

ARTÍCULO ORIGINAL

Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social¹

Magdalena Jiménez-Ramírez

madji@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN: En este artículo se presentan parte de los resultados de una investigación donde uno de los objetivos se ha centrado en analizar, desde una metodología cualitativa, las buenas prácticas desarrolladas desde el contexto socio-comunitario y escolar con jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad socio-educativa. Los centros analizados están ubicados en contextos desfavorecidos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. La caracterización de las buenas prácticas se ha de interpretar desde una necesaria contextualización y, en consecuencia, sin ningún interés por la estandarización. Los resultados de la investigación muestran un dinamismo y liderazgo del equipo directivo, el desarrollo de dinámicas socio-comunitarias y docentes inclusivas, así como la necesidad de conformar alianzas y redes sociales entre el centro y el entorno social.

PALABRAS CLAVE: Derecho a la Educación, Exclusión Social y Educativa, Buenas Prácticas, Redes Sociales

Social-community and integrating educational actions with students at risk of social exclusion

ABSTRACT: This article contains some of the results of a study whose main objective has been to analyse, following a qualitative methodology, the good practices developed in the school and social-community context with young people who find themselves in a vulnerable social-educational situation. The educational establishments studied are located in disadvantaged areas of the Autonomous Region of Andalusia. The features of good practice have to be understood regarding the relevant context and, therefore, without any interest in standardization. The results of the study show the management team's dynamism and leadership, the development of social-community dynamics and integrating teaching, as well as the need to create alliances and social networks between the educational establishment and the social environment.

KEY WORDS: Right to Education, Social and Educational Exclusion, Good Practices, Social Networks

Fecha de recepción 30/04/2012 · Fecha de aceptación 11/10/2012

Dirección de contacto:

Magdalena Jiménez Ramírez

Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La complejidad de la sociedad actual, como consecuencia de las transformaciones acontecidas en el ámbito económico,

tecnológico y social, está influyendo en las dinámicas de acceso a las redes de protección del Estado del Bienestar y a los derechos básicos que se están viendo mermados (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Entre esos derechos fundamentales, el derecho a la educación se erige como prioritario y viene asociado al período de educación básica obligatoria (Velaz y De Paz, 2010).

Así, la formación que reciben las personas en la educación básica se considera como un medio 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 ve mermada si consideramos que una de las problemáticas más visibles de nuestro sistema educativo se relaciona con las cifras de fracaso escolar existentes, que conlleva el abandono del sistema educativo sin la titulación básica.

De este modo, para la población que se encuentra situada dentro de esas cifras la única certificación es la que se manifiesta en el término borroso (Escudero, González y Martínez, 2009) del fracaso escolar y en sus aledaños –absentismo, abandono escolar, repeticiones–. El fracaso escolar, identificado como forma de exclusión educativa (Escudero, 2005), muestra que el alumnado ha vivenciado durante su trayectoria escolar situaciones de desajustes, deserción o desenganche escolar, situándolo en un proceso con trayectorias biográfico-educativas vulnerables, que han imposibilitado la adquisición de unas *competencias clave* (Eurydice, 2002), como pasaporte educativo mínimo imprescindible para el ejercicio de la ciudadanía (Velaz y De Paz, 2010).

Preocupados por esta realidad, desde el proyecto de investigación se han analizado en la Comunidad Autónoma de Andalucía las políticas educativas, las prácticas y los resultados que se están alcanzando con estudiantes que tienen dificultades para seguir los objetivos básicos del currículo establecidos para la Educación Secundaria Obligatoria –ESO–, que están matriculados en alguna medida extraordinaria de atención a la diversidad según la legislación vigente y que se encuentran en situación extrema de riesgo de exclusión educativa y social. No obstante, debido a la amplitud del estudio², en el presente

artículo sólo centramos el foco de análisis en uno de ellos, el referido a la descripción de las buenas prácticas de atención socio-educativa que promueven y posibilitan el establecimiento de redes sociales y de comunidades más inclusivas e integradoras, siguiendo uno de los interrogantes planteados en la investigación: ¿es posible identificar y documentar buenas prácticas de prevención y respuesta a los riesgos de exclusión educativa y formular propuestas fundadas en las mismas para una política de lucha activa contra la exclusión o los riesgos de llegar a ella?

El acercamiento progresivo al estudio de este interrogante ha requerido centrar la atención en dos cuestiones conceptuales clave, el análisis de la exclusión socio-escolar y la delimitación de buenas prácticas. Pasamos a describirlos con la pretensión de delimitarlos y relacionarlos con la importancia de desarrollar actuaciones socio-educativas que impliquen a las redes sociales y comunitarias del entorno más cercano como elementos propiciatorios para la inclusión social, cuestión que se detallará en el apartado de resultados, precediendo a los resultados las cuestiones metodológicas.

2. CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Los procesos sociales de los últimos años del siglo pasado y los primeros años del presente, han propiciado una serie de cambios económicos, globales y tecnológicos que han generado, paradójicamente, procesos inclusivos y de bienestar pero también dinámicas cada vez más excluyentes a nivel social (Tezanos, 2001). El concepto de la exclusión social se manifiesta complejo por las diferentes implicaciones que tiene –económicas, sociales, culturales, políticas, educativas...–, lo cual supone que se pueden considerar diferentes perspectivas como objeto de análisis. Además, este término se ha generalizado en el ámbito político, científico, académico e institucional consolidándose para analizar y explicar las situaciones excluyentes acontecidas (Castel, 1997; Luengo, 2005).

Tomando en consideración estos planteamientos en los que se ha ido configurando la exclusión como fenómeno social, avanzamos en el análisis describiendo

los rasgos y características singulares del fenómeno en la actualidad (Rubio y Monteros, 2002). Así, las notas características que la delimitan son las siguientes. Se trata de un concepto *multidimensional* y relacional (Littlewood, Herkommer y Koch, 2005), con causas diversas y fuertemente interrelacionadas, que lo consideran como un fenómeno complejo y poliédrico. Tiene una *dimensión estructural* vinculada con la trayectoria histórica de las desigualdades sociales pero dentro de un contexto más globalizado, que sitúa a la ciudadanía dentro o fuera de los derechos garantizados por el Estado de Bienestar (Jiménez, 2008).

Al conformarse dentro de un contexto cambiante destacamos que se trata, en consecuencia, de un *proceso dinámico* –no una condición– que agudiza los riesgos sociales y que posiciona a las personas en zonas o niveles de integración, vulnerabilidad y exclusión (Castel, 1992; Juárez, 1995) durante su trayectoria biográfica. Al tratarse de una situación construida socialmente su condición de *resoluble* es factible y puede ser abordada desde las políticas públicas y desde el tejido social y colectivo. Esta premisa nos lleva a explicitar que la condición de exclusión no es una propiedad personal, “nadie nace excluido, se hace”, según Castel (2004: 57).

Por tanto, el concepto de exclusión social lo debemos considerar por oposición al término de integración social, es decir, “la exclusión social implica una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector “integrado” y otro “excluido” ” (Tezanos, 1999: 12) básicamente de los derechos de la ciudadanía (Kars, 2004). Desde este planteamiento, la exclusión se configura considerando diferentes ámbitos (laboral, económico, cultural, educativo-formativo, socio-sanitario, espacial y de habitación, personal, social y de relación, y de ciudadanía y participación) que generan factores de exclusión-integración en función de la interrelación que tienen entre sí, cristalizando en formas de exclusión de determinados colectivos en función de esos ámbitos y factores así como de otros ejes de edad, sexo, etnia, procedencia, etc. (Tezanos, 2001; Subirats, 2004; Jiménez, 2008).

Se infiere que el análisis de la exclusión hay que abordarlo desde modelos teóricos

multifactoriales y *ecológicos* (Sellman, Bedward, Cole y Daniels, 2002; Escudero *et al.*, 2009; Gallego, 2011) con la finalidad de interpretar este complejo fenómeno social, que ocasiona situaciones de exclusión también desde la perspectiva educativa (Escudero, 2005; Escudero *et al.*, 2009; Jiménez, 2011) en la que el alumnado es el principal implicado pero sin obviar la responsabilidad de otros actores del sistema educativo, del contexto socio-relacional y de los vínculos familiares en los que se sostiene.

3. LAS BUENAS PRÁCTICAS Y SU RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN DESDE LAS REDES SOCIO-COMUNITARIAS

El segundo término considerado para la investigación ha requerido del análisis del concepto de buenas prácticas en el ámbito educativo, precisando su contextualización y uso en contextos de vulnerabilidad socio-educativa. El término buenas prácticas tiene un reconocimiento en la literatura (Cabrera, 2003; Aparicio y Tornos, 2004; Ballart y Monterde, 2005) aunque se considera que su concreción es compleja puesto que influyen distintos factores y también existen diferentes perspectivas de análisis (Escudero, 2009; Jiménez, 2011).

La primera perspectiva identifica el término con el *ámbito económico*, referido al establecimiento de indicadores de eficacia y la consecución de mejores resultados (Epper, 2004). Desde el ámbito económico el término se ha ido extrapolando a otros contextos. Así, en el *ámbito social* se viene utilizando para promover actuaciones docentes inclusivas en situaciones contextualizadas, desde estudios sociales promovidos por Cruz Roja Española (San Andrés, 2004) dirigidos a colectivos catalogados como excluidos –inmigración, menores, mujeres inmigradas...– hasta actuaciones inclusivas con temáticas de vivienda, salud,... (Subirats y Gomà, 2004).

La tercera perspectiva de análisis está relacionada con el *ámbito educativo*, con interpretaciones divergentes de las buenas prácticas, bien desde una perspectiva economicista (Whitty, 2001), bien desde la educación inclusiva (Ainscow, 2008; Escudero y Martínez, 2011; UNESCO, 2009), o bien desde el desarrollo de experiencias innovadoras

(Braslavsky, Abdoulaye y Patiño, 2003). No obstante, para nuestra investigación la revisión de la literatura realizada por Escudero (2008) ha permitido conocer un abanico amplio de interpretaciones sobre qué son y cuáles son las dimensiones de análisis, mostrándonos la inexistencia de un único significado que pueda ser generalizable (Escudero y Bolívar, 2008) y la inexistencia de mecanismos para la detección y transferencia de buenas prácticas entre organizaciones (MTAS, 2004).

En el marco del desarrollo de la investigación, el enfoque otorgado a las buenas prácticas ha implicado una caracterización referida a la definición, identificación y descripción de las actuaciones llevadas a cabo por la comunidad educativa ante el riesgo de exclusión escolar del alumnado que está matriculado en los diferentes programas de atención a la diversidad en la ESO. Interesa evidenciar que al establecer criterios propios sobre buenas prácticas docentes se han 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) puesto que “una práctica (...) no es una entidad plenamente hecha, sino una realidad activa y dinámicamente creada por quien o quienes la piensan y desarrollan” (Escudero, 2009: 115).

Se han establecido distintas dimensiones de análisis 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 y Rudolph, 2001; *Alliance for Excellent Education*, 2002) y destaca una serie de propuestas que ofrecen una visión contextualizada sobre dimensiones que hay que considerar por su influencia en el riesgo de exclusión educativa del alumnado (Lingard y Mills, 2007; Coffield y Edward, 2009).

Para el análisis de la investigación, tomamos de Escudero (2009) el esquema propuesto, vertebrado en torno a tres ejes. El primero referido al *núcleo pedagógico* de los programas; 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. Desde este último eje y concibiendo a la escuela como una comunidad, avanzamos en el análisis de la colaboración que se establece entre el centro educativo, otras instituciones afines y los recursos del entorno, con la finalidad de tender redes sociales y alianzas que contribuyan a posibilitar un sostén para la integración socio-escolar del alumnado en situación de exclusión (Alcalde y Buitago, 2006; Flecha, 2008).

Relacionado con la escuela, el trabajo desde las redes socioeducativas locales ha supuesto mejoras en dos de las cuestiones básicas que nos han preocupado en la investigación (Longás, 2009: 8): en el “proceso de acompañamiento a la escolaridad, la detección de trayectorias de riesgo, la prevención del absentismo y la reducción del abandono escolar” (García y Gómez, 2009), y en las “(...) iniciativas de refuerzo escolar, animación a la lectura, planes de dinámica educativa, y numerosas estrategias de adaptación/diversificación curricular [que] están ayudando a reducir el fracaso escolar”, y todo ello sin obviar la vinculación de la acción desde las redes con las buenas prácticas (Batlle y Bosch, 2009) y la transición de la escuela al trabajo (Martínez, Mendizábal y Pérez-Sostoa, 2009).

Nos identificamos con las palabras de Gallego (2011: 94) al precisar que “asumir la perspectiva comunitaria en educación es una de las claves importantes para el cambio educativo, es la manera en que profesionales y agentes implicados en cada institución educativa (asesores, profesores de apoyo interno, tutores, equipo directivo, alumnos, familias) aprenden y trabajan juntos para solucionar las dificultades que surgen en su contexto educativo y social”.

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación se enmarca dentro de un paradigma interpretativo, siguiendo un método cualitativo interesado en el nivel de los “discursos o significativo” (Rubio y Varas,

2010: 234). Ese interés se centra en conocer, interpretar y analizar los discursos relacionados sobre los procesos de exclusión e inclusión y de atención al alumnado en situación de desventaja educativa y social, así como de las dinámicas y estrategias pedagógico-didácticas-comunitarias que se desarrollan en Centros de Educación Secundaria y que se han identificado como buenas prácticas. En este epígrafe se detallan las características de los participantes, los instrumentos que se han utilizado y su aplicación, así como los indicadores considerados para el análisis de resultados.

4.1. Muestra participante

Se seleccionaron tres centros educativos públicos de ESO de la provincia de Granada. Los criterios que guiaron la selección de los centros fueron los siguientes. Por un lado, centros que estuviesen ubicados en contextos de déficit socio-económico, cultural y educativo. Por otro lado, aquellos centros que tuviesen alumnado escolarizado en situación de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión escolar. Por último, que en los centros se estuviesen implementando distintos programas extraordinarios de atención a la diversidad y actuaciones socio-educativas inclusivas para el alumnado, acciones formativas que, por lo menos a priori, muestra un interés por atender educativamente a la población escolarizada más vulnerable. Siguiendo a Meltzoff (2000), ha sido una muestra intencional, homogénea y restringida la que nos ha guiado para la selección de los centros.

4.2. Muestreo

El muestreo que se ha seguido en la investigación ha sido no probabilístico. En concreto, se han seleccionado los casos típicos y considerados más significativos para el objetivo de estudio (Rubio y Varas, 2010), siendo la *significatividad* (*ibid.*, 429) una de las claves para seleccionar a las personas más representativas en relación a los objetivos de la investigación y a la población referida.

Al no pretender desde el muestreo cualitativo la *representación estadística*, sino la *representación tipológica, socioestructural* (Valles, 2009: 68), se han seleccionado *informantes-clave* (Rubio y Varas, 2010: 430)

que eran de interés para la investigación, en concreto, miembros del equipo directivo, profesorado, personal responsable del Departamento de Orientación, y otros miembros de la comunidad educativa que colaboran en programas y actuaciones a nivel local con el centro, específicamente, maestras, otras profesionales de asociaciones y el colectivo de madres mediadoras. Así, la muestra del estudio ha estado integrada por 34 personas informantes³.

4.3. Instrumentos y aplicación

Para identificar las buenas prácticas desarrolladas se ha diseñado un guión de entrevista (Valles, 2009: 59) y se han realizado por parte del equipo investigador entrevistas en profundidad durante el curso académico 2007-2008. Se elaboró y aplicó una entrevista semiestructurada (Rubio y Varas, 2010) con preguntas relativas a las dimensiones de análisis propuestas por Escudero (2009). No obstante, desde una perspectiva más general, en la investigación se han utilizado varios instrumentos para la recogida y obtención de información. Como aporta Valles (2009: 53), “el *diseño* más específico de las *entrevistas en profundidad* suele estar contenido en el *diseño* más amplio de un estudio, donde la utilización de otras técnicas cualitativas y cuantitativas también se contempla”. Se han analizado bases de datos y documentación oficial para conocer las tasas de fracaso, los índices de repetición, las medidas de apoyo y refuerzo, programas extraordinarios que se están implementando, número de alumnado en las diferentes circunstancias,... relacionados con el alumnado que está en la ESO en situación de vulnerabilidad escolar. También se ha elaborado por parte del equipo investigador un cuestionario que se pasó al alumnado que está cursando alguna medida extraordinaria de atención a la diversidad.

4.4. Análisis e interpretación de la información

Para el análisis y la interpretación de la información recopilada, se ha procedido inicialmente a la transcripción de las entrevistas grabadas para, con posterioridad, realizar un análisis de contenido. Krippendorff (1990: 28) destaca que “el análisis de contenido es una

técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. López-Aranguren (2003: 557) plantea que el análisis de contenido puede tener tanto un fin descriptivo como inferencial (deductivo) y considera que el objetivo del análisis es la descripción que puede producir determinados tipos de generalizaciones (*ibid.*, 558).

Particularmente, profundizamos en el análisis descriptivo del tercer eje ya descrito, dada la importancia que tiene la participación de la familia, de los agentes sociales y de la comunidad en la contribución a la superación de situaciones de exclusión (Grañeras, Díaz-Caneja y Gil, 2011) y en propiciar dinámicas colaborativas con el centro y con el alumnado que está en riesgo de exclusión escolar y social, dimensión documentada en la literatura (Escudero, 2009⁴; García y Gómez, 2009).

5. RESULTADOS

La conformación de la dimensión de análisis *alianzas y redes de apoyo social, familiar y comunitario* y su relación con las buenas prácticas que propician la inclusión del alumnado, nos ha permitido organizar y sistematizar la información en cinco categorías temáticas de buenas prácticas, que nos guían para la presentación, valoración y discusión de los resultados de estos casos concretos.

5.1. Conocimiento del contexto socio-familiar e institucional

5.1.1. Liderazgo del equipo directivo⁵

En el desarrollo de las relaciones fluidas entre el centro y el entorno desempeña un papel decisivo el liderazgo ejercido desde la dirección escolar, que apuesta por establecer dinámicas de trabajo coordinadas en la transición del alumnado entre los centros de Primaria y los de Secundaria. Esta coordinación entre centros escolares es fundamental para proseguir dinámicas de trabajo que se encaminen hacia un objetivo común previamente definido. Así lo manifestaron algunos de nuestros entrevistados:

“... la Jefa de Estudios y el Orientador han visitado todos los colegios [...] y han hecho el Programa de Transición [...] cuando empieza el nuevo curso, tenemos el

diagnóstico de cada uno [...] recibimos a los padres, les enseñamos el instituto...” (C1-D⁶). “...como iniciativa, en el primer trimestre de cada año, mandamos a los colegios de referencia las notas de sus alumnos anteriores [...] para que puedan ver en tercero cómo han ido en el instituto; muchos colegios nos lo demandaron porque [...] están implicados con ellos” (C2-DO). “... las direcciones de los centros están coordinadas, se visitan regularmente y [...] van charlando sobre el tema de cómo van funcionando allí y en qué circunstancias nos llegan” (C3-PEC).

Desde el liderazgo directivo se prioriza el contacto y la obtención de información del contexto en el que están ubicados los centros, sobre todo porque el riesgo social y los procesos de exclusión están presentes y se considera que tienen un carácter multidimensional. Desde la Dirección y desde el Departamento de Orientación expresaron:

“... hemos hablado de exclusión física de no venir, puede haber una exclusión [...] sentimental o emocional” (C2-D). “El enfoque que adoptamos es sistémico. No hay una sola causa, hay diversas causas multifactoriales. La gran dificultad que tenemos es la familia [...] a ese nivel se está haciendo un trabajo importante en el pueblo” (C2-DO).

Los procesos excluyentes forman parte de la realidad al tratarse de contextos sociales deprimidos, con complejas circunstancias familiares, económicas y culturalmente desfavorables. Así se infiere de los siguientes fragmentos:

“El contexto [...] la verdad es que es bastante deprimido, sus circunstancias familiares, en algunos casos son muy complicadas [...] Económicamente están desfavorecidos” (C3-PEC). “El ambiente familiar, la zona es complicadísima [...] es muy difícil trabajar con ellos [...] la zona es deprimida, muchos niños que tienen familias estructuradas vienen con grandes desfases a nivel cultural y de conocimientos importantes” (C2-DO).

Considerando los elementos contextuales, existe una preocupación por iniciar dinámicas identificadas con los planteamientos de las comunidades de aprendizaje aunque alguno de

los centros está en una fase inicial, según los relatos recogidos:

“ [Nombre de una profesora] está en contacto con otros centros en donde se han puesto en marcha las comunidades de aprendizaje y a partir de ahí surgió la idea de empezar pasito a pasito a tomar alguna iniciativa” (C3-DO). “ [...] estamos metidos dentro en un proyecto de investigación sobre las comunidades de aprendizaje” (C2-PEC).

5.1.2. Relaciones del centro educativo con otras instituciones municipales

Los centros educativos mantienen relaciones constantes con instituciones del entorno con la finalidad de que colaboren con el desarrollo cultural y educativo de la población más vulnerable y se consiga un actividad continuada en el centro. A nivel municipal uno de los organismos más relevantes con el que se establecen vínculos es el Ayuntamiento:

“... tenemos muy buena relación con el Ayuntamiento...” (C3-D). “... el director manda su Christmas en Navidad a los Ayuntamientos para agradecerles” (C2-DO).

La coordinación centro educativo y Ayuntamiento se realiza a través de los Servicios Sociales. Desde aquí se realizan procesos de seguimiento familiar y se establecen actuaciones para controlar el absentismo escolar, siendo el absentismo una de las principales problemáticas que afectan a este conjunto de población en los tres centros:

“...porque aquí llevan mucho los seguimientos, las faltas, hay asistentes sociales, si no vienen van a casa. Temen que les avisen: “que su hijo no viene al centro”, porque hay un seguimiento bastante serio” (C1-PAR). “Hasta hace poco el control de absentismo no estaba llevado, ahora se ha hecho hincapié a través de Servicios Sociales [...] tienen que acreditar permanencia en el centro [...] han empezado a venir y nos hemos encontrado con una bolsa tremenda” (C2-DO). “... fue una de las primeras medidas [...] porque había un alto índice de absentismo” (C3-OT).

Desde uno de los centros se evidencia la necesidad de que, para controlar el absentismo, son prioritarias actuaciones de coordinación

entre el municipio y los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Desde esta coordinación se considera pertinente realizar un seguimiento del alumnado desde la Educación Primaria, etapa en la que comienza la escolaridad obligatoria. Por ello, en los centros de Secundaria analizados el establecimiento de contactos con los centros de donde procede el alumnado en riesgo es algo muy importante para prevenir el absentismo escolar. Éste es considerado como una problemática que debe ser abordada mediante la realización de programas y estableciendo una comisión de absentismo, con la finalidad de llevar un control y un seguimiento exhaustivo desde el centro. Así lo explicitaron los implicados:

“... el hecho de llevar a los niños con tres años al colegio [...] y el énfasis se pone en que vayan los niños, que accedan y que el control de absentismo sea rígido, sobre todo en Primaria” (C2-DO). “... La mejor información la dan los colegios y lo tenemos clarísimo” (C2-DO). “Además hay niños [...] que ya sabemos de antemano que en el colegio le han dejado como perdidos” (C2-MM). “El primer objetivo fue hacer un programa para el control de asistencia y ahí el éxito ha sido total [...] Tenemos la comisión de absentismo que funciona muy bien” (C1-D).

En la gran mayoría de ocasiones el absentismo escolar es debido a las situaciones de complejidad familiar y laboral de las que participan las familias. Así, desde los tres centros se han identificado distintas formas y causas por las que se produce el absentismo: el absentismo permanente, donde apenas existe continuidad ni presencia escolar, y el absentismo temporero, debido a que sus familias se marchan durante las campañas de la aceituna y de la vendimia. Los entrevistados lo manifestaron como sigue:

“... dentro de ese absentismo, hay que diferenciar los que son permanentes, o sea, que el niño no aparece aquí” (C2-D). “... están los temporeros, hay niños que se van a Francia [...] que los padres no tiene donde dejarlos y se los llevan [...] la realidad social es así” (C1-JE). “... y los que son intermitentes [...] que son, la campaña de la aceituna y la campaña de la uva” (C2-D). “... pero que hay niños en los que se sabe que es por problemas de temporalidad del trabajo de los padres, que se van fuera en función del

trabajo estacional en el campo, en los hoteles” (C3-OT).

En uno de los centros esa comunicación y el desarrollo de estrategias de actuación socio-educativa también la vinculan con el equipo docente y los monitores que hay en la residencia escolar del pueblo. En esta residencia se trabaja en sintonía con los centros de Secundaria y se atienden cuestiones de necesidades básicas de lecto-escritura, alimentación e higiene. Una de las maestras que tutoriza a este alumnado nos comentó:

“... se los lleva al comedor de la residencia y pasan la tarde ahí. Primero comen, después tienen su ratito de descanso y hacen sus deberes, los duchan y cenan y entonces se van a su casa” (C3-PT).

5.2. Acercamiento familiar al centro educativo

5.2.1. Aproximación familiar como objetivo

Es prioritario que exista un seguimiento y una preocupación mínima de la evolución del alumnado en el ámbito escolar por parte de las familias. Así nos lo han manifestado distintos miembros de la comunidad educativa, al pretender como objetivo básico un contacto bidireccional entre familia y centro, sobre todo buscando una proximidad y acercamiento del centro hacia las familias para mejorar las relaciones y la convivencia cotidiana:

“... que la familia que se implica, que el alumno que quiere... el centro no cierra puertas. Creo que si se atiende bien la diversidad es la mejor herramienta para la convivencia” (C1-D). “... una labor muy importante para nosotros era el acercamiento familiar al centro [...] la última estrategia que sí nos está funcionando es que “si ellos no vienen, nosotros vamos”” (C3-PEC).

En estos casos hemos podido constatar cómo el liderazgo del equipo directivo vuelve a ser muy significativo tanto para proponerse la prioridad de mantener una relación fluida con las familias como para ir avanzado en su consecución. Todo ello con la finalidad de propiciar la integración escolar y social de la población en riesgo. Los directores de

los centros lo consideran como parte de su labor de dirección y así lo describieron:

“Cuando me presenté a Director una de las cosas que propusimos es que el instituto no puede dar la espalda a los padres, es un principio el hecho de que los padres son fundamentales a la hora de trabajar, queremos conseguir informarlos y colaborar con ellos” (C2-D). “... cuando un padre viene aquí y ve el centro y cómo se trata a los niños pues a lo mejor cree que la escuela es más necesaria de lo que pensaba en un momento, entonces integrar, captar esa gente y que se den cuenta de que si su hijo no se incorpora al sistema educativo, van a seguir formando bolsas de marginalidad de las que no van a poder salir por sí mismos y que esa vía está en la escuela” (C3-D).

5.2.2. Madres mediadoras y Asociación SOREMA

Para alcanzar el contacto entre la familia y el centro se cuenta con distintos recursos. Uno de los centros está apoyado por la colaboración de un grupo de madres mediadoras, algunas de etnia gitana y otras no. Dependen del Ayuntamiento y están apoyadas por Cáritas. Trabajan conjuntamente con el profesorado y las familias, acuden diariamente al centro para mediar en cuestiones de faltas de asistencias, situaciones de conflicto, etc. y ejercen de intermediarias entre el centro y las familias del alumnado, que normalmente conocen. Así nos describieron su función:

“Dependemos de Cáritas y del Ayuntamiento y estamos haciendo aquí lo que es la mediación familiar” (C2-MM). “...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 [...] y luego vamos a casa de sus padres también” (C2-MM).

Esta iniciativa de mediación familiar surge ante la problemática del absentismo escolar de una parte importante de la población de etnia gitana. Se plantea como una actividad de sensibilización y acercamiento entre el centro y la familia y está organizada a través de un proyecto con implicación de la dirección escolar y de las madres. La implementación del proyecto ha dinamizado el contacto con las familias de manera muy positiva y ha permitido

la asistencia y la escolarización de población de etnia gitana. Todo ello, venciendo ciertas reticencias manifestadas desde el ámbito familiar. Así nos lo transmitieron las madres y los directores implicados:

“... se vieron en los colegios la problemática que había y echamos un proyecto de educación y vino aprobado para hacer la mediación familiar [...] sí porque se vio que había mucho absentismo [...] Y nos dijo el director que por qué no veníamos a echar una mano que a ver qué pasaba” (C2-MM). “No contábamos con la familia para nada y ahora empezamos porque tenemos a los agentes de mediación [...] si no fuera por ellas, gran parte del trabajo que tenemos no podríamos haberlo llevado a cabo” (C2-DO). “... vemos resultados, vemos que antes de estar nosotros aquí no había tantos niños gitanos en el instituto” (C2-MM). “Tenemos dos mediadoras que afirman que los gitanos antes tenían miedo con respecto al hecho de venir al instituto. Ellas reconocen que han comprobado que en el instituto se quiere a los niños [...] y no tienen ningún problema en traerlos” (C2-D).

En otro de los centros el vínculo lo propicia el equipo multidisciplinar –externo al centro educativo– que trabaja en la Asociación SOREMA, conformada fundamentalmente por mujeres de etnia gitana y cuenta con la colaboración del Ayuntamiento y de Cáritas. Las profesoras acuden semanalmente a los domicilios de la población de compensación educativa para informales de su avance y seguimiento, sobre todo buscando un compromiso mutuo familia-centro escolar para conseguir un mejoramiento socio-cultural y educativo. Además de una labor informativa, las profesoras que trabajan en la Asociación SOREMA también desarrollan otras funciones que van más allá de lo educativo, concretamente, contribuyen a nivel familiar a facilitar procesos de lectura de documentación, cumplimentación de algún folleto para realizar trámites, etc., todo ello, debido fundamentalmente al déficit cultural, educativo y social de las familias. Las profesoras lo expresaron como sigue:

“Las profesoras que tutorizan a cada uno de los grupos [...] pues todos los viernes tienen concertada una hora [...] se personan en sus domicilios y les hacen saber a su familia pues el seguimiento académico que le

hemos hecho durante esa semana, las pautas de comportamiento” (C3-PEC). “... son personas que no saben leer ni escribir, no saben interpretar un texto, reciben una carta de la administración y entonces esperan para que alguna de las maestras que van [...] nosotros les facilitamos ese proceso [...] ven que hay un acercamiento por parte nuestro” (C3-PEC).

5.2.3. Tutorías y agenda

El recurso común a los centros analizados es que el contacto con la familia se desarrolle a través de las tutorías. El alumnado tiene asignado un profesor-tutor que hace de nexo para informar a las familias de su seguimiento en todos los aspectos que conciernen a lo pedagógico, didáctico y educativo. Ese contacto se puede realizar telefónicamente o mediante entrevistas personales previamente concertadas. El Director de un centro lo describe así:

“Se arbitra a través de los tutores del grupo. En compensatoria y en diversificación tiene su tutor de referencia y el orientador también tiene su hora de tutoría con ellos [...] Anotamos las entrevistas y las llamadas telefónicas que vamos teniendo con los padres [...] He notado que los padres poco a poco han ido comprendiendo que aquí se les escucha” (C2-D).

En unos casos, a pesar de que la tutoría es fundamental, no siempre se consigue ese acercamiento, no porque no se quiera sino porque pueden existir circunstancias laborales complejas que lo puedan dificultar. No obstante, se apuesta por insistir en conseguir objetivos de comunicación familia-centro a través de las tutorías y, si es necesario, adaptándose a las circunstancias personales y familiares. Distintos miembros de la comunidad educativa lo describen así en los siguientes fragmentos:

“Es el tutor el que nos dice que está harto de llamar muchas veces a padres para vengan y no vienen o muchos están trabajando, no pueden” (C1-PAR). “La tutoría sé yo que vienen las madres normalmente, pero de etnia gitana si no se llaman, no vienen. Les cuesta mucho trabajo y hay que ir rompiendo ese hielo” (C1-JE). “... si los padres llaman porque no pueden asistir a una cita, se cambia por la tarde de acuerdo con

las necesidades de la familia [...] se creaba una dinámica que hemos tenido que romper porque los padres estaban muy apartados del instituto y cada vez están más involucrados” (C2-DO).

Sólo en uno de los centros su Director puso de manifiesto la importancia de que todo el alumnado tuviese obligatoriamente una agenda porque la han considerado un medio para establecer un contacto diario del profesorado con la familia. También el Orientador de este mismo centro ha ideado el poner en práctica una *ficha de derivación*, que consiste en anotar todas las cuestiones que sean relevantes para que luego sean abordadas en las horas de tutoría. Al respecto comentaron lo que sigue:

“... todos los alumnos del centro tienen su agenda y obligatoriamente la tienen que llevar encima todos los días porque esto es el instrumento de comunicación de los padres con los profesores y de los profesores con los padres” (C2-D). “Se trata de una ficha de derivación que ellos recogen y me la dejan aquí, luego las comentamos en las horas de tutoría” (C2-DO).

5.3. Implicación activa de las familias

5.3.1. Relaciones humanas cordiales

La importancia de mantener un contacto directo con las familias es un objetivo que desde los centros se pretende conseguir. Así, los equipos directivos procuran generar confianza, ofrecen un trato humano que fomenta unas relaciones cordiales dentro del entorno educativo, todo ello considerando que ser profesional de la educación implica trabajar con personas y que la humanidad es una de las características básicas de la educación. Los directores de los centros nos lo expresaron claramente:

“... en ese sentido intento con los padres siempre el contacto físico, el hecho de darles la mano o un abrazo [...] Yo creo que en el trato con los padres hay que generar confianza desde un principio” (C2-D). “Si siguen viniendo a clase es porque les está haciendo efecto algo y quieren venir, es importante el cariño como proceso psicológico básico. Que se sientan queridos, tocados y aconsejados [...] El clima que hay es muy humano, no es de división” (C2-DO).

“...lo humano en este trabajo es fundamental y es vocacional, es decir, si hay alguien que no le gusta la enseñanza, que no se meta en la enseñanza porque es trabajar con personas” (C3-D).

Ese clima de cordialidad es percibido por las madres mediadoras que mantienen un vínculo de unión entre el centro y las familias, con la finalidad iniciar y consolidar el seguimiento familiar. Las madres mediadoras afirmaron:

“Que son el equipo maravilloso [...] Yo no he visto equipo como ellos [...] Yo no los conocía, pero hemos estado en otros colegios trabajando y nos sentimos aquí como un profesor más, a nosotros nos tratan un trato estupendo” (C2-MM).

5.3.2. Centros educativos de puertas abiertas

Las dinámicas generadas por los centros y promovidas desde los mismos conciben el centro como una institución que debe estar abierta a la comunidad más allá del horario estrictamente escolar. El tener esta concepción es un elemento prioritario que permite la realización de talleres y actividades dirigidas por monitores del pueblo y financiadas por la Administración. Los directores lo tienen como una de sus finalidades básicas:

“... el centro tiene que tener las puertas abiertas para que venga cualquiera” (C2-PT). “Tenemos el Plan de Deporte Escolar” (C1-D). “... talleres en el centro de puertas abiertas [...] la iniciativa de propuestas de mejora con unos padres de formar grupos en los pueblos, que depende del instituto y los gobierna el instituto [...] tenemos equipos de deporte, [...] de balonmano y balonvolea [...] tenemos Taller de Inglés” (C2-D).

En otro de los institutos las actividades están desarrolladas tanto por el centro como por la Asociación SOREMA. Desde uno de los centros, las actividades están enfocadas y dirigidas a los padres, pudiendo versar sobre temáticas diversas, por ejemplo, acoso escolar, sexualidad, motivación... y pueden ser abordadas por profesionales del centro –por ejemplo, el orientador– y también por otros profesionales e instituciones –por ejemplo, los centros de salud–. En unas ocasiones son

actividades y/o temáticas que preocupan a los padres y a las madres, en otras ocasiones son dinámicas propuestas desde el centro. Estas actividades se reflejan en los siguientes fragmentos:

“... trabajamos con las familias, con un grupo de madres, semanalmente” (C3-DO). “Hablando con las madres [...] estuvimos hablando también del acoso escolar, estaban muy preocupadas, en qué consiste el acoso escolar, un poco delimitar [...] Nos preguntaron también temas relacionados con la sexualidad [...] con los cambios corporales [...] cómo se puede afrontar eso, cómo abordar a veces esas conversaciones, eso lo estamos trabajando también con el centro de salud” (C3-DO). “... realizamos una serie de actividades, con los padres hemos hecho alguna para que no transmitan hábitos machistas sobre todo a los niños [...] Hemos hecho un programa para mejorar la seguridad en el centro, hemos traído la Guardia Civil, a un inspector judicial por si hay algún problema de acoso [...] que sean expertos que sepan llevarlo a cabo y que informen a los padres” (C3-D).

Desde la Asociación SOREMA se promueven talleres para ser realizados por las tardes y están dirigidos al alumnado de compensación educativa en uno de los centros. Las profesionales encargadas así lo manifestaron:

“... porque está yendo a unos talleres [...] Van por las tardes [...] tienen talleres de peluquería, de gastronomía, etc.” (C3-PEC).

Finalmente destacamos como positivo el desarrollo del Plan PROA⁷ por las tardes en los otros dos centros. Tiene como finalidad el conseguir una responsabilidad colectiva, de la comunidad educativa y del entorno social y local, para propiciar situaciones favorables para la integración social de las personas más vulnerables y para el mejoramiento de su formación y educación. Así nos lo describieron:

“... porque el Programa de Acompañamiento por las tardes está dirigido al alumno que los padres no les pueden echar una mano, vienen a hacer los deberes aquí y al mismo tiempo se les ofertan otras actividades...” (C1-D). “...también es interesante los programas de acompañamiento

a la tarde, es interesante la colaboración que es el espíritu de este centro, y que la educación no es sólo el centro educativo y ya está, pues que la educación es cosa de toda la sociedad y en ese sentido el pueblo entero tiene que estar implicado y representado en el centro” (C2-PT).

5.4. Redes de apoyo socio-comunitario

5.4.1. Asociaciones locales

La necesidad de luchar contra las desigualdades también conlleva que existan proyectos conjuntos entre el centro y asociaciones locales como medio para conformar alianzas y desarrollar actividades que fomenten la integración social. Estas asociaciones colaboran con los centros con la finalidad de desarrollar una labor de apoyo y proporcionar una atención más individualizada a la población que está escolarizada en las diferentes medidas de atención a la diversidad y en los programas de educación compensatoria, repercutiendo en general en un mejoramiento social, educativo y cultural básico. Así, en uno de los municipios la labor de la asociación SOREMA y de Cáritas Diocesanas es fundamental:

“El Sorema es una asociación de mujeres gitanas [...] hicimos un proyecto pues porque el absentismo en esta población era grande, pues porque si queremos llegar realmente a integrar a esta población y queremos quitar barreras y que haya...pues yo creo que la cultura es la única vía” (C3-D).

Desde la Asociación SOREMA se llevan a cabo distintas funciones, desde el desarrollo de actividades educativas y de alfabetización de la población que asiste a los programas de educación compensatoria, hasta ejercer un papel de mediación e intervención en el ámbito familiar del alumnado. Para ello, esta asociación se nutre de un equipo multidisciplinar, tal y como nos describió una de las profesionales:

“Nosotros lo que hacemos es una especie de lazo entre la familia, el centro educativo y los alumnos [...] estamos trabajando maestras, psicólogas, psicopedagogas [...] trabajadores sociales [...] Trabajamos en colaboración tanto en el colegio como en el instituto en la población gitana [...] sí, porque

una parte importantísima es la intervención familiar” (C3-OT).

5.4.2. Asociaciones de Madres y Padres

La conformación de asociaciones de madres y padres es otra de las redes de colaboración que alguno de los centros intenta potenciar, precisamente para que sea un medio a través del que la familia colabore, conozca al profesorado, se comunique con el centro, se implique en el seguimiento educativo y pueda participar en la resolución de determinadas situaciones conflictivas. Desde los equipos directivos tienen muy claro que deben colaborar con la familia:

“... la Asociación de Padres ha sido muy fuerte, conforme se han ido solucionando los problemas que había” (C1-D). “Esta mañana [...] había seis madres trabajando en mi mesa para la feria del libro [...] se sienten implicadas y no tienen miedo en venir, reconocen que son importantes para la organización y el funcionamiento del instituto” (C2-D). “Tenemos una APA [...] estamos intentando potenciarla, porque los padres tienen mucho que decir del sistema educativo [...] si somos capaces de que los padres conozcan el centro, vengan, colaboren, se les presenten las actividades, pues estamos dando a conocer la actividad y estamos intentando pues que se integren” (C3-D).

5.4.3. Fundación Yehudi Menuhin y el programa MUSE

En otro de los centros se desarrollan actuaciones enmarcadas dentro de los principios de la Fundación Yehudi Menuhin⁸ dirigidas hacia un trabajo con población en riesgo. Concretamente, desde el programa MUSE se trabaja en el ámbito musical, en las artes plásticas y en el arte dramático. Está dirigido por un profesional con una prolongada trayectoria aunque en el centro existe participación de otros miembros de la comunidad educativa. Se lleva a cabo en casi todas las Comunidades Autónomas y tiene soporte del Ministerio de Educación y de la Junta de Andalucía. Este profesional valora positivamente el programa y explica cómo se pueden abordar los planteamientos educativos y pedagógicos:

“Perteneceemos todos al Programa MUSE [...] 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 la han tenido [...] 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” (C2-OT). “... hemos hecho una preforma con tubos de PVC para trabajar la percusión y a través de [nombre de la profesora] que enseña artes plásticas, decoraron estos tubos. Hacemos baile, percusión, cantamos, hacemos actividades relacionadas con la expresión corporal; intento abarcar más ámbitos de la educación; siempre relacionados con la música y la educación” (C2-OT).

5.5. Dispositivos de transición escuela-trabajo

5.5.1. Prácticas en instituciones locales

Los centros educativos necesitan apoyos de instituciones y de redes locales con la finalidad de que, para que el alumnado pueda realizar su período de prácticas, existan distintas empresas que colaboren para tal fin. Aquí nos estamos refiriendo a los diferentes programas de atención a la diversidad que tienen un módulo de formación práctica. El análisis del discurso manifiesta la importancia de realizar este período de prácticas, siempre y cuando sea realmente provechoso para el alumnado. Así lo explicita un profesor que imparte en un Programa de Garantía Social:

“... a la hora de que un alumno se vaya a las prácticas de empresa [...] ahí el equipo educativo tiene que valorar muchas cosas [...] que sea un alumno que verdaderamente haya aprovechado o pueda aprovechar las horas [...] con respecto a la empresa [...] que sí tenga una conducta constructiva” (C3-PPGS).

Las instituciones locales que colaboran con los centros son diversas, tales como el Ayuntamiento, el INEM, el centro de salud, residencias, etc.:

“Y ahora que van a empezar mañana las prácticas, y van dos al Ayuntamiento, dos a una residencia, al INEM, otro al Consorcio, otro al Centro de Salud” (C2-PPGS). “...los

encuentras haciendo las prácticas en el Ayuntamiento, en el Juzgado, en las Residencias [...] es una experiencia en el ámbito de trabajo” (C2-D).

5.2.2. Necesidades formativas en función de la economía del entorno

Con la pretensión de que la formación recibida desde las diferentes medidas de atención a la diversidad y desde la Formación Profesional se vincule con el entorno y su demanda laboral, destacamos la necesidad de proponer a las autoridades educativas la implantación de un PGS y/o un ciclo formativo relacionado con el sector oleícola. Desde otro de los centros las demandas van en la misma línea aunque en este caso vinculado a los PCPI. El profesorado así lo manifestó:

“... 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” (C3-PEC). “... me gustaría que antes de irme se quedara un PCPI de Mantenimiento Integral de Edificios que es un poco lo que le está faltando a la zona. Lo hemos pedido en el último Consejo Escolar Municipal [...] y así lo hemos hecho saber a la Administración” (C1-D).

6. CONCLUSIONES PARA LA DISCUSIÓN

El análisis de las buenas prácticas desarrolladas por la comunidad educativa para minimizar los procesos de exclusión del alumnado, evidencian la necesidad de conformar alianzas y redes de apoyo social, familiar y comunitario. Así, las buenas prácticas descritas priorizan medidas contextualizadas según las necesidades de los entornos de ubicación de los centros y una función educativa desarrollada desde una perspectiva sistémica y *ecológica*. Ello posibilita un nexo entre la dimensión social del fenómeno de la exclusión con el ámbito escolar para fomentar la necesidad de construir conocimiento fundamentándose en las *comunidades de aprendizaje*.

La perspectiva de análisis sistémica centrada en las buenas prácticas muestra un conjunto de acciones concretas que fomentan la inclusión escolar y social del alumnado considerando los contextos socio-comunitarios

en los que convive el alumnado. Los casos estudiados evidencian un fuerte liderazgo del equipo directivo para fomentar un compromiso y una sensibilización para atender a la población escolarizada más vulnerable. El liderazgo escolar genera dinámicas interesantes para la atención de este conjunto de población. Por un lado, propicia que el profesorado que trabaja en los centros educativos no desconozca ni se desvincule de la realidad familiar, social y cultural que les rodea analizando la influencia de los contextos de procedencia. Por otro lado, promueve una relación e implicación intensa con el Ayuntamiento, a través de los Servicios Sociales, y genera situaciones propiciatorias para la asistencia escolar y para la implicación familiar, dando respuestas educativas heterogéneas ante la variedad de factores de riesgo que sesgan las posibilidades de desarrollo del alumnado más vulnerable.

Considerando el contexto socio-comunitario, los centros trabajan colaborativamente con las asociaciones locales, con las asociaciones de padres y madres, con el colectivo de madres mediadoras, y participan también de las acciones desarrolladas desde la Fundación Yehudi Menuhim y desde el programa MUSE. La cultura colaborativa que se desarrolla entre estas redes y los centros educativos permite implementar programas y acciones específicas que contribuyen a aminorar las situaciones de exclusión. Sin duda, el fomento de redes sociales y comunitarias de apoyo desde el contexto escolar y local es fundamental, estableciendo alianzas concertadas entre el centro, el entorno y la familia para lograr objetivos en la misma línea, y propiciando una visión más integradora entre la escuela, la institución familiar y el entorno social.

Desde esta visión sistémica, la implicación y el interés de la familia son prioritarios. Así, los centros analizados no obvian este aspecto y se proponen que el acercamiento familiar a la escuela sea un objetivo ineludible. Para ello propician unas relaciones humanas cordiales y cuentan con el apoyo del colectivo de madres mediadoras y con la asociación SOREMA. Se trabaja conjuntamente a través de estas redes para que sirvan de nexo entre el centro y la familia, colaborando también en las distintas actividades y talleres que a través del Plan PROA se planifican, desarrollan y dirigen hacia

toda la comunidad educativa. Todo ello concibiendo que los centros educativos deben ser centros de puertas abiertas a la comunidad.

La necesidad de contextualizar las acciones socio-educativas desarrolladas desde los centros implica que el profesorado y el equipo directivo consideren los diferentes dispositivos del entorno, tales como empresas, instituciones y agentes sociales, para iniciar los procesos de transición del alumnado desde la escuela hacia el trabajo. Son relevantes las prácticas realizadas por el alumnado en instituciones locales. También desde los centros se plantean orientaciones formativas considerando las demandas y necesidades de la economía del entorno en el que se socializa el alumnado, tales como la necesidad de recibir formación relacionada con la cultura del olivar, una de las principales fuente de ingresos del entorno donde están ubicados los centros analizados.

A modo de cierre exponemos algunas reflexiones y moderaciones sobre la investigación. Vivimos en un contexto de profunda transformación social que está afectando también a los discursos y a las políticas educativas, evidenciando tendencias para la educación dirigidas hacia planteamientos más mercantilistas y de obtención de rankings que son excluyentes. Sin embargo, no podemos obviar que la educación institucionalizada es un ámbito fundamental desde el que afrontar el desarrollo de sistemas más equitativos que garanticen oportunidades de formación, en coherencia con el reconocimiento de la educación como un derecho ineludible de todas las personas.

Se han de desarrollar políticas educativas contextualizadas que apuesten por lograr una mayor equidad y cohesión social, a través del desarrollo de medidas de atención educativa de una población cada vez más diversa y vulnerable. A pesar de ello, las reformas educativas desarrolladas no han conseguido disminuir el fracaso escolar existente que implica situaciones de exclusión social y que evidencia una brecha entre los objetivos propuestos en las políticas y la necesidad de cambios para evitar el abandono escolar.

Desde nuestra investigación hemos visibilizado cómo desde estos centros están

trabajando para hacer frente a los procesos de vulnerabilidad escolar a través de las buenas prácticas desde el contexto educativo y socio-comunitario. Se han expuesto dinámicas participativas que implican a un amplio sector del centro y de la comunidad más cercana, reflejando la idiosincrasia de los contextos en los que se desarrollan. No obstante, a pesar de las buenas intenciones por parte de los equipos directivos para dinamizar el trabajo en estos contextos más desfavorecidos, tampoco podemos obviar que no siempre ese objetivo es fácil de conseguir porque las situaciones familiares son muy complejas y porque no siempre todo el profesorado participa de estos planteamientos aunque quienes lo hacen están convencidos de la necesidad de trabajar con una perspectiva más holística para actuar de manera inclusiva desde el sistema educativo.

A la luz de lo expuesto, no concluimos sin considerar que las posibilidades formativas y educativas del alumnado pasan ineludiblemente por acciones del profesorado y de la comunidad educativa que analicen los contextos de partida y apuesten por una cultura colaborativa, definiendo unas lógicas propias de funcionamiento y creando contextos de trabajo transformadores, con una implicación real de quienes conforman un centro y participan en él.

NOTAS

1. Este artículo forma parte de la investigación *Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, (Plan Nacional I+D+i 2006-2009), con referencia SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC. Investigador principal: Dr. Antonio Bolívar (Universidad de Granada). A nivel nacional el coordinador ha sido el Dr. Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia).
2. Se puede consultar el monográfico de la revista *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13 (3) dedicado a la investigación en cuestión.
3. Se muestra agradecimiento a toda la comunidad educativa, al profesorado y equipo directivo por su colaboración y participación en la investigación.
4. En este artículo Escudero muestra un análisis de la investigación más amplio relacionado con el tercer eje y aborda una síntesis considerando

- aportaciones desde una perspectiva nacional e internacional.
5. Sobre este particular se puede consultar Ritacco (2011).
 6. La 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 de la Educación Compensatoria), OT (Otros profesionales de asociaciones y programas vinculados con los centros), MM (Colectivo de Madres Mediadoras).
 7. Son Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo dirigidos al alumnado en situación de desventaja educativa que tienen como origen fundamentalmente circunstancias de carácter socio-cultural. Esta impulsado por el Ministerio de Educación en cooperación territorial con las Comunidades Autónomas. Para consultar una información más detallada se puede acceder a la web, (<http://www.educacion.gob.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>)
 8. 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/>).
- Ballart, X. y Monterde, L. (2005). *Guía de buenas prácticas*. Consell Comarcal de l'Alt Empordà: UAB e IGOP.
- (www.xavierballart.com/papers/011pap_mujer_buenaspracticas.pdf)
- Battle, R. y Bosch, C. (2009). Aprendizaje-servicio. Una herramienta educativa y de desarrollo comunitario. *Monográficos Periódico Escuela*, 11-12.
- Braslavsky, C., Abdoulaye, A. y Patiño, M. I. (2003). *Développement curriculaire et "bonne pratique" en éducation*. UNESCO: BIE-2, Serie de Documents.
- Cabrera, P. J. (2003). *La importancia de las buenas prácticas en los proyectos sociales*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Castel, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En F. Álvarez Uría (comp.): *Marginación e inserción*, (pp. 25-36). Madrid: Endymion.
- Castel, R. (1997). La exclusión social. En VVAA: *Exclusión e intervención social. IV Encuentro internacional sobre servicios sociales*, (pp. 185-200). Valencia: Fundación Bancaixa.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz: *La exclusión social: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Coffield, F. y Edward, Sh. (2009). Rolling out «good», «best» and «excellent» practice. What next? Perfect Practice? *British Educational Research Journal*, 35 (3), 371-390.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas. En J. Gairín y S. Antúnez (coords.): *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 261-282). Madrid: Wolters Kluwer.
- Alcalde, A. I. y Buitago, M. (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- 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.
- Epper, R. (2004). La torre de marfil en la nueva economía. En R. Epper, y A. Bates: *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*, (11-31). Barcelona: UOC.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9, (1), 1-25.
- Escudero, J. M. (2008). *Análisis de buenas prácticas: hacia un marco de referencia compartido para la descripción y valoración de casos*. Documento interno. Murcia: Universidad de Murcia.
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 107-141.

- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.): *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, (pp. 283-318). Madrid: Wolters Kluwer.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 41-64.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Eurydice: DGEC.
- Flecha, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: ECOEM.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25,1), 93-109.
- García, R.J. y Gómez, J. (2009). ¿Por qué conformarse con menos? Un horizonte prometedor para el desarrollo educativo y social. *Monográficos Periódico Escuela*, 9-10.
- Grañeras, M., Díaz-Caneja, P., Gil, N. (2011). Educación y participación de los agentes sociales: contribución de la comunidad al éxito académico. En M. Grañeras, P. Díaz-Caneja y N. Gil (coords.): *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*, (pp. 68-89). Madrid: Ministerio de Educación. Estudios CREADE, nº 9.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIV, (1), 173-186.
- Jiménez, M. (2011). Buenas prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad y exclusión social. En S. Vázquez González y S. Garay Villegas (coords.): *Inserciones y exclusiones a la escolarización y al trabajo remunerado*, (pp. 145-174). México: Miguel Ángel Porrúa-Universidad Autónoma Tamaulipas.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 11-49.
- Johnson, D. y Rudolph, A. (2001). *Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed*. North Central Regional Educational Laboratory (<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at800.htm>)
- Juárez, Miguel (dir.) (1995). *V Informe sociológico sobre la situación social en España*. Síntesis: Documentación social.
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz (coord.): *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- Lingard, B. y Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 233-244.
- Littlewood, P., Herkommer, S. y Koch, M. (2005). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En J. Luengo (comp.): *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*, (pp. 19-42). Barcelona: Pomares.
- Longás, J. (2009). Las redes socioeducativas locales, expresión de corresponsabilidad educativa y oportunidad para las escuelas. *Monográficos Periódico Escuela*, 7-8.
- López-Aranguren, E. (2003). El análisis de contenido tradicional. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (comp.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, (pp. 555-574). Madrid: Alianza Editorial.
- Luengo, J. (2005) (comp.). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación*. Barcelona-México: Pomares.
- Martínez, B., Mendizábal, A. y Pérez-Sostoa, V. (2009). Una oportunidad para que los jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 239-271.
- Meltzoff, J. (2000). *Crítica a la investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- MTAS (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) (2004). *Jornada sobre buenas prácticas en inclusión social*. Parlamento Europeo: Oficina en España.
- Ritacco, M. (2011). El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el

- fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (1), 157-167.
- Rubio, M. J. y Monteros, S. (2002). *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*. Madrid: Editorial CCS.
- Rubio, M.J. y Varas, J. (2010). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- San Andrés, R. (2004). *Guía de buenas prácticas por el empleo para colectivos vulnerables. Buenas prácticas en la inclusión social*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Sellman, E., Bedward, J., Cole, T. y Daniels, H. (2002). A sociocultural approach to exclusion, *British Educational Research Journal*, 28, (6), 889-900.
- Subirats, J. (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Subirats, J. y Gomà, R. (2004). *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*. Barcelona: UAB-IGOP.
- Tezanos, J.F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*. Madrid: Sistema.
- Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- UNESCO Associated Schools (2009). *Second Collection of Good Practices. Education for Sustainable Development*. UNESCO.
- Valles, M.S. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS, Cuadernos Metodológicos 32.
- Velaz, C. y De Paz, A.B. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 17-30.
- Whitty, G. (2001). *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Barcelona: Pomares.