Rosetti, N. 2003: 26).

Dada la complejidad del fenómeno de la exclusión las buenas prácticas analizadas dentro de este tipo de contextos no pueden dejar de entenderse desde una perspectiva relacional. Dicha consideración ha apoyado nuestra investigación apuntando a que las buenas prácticas en las instituciones escolares y las dinámicas de trabajo que las favorecen se relacionan entre sí constituyendo verdaderas estructuras de trabajo conjunto en pos de objetivos comunes.

En relación a ello, nuestro objetivo ha sido orientar nuestra mirada hacia las diferentes acciones y prácticas en las diferentes medidas de atención a la diversidad, atendiendo también a aquellas que han ayudado desplegar un funcionamiento más eficaz de tales medidas en todos los niveles dentro del centro educativo (Luengo, Jiménez y Taberner, 2009, Escudero, 2009; Luzón, Porto, Torres, Ritacco, 2009). Para la identificación, selección y análisis de las buenas prácticas hemos seguido un proceso metodológico que reflejamos a continuación.

IV. Método de investigación

Los datos que se presentan a continuación forman parte del proyecto de investigación *Estudiantes en riesgo de Exclusión Educativa en la E.S.O. Situación, Programas y Buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (Acrónimo: EREE) y apuntan a las prácticas y los resultados a los que se está llegando con el alumnado que se encuentra con dificultades para seguir el currículo y la enseñanza regular en la ESO y que están, por lo tanto, en situación extrema de riesgo de exclusión educativa y social.

Dentro de dicho proyecto de investigación, en donde participábamos grupos de investigadores de las Comunidades Autónomas de Murcia y Andalucía, seleccionamos tres centros educativos públicos de educación secundaria obligatoria de la Provincia de Granada (Andalucía) bajo los siguientes criterios⁷: a) ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, b) con alumnado en riesgo de exclusión educativa y social y c) que en dichos centros se identifiquen y describan medidas de respuesta al alumnado con dificultades en riesgo de exclusión, (Programas de Diversificación Curricular, programas de Garantía Social (hoy PCPI), Educación Compensatoria, agrupamientos flexibles, talleres, aulas de acogida, programas de refuerzo, etc.).

El diseño metodológico de nuestra investigación se inserta dentro del paradigma interpretativo, siguiendo una metodología cualitativa, puesto que nos permite conocer las interpretaciones que los actores realizan acerca de la exclusión social y educativa y de las dinámicas que subyacen a generar buenas prácticas dentro de contextos de mayor vulnerabilidad social.

⁷ Los casos fueron seleccionados, en un primer momento, en función de diversos criterios, entre ellos, los geográficos y los académicos, así como la oferta formativa de programas de diversificación y de garantía social o de cualificación profesional inicial, criterios de buenas prácticas, fundamentalmente.

Para el análisis y la interpretación de los datos, se ha tomado como referencia el concepto teórico de *buenas prácticas*. De hecho, a partir de él, y como comentaremos más adelante, se han establecido unos *criterios específicos de identificación de buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Badosa y otros, 2003; Ballart, 2007). Dichos criterios se refieren en concreto a las creencias, concepciones, visiones y valoraciones del profesorado, acerca de los programas y sus contribuciones a contrarrestar el riesgo de que los alumnos salgan de la escuela sin la formación debida, por mínima que sea; selección y organización de los contenidos a trabajar, claridad respecto al tipo de objetivos o aprendizajes a lograr, con mención específica al tipo de contenidos y aprendizajes que se trabajan en las medidas estudiadas; tareas escolares, actividades, materiales y relaciones personales y sociales en las clases; evaluación de los aprendizajes y centros, profesorado, familias y comunidad. En nuestro caso, todo ello, orientado hacia las diferentes medidas de atención a la diversidad.

Los instrumentos de recogida de información que se han empleado, incluyeron:

- a. Análisis de datos y documentos oficiales⁸ (de la administración autonómica y provincial; archivos de los centros- tasa de fracaso, índices de repetición, desfase escolar, porcentaje de alumnado atendidos en programas de diversificación, etc.).
- b. Entrevistas en profundidad: hemos realizado 24 entrevistas en profundidad con el objeto de analizar e interpretar las relaciones que pueden existir entre las concepciones que tiene el profesorado de las distintas medidas de prevención del fracaso escolar acerca del vínculo entre su marco laboral y el reflejo práctico en su desempeño diario. Por otro lado, indagar en las estrategias y dinámicas propias de medida analizada y de sus profesionales en el trabajo cotidiano con el alumnado de riesgo exclusión educativa con el objeto de identificar *buenas prácticas*. La elección de los entrevistados/as se ha llevado a cabo mediante un *muestreo por conveniencia*⁹, seleccionando a aquellas personas que realizaban tareas docentes en los ámbitos de interés para la investigación, tales como las aulas ordinarias, la dirección, la jefatura de estudios, el departamento de orientación, los programas de compensación educativa, los programas de garantía social (hoy PCPI), los programas de diversificación curricular, programas de apoyo y refuerzo, etc.
- d. Software de análisis de datos (NVIVO 8)¹⁰: muy útil para organizar y analizar documentos en Word, PDF y archivos de video, fotos y audio. Nos ayudó para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura.

En definitiva, aquí se presentan los resultados cualitativos basados en los análisis de los Institutos de Educación Secundaria (IES) públicos analizados, considerados como unidades de análisis propio, y de forma más concreta, en las entrevistas y observaciones de aula llevadas a cabo en cada uno de ellos.

El *proceso de categorización* comenzó a partir de un cruce entre los instrumentos permitiéndonos iniciar un camino de estructuración de categorías (ámbitos). En esta primer parte del proceso¹¹ la utilización de esquemas de relación fue útil para establecer unidades de registro, indicadores y pre-categorías. A partir de ahí, continuamos con la reducción de los datos¹² aplicando los criterios de identificación de buenas

8 Según Vallés (2009), las ventajas que presenta esta estrategia es el bajo coste que supone la obtención de una gran cantidad de material informativo; la no reactividad, ya que el material documental suele producirse en contextos naturales de interacción social en ausencia del investigador, por lo que no hay que preocuparse por las reacciones que éste puede provocar en las personas cuando se saben investigadas.

9 Al respecto Vallés (2009) nos comenta que las decisiones acerca de la muestra son el fruto de las “contingencias de medios y de tiempo” resultando ambas contingencias en dos criterios maestros de muestreo (CMMC): la heterogeneidad y la economía.

10 Para más información acerca del software NVIVO 8 consultar: http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx

11 En esta etapa fueron importantes dos vuelcos de información realizados (1ºer y 2º Vuelco de Indicadores). En el primero, se extraen las unidades de análisis y se clasifican en las primeras pre-categorías y en el segundo se escogen aquellos que especifican las estrategias o prácticas realizadas por los profesionales del centro.

12 Reducción de los datos: fase en la cual se lleva a cabo la síntesis y selección de los resultados a lo largo del proceso de categorización para realizar posteriormente las interpretaciones que den lugar a una serie de conclusiones, teniendo en cuenta siempre el marco teórico elaborado (Vallés, 2003).

prácticas (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007). Como resultado, vimos emerger categorías más generales y comprensivas a las cuales establecimos un orden frecuencial dentro de cada una de ellas:

- Buenas prácticas en el ámbito del contexto del aula.
- Buenas prácticas en el ámbito de la relación con el alumnado.
- Buenas prácticas en el ámbito de la organización del centro y del aula.
- Buenas prácticas en el ámbito de la relación con el contexto.

Las mismas son el resultado del proceso de categorización y permitieron enfocar nuestro trabajo hacia el análisis individual. Sin más, de aquí en adelante intentaremos reflexionar acerca de las primeras confluencias y convergencias de todo este proceso, abriremos la puerta apoyándonos en los pilares ya construidos y nos dirigiremos, con el sustento empírico de las opiniones de los informantes, hacia la identificación y caracterización de aquellas prácticas educativas que promueven el desarrollo, en el sentido de la mejora de los aprendizajes del alumnado en riesgo de exclusión social con el propósito de dotarlas de constancia y permanencia a la hora de diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En relación a ello, dentro del complejo entramado organizativo y normativo que conforma la estructura formal de la organización (carácter impuesto y externo) circulan las medidas, planes y programas de atención a la diversidad, éstas sumadas a las prácticas que buscamos identificar, intentan responder a las necesidades educativas del alumnado de estos centros. En los próximos apartados procedemos a desarrollar los ámbitos emergentes de las buenas prácticas identificadas.

V. Buenas prácticas en el ámbito del contexto del aula

Las políticas reformistas que se centran en aspectos lejanos a la propia escuela (las que se diseñan en los despachos de la administración) no han tenido los efectos deseados porque, entre otras cuestiones, las mejoras no llegaban a todo el alumnado. Desde una perspectiva ética y democrática todos los esfuerzos reformadores deberían buscar que el beneficio recaiga sobre todos, máxime cuando se trate de personas que se encuentran en riesgo de exclusión social.

Por todo ello, las intenciones apuntan a que los esfuerzos se dirijan, más que al centro en sí mismo, a lo que se hace dentro del aula, o sea, a los procesos y tareas de enseñanza y aprendizaje. Se trata de que el aprendizaje llegue a todos/as y se mantengan en el tiempo. De ahí que el profesorado deba comprender, a través de su desarrollo profesional, el papel que el alumno juega en el proceso de enseñanza y la complejidad de la propia naturaleza del aprendizaje humano, que va más allá de la mera recepción de contenidos académicos. Por otra parte, la práctica docente debe preocuparse, y más en los contextos de exclusión social, por las agrupaciones del alumnado, por las dimensiones de los alumnos (personales, educativas, sociales, culturales...), por el papel del profesor en la interacción personal que sustenta el aprendizaje, el diseño y la planificación de la enseñanza, etc.

Así pues, y respondiendo a esta complejidad, las buenas prácticas en este ámbito se han manifestado en tres sub-categorías en donde es posible observar las diferentes dimensiones que lo forman. Éstas se encuentran situadas en: el ámbito metodológico (individualización), el ámbito evaluativo (criterio flexible) y el ámbito de las actividades, tareas y recursos.

V. a. Individualización y dinamización en los procesos de aprendizaje

Como ya se comentaba, la situación personal, familiar y contextual en la que se encuentra la mayoría del alumnado que pasa por medidas de atención a la diversidad plantea una serie de retos a afrontar por

el profesorado a cargo del trabajo con estos grupos. La dificultad del alumnado por focalizar su atención durante un mínimo de tiempo o la falta de desarrollo de hábitos de convivencia motiva a los docentes a aplicar una metodología de trabajo individualizada, dinámica y basada en la práctica. Así lo expresan los entrevistados:

“El refuerzo de Inglés es una atención muy individualizada. Me dedico a ellos, no paro de moverme a su alrededor, no puedes sentarte, tienes que estar muy pendiente, dinamizar las clases, que no se aburran, variarles las actividades y adaptarles el material, les comento el seguimiento que les hago de sus trabajos, si trabajan más o menos, les voy respondiendo a las dudas o explicándoles cómo deben de hacerlo” (A y R. 2)¹³.

En otro de los centros: “Pretendo crearles una forma de trabajo autónoma, una constancia, un intentar, basándome muchísimo en la práctica individual [...] en un principio no se razona nada, entonces, una vez que ven el resultado, lo razonamos y “esto funciona por esto, de esta manera” y el que ha visto el producto, el fruto, lo entiende, le cuesta menos trabajo” (PGS. 3).

V.b La evaluación como un proceso flexible y herramienta para el aprendizaje

Respaldo por la creciente autonomía profesional de los docentes en su marco de trabajo, el profesorado a cargo propone una evaluación al alumnado que forma parte de estas medidas de prevención del fracaso, evitando caer en la rigidez y la estandarización. En este sentido, las periódicas evaluaciones se convierten en una herramienta más dentro del proceso de aprendizaje de los contenidos buscando suscitar inquietud y motivación. Por otro lado, y alejándose de priorizar la búsqueda de resultados académicos, los profesionales intentan abarcar todas las dimensiones del desarrollo formativo del alumnado. Así lo expresa uno de los entrevistados:

“La evaluación es diferente, los evalúo por el trabajo diario de clase, constantemente revisándoles el cuaderno y me van entregando trabajos prácticos, además de la observación de la clase en cuestiones de actitud, comportamiento. También les hago exámenes muy periódicos de tipo “control” para tenerlos motivados” (C. 2).

En otro de los centros: “Para mí la evaluación pasa por pedir bastantes actividades individuales y algunas actividades grupales donde evalúo cuestiones más relacionadas con la actitud y el trabajo en clase luego en el examen es que relacionen y lo tengo en consideración, pero matizo la nota en función de la libreta, de la presentación de los trabajos, de la actitud propia de clase y de las lecturas que hacen.” (PDC. 3)

Como podemos observar, el profesorado dirige el proceso evaluativo hacia la práctica, brindando posibilidades para superar las dificultades que se le presentan a los estudiantes. Por ello, los objetivos evaluativos han dado lugar a un enfoque que permite valorar y estimular unas competencias basadas en la praxis con miras al futuro laboral de los estudiantes.

13 La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: 1= Centro 1; 2= Centro2; 3= Centro 3. C= Compensatoria; AR= Apoyo y Refuerzo; PGS= Programas de Garantía Social; PDC= Programas de Diversificación Curricular; TAR= Tutorías (con alumnado en situación de riesgo de exclusión); O= Orientación; D= Directores; JE= Jefes de Estudio; OT= Otros Profesionales a cargo que no se encuentren en ninguna de las anteriores (Programas, Asociaciones, etc.)

V.c Utilización de actividades, tareas y recursos en pos de un aprendizaje significativo

Cuando nos referíamos al término buenas prácticas apuntábamos a aquellas que logran un impacto perdurable en el tiempo y un aprendizaje aplicable acorde con las necesidades del alumnado, en otras palabras, la búsqueda de significancia en el intercambio entre el docente y el alumno. Para ello es necesaria la utilización actividades, tareas y recursos para lograr este tipo de “ganancias” en el bagaje de los alumnos que se encuentran dentro de las medidas de atención la diversidad. En este sentido y como lo expresan los entrevistados, resaltamos un alto grado de variabilidad, secuenciación, y adaptación en la gestión de las herramientas didácticas mencionadas en pos de “despertar” un proceso de comprensivo de aprendizaje que intenta ampliar las expectativas del alumnado en situación de exclusión educativa y social:

“Hacemos esquemas y trabajos sobre lo que son las instalaciones interiores de una vivienda, luego, intento crearles alguna inquietud, atraerles [...] una vez que se dan cuenta de que todo lo que han hecho manualmente ahora tiene un sentido lógico y lo entienden entonces se consiguen maravillas, es en cuanto que dan ese salto de comprensión y de razonamiento” (PGS 1).

En otros centros: *“Cuando voy a explicar lo hago como si estuviera en párvulos, muy cortito, muy detallado todo, uso el proyector transparencias, vídeos, power points, la pizarra con colores que yo pueda ir cambiando cosas y poder ir haciendo modificaciones [...] no hago ninguna fotocopia, lo tienen que hacer ellos, luego corregimos, los pasan a una libreta, y a un formato específico más técnico” (PGS 3).*

“Para que valoren su trabajo les hago trabajar con los materiales que se pueden encontrar en la calle, que vean lo que pueden costar mirando los catálogos, entonces, hacen un presupuesto en borrador y luego en el ordenador y comprueben en lo que puede ser valorado su trabajo. A partir de ahí, les hablo de las salidas que tienen, y que si avanzaran hacia un ciclo medio o un técnico superior serían muy bien recompensados” (PGS. 2).

VI. Buenas prácticas en el ámbito de la relación con el alumnado

La implicación del profesorado que se encuentra en las medidas de prevención del fracaso es muy importante, ya que le ofrece unas posibilidades de aprendizaje que, posiblemente, no se le presentaría en contextos institucionales más formalizados. Sin más, se denota el carácter formativo, más que instructivo, que se le da a las tareas de aprendizaje, siendo la comunicación oral (cotidiana, espontánea y desregulada) por la que se intenta introducir los patrones de diálogo, convivencia y desarrollo educativo. Así lo expresan los entrevistados:

“Con estos alumnos la idea es generar una complicidad con ellos y eso se logra con el tiempo, y la verdad que los puedes llevar de la mano y luego ya los dejas volar solos [...]al principio hay que ayudarles en ese sentido, hay que hacerles ver el sentido de la utilidad y para eso nuestra labor es fundamental” (C. 2).

En otro centro: “Se establece una relación a nivel profesional pero también un poco como madre, algunas veces hasta amiga, se tienen que establecer otros lazos de alguna manera afectivos y de empatía, sin que dependan exclusivamente de mi [...] el profesor debe cambiar de mentalidad, aquí se trata de una labor social y una labor académica en donde debes crearles unas perspectivas distintas y hacerles ver que pueden evolucionar” (C. 1).

VII. Buenas prácticas en el ámbito de la organización del centro y del aula

La autonomía que la administración educativa le ha otorgado a los centros (LOE, 2006¹⁴) se hace notar cuando analizamos los modos en los que se realizan las gestiones para organizar las medidas de prevención del fracaso. Dicha gestión se caracteriza por un clima de menor regulación y de mayor flexibilidad. En este sentido, la estructura organizativa la vamos a analizar por un lado, a partir de las actuaciones realizadas por el centro que tienen un impacto directo sobre las medidas, y por otro, a través de las estrategias utilizadas por el profesorado en su propio contexto del aula.

VII.a Criterios flexibles en la organización del centro

El aumento de autonomía y descentralización proporciona un alto grado de diferenciación interna en las tareas del profesorado así como una mayor inteligibilidad en el abanico de responsabilidades asumidas por el mismo. Bajo estos parámetros es más probable que se genere un ambiente organizativo en el que el control y la coordinación se orientan hacia un trabajo más colaborativo. Para referirse a este aspecto Fullan (2002) afirmaba que este tipo de dinámicas no podrían llevarse a cabo sin un grado de democracia mínimo dentro del centro. En este sentido, el departamento de orientación cumple una función esencial en la organización de las medidas de atención a la diversidad mediando, adaptando y vinculando tanto los recursos humanos como materiales del centro en función de las necesidades del alumnado. Esto es resaltado por los propios orientadores de dos de los centros analizados:

“Coordinamos todo a través de la orientación intentando pasar por todos los sitios. El enfoque que adoptamos es sistémico, sobre el absentismo, sobre la información de los alumnos y su contexto, luego la organización es flexible, y la implicación y comunicación imprescindible para solucionar problemas, adaptar materiales, mediar, establecer relaciones” (O.1).

En otro de los centros: “La coordinación de los programas siempre se establece a través de los Equipos Educativos, las decisiones se toman desde reuniones con el profesorado, bajo criterios flexibles de movilidad y manteniendo grupos reducidos y brindando experiencias positivas, trabajando por competencias con ellos” (O. 3).

VII. b. Criterios flexibles en la organización del aula

Cuando se trata de organizar al alumnado que se encuentra dentro de las medidas de prevención del fracaso la gestión de los recursos, actividades, tareas, grupos, espacios y tiempos cobra vital importancia. Para ello, es imprescindible la utilización de criterios flexibles en la adaptación de los elementos organizativos de una clase. Dentro de este contexto la organización del curriculum ocupa mucho esfuerzo e interés, sobre todo a principio de curso al establecer los agrupamientos. Éstos se establecen teniendo en cuenta las competencias curriculares del alumnado con el objeto de mejorar los aprendizajes. Así es como lo expresan los entrevistados:

“En compensatoria tenemos dos grupos. Primero, dos grupos para primero, que son niños que entran todos nuevos o que repiten primero, que vienen de los colegios. Entonces hemos dicho, hay dos grupos de compensatoria de primero [que son] los alumnos que tienen más

14 Artículo 120, 1. Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen. Artículo 120, 2. 2. Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización.

retraso curricular, más desfase, Esos niños están en primero A y en primero B integrados, pero luego hay una serie de horas, de las instrumentales, que salen de su grupo, sólo de las instrumentales” (C.1).

En otro de los centros: *“Lo que les beneficia es estar en grupos pequeños y poder proporcionarles el ambiente y el entorno adecuado. Además hay un profesorado específico para cada ámbito de la diversificación [...] yo personalmente intento adaptarles las cosas utilizando un cuadernillo especial, con los mismos contenidos y las mismas cosas pero adaptado, simplificado, yo me adapto a ellos, y ellos se sienten más atendidos, si no, no funciona” (PDC. 3).*

VIII. Buenas prácticas en el ámbito de la relación con el contexto

Cuando nos referimos al “contexto” apuntamos a aquellas instituciones que se relacionan con la actividad del propio centro educativo. Por ello, para el alumnado que se encuentra dentro de las medidas de prevención la vinculación con los otros centros educativos de la zona o del propio municipio, la familia, las instituciones locales (centro de salud, ayuntamiento, asistencia social, etc.) las empresas y otras menos conocidas también colaboran con su desarrollo educativo. Dentro de esta amplia gama de interacciones hemos resaltado como los estudiantes que pertenecen a los programas de garantía social (hoy PCPI) al realizar su período de prácticas en empresas o instituciones locales no solo ponen a prueba los conocimientos adquiridos en sus respectivos talleres sino que se implican dentro de un marco laboral que los nutrirá en todas las dimensiones de su desenvolvimiento. Así lo expresan los entrevistados:

“Ahora van a empezar mañana las prácticas, 2 van al ayuntamiento, 2 a una residencia, al INEM, otros van a la UTL, otro al Consorcio, otro al Centro de Salud, y si bien no van a estar en puestos de responsabilidad, yo lo que quiero es que para lo que tengan que hacer que sean responsables, que es para lo que les hemos estado preparando, para que el comportamiento” (PGS. 3).

En otro de los centros: “...y ahora tienen un camino, una inquietud, ahora 5 o 6 de la clase van a hacer prácticas de empresa, 2 o 3 se van a ir a Granada a la Nissan, otros a la Wolksvagen, de hecho algunos de ellos ya tienen una beca para hacer las prácticas, entonces ¿sirven de algo estas cosas? los PGS etc..., pues sí [...] la experiencia me dice que siempre hay alguno que sale y tiene la inquietud de seguir estudiando” (PGS. 1).

Con respecto a las asociaciones, programas y planes que colaboran con las medidas de prevención del fracaso educativo, autores como Ballart (2007) apoya la idea de que los centros educativos no pueden vivir ignorando la realidad social y cultural, ya que los mismos necesitan de la implicación y colaboración de las agencias, agentes, instituciones, empresas, etc., que operan en el contexto. Por ello, este tipo de dinámicas y prácticas de colaboración con las medidas de atención a la diversidad han estado presentes como un principio pedagógico en la gestión educativa que se realiza en los centros analizados. Desde el ayuntamiento, las empresas, asistentes sociales, el centro de salud, la administración de justicia, instituciones como Cáritas, asociaciones como SOREMA¹⁵, el orden público, programas como el MUSE¹⁶,

15 Caritas- Sorema es una subvención que piden entidades organizaciones no gubernamentales de colaboración a la población con diferentes tipos de problemáticas.

16 El programa MUSE es promovido por la Fundación Internacional Yehudi Menuhin (IYMF). Dicha fundación es ideada por Yehudi Menuhin (1916-1999), “violinista del siglo” y humanista excepcional. Desde el año 1991 IYMF se constituye como una Asociación Internacional sin ánimo de lucro. Entre uno de sus bloques de trabajo fundamentales se encuentra el Proyecto MUSE, la música y las artes como fuente de equilibrio y convivencia. El trabajo en Red de la IYMF promueve la colaboración entre países

etc., participan, colaboran y apoyan la compleja labor educativa que tienen encomendada estos centros. etc. Así pues, como se refleja en los siguientes fragmentos, las entidades y asociaciones proporcionan recursos y colaboran de forma desinteresada con los centros para atender de forma más individualizada al alumnado que se encuentra en las medidas atención a la diversidad repercutiendo en la mejora de sus aprendizajes. En este caso los profesionales que acuden desde la Asociación SOREMA o desde la Fundación Yehudi Menuhin aportan la siguiente información:

“Nosotros lo que hacemos es una especie de lazo entre la familia, el centro educativo y los alumnos, trabajamos en colaboración con las instituciones educativas especialmente con la población gitana [...] organizamos los alumnos que están en las medidas de atención a la diversidad, hacemos grupos y los distribuimos durante seis horas y ya somos su referente en la clase y para su casa [...] analizábamos todo a través de ellos, problemas, sugerencias” (OT. 3).

En otro de los centros: *“Pertenece al Programa MUSE de la Fundación Yehudi Menuhin y nuestro objetivo es educar a través del arte, sociabilizar y dar valores a estos adolescentes que están en riesgo de Exclusión social. Apoyamos a lo que se hace en Educación Compensatoria, en los Programas de Garantía Social, etc. en una serie de horas que tenemos para hacer nuestros cursos de formación” (OT. 1).*

En uno de los centros un grupo de madres (algunas de etnia gitana y otras no) que tuvieron a sus hijos escolarizados y que trabajan conjuntamente con el profesorado y con las familias, acuden al centro diariamente para intermediar en conflictos, situaciones de abandono escolar, absentismo reiterado, etc. Están apoyadas por Cáritas y el Ayuntamiento y se las denomina “las madres mediadoras”:

“Dependemos de Cáritas y del ayuntamiento y estamos haciendo aquí lo que es la mediación familiar [...] venimos al instituto diariamente y cogemos las listas, hablamos con los profesores, de los problemas con los niños, los partes y hablamos con las familias [...] hablamos con los niños de cuando faltan o de su comportamiento [...] hacemos de madres...” (OT. 1).

Hasta aquí hemos reflejado las buenas prácticas identificadas dentro de las medidas de prevención del fracaso escolar organizadas en diferentes ámbitos. Su clasificación y análisis permitió que a partir del siguiente apartado avancemos hacia un segundo nivel de interpretación.

Así pues, de forma conclusiva, indagaremos acerca de cómo la relación entre la forma de conducir los procesos de enseñanza aprendizaje por los profesionales que trabajan en las medidas de prevención del fracaso en los centros investigados y la proliferación o potenciación de *buenas prácticas* se define en una serie de características comunes y transversales que no solo simplifican los criterios de identificación y selección de las mismas sino que permiten entenderlas como acciones conexas y convergentes dentro de un mismo marco de actuación.

para la realización de proyectos bilaterales o multilaterales, intercambio de producciones artísticas, intercambio de profesores, de artistas o de niños y producciones de materiales pedagógicos y artísticos. El MUSE comenzó a desarrollarse en Suiza en 1994. Desde entonces ha crecido hasta implantarse en 443 escuelas de quince países de Europa, colaborando actualmente en el programa 892 artistas y participando en el mismo, a nivel europeo, a más de 45.000 niños@s. El Programa se implanta desde un trabajo coordinado entre los artistas, los profesores de los centros y los equipos directivos, así como de éstos con los profesionales que coordinan el Programa en el Ministerio de Educación y Cultura, las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas y en la Fundación Yehudi Menuhin España. La finalidad es el fomento de las Artes como base educativa, especialmente de la música, el canto, el teatro, la danza y las artes plásticas, en el ámbito escolar como herramienta que favorece la integración social educativa y cultural de niños y niñas desde el respeto a la diversidad. El trabajo se realiza a través de talleres impartidos por artistas en activo con experiencia pedagógica. Las actividades MUS-E se imparten en los centros escolares, dentro del horario lectivo, y se prolongan durante el curso escolar. Información disponible en: <http://www.fundacionmenuhin.org/programas/musel.html>

IX. A modo de conclusión

Autores como Johnson y Rudolph (2001) o Ballart (2007) han afirmado que las dinámicas y actuaciones capaces de potenciar *buenas prácticas* se centran en el meso nivel (centro educativo) y el micro nivel (contexto del aula). Ambos niveles implican por un lado, una política de gestión y gobierno del centro, y por otro, la repercusión de lo anterior dentro del contexto del aula sumado a la forma de elaborar y conducir los procesos de enseñanza aprendizaje por parte del profesorado. En este sentido, y dentro del contexto investigado, lo que han potenciado tales políticas, así como las características de las *buenas prácticas* identificadas lo podemos resumir en cuatro conceptos clave: horizontalidad, permeabilidad, flexibilidad y equilibrio. Estos aportes teóricos vienen avalados por autores como Fullan (2002), Bolívar (2005), Domingo (2005).

Así pues, la horizontalidad tiene que ver con las relaciones y el liderazgo compartido en la distribución de las fuentes del poder. En este sentido, la búsqueda de equidad se apoya desde modelos procesos democráticos y de colaboración. La *permeabilidad* apunta a las relaciones entre los diferentes espacios profesionales (comunicación e intercambio ágil) y con el entorno. Por ello, la relación del centro con el contexto debe ser permanente y constante. La *flexibilidad* se refiere a la conformación de estructuras organizativas a través de criterios dúctiles en la organización y coordinación del funcionamiento del centro educativo. Se refleja en cuestiones como la ordenación (agrupación), movilidad (rotación), nivelación, individualización y adaptación de espacios y tiempos que permitan rápidas modificaciones, etc. Por último, el *equilibrio* implica la puesta en marcha de una serie de actuaciones de seguimiento, diagnóstico y asesoramiento, que permitan llevar el control sobre el funcionamiento escolar y el desarrollo del alumnado en cuestiones como la asistencia, habilidades sociales, desarrollo académico, etc. A continuación analizaremos cada uno de ellos de forma individual.

Buenas Prácticas basadas en la *horizontalidad*

Aquellas *buenas prácticas* basadas en la *horizontalidad* han permitido un grado mínimo de equidad y consenso en el desenvolvimiento de cada uno de los núcleos de actuación que convergen en el trabajo con las medidas de atención a la diversidad estudiadas. Autores como Bolívar y Escudero (2008) las han valorado positivamente. Las *buenas prácticas* que responden a este eje fueron identificadas en tres ámbitos diferenciados: *liderazgo compartido, distribución de los recursos, y objetivos y criterios comunes*.

Como afirman Fullan (2002) o Bolívar (2005), el liderazgo en todos los contextos de la organización que promueva una participación democrática en las actuaciones, permitirá una mayor implicación y la colaboración de los participantes. En este sentido, éstas cuestiones se han reflejado en como las modificaciones en la planificación, adaptaciones, agrupamientos o refuerzos, distribución de horarios, etc., realizadas por el profesorado vinculado a las medidas de atención a la diversidad, si bien se gestionan formalmente desde la dirección o el departamento de orientación respetan el consenso y la cohesión entre los diferentes núcleos de trabajo (departamentos, agentes de colaboración externa, etc.).

Este tipo de prácticas se han asociado también a la gestión de los recursos tangibles e intangibles vinculados con las medidas de atención a la diversidad de los centros investigados. De esta forma quedó de manifiesto como la distribución de las tareas, la gestión de los espacios, el desarrollo de proyectos, etc., se han realizado de manera equitativa, consensuada, en otras palabras, respetando parámetros de horizontalidad. A modo de ejemplo, los proyectos que se llevaban a cabo conjuntamente con asociaciones locales se realizaban bajo un alto grado de consenso y acuerdo entre los participantes elevando el nivel de integración y la potenciación de habilidades sociales de los mismos. En este sentido, las prácticas que implicaban la acomodación o la negociación de los recursos, de los horarios o de las planificaciones han

denotado la dependencia de cualquier elemento curricular a la consecución de unas metas compartidas y valoradas por el colectivo vinculado a las medidas. En muchos de los casos, dicha tarea involucraba verdaderas estrategias de articulación, distribución, sesión voluntaria y reducción de horas oficiales entre los docentes para poder establecer un trabajo efectivo con el alumnado con más dificultades. Por ello, la rotación de los espacios (o su delimitación específica para un uso determinado), el uso de la planificación o un horario personalizado, etc., han sido valorados como un recurso de convivencia e integración, así como de identificación con un lugar y espacio propios (Jhonson y Rudolph, 2001).

Por último, los criterios que se han utilizado a la hora de organizar los tiempos y los espacios de las medidas de atención a la diversidad buscaban alcanzar un carácter consensuado teniendo en cuenta el interés y la disponibilidad de cada profesional en el momento de establecer la asignación de los grupos. También se han integrado y considerado cuestiones solicitadas o relacionadas con el alumnado (afinidad, identificación), o vinculadas con el contenido y la densidad de la carga horaria de la asignatura (ubicación dentro del horario diario y semanal) todas ellas han permitido facilitar desarrollo formativo de los procesos de enseñanza aprendizaje (Bolívar, 1996; Murillo, 2003).

Buenas Prácticas basadas en la *permeabilidad*

Cuando nos referimos al término *permeabilidad* resaltamos aquellas *buenas prácticas* que han permitido el tránsito constante de información y experiencias entre los participantes de las medidas de atención a la diversidad, o bien, que representan nexos de unión y acercamiento entre los implicados de las mismas. La identificación de este eje se hizo más evidente en aquellas *buenas prácticas* vinculadas al *ámbito de relación con el alumnado* adjunto a las medidas de atención a la diversidad. Así pues, dentro de este eje hemos podido seleccionar las nociones más importantes para en el sostenimiento del mismo pudiéndolo resumir en: *Intercambio-Integración-Intermediación*.

En este sentido, dicho contenido ha sido resaltado de forma constante por los entrevistados manifestando la importancia de ciertas prácticas que permiten la movilidad de todo tipo de elementos entre los núcleos, grupos y subgrupos dentro de la estructura organizativa que sostiene a las medidas de atención a la diversidad (información, agentes, instrumentos, alumnado, profesorado, etc.) Por este motivo, se describe como óptima y deseada una permeabilidad sostenida en todos los espacios de actuación a partir del *intercambio, integración, e intermediación* (Arriba, 2002; Gomà y Subirats, 2003).

Dichos mecanismos son considerados imprescindibles, y teniendo en cuenta los testimonios, han sido valorados en aquellas iniciativas que impulsaron: el intercambio e integración de proyectos conjuntos o apoyos y refuerzos coordinados con entidades ajenas al centro (centros locales, instituciones locales, empresas, etc.), la integración colaborativa de los padres en tareas con el alumnado (madres mediadoras), cuestiones relacionadas con una organización personalizada del centro en relación con el alumnado vulnerable intentando mantener un nivel de integración mínimo que no caiga en el desarraigo del dichos alumnos de sus grupos de referencia. Por último se ha valorado notoriamente la utilización de ciertos instrumentos diseñados (agendas de seguimiento, libretas de comunicación, etc.) en función de las necesidades del alumnado adjunto a las medidas que han facilitado la intermediación entre profesores, alumnado, familia, etc.

Buenas Prácticas basadas en la *flexibilidad*

Las *buenas prácticas* basadas en la *flexibilidad* nos han remitido a indicadores organizativos del centro como: los criterios de agrupación del alumnado, la asunción de nuevos roles por parte del profesorado, la individualización de la enseñanza en la búsqueda de una mayor personalización, etc., que han sido muy valorados por autores como Domingo (2005).

Así pues, la organización y planificación coordinada bajo criterios flexibles ha sido manifestada en aquellas buenas prácticas relacionadas con la coordinación y la planificación general y específica del centro orientada hacia las medidas de atención a la diversidad (Murillo, 2003; Bolívar y Escudero, 2009). Cuestiones como la ordenación y adaptación de los grupos y los criterios de movilidad y nivelación de los participantes, se ven optimizados dentro de una estructura en la que se deben evitar la rigidez y la jerarquización. Así mismo, y de acuerdo con Bolívar (1997) se ha valorado el trabajo del equipo directivo y el departamento de orientación para adaptar y consensuar la gran variabilidad de situaciones utilizando para ello parámetros flexibles en cuestiones como: el agrupamiento del alumnado (número de alumnos, necesidades, expectativas, etc.), la coordinación y fusión de áreas instrumentales (evitar la monotonía, promover la multidisciplinariedad y la vinculación teoría-práctica), la rotación de los docentes y el alumnado entre las medidas de atención y los grupos de referencia, etc.

Buenas Prácticas basadas en el *equilibrio*

Por último, las *buenas prácticas* basadas en el *equilibrio* han sido valoradas como aquellas que intentan mantener, ante el gran cúmulo y tránsito de tareas e información resultante de la puesta en marcha de las medidas de atención a la diversidad, un cierto control y regulación que se concreta en aspectos como el *seguimiento*, el *diagnóstico* y el *asesoramiento*.

Las prácticas de *seguimiento* al alumnado son referidas positivamente por autores como Gutiérrez (2001); Murillo (2003) o Ballart (2007) y son considerados también en los relatos de los entrevistados cuando se refieren al control exhaustivo y reiterado de las entradas y salidas del centro, el de la asistencia, etc. Dichas tareas en muchas ocasiones se realizan en colaboración conjunta con instituciones locales y/o con la utilización de instrumentos diseñados expresamente para tal fin, como agendas personales, cuadernillos, libretas, partes, etc.

A partir de este seguimiento y en concordancia con autores como Badosa y otros (2003), se ponen en práctica programas y planes de *diagnóstico*, en los que también intervienen otras instituciones locales, muchos de ellos realizados en las etapas de transición del alumnado (antes de la ESO, antes del Bachillerato), entendidas éstas como momentos críticos en las trayectorias de los estudiantes.

Por último, y en consecuencia de las prácticas de seguimiento y diagnóstico se han podido rescatar diferentes prácticas de *asesoramiento* a partir de los diagnósticos realizados ya sea desde acompañamientos, refuerzos, apoyos, por parte de los profesionales del centro hacia el alumnado adjunto a las medidas, o a partir de estrategias de implicación externa y colaborativa de instituciones locales o de las familiares del alumnado, cuestiones que son apoyadas por Domingo (2005).

X. Avisos, moderaciones y orientaciones investigativas

En nuestros días el discurso acerca de la calidad en la educación es muy amplio y discordante. Desde nuestra postura nos referimos a que todos tengan las mismas oportunidades finales para proseguir su desarrollo personal y profesional conforme a sus capacidades y competencias en tanto que los niveles de aprendizaje de todo el alumnado se equilibren. Esto responde al sentido democrático y de equidad que impulsa a que los mejores esfuerzos se tienen que centrar en el aprendizaje, en lo que se hace en el aula, en el centro educativo, apoyando en todo momento el trabajo del profesorado.

En nuestra investigación, luego de analizar la información recogida de las observaciones del aula, identificamos de forma general un uso tradicional de la metodología que se utiliza, una prevalencia de los canales de transmisión de la información, la figura del profesor es la portadora del conocimiento, la

utilización del libro de texto como herramienta principal, etc. Por ello, podemos afirmar que si los diseños didácticos de aula no desarrollan planteamientos más creativos, participativos y vinculados con la realidad que circunda a los estudiantes las políticas organizativas de los centros estarán limitadas a la hora de buscar optimizar los aprendizajes del alumnado.

Ahora bien, es un hecho que los IES analizados no constituyen en sí mismos unidades de colaboración dado que son los departamentos los que asumen este protagonismo, y esto, a pesar de los esfuerzos para dinamizar la organización de los centros para que fluya la información, la participación y así la complicidad para trabajar en equipo. En este sentido, es muy difícil hablar de “comunidad” en sentido pleno, dado que es el profesorado el que está adscrito y se siente más identificado a los estamentos profesionales que con una idea cohesionada del centro en el que trabajan. Por ello, partiendo de los intereses de la comunidad, al ofrecerse distintos proyectos educativos, se refleja la idiosincrasia y personalidad del propio centro, por un lado, y por otro, se empieza a romper la uniformidad de los centros estatales, lo cual permite conformar un tipo organización institucional más acorde con los tiempos que corren.

Relacionado con lo anterior se debe destacar que no todo el profesorado está vinculado al proyecto educativo del centro e incluso hay sectores que están en contra de este tipo de prácticas. Así pues, la implicación en las dinámicas que se han estudiado, las relacionadas con la exclusión educativa, son planeadas por un sector, aunque amplio, del centro. Esto nos hace estar atentos de la necesidad de un enfoque de criterios y objetivos explícitos de los que se debe dar cuenta, no a la administración, sino más bien a la propia comunidad escolar, ya que no están tardando en observarse los efectos de la autonomía y la descentralización que opera en los IES.

Por estas vías, con este tipo de propuestas, se introducen los indicios de la mercantilización de la educación, y si no es así, los buenos resultados no llegarán a todos los estudiantes. En este sentido, si pretendemos mantener posiciones fuertes en el sentido de una equidad que implique a todos y así poder hablar de calidad de la educación de forma cabal, sin ser necesario remitirnos a las formas que se ajustan a la estandarización de los resultados y a las listas de ranking escolares. Por estos motivos, las políticas deben apoyar formas responsables de organización que posibiliten el crecimiento profesional del profesorado y la creación de contextos de trabajo en los que la implicación de todos y todas sea un hecho.

En general la investigación ha posibilitado una serie de opciones para seguir analizando los resultados. Dentro de las medidas analizadas, hemos tratado con especial interés los antiguos Programas de Garantía Social (PGS). En este sentido, se pueden identificar buenas prácticas de los nuevos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) para establecer análisis comparativos entre ambos programas e indagar en las diferencias existentes en los distintos marcos de acción. Identificar posibles buenas prácticas en los PCPI, puede proporcionarnos un mayor conocimiento sobre estos programas, con vistas a la mejora de la estructura, el desarrollo de los mismos y la calidad de la formación del alumnado adjunto a estos programas. Por otra parte, y a modo más general, existen numerosas opciones: la buena enseñanza y aprendizaje en el aula; los altos grados de diferenciación en las tareas y dinámicas internas de los centros que las crean; la descentralización en la toma de decisiones; el declive de la jerarquización y la importancia del trabajo colaborativo; el vínculo entre las relaciones personales y el apoyo constante al éxito del profesorado; y el nuevo papel del liderazgo educativo, entre otras.

Bibliografía

- Arriba, A. (2002). "El concepto de exclusión en política social". Unidad de Políticas Comparadas. CSIC: Documento de Trabajo, 2, 1, 44- 59.
- Badosa, J., Díaz, L., Giménez, M., De Maya, S., Rosetti, N. (2003). Nuevas políticas para la inclusión social: agenda pública y prácticas significativas. Barcelona: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas- Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ballart, X. (2007). Banco de buenas prácticas del proyecto la mujer inmigrada. Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local, Guía de buenas prácticas Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: Instituto de Gobierno de Políticas Públicas.
- Bolívar, A. (1996). "Cultura escolar y cambio curricular". Revista Bordón, 48, 2, 169-177.
- Bolívar, A. (1997). "Liderazgo, mejora y centros educativos." En Medina, A. El liderazgo en educación. Madrid. UNED, pp. 25-46.
- Bolívar, A. (2005). "¿Donde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula". Revista de Educación Social. 26, 92, 859-88.
- Bolívar, A y Escudero, J.M. (2008). Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas. Estudios de casos. Universidad de Murcia.
- Bolívar, A. y Escudero, J.M. (2008). Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas. Estudios de casos. Universidad de Murcia.
- Bolívar Botía, A., López Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado, 13, 3.
- Canário, R., Rolo, C. y Alves, N. (2001). Escola e Exclusao Social. Lisboa: Educa.
- Consejo Económico y Social (2009). Sistema educativo y capital humano. Informe 1/2009 del CES. Madrid, 3/03/09. Disponible en: <http://www.ces.es>
- Domingo, J. (2005). "Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3, 1, 33- 55.
- Dubet, F. (2005). "Exclusión Social, Exclusión Escolar". En, Luengo, J. (2004), Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. México.
- Dussel, I. (2000). "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina", Ponencia en las X jornadas LOGSE. España.
- Escudero, J. M. (2009). "Fracaso Escolar y Exclusión Educativa", en Revista del curriculum y formación del profesorado, 13, 3, 108- 140.
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Revista del curriculum y formación del profesorado, 3, 107- 143.
- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (coords.) (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (Actas). Madrid: Wolters Kluwer.
- EUROSAT (2008). Early school leavers. Disponible: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
- Fromm, E. (1969). El arte de amar. Madrid. Paidós.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio. Barcelona. Octaedro.
- Fundación FOESSA (2008). VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008. Madrid: Cáritas Española Editores. Disponible en <http://www.foessa.org/quePensamos/nuestrasPrioridades/index.php?MzI%3D>

- Gomá, R. y Subirats, J. (2003). “Estado de Bienestar y Exclusión Social: Hacia una Nueva Agenda de Políticas de Inclusión”. En, Garde, J. Informe2003, Políticas Sociales y Estado del Bienestaren España. Barcelona. Fuhem.
- González, M. y Escudero, J. (1987). Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo. Barcelona. Humanitas.
- Gutiérrez, S. (2001). Evaluación de los programas de Garantía Social en la provincia de Sevilla. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Hernández Pedreño, M. (2007). Exclusión Social y Desigualdad. Murcia. Edit. UM. Ilich, I. (2006). Obras reunidas I. Madrid. FCE.
- Johnson, D. y Rudolph, A. (2001). Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed. Naperville: Learning Point Associates. Disponible en: www.ncrel.org. (jul. de 2010).
- Karsz, S. (2004). La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona: Gedisa.
- Klasen, S. (1999). Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues. OECD Reports
- Littlewood, P.; Herkommer, S. y Koch, M. (2004). “El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación”. En, Luengo, J. Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación. Mexico. Pomares.
- LOE. Ley Orgánica 2/ 2006, 3 de mayo, de Educación.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- from ongoing efforts, Newbury Park. Corwin Press. pp. 216–250.
- Luengo, J. (comp.) (2005). Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Barcelona y México: Ediciones Pomares.
- Luengo, J., Jiménez, M., Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. Revista Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. 13, 3, 23- 46.
- Luzón, A.; Porto, M; Torres, M.; Ritacco, M. (2009). “Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia”, en Revista del curriculum y formación del profesorado, 13, 3, 216- 238.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M^a T. García R. y otros (2004). Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro. Proyecto (PL/16/FS/00) Financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- MEC (2009). Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2009. Madrid. MEC, Secretaría General Técnica.
- Murillo, J. (2003). “El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros Docentes”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1, 2, 20- 43.
- Sabater, F. (2006). El valor de educar. Barcelona. Editorial Ariel
- San Andrés, R. (2004). Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social. Madrid: Cruz Roja española SEN, A. (2000). Social Exclusion: concept, application, and scrutiny. Philippines. Asian Development Bank. Manila.
- Subirats, J. (2002). “Dimensiones de la Exclusión Social. Los factores territoriales y comunitarios en las políticas de inclusión”, En, Área Social, Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Castilla-La Mancha, 2, 34- 53.

- Subirats, J. (2005). Análisis de los factores de exclusión social. Fundación BBVA, Documento de trabajo nº 4. Disponible en http://www.bbva.es/TLFU/dat/DT_2005_04.pdf
- Tezanos, J. F. (2001). La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tezanos, J. (2004). Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales. 2ª edición actualizada y ampliada, Madrid. Sistema.
- Vallés, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid. Síntesis.
- Vallés, M. (2009). Entrevistas Cualitativas. Cuadernos Metodológicos. Madrid: CIS.
- Vélaz de Medrano, C. (2005). Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social. Cuadernos de Pedagogía, 348, 58-61.
- Vidal Fernández, F. (2009). Pan y rosas. Fundamentos de exclusión social y empoderamiento. Madrid: Fundación Foessa.