

Buenas prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad y exclusión social

Magdalena Jiménez Ramírez

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual acontece una serie de transformaciones económicas, culturales, sociales y educativas que, de forma paralela, hacen visibles nuevos patrones de división social cada vez más excluyentes, generados desde y por un contexto globalizado que afecta a personas y colectivos de población cada vez más amplios y diversos. Estos procesos de exclusión se ven acentuados por un debilitamiento de las dotaciones del Estado del bienestar y por un desarrollo creciente de las tendencias neoliberales que se están consolidando, que hacen recaer sobre los propios individuos la responsabilidad de su situación de exclusión.

Como hemos argumentado en algún otro escrito:

[...] la Nueva Derecha suele argüir, para defender el capitalismo neoliberal competitivo, que los pobres son los primeros responsables de su condición y que es el Estado del Bienestar el que ha propiciado la aparición de una infraclase subsidiada con falta de capacidad moral y de voluntad de inserción. De ese modo pretenden invertir las perspectivas críticas [...] que sitúan la génesis de la miseria material y moral de los excluidos en la sociedad que los fabrica y los excluye (Jiménez, Luengo & Taberner, 2009, p. 15-16).

Ante las transformaciones acontecidas, es prioritario contribuir al desarrollo de sociedades más inclusivas que analicen los factores, situaciones y trayectorias biográficas en que se produce la exclusión de derechos fundamentales, siendo el sistema educativo un medio imprescindible para permitir la inclusión social de la ciudadanía mediante el principio democrático del desarrollo del derecho a la educación. En consecuencia, en el segundo apartado de este capítulo describimos la exclusión educativa —como resultado final del “fracaso escolar”— analizándola como algo dinámico, multidimensional, relacional, desarrollada en un *continuum* procesual y con diferentes zonas de riesgo y vulnerabilidad. Se visibiliza un complejo entramado de interrelaciones que hace necesario elaborar esquemas de comprensión “ecológicos”.

También abordamos en el tercer apartado el análisis y la descripción de las *buenas prácticas* docentes como actuaciones sistémicas desarrolladas en contextos de especial vulnerabilidad social tendientes a contrarrestar o a reducir los procesos excluyentes, a fomentar la cohesión social desde el ámbito educativo. Partiendo de una metodología cualitativa de investigación, mostramos en el cuarto apartado los ámbitos de análisis relacionados con las *buenas prácticas* docentes que destacan los miembros de la comunidad educativa, que están siendo desarrolladas desde las distintas medidas de atención a la diversidad contempladas y que promueven el fomento de la inclusión educativa y social en la Educación Secundaria Obligatoria —ESO— en tres centros de Educación Secundaria de titularidad pública de la provincia de Granada, en la Comunidad Autónoma de Andalucía.¹ Finalmente, esbozamos un apartado con algunas conclusiones.

¹ El desarrollo de este capítulo se realiza, en parte, como consecuencia de la 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

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA EN UN CONTEXTO DE CAMBIO

La noción de exclusión social ha adquirido un protagonismo creciente como consecuencia de las transformaciones de las principales dimensiones que configuraron la *sociedad moderna* y que han trastocado las bases del Estado del Bienestar. Esas dimensiones se muestran en la actualidad como “categorías zombis” (Beck, 2003) y su alteración ha configurado un nuevo contexto social con lógicas organizativas distintas que han generado diferentes formas de desigualdad y vulnerabilidad social (Tezanos, 2001) en las que la exclusión social aparece como un elemento estructurador de esas nuevas lógicas desigualitarias.

En este entramado complejo social, la formación de las personas se erige como un instrumento fundamental que capacita para el acceso y la participación de los derechos derivados de la *ciudadanía* (Karsz, 2004). Sin embargo, esa importante finalidad formativa se está viendo mermada si consideramos las cifras de fracaso escolar existentes,² que dejan al descubierto desde la perspectiva educativa procesos de vulnerabilidad y exclusión que desembocan en la no consecución de unas “competencias clave” (Eurydice, 2002) o competencias básicas (LOE, 2006) por parte de algunos estudiantes. Precisamente, esta situación de privación del disfrute del derecho a la educación es un hecho que hace visible una distribución desigual en el acceso y disfrute de derechos elementales, que todavía son negados a los sujetos

ma de Andalucía”, desarrollado y financiado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC).

² Pueden consultarse las estadísticas sobre educación para las enseñanzas no universitarias en la página del Ministerio de Educación, <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria.html>. También se puede consultar Bolívar Botía, A. y López Calvo, L. (2009), “Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa”, en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, (3), 51-78, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf>.

más vulnerables dentro de nuestras sociedades desarrolladas y que dificultan la cohesión social (Sen, 2008).

Así, debemos analizar el desarrollo de la exclusión considerando que no existe una construcción neutra de esas situaciones (Karsz, 2005) y que desde el sistema educativo se produce un reconocimiento de factores, dinámicas y hechos que potencian los procesos de riesgo de exclusión escolar. Al ser caracterizado como un proceso, hablamos de trayectorias personales, escolares y sociales construidas con base en distintos factores dentro de un *continuum* (Escudero, 2005a) y no como algo “episódico y desconectado” (Escudero & Bolívar, 2008). Por tanto, al tratarse de una construcción social y cultural sobre la realidad escolar nos posibilita pensar en la existencia de actuaciones alternativas (Martínez, 2008; Martos, 2008), por ejemplo, las *buenas prácticas* docentes, que reduzcan o contrarresten esas situaciones de riesgo de exclusión del alumnado (Escudero & Bolívar, 2008).

En el sistema educativo, la realidad más conocida y patente de exclusión se manifiesta en el término “borroso” (Escudero, González & Martínez, 2009) del fracaso escolar y en sus “aledaños” —absentismo, abandono escolar, repeticiones—, designando procesos construidos que reflejan posibilidades de desajustes, deserción o desenganche escolar y que también certifican la exclusión desde una visión terminal y aislada, olvidando la necesidad de analizar la multitud de causas que han configurado esa situación de exclusión. Además, conlleva una serie de “efectos colaterales” que merman la participación en otras esferas de la ciudadanía social, al constatarse el hecho de que esta problemática no sólo es escolar, sino una situación con repercusiones individuales y sociales.

Esta trayectoria excluyente sobre el fracaso escolar debe ser analizada considerando un conjunto amplio de factores, condiciones, estructuras y procesos que la han provocado y que con-

figura trayectorias biográficas que visibilizan “rostros de exclusión” (Bolívar & Gijón, 2008; Martínez, 2008; Martos, 2008; Subirats, 2006). Este análisis debe estar articulado con la organización social en la que se inscribe y desarrolla (Karsz, 2005), sobre todo, porque se focaliza el problema sólo en el alumnado olvidando la responsabilidad de las políticas, de otras instituciones o agentes.

En este sentido, Bauman (2005) ha destacado cómo en la *moderna economía* que se está configurando, la individualización y la privatización del fracaso aparecen como elementos generados por la propia persona y, en consecuencia, hace responsable al individuo de su situación, eximiendo de responsabilidad a las instituciones educativas y sociales, así como a los actores implicados en el proceso educativo. Esta perspectiva también ha sido analizada por Lindblad y Popkewitz (2001),³ al hablar de los “efectos del poder” y su interés en analizar cómo se producen socialmente las categorías de clase, etnia y género —vinculadas con las desigualdades sociales—, utilizando para ello en la investigación lo que han denominado “sistemas de razón”, contruidos por las representaciones y normas de acción que crean conciencia, subjetividad, identidad, etcétera, que diferencian, dividen y clasifican la participación y la propia acción de los individuos, constituyéndose en sistemas que “gobiernan” tanto la conducta como el pensamiento del sujeto.

Según estas reflexiones, la perspectiva de la exclusión escolar nos permite partir de una propuesta analítica más amplia desde la cual analizar y comprender el fracaso escolar como forma de exclusión educativa (Escudero, 2005a; Escudero,

³Estos autores analizan las prácticas discursivas en educación para desvelar el efecto del poder a través de los *sistemas de razón*. Este paradigma se analizó en un proyecto de investigación financiado por la Unión Europea denominado *Education governance and social inclusion and exclusion in Europe* (EGSIE), Proyecto europeo de investigación n.º SOE2-CT97-2028.

González & Martínez, 2009; González, 2006), sobre todo considerando la diversidad de factores a los que obedece, así como las estructuras y dinámicas que participan tanto en la construcción como en su desarrollo y certificación. En consecuencia, las interpretaciones unidimensionales sobre el fracaso escolar son inexactas para explicar un fenómeno complejo que no existe al margen del discurso teórico y político que lo encuadra y construye, le da sentido y selecciona factores y dimensiones como relevantes o despreciables.

Por tanto, considerar la perspectiva de la exclusión educativa tomando como fundamento teórico-analítico las propuestas elaboradas en los diferentes estudios sobre exclusión social (Lindblad & Popkewitz, 1999; Castel, 2004; Karsz, 2005) nos permite ofrecer una construcción teórica del fenómeno como un proceso, en el que se muestra un *continuum* de zonas en las que se presenta, se conjuga y se retroalimenta una multitud de factores y elementos dinámicos y cambiantes. Esta “perspectiva de la exclusión educativa” es el núcleo fundamental de trabajo de la investigación presente, aunque podemos encontrar otras aportaciones previas y recientes (Escudero 2005a; Escudero, González & Martínez, 2009) en las que también se ha considerado este enfoque de estudio.

Tomando como referente los aportes teóricos previos, adoptamos de forma sintética cinco dimensiones desde las que abordar la “perspectiva de la exclusión educativa”. La primera hace referencia a aquello de lo que priva la exclusión educativa, es decir, *de qué son excluidos los sujetos y desde qué parámetros lo afirmamos*. La exclusión educativa se sitúa en relación con los derechos de la *ciudadanía*, en este caso, referida al desarrollo del derecho a la educación y a la adquisición de unas *competencias* básicas (Bolívar & Pereyra, 2006; Luengo, Luzón & Torres, 2008).

La segunda dimensión específica que la *exclusión educativa merece entenderse como un continuo con zonas intermedias entre la*

exclusión y la inclusión. La aportación de Castel (2004) ilustra la existencia de un *continuum* entre la integración y la exclusión al existir distintas zonas de riesgo en función de los factores considerados. Así, el fracaso escolar es un fenómeno que debe ser analizado con un carácter procesual (Dubet, 1996) por el que discurre ininterrumpidamente el individuo, donde existen unas zonas de mayor o menor vulnerabilidad de que el alumado pueda ser privado de los contenidos y aprendizajes escolares. Ante esta situación de riesgo se prevén distintas respuestas que emergen en el contexto de la democratización de la educación, referidas a las medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

Desde este análisis de la exclusión como un *continuum*, destacamos la existencia de una *diversidad de formas de exclusión educativa*. Sen (2000a) se centra en el enfoque de las capacidades, y describe que la pobreza y la exclusión social deben concebirse como una privación de capacidades básicas para alcanzar determinados niveles de vida mínimamente aceptables, relacionados con la privación de derechos elementales (Sen, 2008). En este sentido, el autor explicita que “cuanto mayor sea la cobertura de la educación básica (...) más probable es que incluso las personas potencialmente pobres tengan más oportunidades de vencer la miseria” (Sen, 2000a, p. 118). Así, describe la existencia de una variedad de formas de exclusión social reconociendo que es algo versátil y cuyo trasfondo ofrece una dimensión que va más allá de la pobreza como algo material (Sen, 2000b).

En esta acotación de la exclusión educativa consideramos que la misma es una *categoría relacional* dentro de un contexto social. Como afirma Karsz (2005, p. 22), “a fin de cuentas, es imposible que existan exclusiones no sociales, pre-sociales o post-sociales (...) la exclusión es social por definición, por esencia, por énfasis y redundancia”. En consecuencia, es inte-

resante subrayar que la condición de exclusión social y/o escolar no es una propiedad personal, “nadie nace excluido, se hace” (Castel, 2004, p. 57).

Finalmente, se requiere de *modelos teóricos multifactoriales* para el análisis de la exclusión que hacen de ésta un acontecimiento complejo que encierra un carácter multidimensional (Littlewood & otros 2005). Por tanto, se proponen modelos teóricos de análisis sobre la exclusión educativa que sean *ecológicos* (Escudero & otros, 2009; Sellman & otros 2002), para poder conocer y valorar las múltiples facetas y trayectorias de este fenómeno social y escolar con carácter poliédrico. En este trabajo se ha optado por un marco de análisis relacionado con las *buenas prácticas* que caracterizan las decisiones y pautas organizativas, culturales y relacionales que se llevan a cabo en algunas instituciones escolares en contextos de vulnerabilidad.

SIGNIFICACIÓN Y DIMENSIONES DEL ANÁLISIS DE LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

Al igual que la noción de exclusión social, el concepto de *buenas prácticas* requiere de un análisis que determine a qué nos referimos cuando hablamos de las mismas. Encontramos que el concepto goza de reconocimiento en la literatura, aunque conlleva considerables márgenes de interpretación para su análisis y requiere de notables precisiones para su explicación, puesto que nos referimos a un fenómeno complejo en el que influyen distintos factores y condiciones que deben ser valoradas para delimitar el tema. El ámbito de procedencia de las *buenas prácticas* —igual que la procedencia de la exclusión social— es el económico relacionado con el *benchmarking*, referido a la gestión de la calidad, al establecimiento de indicadores de eficacia con el fin de conseguir los mejores resultados atendiendo a unas deter-

minadas condiciones de competitividad, en las que se identifiquen y desarrollen las mejores prácticas para conseguir un rendimiento óptimo (Epper, 2004).

Desde la perspectiva económica, su utilización se ha extendido hacia otras esferas, aplicándose las *buenas prácticas* a diversos ámbitos de estudio, tanto sociales como educativos, para promover la inclusión social. Así, se ha vuelto habitual su uso en diferentes áreas relacionados con los estudios sociales promovidos por la Cruz Roja Española y dirigidos hacia diferentes colectivos de excluidos —menores inmigrantes no acompañados, desarrollo de núcleos familiares en dificultad social y mujeres inmigrantes—. En la misma dirección, otras aportaciones en nuestro contexto español visibilizan actuaciones sobre *buenas prácticas* aplicadas en contextos de desarrollo diferentes y sobre casos particulares (Aparicio & Tornos, 2004; Ballart & Monterde, 2005; Cabrera, 2003).

Las *buenas prácticas* en el ámbito educativo también son evidentes y se han desarrollado desde diferentes perspectivas analíticas. Estas reflexiones se han propiciado desde niveles distintos y con finalidades variadas según las políticas consideradas y las formas de gobernar en y desde los sistemas educativos en relación con los procesos de inclusión-exclusión social (Popkewitz & Linbland, 2005). Aunque en el texto aludimos a otros referentes teóricos sobre *buenas prácticas* en educación, más desde una perspectiva de contextualización desde el centro escolar para atender al alumnado en riesgo de exclusión, mencionamos que el concepto fue impulsado por el programa de la UNESCO *Educación para todos*, con la pretensión de establecer criterios de *buenas prácticas* que fuesen divulgadas para compartir experiencias innovadoras (Braslavsky, Abdoulaye & Patiño, 2003) y, más recientemente, de fomento de la inclusión en educación (UNESCO, 2008, 2009).

En este acercamiento para caracterizar y definir las *buenas prácticas* en relación con lo educativo, la revisión de la literatura

realizada por Escudero (2008) nos ofrece un abanico amplio de interpretaciones sobre qué y cuáles son las diferentes dimensiones y criterios en que se fundamentan, encontrándonos, en consecuencia, con la inexistencia de un único significado que pueda ser generalizable sobre *buenas prácticas* (Escudero & Bolívar, 2008), dado que su naturaleza es compleja, multidimensional y relativa. Una de las orientaciones presentes en el campo educativo está relacionada con la perspectiva economicista, que vincula las *buenas prácticas* con formas de actuación docentes que constaten el logro de aprendizajes excelentes del alumnado a través de la medición de sus conocimientos mediante de pruebas que pueden conllevar de manera paralela la estandarización de los resultados. Desde esta visión, las *buenas prácticas* son consideradas para promover criterios de estandarización, acorde con cuestiones de productividad, excelencia y competitividad y producen, en consecuencia, situaciones de exclusión, hecho que ha sido criticado desde la literatura porque también conlleva la conversión de los centros educativos en meros suministradores de servicios educativos conforme a la demanda de los usuarios, introduciendo en educación todo el discurso de los cuasimercados (Whitty, 2001).

Desde otro prisma, las *buenas prácticas* también se relacionan con el desarrollo de planteamientos de la escuela inclusiva —apoyándose en el principio de equidad— y del desarrollo de prácticas docentes dentro de los sistemas educativos que garanticen la inclusión del alumnado más susceptible de sufrir procesos de exclusión escolar, mostrándose la importancia que tiene el profesorado para desarrollar estos procesos favorecedores para el aprendizaje de todo el alumnado (Ainscow, 2008; Escudero & Martínez, 2011). También constatamos que las *buenas prácticas* están vinculadas con el docente en la medida en que se alude a la necesidad de mejorar y de innovar en la práctica diaria para introducir cambios metodológicos y pedagógicos más vincu-

lados con las nuevas necesidades del contexto. Pablos (2008) identifica las *buenas prácticas* como un concepto de innovación educativa, entendiéndolo como “un proceso de cambio que debe incidir en las formas de construcción del conocimiento, en la configuración de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje y en la transformación de la cultura escolar y docente”.

Por lo tanto, el mejoramiento de la práctica docente debe conllevar una acción pedagógica reflexiva que contribuya a la transformación de la escuela y al cambio, así como a la mejora en los centros escolares (Bolívar, 2002). Este autor introduce el concepto de cambio vinculado al de innovación y considera que, para que los cambios educativos lleguen a “calar” en las aulas, tienen que generarse desde dentro y capacitar al centro para desarrollar su propia cultura innovadora, potenciar la toma de decisiones e implicar al profesorado en un análisis reflexivo de sus prácticas. Así, nos identificamos con las palabras de González Ramírez (2007, p. 33) al afirmar que “implemente una buena práctica siempre tiene una visión prospectiva de la realidad, y que la organización/institución en su conjunto tiene una actitud de cambio e innovación en su contexto de referencia”.

Desde nuestra investigación,⁴ la orientación hacia las *buenas prácticas* ha conllevado una caracterización referida a la definición, identificación y descripción de las actuaciones llevadas a cabo por el personal docente ante los factores de riesgo de exclusión escolar del alumnado vulnerable que está matriculado en los diferentes programas de atención a la diversidad en la ESO. En este sentido, nos interesa destacar que el establecimiento de criterios propios sobre *buenas prácticas* docentes se han

⁴Para una revisión más a profundidad se puede consultar el monográfico “Fracaso escolar y exclusión educativa”, 13 (3), 2009, de la *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, donde aparecen distintos artículos sobre el tema <http://www.ugr.es/~recfpro/>.

utilizado como referentes con los que mirar, analizar y exponer las experiencias recabadas y no tanto como “marcas normativas y discretas para determinar si una experiencia concreta en un centro los satisface o no” (Escudero, 2008). Máxime si consideramos que “una buena práctica nunca puede ser única, fija o abstracta, ni una predeterminación impuesta por alguien desde algún lugar o posición” (Coffield & Edward, 2009, p. 388).

En consecuencia, la pretensión de establecer una única definición de *buenas prácticas* es una tarea compleja y quizá imposible, dado que “una práctica, en esencia, no es una entidad plenamente hecha, sino una realidad activa y dinámicamente creada por quien o quienes la piensan y la desarrollan” (Escudero, 2009, p. 115). Por tanto, las *buenas prácticas* no pueden considerarse ni ser analizadas al margen de determinados contextos sociales y escolares, así como de la realidad del alumnado, su trayectoria y su contexto social y familiar, sin olvidarnos de las dinámicas acontecidas en los centros, en el currículo y en el profesorado (Escudero & Bolívar, 2008), puesto que las mismas obedecen a unas lógicas propias del funcionamiento y dinamismo de cada centro escolar que las elabora y define de acuerdo con sus propias necesidades.

Marqués (2005) caracteriza las *buenas prácticas* docentes como “las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficacia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes... La bondad de las intervenciones docentes se analiza y valora mediante la evaluación contextual”. Desde el marco teórico de la investigación en cuestión, las *buenas prácticas* deben ser consideradas como “un continuo en el que pudieran reflejarse niveles diferentes en los que apreciar una selección razonable y justificada de contenidos y

aprendizajes, en relación con el alumnado con que se trabaja y las posibilidades estimadas de sacar de ellos el máximo posible que, seguramente, estará alejado de lo que podría ser el máximo deseable y, desde luego, el máximo según el currículo oficial” (Escudero, 2008).

De esta complejidad expuesta se desprende la necesidad de analizar las *buenas prácticas* estableciendo diferentes dimensiones y criterios relacionados con las respuestas al riesgo de exclusión académica, personal y social del alumnado más vulnerable. La revisión de la literatura realizada por Escudero (2008) aporta diferentes acercamientos e interpretaciones de buenas prácticas en torno a las respuestas del riesgo de exclusión educativa (Johnson & Rudolph, 2001; *Alliance for Excellent Education*, 2002) y destaca una serie de criterios y listados de aspectos que podrían considerarse para el análisis de las *buenas prácticas* sobre la respuesta al riesgo de exclusión educativa. Sin embargo, más que referir un listado de indicadores y aspectos sobre los que intervenir, nos parece más pertinente reflejar otras propuestas que giran sobre una serie de núcleos que ofrecen una visión más de conjunto y contextualizada sobre otras dimensiones a considerar por su influencia en el riesgo de exclusión educativa del alumnado. A tal efecto, se pueden consultar los trabajos de Lingard y Mills (2007), Munn (2007) y Coffield y Edward (2009), valorados por Escudero (2008).

Para el análisis particular de la investigación, tomamos de Escudero (2009) el esquema propuesto, vertebrado alrededor de tres ejes. El primero referido al *núcleo pedagógico* de los programas (perspectivas teóricas, alumnado, currículo, enseñanza y evaluación de los aprendizajes), sin olvidar la relación de estos elementos con el contexto escolar, las normas administrativas y las condiciones representadas por políticas sociales y educativas; el segundo eje es el *centro escolar* y el *profesorado* u otros agentes implicados en el desarrollo y la implementación de esos

programas de atención a la diversidad; el último elemento son las *redes sociales y comunitarias* para garantizar al alumnado en riesgo vínculos de apoyo.

RELATOS QUE CARACTERIZAN LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En este apartado describimos las respuestas legislativas, organizativas, pedagógicas y didácticas que han sido identificadas y analizadas en tres centros de ESO, relativas al desarrollo de *buenas prácticas* docentes con el alumnado que está cursando algún programa de atención a la diversidad. Este alumnado, aun habiendo accedido y permanecido durante algunos años en la ESO, encontró en su trayectoria escolar dificultades importantes para progresar en esta etapa y obtener la graduación correspondiente; en consecuencia, se encuentra en situación de vulnerabilidad y riesgo de padecer exclusión escolar.

Esa panorámica descriptiva la realizamos apoyándonos en los relatos emitidos por diferentes miembros de la comunidad educativa que han participado en la realización de entrevistas a profundidad (34 entrevistas realizadas a profesorado, equipo directivo, personal del departamento de Orientación, miembros de asociaciones y colectivo de madres mediadoras) y que son responsables de aplicar en los centros las medidas citadas. En el esquema de análisis explicado anteriormente, las diferentes categorías se han utilizado como elementos posibles para el análisis y la interpretación en cada caso concreto atendiendo al contexto relacional en el que se desarrollan porque, aludiendo a Marquès (2005), “no existe ninguna práctica docente que sea la mejor” ni pueden verse como algo fijo o impuesto, más bien diríamos que es fruto de acciones desarrolladas entre el profesorado y la comunidad educativa en un determinado contexto.

Los centros analizados son centros públicos y se encuentran localizados en contextos de déficit económico, social, cultural y educativo. Concentran a un conjunto de alumnado en riesgo de exclusión para el cual los centros tienen especificadas medidas de atención a la diversidad contempladas en la legislación, en concreto, Programas de Diversificación Curricular (PDC), Programas de Garantía Social (PGS), Programas de Apoyo y Refuerzo, y Programas de Compensación Educativa.

Considerando el *núcleo pedagógico* de los programas, los contenidos de interés se ubican dentro de la programación para propiciar un aprendizaje de los mismos relacionándolos con situaciones de la vida diaria:

Exacto, todos tienen motos y todos las toquetean, les abren el motor, cada dos por tres es: “maestro, que la moto que tiene esto. Yo le podría acertar...”, es decir, tienen el gusanillo, pero es “los motores y la gasolina” lo que más les gustan, entonces ese tema de motores yo lo pongo más o menos en medio de la programación: C2-PPGS):⁵ (Por ejemplo, con el *tuning* lo que he hecho ha sido decir “si cuesta tanto”, “cuesta tanto arreglar un Opel Astra, pues entonces el precio base de un Opel Astra cuánto”, en pintura te has gastado tanto, en tal te has gastado tanto, en ruedas, en eso, que hagan sumas, que trabajen con eso y luego el precio total lo puedes dividir si tienes que pagarle en tantos meses y de esa manera tenerlos focalizados: C3-PC).

Se percibe también una transversalidad en el trabajo de determinados contenidos y actividades desde las áreas instrumentales

⁵La codificación de los centros y del personal entrevistado la hemos realizado como sigue: C1 (Centro 1), C2 (Centro 2) y C3 (Centro 3). D (Dirección escolar), JE (Jefatura de Estudios), DO (Departamento de Orientación), PAR (Profesorado de Apoyo y Refuerzo), PPDC (Profesorado Programas de Diversificación Curricular), PPGS (Profesorado de los Programas de Garantía Social), PT (Profesorado que tutoriza al alumnado en riesgo de exclusión en la ESO), PEC (Profesorado, tutorización y/o dirección la de Educación Compensatoria), OT (Otros profesionales de asociaciones y programas vinculados con los centros), MM (Colectivo de Madres Mediadoras).

Semanalmente hacemos un crucigrama, eso nos sirve justamente para la mejora del léxico [...] no solamente es el léxico, sino que eso da pie cuando sale una palabra, pues en fin, a explicar lo que pueda significar, pues si sale un organismo internacional y sale la ONU, pues hablar lógicamente de la ONU: C3-PPDC).

Así, lo curricular se puede considerar como algo flexible en función de las necesidades del alumnado:

Así que si hay contenidos que vienen en el libro de texto, incluso a pesar que en un momento dado puedan venir en el curriculum, es decir, estipulado por la Administración, no me parece [...] porque se van a aburrir, a lo mejor no lo considero que sea tan importante como otras cosas, entonces sí me salgo un poquito de lo que se supone que tienes que hacer exactamente: C2-PT)

y donde también se realizan adaptaciones del material con el que se trabaja:

también tienen un material adaptado porque claro, es que tienen que trabajar con un material adaptado, pero claro, ese material adaptado necesita también a alguien que sepa y un poco los oriente, entonces, procuramos que haya alguien de apoyo con ellos. A veces depende también de las posibilidades que tenemos de personal: C2-D.

El alumnado está distribuido por grupos considerando el criterio de flexibilización para visualizar resultados más en el mediano y largo plazo, y con una *ratio* profesor-alumno menor al grupo-clase habitual (*El grupo de clase es totalmente heterogéneo, incluso ha habido algunos rifirrafes con alguna madre porque pretendían que su niño o que estos grupos se convirtiera en un... y no: C1-JE*). En cuanto a las metodologías de enseñanza, encontramos el uso de estrategias distintas, con diferentes oportunidades para participar en actividades de clase, con el desarrollo de ocupaciones diversas que puedan interesar e implicar al alum-

nado, propiciando un aprendizaje significativo. Así, por ejemplo, el “juego de rol” es una actividad que podemos señalar:

...les pedí que hicieran un cuento y que convirtieran a esa princesa en una heroína, así que cambiarán los papeles, porque los personajes femeninos en los cuentos no ha tenido ninguna importancia, ni trascendencia, totalmente plano, pasivo, y entonces hemos inventado unos cuentos, están ahí [...] y han salido unas historias maravillosas, y así ellos hacían el texto, yo les corregía el texto y luego ese texto corregido se ha ilustrado, y finalmente se ha puesto ahí, y digo “yo lo he corregido” y bueno yo lo corregí, y luego ellos lo vuelven a pasar a limpio y lo escriben como quieren, pero no tengo una metodología demasiado tradicional C2-PT).

La evaluación es flexible y está relacionada con dinámicas variadas en las que no sólo el examen tiene un peso para la calificación, sino que también cuentan las actividades diarias del aula, el grado de implicación del alumnado, el comportamiento, el cuaderno de clase, además de ofrecer distintas oportunidades al alumnado “*Para mí la libreta vale igual que un examen de una unidad didáctica, eso les ayuda mucho a esforzarse en la libreta, si la libreta le dices que vale un diez por ciento empiezan a fallar, entonces ellos saben perfectamente lo que es un diez por ciento y lo que no es un diez por ciento y lo que vale y no vale*” (C3-PEC).

La segunda dimensión clave considerada para el análisis es el *centro escolar* y el *profesorado* u otros agentes implicados en el desarrollo y la implementación de éstos. Por un lado, interesa conocer cómo se organiza el centro para poner en funcionamiento los programas y dar respuesta a las necesidades del alumnado en riesgo de exclusión. Aunque en los centros analizados se visibiliza la presencia cada vez más significativa de estos programas, sin embargo, en la coordinación de las diferentes estrategias y medidas se puede considerar que, en algunos casos, la tarea es compartida por la mayoría del centro educativo:

Cuanto más personal, cuanto mayor sea el compromiso de, por parte del claustro de profesores, las cosas funcionan bastante mejor [...] en este caso ahí el compromiso es mayoritario, [...] no te estoy diciendo del cien por cien pero la inmensa mayoría están comprometidos con la causa, algunos porque creen en lo que se hace y otros porque a lo mejor egoístamente, no porque lo crean pero sí saben que colaborando todo va en beneficio de toda la comunidad (C3-PEC).

Aunque también existe colaboración con los centros de Primaria:

Al principio de curso se hace, hablo primero de los Primeros y después de los Segundos. Para los Primeros primero pedimos del centro del pueblo desde el que acuden los niños de aquí de Primaria; se piden los informes y con esos informes y una valoración inicial que hacemos con unas pruebas escritas [...] vemos el qué [...] que me digan cómo va cada niño exactamente (C1-JE).

En otros casos es una tarea que está dirigida más bien al profesorado que imparte estos programas, de quienes depende el planteamiento didáctico, metodológico y de contenidos:

Mira, los materiales los preparamos nosotros por supuesto, si en algún momento necesitamos ayuda de orientación, la verdad que el orientador que hay es un encanto por lo tanto nos la presta, pero son preparados por cada uno de nosotros para nuestra área y es fundamentalmente pues trabajo con muchos cuadernillos de estos de refuerzo y cuadernillos de estos que mandan las editoriales y sobre todo pues eso, ciñéndome en la lectura y escritura que te he dicho antes, de ortografía, de comprensión, me baso prácticamente en eso (C3-PT).

Y al departamento de Orientación, que ejerce un papel de asesoramiento:

Diríamos que el departamento de orientación es un vínculo de unión, ¿no?, o un nexo muy importante, bueno, para realizar tipos

de adaptaciones, de consulta o de asesoramiento que el profesorado del centro que está trabajando con colectivos, bueno, bien de PGS, de diversificación curricular o de compensatoria (C3-DO).

El profesorado se ubica como el elemento clave, aunque podemos comprobar vivencias y experiencias ambivalentes según el programa de atención a la diversidad que consideremos. En uno de los centros, los *programas de diversificación curricular* gozan de muy buena acogida, tantos por los planteamientos de adscripción del profesorado al programa como por las formas de trabajar y por los resultados conseguidos:

Básicamente pues yo tenía reticencias, como es natural, de tener que encontrarme con niños con dificultades, no precisamente los buenos de las clases, pero cuál ha sido mi sorpresa de que ha sido, está siendo una experiencia buena... uhm... es, además, un grupo que curiosamente aún siendo de diversificación pues la mayoría de ellos no tienen problemas serios de aprendizaje ni mucho menos [...] son bastante activos [...] y estos niños, pues con todas sus limitaciones, pues es que te preguntan de todo... llega el día de la mujer, pues el tema de la desigualdad (C3-PPDC); y entonces creo que una de las cosas que funciona bien efectivamente en la ESO es los PDC, porque libera por una parte a los cursos de tener más alumnos y permite atenderlos a éstos mejor (C3-PPDC).

De forma global, existe una percepción positiva de algunas experiencias desarrolladas en atención a la diversidad, desde el momento en que pueden contribuir a una madurez personal del alumnado y contribuir a un cambio en sus expectativas de futuro:

Pues una información de la que yo me sentí más que satisfecho porque esta chica tenía un hermano [...] en cuarto de diversificación en el curso anterior, era un niño que no pensaba seguir estudiando, yo lo convencí, le insistí muchísimo en que debía de seguir estudiando, aunque fuera haciendo un ciclo formativo de grado medio, está haciendo un curso formativo de grado medio, va muy bien y cuál no fue mi sorpresa que su hermana me dijo

que iba a hacer un curso de grado superior y que incluso pensaba en la Universidad (C3-PPDC).

Sin embargo, también encontramos vivencias más desencantadoras respecto de las expectativas que, en otros casos, se pueden esperar del alumnado:

Pues a nivel académico espero poco, o sea sinceramente, aunque no dejo de intentarlo espero poco y la verdad es que pues, por ejemplo, una falta de ortografía del mismo alumno la comete desde el principio hasta el final, por muchas veces que se lo repitas —esto no es así, esto no es así— o sea que lo que es avanzar, avanzas poco ¿no?, pero después sí se van consiguiendo muchas cosas a nivel humano digamos, ¿no? Desde el principio que empiezas con ellos hasta ahora que ha pasado bastante tiempo sí vas viendo una evolución y ves que va madurando y que se plantean otras cosas o la dinámica de trabajo ya más o menos la han adquirido (C2-PEC).

Ante el imperativo social de luchar contra los procesos de exclusión escolar y social, la conformación de *redes sociales y comunitarias* es otro elemento clave a considerar. Destacamos varias iniciativas desarrolladas en este núcleo de análisis. Por un lado, la coordinación existente con otros centros educativos en los que el alumnado previamente ha estado escolarizado

como iniciativa o experimentación, en el primer trimestre de cada año, mandamos a los colegios de referencia las notas de sus alumnos anteriores, que estaban en sexto o en segundo de la ESO, para que puedan ver en tercero cómo han ido en el instituto; muchos colegios nos lo demandaron, porque han estado mucho tiempo con esos alumnos y están implicados con ellos; esas notas les sirven como referencia, además coincide que muchos alumnos tienen hermanos allí, ven mucho a sus antiguos maestros y están informados de su progreso (C2-DO).

Así como el seguimiento exhaustivo del absentismo escolar realizado en colaboración con otras instituciones locales y

otros profesionales: “*Nosotros es lo que querríamos cambiar porque tienen la mayoría... porque tienen que venir e incluso si no vienen tienen... porque aquí llevan mucho los seguimientos, las faltas, hay asistentes social, si no vienen van a casa y ya les... Temen que les avisen: “que su hijo no viene al centro”, porque hay un seguimiento bastante serio y vienen por eso, pero me acuerdo cuando este seguimiento no era así, faltaban bastante más, les daba igual*” (C1-PAR).

Por otro lado, la necesidad de luchar contra las desigualdades también conlleva que existan proyectos conjuntos entre el centro y las asociaciones locales como medio para conformar alianzas y desarrollar actividades que fomenten la integración. De los centros analizados destacamos la importante labor desarrollada por la Asociación SOREMA:

Nosotros lo que hacemos es una especie de lazo entre la familia, el centro educativo y los alumnos [...] Normalmente estamos trabajando maestras, psicólogas, psicopedagogas, son los profesionales de la línea [...] trabajadores sociales [...] Trabajamos en colaboración tanto en el colegio como en el instituto en la población, en la que nosotros estamos especialmente dedicadas es a la población gitana [...] hacemos pequeños grupos y los distribuimos, empezamos cuatro grupos con cuatro alumnos, cada una de las personas que cogía ese grupo era ya la referente de ese grupo ya para todo, ya no sólo a nivel académico [...] sino que éramos el referente para su casa, para la escuela (C3-OT)

y en otro centro por la Fundación Yehudi Menuhin:⁶

Pertenecemos todos al Programa MUSE. Este programa lo lleva a cabo la Fundación Yehudi Menuhin, él ha sido uno de los grandes maestros del violín y de la música clásica de todos los tiempos [...] el hecho de educarlos a través del arte, sociabilizarlos y darles valores a niños que por circunstancias familiares no los han tenido

⁶ Se puede consultar su página web para un análisis más detallado de las acciones de la Fundación, así como del Programa MUSE, <http://www.fundacionmenuhin.org/>.

[...] Nuestro proyecto se enfoca en ese objetivo; en las prácticas que se llevan a cabo en los centros para atender educativamente a los chavales que están en riesgo de exclusión social (C1-OT).

También es imprescindible contar con la participación y el apoyo de la familia como elemento clave. Así, podemos ejemplificar la realización de distintos talleres y actividades extraescolares realizadas y dirigidas en los centros (*Centro de puertas abiertas*) y financiadas por la Administración: *“bueno, el curso pasado ya empezamos, la iniciativa de propuestas de mejora con unos padres de formar grupos en los pueblos, que depende del instituto y los gobierna el instituto, pero ahora mismo tenemos equipos de deporte, [...] de balonmano y balonvolea, y además tenemos talleres, [...] tenemos taller de inglés”* (C2-D).

Desde el ámbito familiar mencionamos la existencia de un grupo de madres mediadoras que ejercen de intermediarias entre la familia y el centro: *“Diario, venimos todos los días. A la hora del recreo para hablar con los profesores, cualquier problema con los niños, los partes que todos los días hay y hablamos con las familias”* (C2-MM). Este proyecto de mediación familiar surge ante la problemática de absentismo escolar de una parte importante de la población y se plantea como un proyecto de sensibilización entre el centro y la familia:

Pues echamos un proyecto, ¿no?, yo creo que fue así, se vieron los colegios en la problemática que había y echamos un proyecto de educación y vino aprobado para hacer la mediación familiar [...] Sí, sí porque se vio que había mucho absentismo aquí, que los niños aquí no llegaban, que llegaban en primero de la ESO y ya empezaban a faltar, que se iban [...] Y nos dijo el director que por qué no veníamos a echar una mano, que a ver qué pasaba, a ver si podíamos hacer algo (C2-MM).

Finalmente, también destacamos la necesidad manifestada por algunos miembros de la Comunidad Educativa de vincular

la formación recibida en el centro con las necesidades y con la demanda laboral del contexto en el que están ubicados estos centros *“no sería mala idea plantear un PGS [...] el de las grasas y aceites, puesto que estamos en la cuna de la cultura del aceite de oliva, del olivo”* (C3-PEC).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Este capítulo supone una aportación que fundamenta los complejos procesos de la exclusión escolar y social. Estos términos describen un conjunto de dinámicas, factores y dimensiones que, relacionadas entre sí, conculcan una serie de derechos básicos de la ciudadanía social, entre otros, el derecho a la educación. La exclusión educativa es el resultado final del denominado “fracaso escolar” que merma o anula, en un primer momento, las posibilidades formativas de las personas, pero que acentúa posteriormente otros procesos de la exclusión social mucho más amplios.

En la actualidad, el fracaso escolar constituye un elemento de preocupación evidente en el sistema educativo, aunque su análisis se realice considerando una perspectiva unidimensional —atendiendo fundamentalmente al rendimiento y a las calificaciones del alumnado— y obviando el amplio abanico de lógicas legislativas, pedagógicas y organizativas, así como el análisis de las trayectorias biográfico-educativas del alumnado, que “gobiernan” nuestros pensamientos y que finalmente terminan por configurar la exclusión, tal y como hemos analizado.

Para mejorar esta situación, las políticas educativas actuales siguen apostando por la implementación de distintas medidas de atención a la diversidad, al considerar que la equidad y la compensación educativa deben ser elementos prioritarios del sistema educativo con la finalidad de garantizar una formación

básica del alumnado en la escolaridad obligatoria. No obstante, es imprescindible que esas medidas estén contextualizadas y se desarrollen desde modelos *ecológicos* y sistémicos que analicen y relacionen las necesidades con y en función de los contextos de ubicación de los centros.

La perspectiva descrita sobre las *buenas prácticas* docentes apuesta por visibilizar qué actuaciones docentes y de la comunidad educativa en general están siendo desarrolladas para afrontar la exclusión escolar, rechazando aquellos enfoques de acción que pretendan dar fórmulas transferibles a otros contextos. Las *buenas prácticas* se han de considerar como el desarrollo de dinámicas y actuaciones docentes que promuevan actuaciones inclusivas dentro de los contextos socio-comunitarios en los que se insertan.

Del análisis de las *buenas prácticas* destacamos la cultura colaborativa que se desarrolla desde los centros, donde el equipo directivo ejerce un liderazgo compartido que fomenta un compromiso para afrontar las situaciones de vulnerabilidad desde las medidas de atención a la diversidad existentes. También es significativo mencionar las redes colaborativas que se establecen con las asociaciones del entorno del centro escolar y que propician una visión integradora entre la escuela y el entorno social.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas. En Gairín, J. y Antúnez, S. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Alliance for Excellent Education (2002). *Every Child a Graduate. A Framework for an Excellent Education for all Middle and*

- High School Graduate*. http://www.all4ed.org/publication_material/reports/every_child_graduate
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2004). *Buenas prácticas de integración de los inmigrantes*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_3722_20880226.pdf
- Ballart, X. y Monterde, L. (2005). *Guía de buenas prácticas*, Consell Comarcal de l'Alt Empordá. UAB, IGOP. www.xavierballart.com/papers/011pap_mujer_buenaspracticas.pdf
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2003). Categorías zombis: entrevista a Ulrich Beck. En Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona. Paidós.
- Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, España: Síntesis.
- Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik, L. H. (comp.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga, España: Aljibe.
- Bolívar, A. y Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. En *Cuadernos de Pedagogía*, (382), 56-59.
- Braslavsky, C., Abdoulaye, A. y Patiño, M.I. (2003). *Développement curriculaire et «bonne pratique» en éducation*. UNESCO, BIE-2. Serie de documentos <http://www.ibe.unesco.org/AIDS/doc/abdoulaye.pdf>
- Cabrera, P.J. (2003). *La importancia de las buenas prácticas en los proyectos sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. http://practicasinclusion.org/media/0302_Imp_bbpp_proy_soc.pdf