



# Buenas

Los datos, aunque se prestan a múltiples lecturas, no engañan: el fracaso y la deserción escolar siguen siendo preocupantes. Más aún, si cabe, cuando las desigualdades se acrecientan y, con ello, el riesgo de exclusión social. Y el entorno sociofamiliar, como muestra el Informe PISA y otros estudios nacionales e internacionales, ejerce una gran influencia sobre el resultado académico del alumnado.

Pero también se sabe que dicho entorno condiciona las trayectorias escolares, pero no las determina totalmente. Porque el modelo escolar, los proyectos educativos y la organización de centro, las prácticas pedagógicas y las intervenciones docentes pueden paliar extraordinariamente los efectos mencionados. En estas páginas se presenta una muestra reducida, pero representativa, de apuestas que se fundamentan en un fuerte compromiso de participación de los diversos actores educativos para atender la diversidad y la igualdad de oportunidades, con el fin de obtener el éxito escolar.

COORDINACIÓN: JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ  
Universidad de Murcia.

ALFRED TRUJILLO

# Ante el riesgo de exclusión en la ESO

Para una parte importante del alumnado, la ESO es una etapa educativa en la que corren el riesgo de quedar excluidos de contenidos que deberían trabajar y de aprendizajes que, en teoría, deberían lograr. Las experiencias presentadas a continuación son ciertamente parciales y reducidas. Nos parecen representativas, sin embargo, de los esfuerzos realizados por el profesorado que trabaja con alumnado con dificultades escolares en los diversos programas y contextos que estamos investi-

diferencias entre CCAA, y un 9.6% del alumnado se halla en el Programa de Diversificación Curricular. A su vez, 47.124 estudiantes están inscritos en el Programa de Garantía Social. Aunque estos datos, como la realidad a la que se refieren, aluden a situaciones no equiparables, permiten hacerse una idea global sobre un fenómeno que no goza de las atenciones que merece. El último tramo de nuestra educación obligatoria actual tiene un contingente realmente numeroso de estudiantes que, lleguen

# prácticas contra la exclusión social

gando los autores de cada caso. Sería preciso un espacio mayor para precisar qué es lo que significa el riesgo de exclusión educativa, por qué y cómo se va gestando y acumulando a lo largo de la trayectoria escolar, qué tipo de actuaciones pueden considerarse como buenas prácticas y qué lecciones cabría extraer de su análisis y valoración. A efectos de introducir el Tema del mes, realizaremos tan sólo algunas puntualizaciones sobre estos aspectos.

## Ciertas referencias concretas y algunas alertas

En esta misma revista se ofreció hace poco una aproximación conceptual al concepto de "riesgo de exclusión educativa" (Escudero, 2007); puede ser oportuno traer a colación aquí algunos datos que permiten hacerse una idea de la población escolar en la que estamos pensando. Si analizamos *Las cifras de la Educación en España*, edición de 2008 (<http://www.mepsyd.es/index.html>), correspondientes al curso 2005-2006, aparecen indicadores como éstos: un 42.3% de alumnos de quince años no se encuentran en el curso propio de la edad; hay un 17% de repetidores en el segundo curso de la ESO, aunque con grandes

o no a titularse, encuentran dificultades en su trayectoria escolar, de modo que no progresan satisfactoriamente, abandonan o son derivados hacia medidas organizativas y pedagógicas extraordinarias, cuyos aspectos más positivos son, entre otros, que algunos llegarán a graduarse por esa vía, atenuando de ese modo las cifras ya elevadas de no titulación en la ESO y que otros, cuando menos, lograrán alguna formación que les permita transitar al mundo laboral y a la vida adulta. En fechas recientes, además de la diversificación, la compensatoria (convertida en un paraguas elástico), y la garantía social o iniciación profesional, se ha ido creando un abanico variopinto de medidas: el Plan de Refuerzo y Orientación y Apoyo (PROA) liderado por el MEC, además de otras como Talleres, Programas para repetidores, Aulas de Acogida (es pertinente dejar constancia de que el alumnado extranjero en la ESO, 7.672 en 1996-97, ha llegado a 168.824 en el curso pasado), desdobles en primero y segundo de la etapa y de enriquecimiento de materias instrumentales, como lengua y matemáticas.

Las experiencias presentadas quieren hacer visibles algunas actuaciones, en un intento de dibujar los rostros humanos y escolares, de chicos y chicas, y de profesores y profesoras que merecen mayor visibilidad, reconocimiento y valoración de la

que tienen hoy por hoy. Las grandes cifras nos permiten denunciar dimensiones del riesgo escolar que no son de recibo, pero las estadísticas suelen ser frías y distantes. Sin dejarlas de lado, se trata de ir más allá, relatar vida, sentimientos, proyectos, dificultades y logros, por parciales que sean, de estudiantes a quienes no les va bien la escuela. También, de hacer otro tanto respecto a profesores y profesoras que están dedicando su trabajo a no dejarlos de lado, sino que, por el contrario, apuestan por dedicar lo mejor de su condición personal y docente a jóvenes que, de no contar con su acogida y apoyo, habrían sido excluidos del todo y de todo. No queremos desaprovechar esta ocasión, asimismo, para llamar la atención con toda la fuerza posible sobre el hecho de que la población escolar en situación de riesgo de exclusión tiene dimensiones cuantitativas que no son tolerables en un país democrático, y en una escuela y educación que se predicán democráticas. Si nuestro sistema educativo, singularmente en la educación obligatoria, quiere avanzar en mejora y calidad, primero ha de hacer más visible lo que está sucediendo por dentro en materia de riesgo escolar, desenganche y derivas hacia la exclusión. Al mismo tiempo y sin más titubeos, hay que reconducir ideas y actuaciones en muy diversos planos políticos, sociales y educativos, y asumir como una prioridad nacional la reducción significativa de esta cara oculta del malestar escolar. ¡No deja de ser llamativo que sean los informes PISA los desencadenantes más efectivos para armar desasosiego social respecto a la educación! Sería más sensato conocer mejor cuáles son los factores y dinámicas externas, e internas a los centros, que están llevando a resultados no deseables, a truncar aspiraciones y objetivos alojados en el baúl de la retórica. En lugar de tanta trifulca estéril, el riesgo

escolar de exclusión exige recomponer la mirada, dignificar las políticas y hacerlas creíbles y más efectivas, centrar las prioridades educativas sobre lo que realmente importa. Ya que los indicadores cuantitativos aluden a una diversidad de situaciones, entre una integración escolar aceptable y el fracaso escolar consumado (Escudero, 2007), cualquier persona curiosa, tomando las cifras anteriores como una pista, puede dedicar un momento a calcular la cantidad de alumnado de ESO que se halla al borde, más fuera que dentro, y que vive la escuela y lo que en ella le ocurre como algo irrelevante, sin posibilidad de encontrar sentido e interés a lo que se le enseña y a las condiciones en que se pretende que aprenda. Dentro y fuera de las escuelas e institutos ha ganado demasiados adeptos la máxima de que hay alumnos que no quieren aprender y, por lo tanto, no se les puede enseñar. Ya que el tema es tan complejo como para disuadir explicaciones simplistas, no estaría de más tomarse en serio el hecho de que ni el riesgo escolar ni el fracaso son fenómenos inapelables. Tampoco, fenómenos caídos del cielo. Es cierto que hay alumnos desenganchados, e incluso que existe una tendencia al aumento. Pero también lo es que hay entornos escolares, centros, contenidos académicos, exigencias, modos de enseñar y de aprender que son para ellos contextos, mensajes y relaciones de riesgo. ¡Por cierto, la población escolar con mayor riesgo de exclusión sigue perteneciendo a los sectores más desheredados económica, cultural y socialmente! Por eso, aunque a la escuela le toca una buena parte, ni la política ni la sociedad pueden mirar para otro lado.



ALFRED TRUJILLO



## ¿Se llevan a cabo buenas prácticas ante el riesgo de exclusión?

Las experiencias seleccionadas permiten afirmar que sí, a pesar de que haya que matizar mucho la afirmación. No hay respuestas fáciles para un asunto como éste; tampoco un catálogo de criterios incuestionables para el éxito. Dos consideraciones al respecto. En primer lugar, que el concepto de buenas prácticas, aunque está de moda, requiere bastantes dosis de clarificación y elaboración teórica para relacionarlo con el tema que nos ocupa; en segundo lugar, que el valor de cualquier experiencia particular siempre será relativo, pues el riesgo de exclusión representa un continuo a lo largo del cual se van precipitando muchos agentes y acontecimientos, experiencias vividas, significados, y resultados en contextos determinados. Aunque la investigación pedagógica sobre la eficacia y mejora escolar podría servir como referencia para establecer criterios de buenas prácticas, sus aportaciones son limitadas; básicamente porque no ha prestado la atención debida a los contextos y a la condición de los estudiantes más desaventajados en lo social, cultural y personal (Wrigley, 2006). Hay constancia de otros enfoques sobre buenas prácticas pedagógicas mucho más sensibles a estos aspectos (Lingard, 2007), pero sus aportaciones, que son valiosas, requieren ser entendidas como marcos para la reflexión y reconstrucción de contextos y prácticas de lucha contra la exclusión, y no como directrices a aplicar. Como puede verse en las experiencias seleccionadas, lo que las define como ejemplos a conocer y contrastar no son sus resultados, o al menos no los propios de una visión estrecha de los aprendizajes académicos, sino el hecho de que en todas ellas algunos docentes han proyectado lo mejor de sí mismos para lograr todo lo posible con un alumnado que ya venía "machacado", no sólo en cuestiones académicas, sino también en facetas sociales y personales decisivas para una vida digna dentro y fuera de los centros escolares. Aceptamos que este concepto de buena práctica es un tanto relativista, pero, a fin de cuentas, sensato y realista. Una buena práctica no es algo que está ahí, presta a ser aplicada. Puede ser más adecuado entenderla como un conjunto de valores, principios de actuación y objetivos dirigidos a sacar lo mejor posible del alumnado en situación de riesgo, asumiendo que hay que ir haciendo el camino a base de gran-

des dosis de implicación y humanidad, acogida y exigencia, sin renunciar a que muevan sus cabezas, pero prestando sumo cuidado al sentido y provecho de lo que aprendan.

## Las experiencias seleccionadas y algunos elementos comunes

Se presentan a continuación cinco experiencias de trabajo escolar con alumnado en situación de riesgo, un balance actual del Programa PROA y una serie de referencias para ampliar información. Cada experiencia por su peculiaridad habla por sí misma, incluida la que se ha dedicado a reconstruir una par de historias de vida. Conocer por dentro estos programas exige, en mayor medida de lo que se ha venido haciendo, registrar las perspectivas de los propios estudiantes. También, estudiar y divulgar con lentes más finas qué sucede, y cómo, en las clases, prácticas y otros contextos de apoyo. Sólo son, como decíamos, una pequeña muestra. Pueden apreciarse, con todo, aspectos interesantes y comunes como la pelea docente contra la estigmatización paralizante; el reconocimiento del pasado, pero sólo para ir más allá del mismo; el afán de restañar heridas personales, sociales y escolares; buscar la relación y el sentido que hay entre los contenidos y la vida y, sobre todo, demostrar que sí hay docentes interesados en mirar y trabajar en los centros, con el alumnado propenso a abandonar, y a construir con ellos posibilidad y futuro.

### para saber más

- ▶ **Escudero, J. M. (2007):** "Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 371 (septiembre), págs. 86-89.
- ▶ **Lingard, B (2007):** Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), pp. 245-266.
- ▶ **Wrigley, T. (2006):** School and poverty: questioning the Effectiveness and Improvement Paradigms. *Improving School*, 9, 3, pp. 273-290.