



VOL. 13, Nº 3 (2009)

ISSN 1138-414X (edición papel)

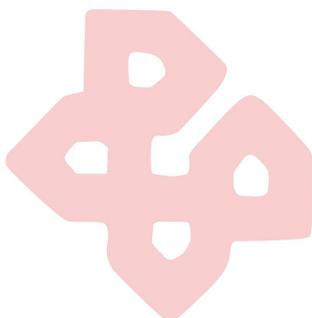
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 14/10/2009

Fecha de aceptación 01/12/2009

BUENAS PRÁCTICAS Y PROGRAMAS EXTRAORDINARIOS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Best practices and special programs for students at risk of educational exclusion



Juan Manuel Escudero Muñoz

Universidad de Murcia

E-mail: jumaes@um.es

Resumen:

En los últimos años, las buenas prácticas se han convertido en una perspectiva teórica y práctica aplicada a diversos ámbitos de las políticas sociales y educativas contra la exclusión. De forma singular también se ha desarrollado en relación con la vulnerabilidad y la exclusión educativa. Tras revisar algunas aproximaciones y hacerse eco de sus posibilidades y limitaciones teóricas y prácticas, el artículo propone un modelo marco que identifica diversos niveles y dimensiones del concepto de buenas prácticas en relación con las concepciones, las políticas y las prácticas de respuesta al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Para finalizar se propone una Guía con diferentes categorías y elementos que puede servir para la investigación y la discusión sobre las medidas extraordinarias de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria dentro del sistema educativo español.

***Palabras clave:** Buenas prácticas, modelo marco, guía, programas especiales, fracaso escolar.*

Abstract:

Best practices had recently been developed as one theoretical and practical perspective in different approaches to social and educational exclusion. Singularly its development is also visible concerning school vulnerability and students at risk. After analyzing different approaches and alerting their possibilities and pitfalls, the article offers a general framework that takes into account levels and dimensions of the best practices concept singularly related to the students at risk conceptions, politics and practices. Finally a Guide with a set of categories and more specific elements has been build for research and theoretical discussion about some of the special programs designed and developed in the Spanish lower Secondary Education for combating school failure.

Key words: *Best practices, general framework, guide, special programs, school failure.*

La identificación, análisis, valoración y discusión sobre buenas prácticas representa una de las líneas teórica y metodológica dentro de las perspectivas que acaban de presentarse en el artículo anterior sobre el riesgo escolar y la exclusión educativa. Permite adentrarse en las interioridades de los programas extraordinarios de atención a la diversidad haciendo más visibles sus contextos, factores y dinámicas organizativas, curriculares y pedagógicas que, con frecuencia, quedan en la sombra. La desatención que sigue afectando a las políticas y prácticas de prevención y lucha contra el fracaso escolar es una muestra más de la marginación teórica e investigadora de un ámbito cuya importancia y urgencia se reconoce, pero sobre el cual, más allá de la fiebre de crear medidas especiales, se desconoce qué sucede dentro de ellas, cómo y por qué, y cuáles son sus resultados.

El propósito de este artículo es perfilar un marco teórico que facilite el análisis y la discusión sobre buenas prácticas en el ámbito de la vulnerabilidad y exclusión escolar. Como una perspectiva de análisis centrada en la generación y el uso del conocimiento para mejorar proyectos y experiencias, el trabajo sobre buenas prácticas también está presente en diversas políticas sociales de lucha contra la exclusión, en programas internacionales de gran alcance y en algunas reformas educativas corrientes. Los significados y aplicaciones del concepto, por lo tanto, son diferentes. La noción de buenas prácticas, lo mismo que ha sucedido con otras palabras emblemáticas (calidad, eficacia, mejora...), suscita adhesiones y controversias teóricas y prácticas. En cierto sentido, connota algo positivo y deseable. En principio, quizás nadie objeta la conveniencia y la utilidad de identificar, documentar, diseminar y sacar provecho de aquellas prácticas que han resultado exitosas en el logro de objetivos sociales y educativos legítimos. Más allá de ese acuerdo genérico, sin embargo, el concepto y sus aplicaciones, lejos de resultar consensuado y positivo en si mismo, es motivo de problemas y disputas, de intereses y decisiones discrepantes, pues adolece en ocasiones de falta de precisión teórica y de usos discutibles.

No resulta fácil determinar qué es una buena práctica, cómo puede ser identificada, cuáles son los criterios necesarios para ha de satisfacer y, con carácter más amplio, los sistemas de valores y los presupuestos subyacentes a los juicios al respecto. A fin de cuentas, los dos términos de la expresión - práctica y buena - son complejos. Cualquier actividad humana, sea individual o social, trasciende a sus manifestaciones conductuales y, por lo tanto, no puede reducirse a los modos de hacer las cosas. El juicio y la determinación de calificar una determinada práctica como buena, como mejor que otras alternativas, son

decisiones dependientes de los valores y presupuestos teóricos con los que sea definida y ello, qué duda cabe, son asuntos polémicos que generan discrepancias y disputas. . Es posible que una determinada práctica sea buena para algunos sujetos y, acaso, no para otros; que resulte idónea para ciertos propósitos y no para otros; que funcione bien en contextos y condiciones determinadas, pero que sea inviable en situaciones distintas. Pueden surgir controversias, asimismo, respecto a quién o quiénes se arrojan, y se les reconoce, la facultad de establecer buenas prácticas, cuáles son las evidencias en las que se apoyan para hacerlo y, también, pueden afectar al uso que se haga de las mismas en el concierto de unas u otras políticas. Ese conjunto de flancos son motivos suficientes, en resumidas cuentas, para tener que precisar y discutir una serie de aspectos ineludibles y complejos, sea al explorar sus posibilidades constructivas o sea, de otro lado, para formular reservas y críticas.

En el texto se ofrece, en primer lugar, una aproximación al concepto, dejando constancia de su presencia en diversos ámbitos con significados similares y matizados, con posibilidades y limitaciones. En segundo término se llama la atención sobre el carácter complejo y multidimensional de esa expresión en educación y, tras revisar algunas aportaciones, se propone un esquema marco (un mapa conceptual) con niveles y dimensiones que cabe incluir bajo el concepto de buenas prácticas, particularmente en materia de lucha contra el riesgo o la vulnerabilidad escolar. En el tercero, tomando como referencia diversos ejemplos de buenas prácticas con el alumnado en riesgo, que se presentan y detallan en el un Anexo final (ver Tabla 1), se propone una Guía cuyas dimensiones e interrogantes pueden servir de orientación para el análisis y la discusión de programas y experiencias concretas de atención extraordinaria al riesgo de exclusión.

1. El concepto de buenas prácticas en diversos ámbitos de las políticas sociales y educativas

A pesar de sus controversias, el concepto y el uso de buenas prácticas ha llegado a divulgarse con profusión en una pluralidad de ámbitos de las políticas sociales. Aunque sus orígenes proceden, una vez más, del mundo de la economía y los negocios, donde ha sido ligado a algunas técnicas como *benchmarking* (establecimiento de indicadores de eficacia y competitividad, y realización de comparaciones entre empresas en orden a incrementar los procesos de innovación corporativa) (Brannan y otros, 2006), desde mediados de los noventa se ha ido extendiendo al amplio sector de los servicios y las políticas sociales y educativas.

1.1. Programa de buenas prácticas de Naciones Unidas

Suele reconocerse que la Conferencia de Naciones Unidas, Habitat II (Cumbre de las Ciudades), celebrada en Estambul en junio de 1996, representó la génesis del tema y su divulgación posterior. Versó monográficamente sobre la mejora de las condiciones de vida en las ciudades, el urbanismo y las políticas de desarrollo sostenible. Con el propósito de sostener la reflexión y las iniciativas a desarrollar por los países asistentes, se creó el Programa de Buenas Prácticas (<http://www.bestpractices.org/background.htm>), así como un Premio Internacional en esta materia que ha estimulado la creación de un banco variado de proyectos y experiencias realizadas y reconocidas como buenas.

A partir de ese impulso, en España se crearon Equipos de trabajo y Foros organizados alrededor de temáticas variadas, Grupos Vulnerables, Vivienda Sostenible y Buenas Prácticas.

En relación con el medio ambiente y la vivienda, por ejemplo, puede consultarse la plataforma de Ciudades para un Futuro Sostenible, en cuya página (<http://habitgat.ag.upm.es>) aparecen proyectos, estudios y criterios para identificar, compartir y utilizar buenas prácticas en ese sector, así como también recursos variados, análisis y materiales para la educación. Hernández Aja (2001), uno de los miembros del colectivo, al referirse a la expresión de buenas prácticas señala que: *“no se utiliza para determinar algunas experiencias como si fueran las mejores formas de actuación imaginable, sino aquellas que suponen una transformación en formas y procesos de acción que podrían suponer el germen de un cambio positivo en los métodos tradicionales”*. Los criterios empleados para definirlos, concretamente referidos a Ciudades Habitables, son el impacto de una práctica, la asociación, sostenibilidad y liderazgo, el fortalecimiento de comunidades, la consideración del género y el grado en que propicia inclusión social.

1.2. Buenas prácticas y políticas sociales por la inclusión

En estos momentos las buenas prácticas están presentes en políticas y planes europeos y nacionales de lucha contra la exclusión social, tal como puede verse en el V Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social 2008-2010 del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, así como en otras iniciativas similares promovidas por Comunidades Autónomas y diferentes organizaciones como, por ejemplo, la Cruz Roja. Existe una amplia información sobre el particular, disponible en (<http://www.practicasinclusión.org>). Un exponente de la atención concitada han sido diversos grupos de trabajo, seminarios o jornadas. Las Jornadas de Buenas Prácticas en Inclusión Social, celebradas en junio del 2004, en Pamplona, y patrocinadas por el Parlamento Europeo y la Oficina Española del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales son una muestra de ello. En la dirección (www.caritaspamplona.org/portal/documentos) hay diversas aportaciones y discusiones el concepto y sus aplicaciones. En una de las aportaciones, Cabrera (2004) justificaba la pertinencia de trabajar con buenas prácticas por *“el interés en aprender de ejemplos de actuación exitosos, originales e innovadores en cualquier ámbito de la acción humana”*.

Otra muestra del estado de la cuestión es el trabajo que ha venido realizando sobre el tema el Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP) de la Universidad de Barcelona. Reconociéndose deudor del programa y la definición propuesta por Naciones Unidas, se habla de: *“iniciativas o modelos de actuación que tienen como objetivo mejorar la calidad de vida de los individuos o grupos en situación de pobreza o exclusión”* (Díaz y otros 2003). Tomando como referencia una determinada concepción teórica de la exclusión social (Subirats, 2004), el Instituto citado ha dispuesto una serie de criterios para la caracterización de buenas prácticas en pro de la inclusión social, que han sido suscritos por otros colectivos y organismos citados más arriba. Señalan en concreto: innovación, estrategia, integralidad, efectividad, participación, fundamento, transferibilidad, pluralismo y transversalidad. Sin entrar en un comentario sobre los mismos, procede dejar constancia de que sus proponentes insisten en la importancia que reviste la cobertura teórica subyacente a esos u otros criterios que puedan establecerse. Destacan como es debido, igualmente, que cualquier pretensión de transferir posibles buenas prácticas de unos contextos a otros diferentes es un problema delicado, así como que el mejor provecho que se puede sacar al trabajar con ellas requiere reflexión profesional y aprendizajes compartidos y negociados entre distintos interlocutores.

En resumidas cuentas, la idea de buenas prácticas en las políticas sociales está asociada a la lucha contra la exclusión a través de proyectos al servicio de la inclusión, lo

que, ciertamente, representa un marco de referencia diferente al que tienen en el sector de los negocios. A trabajar con buenas prácticas, se pretende identificar, diseminar y compartir conocimientos y experiencias exitosas y contrastadas en el logro de objetivos, con la expectativa de que, tomadas como herramientas conceptuales y operativas, favorezcan la reflexión profesional y los modos de afrontar proyectos y acciones sucesivas, tomando en consideración la diversidad de contextos, sujetos y condiciones.

1.3. Buenas prácticas y el programa de la UNESCO, Educación para Todos

La educación tampoco ha sido ajena a la reflexión y el trabajo con buenas prácticas en diversos niveles, al servicio de propósitos y políticas variadas. Es digno de atención el programa de la UNESCO, *Educación para Todos*, en cuyo seno también se ha creado y viene funcionando un banco de buenas prácticas bajo la categoría de Monografías INNODATA. Giran en torno al propósito de generar y divulgar buenas prácticas en materia de garantías y mejora de la educación de la infancia en diversos países. Uno de los documentos, elaborado por (Abdoulaye, 2003) (www.ibe.unesco.org) sobre desarrollo curricular y buenas prácticas, revisa la génesis del término y hace un balance de diversos proyectos llevados a cabo en diferentes países. Se definen como: “*ejemplos exitosos de cambio en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existente y que comportan una serie de criterios o estándares a los que se atienden*”. (Abdoulaye, 2003:3). Se les atribuye, pues, un significado similar a los ya mencionados, al tiempo que se alerta con un acento todavía más explícito sobre dos extremos a considerar. Uno se refiere a que las dificultades de transferir buenas prácticas no sólo conciernen a su desarrollo en contextos singulares, sino también al conjunto más amplio de condiciones y relaciones sociales, económicas y políticas dentro de las cuales hayan surgido, se hayan desarrollado y logrado ciertos efectos positivos. Es una cautela procedente, pues una determinada práctica depende no sólo de sus valores, presupuestos y criterios teóricos, sino también de factores y dinámicas alojadas en contextos y relaciones, intereses, poderes e influencias sociopolíticas. El otro, expresamente mencionado en la referencia anterior, señala que en determinadas circunstancias una buena práctica lo es porque ha sido llevada a cabo con medios escasos, lo que sería un argumento a favor de poder utilizarla en una diversidad mayor de contextos. Ese criterio, sin embargo, es controvertido, pues dejar sobre las buenas prácticas un halo de voluntarismo. A este respecto, Hernández Aja (2001), al valorar globalmente el programa de Naciones Unidas, señala que se trata de una más de las actividades promovidas con escaso respaldo y recursos escasos. Volveremos sobre el particular posteriormente, pues representa un flanco al que hay que prestar atención.

1.4. Buenas prácticas, teoría, investigación y gobierno de la educación

Aunque la génesis y el desarrollo del concepto de buenas prácticas en sectores sociales y educativos como los indicados es reciente, no sería correcto olvidar que, en realidad, no es nada novedoso ni una preocupación desconocida. En realidad, desde la antigüedad a nuestros días, ha sido un asunto central en la teoría, investigación, políticas y prácticas de los sistemas escolares. El afán de reconocer y valorar buenas prácticas pertenece, en esencia, al carácter y a la vocación normativa de la educación, desplegada en modelos ideales acerca de lo que significa y comporta una persona educada y, para hacerlo posible, qué tipo de valores, concepciones y modos de hacer merecen considerarse como buenos, como adecuados y efectivos.

Sea o no con esa expresión singular, la historia de la educación ilustra con profusión cómo han surgido valores, ideas y prácticas relativas a la creación de conocimientos y prácticas organizadas, de propuestas presentadas como ejemplos de buen conocimiento pedagógico, buena enseñanza y aprendizaje, centros y docentes buenos y eficaces (Bolívar, 1999), y, también, buenas políticas de gobierno, recursos, condiciones y procesos que faciliten los cometidos de la educación. Diferentes condiciones sociales, económicas y culturales han generado prioridades, contenidos y formas de hacer cambiantes en educación, no sólo en razón de la evolución de la teoría y los métodos pedagógicos, sino también por la influencia poderosa de urgencias y cambios sociopolíticos.

Dar cuenta de todo ello, incluso de forma sucinta, requeriría mucho más espacio que el disponible. Sin tener que remontarnos al pasado más remoto, hay constancia, por ejemplo en los últimos cincuenta años, de la proliferación de reformas, innovaciones curriculares y metodológicas, de las que ha ido dando cuenta la elaboración teórica y la investigación (Altritcher y Elliot, 2000; Fullan, 2002). Han surgido incluso ámbitos específicos de investigación centrados en la creación, difusión, gestión y utilización del conocimiento (Escudero, 1991; Hargreaves, 2003, número Monográfico de la Revista Educar (2006) sobre gestión del conocimiento). El núcleo de buenas prácticas (la posibilidad de documentar, diseminar y extraer lecciones provechosas del conocimiento valioso y de diversas experiencias y proyectos contrastados en el logro de determinados objetivos) ha sido ampliamente debatido y sobre ello se han formulado propuestas diversas.

Procede, no obstante, hacer algunas advertencias. La primera se refiere a que la elaboración de buenas ideas y prácticas, fundadas, contrastadas y valiosas para ahondar en la comprensión, tomar decisiones y actuaciones, son tareas que tienen en la actualidad mayor importancia, justificación y posibilidades que la que han tenido en el pasado. Se han formulado metas educativas más ambiciosas al entender la educación como un derecho esencial de toda la ciudadanía, se ha logrado disponer y sistematizar un conocimiento poderoso y útil para comprender las realidades educativas, sus complejidades y sus márgenes de posibilidad. El saber y las experiencias acumuladas ofrecen múltiples enfoques conceptuales y prácticos, de modo que, al lado de muchas incertidumbres, enriquecen los marcos de referencia y de actuación respecto a los factores, las condiciones y las dinámicas que merecen ser tomados en consideración, aplicando voluntad política, institucional y profesional a la garantía efectiva de la educación debida.

En tiempos de explosión de la información y el conocimiento como los actuales, se ha convertido en un imperativo ineludible la creación de conocimiento propio, así como el acceso y la utilización sensata de proyectos y buenas experiencias de otros. La creación, el acceso y la gestión del conocimiento es un trayecto inexcusable a recorrer para crear y sostener organizaciones, actuaciones profesionales y políticas inteligentes al servicio de propósitos morales y justos (Hargreaves, 2003). De manera que el núcleo central de buenas prácticas, no sólo ha sido una tarea perenne del pasado, sino que está llamado a representar ahora y en el futuro previsible un valor creciente e inexcusable. Cada vez será más inimaginable que haya sistemas, organizaciones y profesionales que aspiren a desempeñar bien sus cometidos sin generar conocimiento sobre sus ideas y actuaciones o sin acceder, trabajar y utilizar los mejores conocimientos, experiencias y prácticas disponibles en el entorno.

Segundo, como sucede con los grande consensos - las buenas prácticas parecen reclamar para sí esa condición - los problemas pueden surgir en los detalles de la letra pequeña. La teoría pedagógica ha sido bien explícita al advertir que la construcción del

conocimiento valioso (buenas ideas y prácticas) no sólo depende de los sistemas de valores y marcos teóricos que se apliquen al definirlo. Están condicionados también por los modelos, esquemas o lógicas de racionalidad según las cuales el conocimiento es construido, propuesto y utilizado. Con frecuencia, este matiz se pasa indebidamente por alto en algunas maneras de entender y operar con buenas prácticas.

No es posible determinar una buena práctica sin alguna teoría que sustente esa decisión. Y, a su vez, cualquier teoría depende de un discurso más profundo, de un meta-relato, dentro del cual se inscribe, del que extrae sus presupuestos epistemológicos y las reglas con las que es construida y validada. Aunque representan un cierto esquematismo, las tres racionalidades ampliamente descritas y debatidas - empírica y técnica, interpretativa y comunicativa, crítica y transformadora (desde Aristóteles a Habermas se ha escrito mucho de ellas y, para sus relaciones con la educación, puede verse, por ejemplo, Carr y Kemmis, 1987; Grundy, 1989) merecen ser tomadas en consideración al precisar qué se entiende por buena práctica, cómo es posible determinarla, qué relaciones se presumen entre la teoría y la acción cuando se pretende que los prácticos operen con ella y la utilicen en sus respectivos contextos de actuación.

Tan sólo a título ilustrativo, pues la realidad de los hechos es mucho más sinuosa, cabe concebir las buenas prácticas como una serie de atributos o características referidas a formas de hacer exitosas en el logro de objetivos que han sido validadas de modo sistemático y empírico y que, por ello, se proponen como guías de acción a ser aplicadas fielmente por otros sujetos que pretendan lograr con sus acciones objetivos idénticos o similares en sus propios contextos. Estaríamos hablando, bajo este supuesto, de una concepción técnica e instrumental de las buenas prácticas.

Cabe, en otro sentido, entender que una práctica, incluso habiendo pasado los criterios pertinentes para valorarla como buena, no puede cifrarse como algo objetivo ni fijo, algo predeterminado y externo a la acción de los sujetos y sus contextos. Requiere, más bien, ser construida a través de procesos juiciosos y propósitos morales situados en contextos, procesos que han de implicar reflexión e interpretación por parte de los actores y procesos que al mismo tiempo han de quedar expuestos a ser contrastados y validados en la acción debidamente fundada, no separados de ella. Una buena práctica se entiende, en este caso, como un empeño reflexivo, interpretativo, dialogado y personal, también social y cultural. Implica operaciones y reconstrucciones de las propias ideas y acciones por parte de individuos, teniendo en cuenta tanto los propios conocimientos y experiencias como los saberes y las experiencias de otros. Cabe sostener, asimismo, que una práctica, al integrar e interpretar conocimientos externos e internos de los sujetos pertenecientes a sus respectivas comunidades de práctica (Escudero, 2009), ha de satisfacer un determinado tipo de valores que serán decisivos para poder enjuiciarla como moralmente defendible. No podría hablarse con propiedad de una buena educación si sus objetivos y modos de lograrlos no fueran moralmente legítimos, si no estuvieran éticamente justificados de acuerdo con criterios de justicia y equidad, en coherencia con el reconocimiento de la educación como un derecho esencial de todas las personas.

Tercero, el conocimiento y las experiencias sobre buenas prácticas no surgen tan sólo de la aplicación de lógicas racionales. También están vinculadas, son la expresión y pueden ser utilizadas bien o mal por las políticas y el poder. O, dicho de otro modo, la identificación, codificación y utilización de buenas prácticas en cualquier ámbito, y desde luego en educación, comporta procesos sociopolíticos que intervienen en su construcción y uso (Adams, 2008). Es preciso, por lo tanto, analizar y valorar su universo conceptual y su utilización

como un terreno penetrado por relaciones de poder y de intereses. Sus influencias pueden manifestarse en las prioridades e intereses que afectan a la creación y selección del conocimiento, en decisiones que hagan prevalecer unos puntos de vista y voces sobre otras que se silencian. La construcción social y política de buenas prácticas puede llevar a ponerlas al servicio de opciones políticas y administrativas empeñadas en convertirlas en decretos y regulaciones, imponerlas como un instrumento de dirección, vigilancia y control del pensamiento y las prácticas organizativas, curriculares, pedagógicas y profesionales de quienes trabajan en la educación. Por ello este flanco de las buenas prácticas hace de ellas algo potencialmente polémico.

Si todos los flancos mencionados hacen de las buenas prácticas un asunto controvertido, el último mencionado da motivos a especiales discusiones, desavenencias y críticas. No es extraño que, particularmente en algunos países, las buenas prácticas figuren en años recientes entre algunas de las estrategias, también instrumentos, a través de los cuales ciertas políticas gubernamentales han concentrado sus esfuerzos, en ocasiones de forma hasta obsesiva (Coffield y Edward, 2009) en promover, regular y dirigir técnicamente el trabajo de los centros y el profesorado bajo el paraguas de buenas prácticas tal como las entienden y pretenden imponerlas ciertas servicios y expertos vinculados a la administración. En las coordenadas de un panorama internacional en el que la elevación de los niveles, los grandes lemas de una buena educación para todos, la evaluación estandarizada (ha sido una de las referencias empíricas frecuentes en la identificación y codificación de buenas prácticas), han quedado contaminados por imperativos de mayor productividad, rendimiento, rendición de cuentas y desregulación de las formas de gestión (conciertos, privatización), las buenas prácticas son objeto de sospecha y de fuertes críticas (Hargreaves, 2003; Whitty, 2005; Nieto, 2005; Adams, 2008; Coffield y Edward, 2009). En lugar de representar una vía de posibilidad y de esperanza para la superación de las desigualdades injustas, hay políticas que echan mano de ellas como mecanismos de regulación y control externo de la educación, de los centros y del profesorado, restaurando, ahora con otra jerga biensonante, el afán inveterado de imprimir racionalidad y eficacia externa a los agentes educativos, reclamándoles que ejecuten modos de hacer que han sido verificados como más eficaces (prácticos, concretos, predeterminados) en el logro de aprendizajes (generalmente los más fáciles de medir y estandarizar).

La actual cultura de la productividad y la excelencia, la presión social y económica sobre los sistemas escolares, la proclamación de grandes retóricas utilizadas como pretexto para actualizar versiones técnicas y burocráticas de gobierno que supuestamente pertenecían al pasado (o que acaso nunca desaparecieron de la escena), han dejado un halo de críticas y cautelas sobre el lema de buenas prácticas. Algunas de las más propagadas, representan, además, estándares enlatados y fríos que proponen modelos empobrecidos de profesionalidad docente, desgajando de ellos precisamente aquellas facetas más relacionadas con la humanidad, la conexión entre la educación y la justicia social, la democratización efectiva de la formación (Nieto, 2005). Cuando se echa mano de buenas prácticas para promover altos aprendizajes (un objetivo loable), pero de hecho se estimulan condiciones y dinámicas sociales, administrativas y escolares desiguales y competitivas, quienes siguen quedando perjudicados son, de nuevo, los sectores, colectivos y sujetos más desfavorecidos (Ainscow y otros, 2007).

Esos contextos políticos en los que procede criticar severamente el uso instrumental de buenas prácticas, no deberían llevar a pasar por alto que, en otras ocasiones, particularmente en lo que se refiere a programas o medidas como las que aquí nos ocupan, las buenas prácticas sencillamente brillan por su ausencia: desatención, marginalidad,

discrecionalidad, inexistencia de mínimos mecanismos de seguimiento, documentación y generación de conocimiento público sobre qué está pasando, cómo y por qué. Nuestra realidad, en cierto modo, se parece más a la de buenas prácticas por defecto que a las buenas prácticas como objeto de crítica, discusión y, acaso, posibilidad. Eso no significa que nuestras administraciones no regulen, no dirijan, ni establezcan prioridades y descarguen sobre los centros y el profesorado todo tipo de exigencias respecto a qué cosas hacer y cómo. Hace poco, en nuestro propio contexto se legislaron modelos constructivistas de enseñanza y, en la actualidad, es patente el empeño desmedido por las administraciones de establecer procedimientos burocráticos que han de cumplimentarse para todo en los centros. No siempre porque quienes los deciden e imponen cuenten con avales “científicos”, sino porque, a veces, emanan pura y llanamente de la última ocurrencia de algún servicio o asesor de la administración. Seguramente, los afanes intervencionistas, la desidia o las ocurrencias administrativas no tienen nada que ver con lo que, bien entendidas y utilizadas, las buenas prácticas podrían dar de sí.

2. La naturaleza compleja y multidimensional de una buena práctica

Por conveniente que pueda ser el empeño de disponer y trabajar con buenas prácticas, la tarea es realmente compleja por los interrogantes que es preciso despejar: ¿Qué conocimientos y experiencias merecen ser catalogadas como buenas? ¿Cuáles pueden ser tales para sujetos, propósitos y contextos determinados? ¿Qué es lo que de ellas puede y debe ser utilizado en otros contextos y cómo? Cualquier práctica, y todavía más la que sea declarada como buena, es una realidad constituida por muchos elementos: valores, concepciones y propósitos, modos de hacer y formas de pensar, conocimientos explícitos e implícitos sostenidos por los prácticos, componentes racionales y otros que anidan en las vivencias, sentimientos y compromisos, aspiraciones y sueños, al lado de otros que son motivos de frustraciones y de barreras. Hay conocimientos y buenas prácticas implícitas y situadas en la experiencia personal, mientras que otras pueden ser más explícitas, públicas y sistematizadas. Pueden, asimismo, surgir y circular por contextos múltiples, algunos de ellos de carácter estructural, mientras que otros, que pueden llegar a ser incluso más decisivos, pueden estar representados por la cultura y las dinámicas dominantes dentro de las organizaciones educativas, las trayectorias, identidades y red de relaciones sostenidas por los docentes y por otros profesionales.

La pretensión de codificar, acotar y cerrar una buena práctica es difícil, quizás imposible: la pluralidad y el carácter de sus elementos desbordan cualquier pretensión de confinarla en lo observable y objetivo, de codificarla como algo estable y predeterminado por encima de contextos, contenidos y propósitos singulares. 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. Lo más razonable, por lo tanto, es adoptar una perspectiva abierta y, hasta cierto punto, relativa. Es posible que haya algún tipo de fronteras entre los territorios de las buenas y las malas prácticas. Pero es de suponer, asimismo, que sus confines no discurren en línea recta, pues son, más bien, cambiantes, flexibles y contruidos. Por ello, no son susceptibles de ser trazados e impuestos por alguien desde fuera por mucha autoridad formal o intelectual que pudiera tener. Como señala Alexander (1997) al respecto, *“una buena práctica, creada en contextos singulares por ideas y acciones de profesores y alumnos, nunca puede ser considerada como la única posible, como algo fijo y abstracto, ni como una predeterminación susceptible de ser impuesta por alguien desde algún lugar o posición”* (Coffield y Edward, 2008:388).

Al introducir el tema del mes de un número de Cuadernos de Pedagogía referido a buenas prácticas con alumnado en situación de riesgo escolar, se sostenía un planteamiento similar (Escudero, 2008). Puede suceder, decíamos, que haya buenas prácticas incluso cuando lo que se ha hecho y logrado en unas circunstancias determinadas con el alumnado no ha llegado a satisfacer todas las expectativas depositadas ni está plenamente de acuerdo con lo que, en teoría, podría ser considerado como lo mejor y más deseable. Bajo determinadas condiciones, una práctica, sin satisfacer criterios óptimos, merece, quizás, ser valorada como buena porque es la mejor posible en razón del pasado y el presente, porque en ella han depositado los docentes lo mejor de sí mismos (conocimientos, experiencia, compromiso, humanidad, calidez, acogida, implicación con los estudiantes) y porque a algunos estudiantes les ha servido, cuando menos, para paliar grados más profundos y extensos de exclusión académica, personal y social.

2.1. Un par de propuestas sobre las múltiples dimensiones de buenas prácticas

Dos referencias concretas nos pueden ayudar a concretar algo más el carácter complejo y las dimensiones múltiples que es preciso considerar al hablar de buenas prácticas en educación. La primera, que procede de Alexander (1997), pone el acento en la utilización reflexiva de propuestas pedagógicas elaboradas por otros por parte de los profesores que interaccionen con las mismas. Una serie de dimensiones e interrogantes como las que siguen ilustran su planteamiento.

Política: ¿quiénes, la administración u otros grupos de poder, proponen una buena práctica, para qué y con qué consecuencias? *Evaluativa:* ¿Cómo una buena práctica concuerda o cuestiona la propia y los valores que la sostienen? *Empírica:* ¿Qué soportes y evidencias basadas en la investigación educativa relevante la avalan? *Pragmática:* ¿Qué grado de utilidad puede tener una práctica presentada como buena para el profesorado y su contexto de trabajo? *Conceptual:* ¿Qué concepciones de una buena enseñanza y aprendizaje son las que están inspirando la práctica de un docente y qué relaciones pueden establecerse entre ellas y las que representa la práctica que ha sido realizada por otros?

Esa aproximación al tema asume dos supuestos. Uno, que hay, en efecto, buenas propuestas pedagógicas a las que puede acceder el profesorado y sobre las cuales reflexionar y decidir atendiendo a las dimensiones indicadas. Dos, que sus relaciones potenciales y provechosas con los docentes (sus contextos de trabajo, concepciones, modos de hacer y valores) estarán mediadas por la serie de interpelaciones (interpretación, juicio y decisiones) a que ellos las sometan. El planteamiento es un buen exponente de esa concepción según la cual las buenas prácticas no se aplican ni se imponen a los sujetos, sino que, en caso de que existan, deben ser interpeladas, interpretadas, valoradas y, en su caso, utilizadas como una oportunidad para reconstruir valores, ideas y prácticas por parte de las instituciones y los profesionales.

Coffield y Edward (2009), cuyo trabajo sobre buenas prácticas es crítico y al tiempo constructivo, amplían y matizan las dimensiones anteriores. Proponen las siguientes:

- *Contexto:* peculiaridades organizativas de una determinada propuesta para la enseñanza y el aprendizaje, alumnado con el que se ha llevado a cabo (procedencia, historia previa, grado en que la propuesta lo valora y toma en consideración), programa formativo y sus relaciones con contextos organizativos, otros proyectos y profesionales implicados.

- *Conocimiento*: tipo de presupuestos, valores, conocimientos y capacidades organizativas y profesionales de la práctica, así como sus relaciones con los presupuestos, conocimientos y capacidades disponibles y vigentes dentro de otros contextos, programas y docentes para quienes pudiera ser provechosa.
- *Currículo*: qué selección de contenidos y aprendizajes (conocimientos, capacidades, valores, etc.) la definen y para qué estudiantes pudiera ser adecuada.
- *Pedagogía*: metodologías, modos de hacer propuestos y validados en relación con los existentes en centros o aulas.
- *Evaluación*: efectos de la práctica relativos a aprendizajes de los estudiantes.
- *Gestión*: cómo se ha planificado, secuenciado y evaluado la práctica, y de qué manera ha sido implementada dentro de los márgenes y requerimientos establecidos por las políticas de la administración.
- *Aprendizaje docente*: habilidades, creencias y valores de los profesores que han desarrollado la práctica y desafíos que representan a quienes intenten desarrollarla en sus respectivos contextos y condiciones de trabajo.
- *Sociedad*: influencias, relaciones y adecuación de una buena práctica con el mercado laboral y la formación de la ciudadanía (su foco específico es la formación profesional).

Complementando las cinco dimensiones de Alexander, estos autores destacan el contexto y alumnado, aluden específicamente al currículo, pedagogía y evaluación y resaltan el protagonismo del profesorado y posibles necesidades de formación, llamando la atención, asimismo, sobre la importancia de conectar una buena práctica con su contexto social.

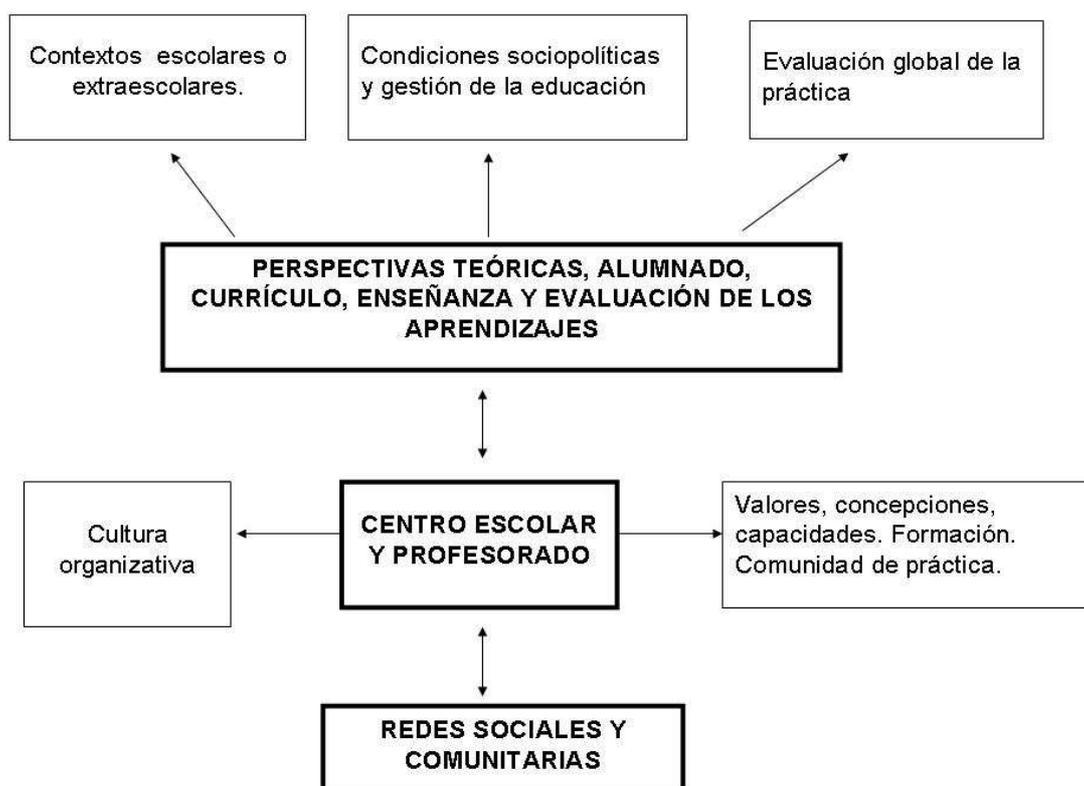
Además de las dimensiones explícitas que tratan, aluden a otras dos cuestiones que, a nuestro entender, bien merecerían ser incluidas dentro de las mismas. Una buena práctica no es sólo individual, sino que seguramente *“ha surgido, ha sido creada y sostenida dentro de una determinada comunidad de práctica, donde se ha desarrollado un repertorio de modos de acción, así como historias y concepciones compartidas”* (Coffield y Edward, 2008:389), En términos más amplios, sostienen que las buenas prácticas no debieran restringirse a los docentes y a sus comunidades de referencia profesional, sino que también merecen inscribirse en una cultura democrática. *“Una democracia viva necesita un enfoque abierto sobre buenas prácticas, sometidas al control de profesionales reflexivos, sensibles a contextos y cambios sociales, que se dotan de recursos y responsabilidades con otros para afrontar las complejidades de identificar y diseminar buenas prácticas sociales y educativas”* (Coffield y Edward, 2008:389). Desde nuestro punto de vista, estos dos aspectos han de incluirse propiamente en la caracterización del concepto de buena práctica y no entenderlas, por lo tanto, como propiedades añadidas.

2.2. Un mapa conceptual sobre las dimensiones de una buena práctica en el trabajo con el alumnado en riesgo de exclusión

Es posible integrar las dos referencias anteriores en un mapa conceptual como el que representa en la Figura, nº 1. Como puede verse, integra diversas dimensiones alrededor de tres ejes destacados que, a nuestro entender, pueden servir para organizar la información

correspondiente a una serie de ejemplos de buenas prácticas con estudiantes en riesgo como los recogidos y descritos en el Anexo a este texto (Tabla nº 1). En el punto siguiente, han sido tomados como marco de referencia para la Guía de análisis de casos que se propone.

El esquema representado en la figura resalta, como se ha dicho, tres ejes vertebrales, cada uno de los cuales incluye elementos más específicos. El primero se refiere al alumnado al que van destinados los programas o medidas de atención (diversificación curricular, iniciación profesional o garantía social, talleres, etc.), las perspectivas teóricas en las que se basan el currículo (contenidos y aprendizajes a desarrollar), procesos de enseñanza (metodologías, recursos didácticos y relaciones pedagógicas), criterios y procedimientos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes del alumnado. Este elemento constituye el *núcleo pedagógico* que será preciso analizar y valorar al estudiar un programa o práctica como buena.



Aparece relacionado, además, con otros elementos que merecen ser contemplados, pues ofrecen informaciones relevantes: a) los contextos escolares o en su caso extraescolares de un programa o práctica; b) las normativas administrativas reguladoras y las condiciones representadas por políticas sociales y educativas; c) la evaluación del programa en tanto que práctica avalada y contrastada, sea con evidencias empíricas de su desarrollo y resultados, o sea también con un conjunto bien justificado de fundamentos teóricos que lo sustentan.

El segundo eje alude a los *centros escolares (u otras instituciones)* y al *profesorado* u otros agentes implicados. Ya que los aspectos estructurales de un programa se asocian al núcleo pedagógico del mismo, aquí nos referimos a los centros en tanto que culturas (formas de ver y pensar, creencias, prioridades y expectativas, modos hacer y relaciones), pues

entendemos que son decisivas para dar cuenta del grado en que un determinado programa (práctica) es asumido, apropiado y comprometido por toda una organización. En lo que toca al profesorado, o también a otros profesionales y agentes involucrados, procede contemplar los valores, concepciones y capacidades, visiones y aspiraciones, vivencias y sentimientos de los sujetos individuales y de los equipos docentes. La formación y el desarrollo profesional, a título personal y colegiado, es un aspecto relevante y, por lo tanto, merece ser incluido expresamente en el esquema.

El tercero, finalmente, incluye posibles relaciones, alianzas, redes de centros, profesorado, familias, otros agentes sociales y comunitarios, servicios y empresas, concertadas y organizadas para lograr el objetivo de garantizar al alumnado en riesgo vínculos y redes de apoyo. Es una faceta ampliamente reclamada y documentada en los ejemplos recogidos en el Anexo, así como en otras referencias que lo justifican sobradamente (ver al respecto García y Gómez, 2009).

3. Guía para el análisis de buenas prácticas ante el riesgo de exclusión educativa: dimensiones y criterios para el análisis y la discusión

La opción de desplazar a un Anexo final la muestra de ejemplos seleccionados, obedece sencillamente al propósito de hacer más ágil el texto. Ya que, además de otras contribuciones, nos han servido de referencia para elaborar la Guía de análisis que se propone, es preciso realizar algunos comentarios previos.

3.1. Hay conocimientos valiosos sobre buenas prácticas en materia de prevención y lucha contra la exclusión educativa

Aunque el riesgo escolar de exclusión y las medidas adoptadas para remediarlo tienen menor visibilidad de la debida en la política, existe un cuerpo amplio de conocimientos a escala nacional e internacional que puede ser tomado en consideración para analizar y discutir buenas prácticas. El planteamiento que aquí suscribimos se sitúa en una perspectiva que interpreta el riesgo escolar como un fenómeno estructural, dinámico y relacional, atribuible a desajustes entre la escuela, el currículo, la enseñanza y la evaluación escolar y la realidad personal y escolar, familiar y social de los estudiantes (Escudero, González y Martínez, 2009). Hablando con propiedad, no es un fenómeno imputable sólo los estudiantes, así como tampoco es de la exclusiva responsabilidad de los centros y el profesorado. Se trata, por el contrario, de una realidad multifactorial, constituida por elementos y relaciones personales, escolares, profesionales y familiares, entrelazadas con otras todavía más amplias y complejas de carácter social, cultural y político, incluso económico, tal como se ha expuesto en el artículo que abre este Monográfico. Esta concepción está presente en los ejemplos recogidos en el Anexo, está avalada por otras propuestas o contribuciones y nos ha servido como criterio para descartar otros modos de entender las buenas prácticas (programas ejemplares) en este ámbito. Para aclarar estos extremos, convienen los siguientes comentarios.

Primero, es preciso advertir que en la literatura pedagógica hay diversos planteamientos, algunos más generales y otros más específicos sobre el riesgo escolar. En los más generales se sostienen esquemas de interpretación del fracaso que abundan en su concepción estructural, dinámica y relacional, tal como se acaba de enunciar más arriba.

Proponer abiertamente una concepción democrática de los centros escolares, del currículo, la enseñanza y el ejercicio de la profesión docente, así como la necesidad de insertar la lucha contra las desigualdades en claves sociales y políticas (Apple y Bean, 1999; Guarro, 2002; Rué, 2003; Martínez, 2005; Flecha, 2008; Feito y González, 2009, Bolívar y García, 2009, donde, además, se ofrece una revisión bien documentada de experiencias nacionales de escuelas democráticas). Sus aportaciones, aunque no incluidas expresamente en la tabla del Anexo, son básicamente coincidentes con sus presupuestos e implicaciones prácticas.

Segundo, la muestra que hemos recogido se mueve dentro de un espacio intermedio entre perspectivas y propuestas más generales y otras que nos parecen específicas en exceso. Nos estamos refiriendo a aquellas interpretan el fracaso, el abandono escolar o la exclusión en términos teóricos que no asumimos por ser parciales y especializados. Por citar un ejemplo, estamos pensando en un amplio Informe Técnico, elaborado por Hammond, Linton, Smink y Drew (2007) (nedpc@clermson.edu) sobre factores de riesgo de abandono escolar y programas aplicados que son valorados como ejemplares. El informe en cuestión se ha realizado en EEUU tras revisar más de tres mil artículos y referencias a programas de diversa naturaleza, seleccionando cincuenta de ellos valorados como ejemplares por la documentación disponible sobre sus componentes, desarrollo y resultados. Las reservas que nos merece ese tipo de enfoques estriban en que, a pesar de que se declara que el riesgo escolar es multifactorial, a la hora de señalar sus variables escolares, se las reduce a indicadores como el bajo rendimiento de los estudiantes, la repetición de curso, bajas expectativas escolares y absentismo, falta de esfuerzo y escasa participación en actividades extraescolares. Es una forma sutil de personalizar el fracaso, colocarlo sobre las espaldas particulares de los estudiantes y omitir, así, el papel que le pueda corresponder en ello al currículo escolar, la enseñanza o la evaluación, pasando por alto, también, otras dimensiones importantes correspondientes a los centros, al profesorado o los contextos sociales y políticos más amplios. Los programas presentados como ejemplares en ese Informe son, consecuentemente, específicos y especializados. Van desde el apoyo académico especializado hasta la aplicación de terapias (con diferentes orientaciones), pasando por intervenciones para la mejora de habilidades sociales o la de prevención de embarazos precoces. Por añadidura, representan intervenciones en su mayoría diseñadas y aplicadas por profesionales especializados, no por los centros y profesores como protagonistas.

De acuerdo con nuestra concepción más global del riesgo escolar, la selección de casos seleccionados en el Anexo, además de centrarse específicamente en la prevención del riesgo escolar, representan mensajes consistentes que abogan por planteamientos y respuestas integrales (Hayes y otros, 2006), enfoques ecológicos de la escuela, el currículo, la enseñanza, el profesorado, las familias y la comunidad.

Tercero, como puede apreciarse en los casos seleccionados, prácticamente todos convergen en cuestionar lo que algunos denominan una “*pedagogía de la pobreza*”; se propone como alternativa una “*pedagogía de la plenitud*” (Haberman, 1991; Cole, 2008). La primera corresponde a enfoques del riesgo escolar que se traducen en programas de compensación basados en el déficit, la estigmatización y la personalización del fracaso, la reducción, ya de entrada y por principio, de los contenidos de la formación y la formulación de aprendizajes mínimos, de bajo nivel cognitivo, así como el uso de modelos de enseñanza directivos, basados en las transmisión y ejercicios repetitivos, con escasa atención a la creación de tareas y actividades que impliquen afectiva, intelectual y socialmente al alumnado.

La práctica totalidad de los ejemplos del Anexo abunda en la necesidad de adoptar, por el contrario, “una pedagogía de la plenitud”, o sea: énfasis en las fortalezas y realidades personales y sociales de los estudiantes, propósito decidido de sacar el máximo de cada estudiantes no rebajando ni las aspiraciones (aprendizajes sólidos y significativos) ni los contenidos (un currículo rico y riguroso), y siendo conscientes de que la estigmatización suele representar un mecanismo poderoso que lleve a cumplir profecías sutiles o explícitas enunciadas. Se deja patente que un currículo riguroso, rico, culturalmente relevante y conectado con la realidad personal, social y ambiental de los estudiantes, puede servir para desarrollar habilidades superiores de pensamiento, así como para cultivar, desde una perspectiva integral y ambiciosa, tanto el desarrollo cognitivo como el social y el afectivo. La combinación de un currículo intelectualmente de calidad, conectado, reconecedor de las diversidades del alumnado y que preste una atención esmerada al apoyos personal y social de acuerdo con una pedagogía del cuidado (Hayes y otros, 2006; Lingard, 2006; 2007; Munn, 2007) y Munn y otros, 2006), constituye el núcleo básico de esa pedagogía de la plenitud. Las dos referencias tomadas de nuestro contexto (entre otras que podríamos haber recogido), una más relacionada con el programa de diversificación curricular en la ESO (López Ocaña y Zafra, 2003; Zafra, 2005) y la otra con el anterior programa de garantía social o iniciación profesional (Rogerio y Sordo, 2006; García, 2006), insisten en planteamientos y prácticas similares.

Cuarto, una práctica no puede valorarse como buena sin ponerla en relación con sus condiciones y contextos sociopolíticos. Precisamente, en la Tabla del Anexo, se ha incluido una referencia específica (Ainscow y otros, 2007), cuyos análisis y propuestas alertan con razón de que, incluso actuaciones supuestamente comprometidas con la equidad y la educación inclusiva, no ocurren en el vacío institucional y profesional. No pueden ser analizadas, por lo tanto, al margen de cómo las decisiones sociales y políticas responden o no a valores y principios de redistribución justa de recursos y prioridades, contrarrestando o potenciando la marginación de sujetos, poblaciones en riesgo y comunidades de buenos servicios educativos y sociales. De manera que si, al presentar y discutir un determinado programa para afrontar el riesgo de exclusión, sólo se tomaran en consideración los factores y las dinámicas correspondientes a centros y profesorado, se estaría distorsionando la mirada al desconocer que el fracaso escolar (y las medidas dispuestas para combatirlo) también radican en factores estructurales y dinámicas políticas y sociales, no sólo en el orden escolar y sus agentes. En la desconsideración de las claves sociopolíticas, como vimos, abundan algunas de las críticas formuladas contra ciertos enfoques y usos de buenas prácticas en educación (Whitty, 2005; Nieto, 2005).

Seis, uno de los componentes incluidos en al mapa conceptual anterior (Figura, nº 1) se refiere expresamente a la evaluación contrastada como un requisito para poder calificar como buena una determinada práctica o programa. Leithwood (2008), refiriéndose a buenas prácticas en el liderazgo escolar (también ha llegado el concepto a ese ámbito), sostiene al respecto una postura que es digna de atención. Desde su punto de vista, muchas de las propuestas acogidas bajo ese paraguas no satisfacen un criterio que es esencial para él, a saber, haber sido sistemática y empíricamente validadas. La mayoría, dice, son sólo sugerencias oportunistas, eslóganes divulgados, pero sin soporte empírico (liderazgo instructivo, por ejemplo) o formas de hacer localmente establecidas y reconocidas, pero no contrastadas ni generalizadas. El criterio aducido por ese autor es digno de atención, pero no es, a nuestro entender, el único relevante. Acaso lo sea para imprimir avales “científicos” a quienes interpreten las buenas prácticas como propuestas fundadas que han de ser aplicadas, pero no necesariamente para quienes, como es nuestro caso, las entendemos como

referencias teóricas fundadas y consistentes, más llamadas a ser interpretadas y reconstruidas por los individuos en sus contextos y prácticas que a ser aplicadas linealmente y, menos todavía, impuestas por decreto.

Lo que decimos no merma el interés y la importancia de documentar buenas prácticas, sus procesos, condiciones y resultados. Pero posiblemente esa tarea no tiene soluciones únicas, es contingente a los modelos de racionalidad con que se opere, así como a las concepciones sostenidas sobre las relaciones entre la teoría y la práctica. Los avales de los ejemplos descritos en el Anexo no residen exclusivamente en que vayan acompañados de datos empíricos contundentes, sino más bien en que se apoyan en presupuestos teóricos y prácticas contrastadas por vías y procedimientos diferentes. Los conocimientos más reconocidos sobre el aprendizaje escolar, particularmente con poblaciones en riesgo (Cole, 2008), las aportaciones sociológicas, antropológicas y culturales sobre el currículo, los contenidos y la diversidad con sus distintas raíces y expresiones (Hayes y otros, 2006; Rogero y Gordo, 2006; Zafra, 2005), o las concepciones socioculturales sobre el aprendizaje y la enseñanza, la personalización y la importancia de los vínculos sociales y la socialización coherente a través de contextos y agentes diferentes (Oregon Small Initiative, 2002; Bennet, 2004), representan una buena síntesis e integración de un cuerpo valioso de conocimientos y experiencias. Su valor, a fin de cuentas, es mayor porque iluminan un ámbito de trabajo que porque ofrezcan soluciones expeditivas más allá de contextos, instituciones, sujetos y prácticas.

3.2. Dimensiones y criterios de la Guía de análisis

Las propuestas que aparecen en la Tabla nº 1 y la pretensión de tener en cuenta la peculiaridad de nuestros programas de atención al alumnado en riesgo, constituyen los fundamentos de la Guía de análisis que se propone a continuación. Está organizada en torno a las dimensiones que representamos en el esquema anterior (Figura nº 1); sobre cada una se ofrece un comentario inicial y se proponen algunas preguntas orientadoras para el análisis.

El carácter de nuestras medidas de atención extraordinaria a la diversidad es singular, tal como se puede ver en el artículo del Monográfico que las describe. Su naturaleza es más reactiva, paliativa y marginal que preventiva y, como dicen nuestros datos, es dudosa su integración dentro del currículo de la ESO, la enseñanza regular y los centros de educación secundaria. Tal como han sido establecidas por la administración, pertenecen básicamente a la categoría de “medidas especiales convencionales”, expresamente cuestionadas por algunas de las referencias del Anexo (Johnson y Rudolph, 2001; Costello, 1996). Por lo que conocemos de otras investigaciones, sus alianzas familiares y sociales son débiles (Martínez, Escudero, González y Nadal, 2004), sus relaciones con servicios sociales y empresas están prácticamente reservadas a los programas más específicos destinados a la población de mayor riesgo (ver el Monográfico de la Revista de Educación, coordinado por F. Marhuenda, 2006). Y algunas propuestas innovadoras como el aprendizaje servicio, por el que aboga expresamente alguna de las fuentes que aparecen en la tabla (Oregon Small Initiative, 2004), son raras de encontrar hoy por hoy en nuestro contexto, salvo casos aislados. Por todo ello hay que entender que la Guía que sigue supone una cierta interpretación de los marcos teóricos que hemos manejado, procurando adaptarlos de algún modo a nuestro contexto. Es una manera de ser coherente con el supuesto de una buena práctica no puede ser considerada como un todo compacto, fijo y predeterminado, sino más bien como un marco de referencia para la reflexión situada. Así, las dimensiones, criterios e interrogantes que se indican invitan a

situar el análisis sobre un continuo en el que cabe describir diferentes sujetos y niveles implicados (profesores individuales, equipos docentes, centros, zonas, administración, redes sociales), o grados más o menos coherentes de los casos estudiados con los prepuestos teóricos y las buenas prácticas.

a) Programas y contextos escolares o extraescolares

Como se expone en uno de los artículos posteriores, es considerable el abanico de programas dispuestos y aplicados para el alumnado al que nos estamos refiriendo. Al estudiar cada uno de ellos, procede describir su contexto organizativo (centros escolares ordinarios u otras instituciones), las condiciones estructurales y los recursos con los que se ha llevado a cabo (horarios, grupos y número de estudiantes, aulas, medios y recursos materiales y didácticos). Las decisiones de la política educativa nacional y autonómica representan un contexto importante y por ello será conveniente tomarlo en consideración. El grado de reconocimiento y valoración de que vienen siendo objeto los programas estudiados dentro de las estructuras de los centros y en las políticas de la administración, el lugar que ocupan en las prioridades educativas y el modo en que ello pueda estar afectando a la redistribución equitativa de recursos materiales y humanos, la existencia de apoyos o de trabas para desarrollarlos, son otros tantos aspectos y criterios a considerar. Algunas preguntas para el análisis pueden ser:

- ¿Cuál es el diseño oficial del programa, cómo se regula y se supervisa por la administración educativa su desarrollo por los centros?
- ¿Con qué recursos de espacios y de medios didácticos cuenta?
- ¿Qué reconocimiento y lugar ocupa el programa en las prioridades de la administración, en la redistribución equitativa de medios, apoyos y personal?
- ¿Cómo están redistribuidos en la red de centros?
- ¿Qué valoración y reconocimiento tiene el programa por parte de las familias, la comunidad y el entorno social?
- ¿Cuál ha sido la implicación de la administración en la génesis, gestión, desarrollo y apoyo al programa?

b) Alumnado destinatario

Esta dimensión se refiere a las características personales, familiares, escolares y sociales de los estudiantes con los que se ha llevado a cabo un programa. Aspectos importantes a consignar son la edad, el sexo, la condición de minoría cultural, clase social y emigrante, la trayectoria escolar, las aspiraciones, capacidades, actitudes ante la escuela, el estudio y la vida en general, los intereses, motivaciones y expectativas, las habilidades personales y sociales, el entorno familiar y social, sus espacios de relación, prácticas culturales y comportamientos dentro y fuera de los centros, dejando constancia, como puede ser el caso, de conductas que acaso pudieran estar rozando lo delictivo. El reconocimiento de la realidad personal, social y escolar de los estudiantes que asisten a un programa es fundamental para entender otros componentes y relaciones del mismo, así como para valorar

sus márgenes de posibilidad y sus limitaciones formativas, la tensión entre la historia previa del alumnado y el trayecto que se logra o no construir hacia un presente y futuro capaz de restañar heridas, liberar y reforzar potencialidades ocultas y desatendidas. Las preguntas apuntan algunos de esos aspectos.

- ¿Cuáles son características personales de los estudiantes y su trayectoria escolar previa, cómo se reflejan en sus actitudes, capacidades y disposición ante la escuela, el estudio y la vida?
- ¿Cuál es su medio y entorno familiar: nivel socioeconómico y cultural, minoría étnica, condición de inmigrante?
- ¿Cuál es el entorno social de relaciones, tiempo libre, conductas y comportamientos fuera del centro y más allá del entorno familiar?
- ¿Cómo y por qué han sido derivados hacia el programa?

c) Concepciones y prácticas del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación

En este apartado, la Guía centra el foco sobre el núcleo pedagógico de los programas. Reclama no perder de vista una idea de conjunto, aunque nos centremos en algunos aspectos más específicos como los que se indican.

C1. Presupuestos teóricos y concepciones generales.

Este apartado corresponde a presupuestos, concepciones y aspiraciones con las que el profesorado (u otros profesionales) definen su visión de la educación y del alumnado con el que trabajan. Si se toman como un continuo, uno de sus extremos vendría dado por lo que hemos definido más arriba como “pedagogía de la pobreza” y el otro, por la calificada “pedagogía de la plenitud”. De ese modo, los presupuestos, creencias y expectativas pueden discurrir entre el fatalismo, la desesperanza, la desconfianza y devaluación radical del alumnado y la reducción de los propósitos a aprendizajes mínimos, o la afirmación, la construcción en positivo, el sentido de posibilidad, el afán de propiciar un encuentro humano, social e intelectual estimulante, el compromiso con garantizar, en todo lo que sea posible pero en nada menos, el derecho a la educación por razones de justicia, equidad y democracia, de sensibilidad y humanidad (Nieto, 2005; Hayes y otros, 2006).

C2. Currículo: contenidos, aprendizajes pretendidos y metodologías de enseñanza.

Los contenidos seleccionados y organizados en los programas extraordinarios de atención a la diversidad, los aprendizajes que se pretenden desarrollar con el alumnado y las metodologías de enseñanza empleadas, incluyendo el uso de materiales didácticos (impresos, audiovisuales, TICs), constituyen un triángulo esencial para apreciar el grado en que pueda hablarse o no de buenas prácticas. De esa tríada forman parte, desde luego, el reconocimiento, valoración y atención a la diversidad y el clima de clase, tratados con un énfasis particular más abajo.

Como puede verse en los ejemplos seleccionados en el Anexo, hay mensajes reiterados: un currículo riguroso, rico, estimulante, significativo y coherente (calidad intelectual, calidad de la enseñanza). Puede apreciarse en el valor, selección y organización de los contenidos de los programas (conceptos claves o esenciales), así como en los propósitos explícitos de promover, estimular y cultivar habilidades cognitivas superiores. Para ello se reclama el uso de estrategias variadas de enseñanza, organizadas alrededor de conceptos, principios y problemas situados en tareas que guarden relaciones con la experiencia, la vida cotidiana, la cultura y el entorno de los estudiantes. Se aboga por una imagen viva del aula en la que la conversación represente una oportunidad de profundizar en la comprensión, negociar significados y tratar el conocimiento como algo problemático y construido, no como un producto dado y acabado. La indagación, la búsqueda de información, el uso de medios diferentes de representación y expresión de los conocimientos, el acceso y el trabajo con recursos culturales ricos y variados, y el desarrollo de capacidades de comunicación, son también aspectos de una enseñanza en la que la actividad intelectual y la implicación cognitiva se hace posible porque las tareas tienen poder de interesar e implicar, y los conocimientos se adquieren dialogando con otros y argumentando. Los contenidos escolares están conectados con los mundos de vida y de referencia del alumnado, y se procura trabajarlos estimulando la comprensión profunda y la participación activa en su construcción activa, no repetitiva y sin sentido. Las sugerencias de entender el aula como una comunidad de aprendices apuntan al trabajo cooperativo, el sentido de la responsabilidad, la realización conjunta de trabajos importantes, contar con el apoyo de los demás y estar dispuestos también a ofrecerlo. No sólo se busca una enseñanza estimulante desde un punto de vista intelectual, sino que también sea personalmente significativa, por ello interesante y motivadora y, así, capaz de exigir esfuerzos con sentido y propósito. Se pone un acento propio en que las tareas escolares y su realización se afronten de manera que lleguen a representar oportunidades y experiencias de éxito, así como una ocasión para el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad, disposiciones y capacidades de aprender a aprender, participando en la clarificación de los criterios del trabajo a realizar y de los productos elaborados.

C3. Reconocimiento, valoración y atención a la diversidad.

El alumnado que asiste a los programas que nos ocupan no constituye un grupo homogéneo, sino un paisaje heterogéneo con muchas diversidades, con tantas singularidades como individuos, quizás, algunas, muy acusadas. La presencia en este alumnado de estudiantes pertenecientes a minorías, clases sociales bajas en capital económico, social o cultural (o una mezcla de todos ellos), cada cual con sus propias trayectorias escolares y mochilas personales diferencialmente cargadas, justifica que haya que atender, todavía si cabe con más énfasis, el grado en que algunas buenas prácticas se hacen cargo, reconocen, valoran y tratan personalmente a todos y a cada uno. La variedad de estrategias didácticas mencionadas obedece a este criterio, así como también la insistencia en el uso de formas alternativas de representación y expresión del conocimiento, el desarrollo de tareas donde lo teórico, lo práctico y el desarrollo de habilidades manuales, así como lo emocional y lo social, la cultura espontánea de la calle y la cultura académica, hayan de ser, en conjunto, decisiones y prácticas realizadas precisamente como una forma de reconocimiento, valoración y trabajo con sujetos diversos.

Una buena práctica, pues, será aquella en la que el trabajo de aula o de otros espacios de formación sostenga objetivos relevantes y ambiciosos, tal como se ha dicho, pero

personalizados, atentos a los estudiantes y a sus mundos de referencia, a sus posibilidades y también limitaciones, no para tomarlas como techos, sino como puntos de apoyo hacia el desarrollo de sus potencialidades. Las dos experiencias nacionales recogidas (Zafra, 2005, y Rogero y Sordo, 2006) son buenas muestras de lo que decimos.

C4. Clima de clase: relaciones, apoyo, exigencia, cuidado.

Ninguno de los aprendizajes indicados ni las estrategias empleadas para lograrlos tendrá éxito alguno sin un determinado clima de trabajo, de relación, de apoyo y cuidado, congruente con la lucha por sostener expectativas altas (razonables, desde luego) y las decisiones, condiciones sociales y apoyos. Algunas de las referencias (de nuevo las dos nacionales, además Hayes y otros, 2006; Munn, 2007, entre otras) llaman poderosamente la atención sobre este aspecto relacional y social del trabajo con el alumnado en riesgo. Es preciso fortalecer un apoyo y atención que transmita al alumnado calidad de relaciones e interés por ellos como personas, no sólo por sus rendimientos académicos. Se subraya, así, el propósito explícito de velar por su calidad de vida en la escuela (Leabeter, 2007), reconocer su poder de decisión e incitar a que lo ejerzan responsablemente (Smyth, 2006), propiciar, en esencia, un encuentro humano, respetuoso y exigente al mismo tiempo. Ahí se coloca el valor atribuido a una tutoría cuidadosa, dentro de los centros y en coordinación con las empresas (Rogero y Gordo, 2006; García, 2006). No se trata de organizar un clima edulcorado y sensiblero, sino uno en el que sea patente el sentido de la responsabilidad hacia sí y también con los demás, la disciplina y los hábitos de trabajo, poniendo límites cuando es necesario, pues ello puede ser una forma explícita de transmitirles interés por ello, no indiferencia por lo que hagan y les ocurra. La autonomía, el autocontrol y la responsabilidad habrán de ser, entonces, aprendizajes esenciales a desarrollar. Bennett y otros (2004: 19) dicen textualmente:

“Un mensaje claro y reiterado de la literatura es que el sentimiento de confianza en la escuela y su personal (profesores, equipos directivos, etc.) constituye un pilar clave en el intento de desarrollar deliberadamente una competencia escolar inteligente y lograr buenos niveles de rendimiento por parte de las minorías y, en general, los sujetos en situación de desventaja”.

C5. Evaluación: criterios, procedimientos y uso de la evaluación.

Finalmente, la evaluación (qué aprendizajes se valoran y se evalúan, qué criterios y niveles de exigencia se aplican, a través de qué procedimientos se va siguiendo y valorando el progreso o las dificultades) es otro aspectos del núcleo pedagógico al que hay que atender. Por coherencia con lo dicho hasta el momento, facetas y criterios a los que prestar atención en el análisis pueden ser el uso de situaciones, tareas y problemas reales y significativos desde un punto de vista contextual e idóneos para comprender hasta qué grado se están o no desarrollando los aprendizajes (cognitivos, personales y sociales), la utilización de procedimientos variados y continuos, por ejemplo el portafolio, la participación activa de los estudiantes en el establecimiento y la aplicación de criterios fundados para la valoración de su trabajo, la presentación del mismo ante audiencias públicas, el diálogo y la discusión sobre los trabajos producidos individualmente o en grupo. El tipo y funciones de la evaluación, en este caso, serán más dignos de formar parte de buenas prácticas si no sólo valoran el aprendizaje (evaluación del aprendizaje), sino si, al mismo tiempo, sirven de sustento y ayuda para adoptar aquellas decisiones de enseñanza que fueran precisas para afianzar o

lograr los que sea menester. A fin de cuentas, esos criterios son los que se aducen al caracterizar en general la evaluación realmente formativa. Son todavía más pertinentes y necesarios, si cabe, al trabajar precisamente con un alumnado con el que hay que hacer esfuerzos especiales para que logren unas bases formativas indispensables. Las preguntas referidas a esta dimensión y apartados pueden ser:

- ¿Dónde se sitúan las concepciones, percepciones del alumnado y las expectativas sobre su formación sobre el continuo entre una pedagogía de la pobreza y una pedagogía de la plenitud?
- ¿Cuáles son los contenidos seleccionados, entre mínimos e instrumentales y relevantes, esenciales, rigurosos y conectados con tareas y problemas importantes para el alumnado?
- ¿Cuál es el grado de énfasis puesto en el cultivo de operaciones cognitivas superiores (comprensión, razonamiento, comunicación, indagación, solución de problemas, aprender a aprender, desarrollo afectivo y educación de una ciudadanía activa)?
- ¿En qué grado se emplean metodologías y actividades variadas, distintas formas de acceso y representación del conocimiento, trabajo cooperativo, participación y responsabilidad de los estudiantes en la elección de temas, tareas, trabajos y formas de dar cuenta de ellos?
- ¿Qué aprendizajes se valora y se evalúan, cuáles son los criterios y procedimientos, qué evidencias hay de los aprendizajes logrados y en qué grado se utiliza una evaluación del aprendizaje y una evaluación para el aprendizaje?
- ¿Cuáles son las voces y las valoraciones de los estudiantes sobre su asistencia, implicación y aprendizaje en el programa?

d) Lugar y valoración de los programas dentro de los centros. Condiciones de trabajo, preparación y desarrollo profesional de los docentes o el personal implicado

Al caracterizar esta dimensión relativa a los centros y el profesorado, dos son los criterios a destacar. El primero concierne a un continuo institucional y personal dentro del que cabe localizar una práctica (profesor, equipo docente, otras instancias de los centros, centros en su conjunto, etc.); el segundo, a criterios más cualitativos, como el reconocimiento, valoración, integración, asunción y compromiso institucional de los centros en todo lo relativo al trabajo escolar con la población más vulnerable.

El caso de nuestros programas, como dijimos, es singular. Al representar por diseño administrativo medidas separadas, es posible que estén incitando a que su lugar, valoración e integración institucional esté lejos de lo deseable. Es posible, a su vez, que la cultura, las relaciones y las estructuras dominantes en la mayoría de los centros de secundaria no les resulten precisamente acogedoras. Los mensajes de los ejemplos seleccionados en el Anexo son nítidos. La superación del carácter marginal de las prácticas destinadas a prevenir el riesgo exige inexcusablemente que los centros, como un todo, tengan claros y asumidos los propósitos en esa dirección, los proyecten sobre el currículo y la enseñanza ordinaria, adoptando políticas preventivas en lugar de tardías y sólo reactivas. Como aparece en algunas

de las referencias (Washington State, 2002), las buenas prácticas consisten en disponer y aplicar procesos idóneos y regulares de diagnóstico de la enseñanza y el aprendizaje, elaborar proyectos de centro fundados en datos, prestar una atención todavía más esmerada al alumnado en riesgo, priorizar de modo efectivo y conjunto el propósito de sacar a todos adelante, acometer innovaciones consecuentes y vertebrar en torno a ello la formación del profesorado y el desarrollo de la capacidad institucional de los centros.

Como otros que venimos exponiendo, estos criterios son ciertamente ideales. Tomándolos sólo como referencia, pueden servir para apreciar y valorar la integración o marginación institucional de las medidas extraordinarias de atención a la diversidad. El análisis puede centrarse en apreciar el grado en que hay conciencia institucional acerca de esta serie de elementos y criterios, conocimientos compartidos sobre dónde se está, cómo y por qué, posibles indicios de que se está haciendo o no algo para avanzar en concepciones y prácticas de supongan muestras de mayor acogida a los alumnos y alumnas en situación de desventaja.

El segundo elemento considerado en este nivel se refiere al profesorado. En realidad, es un protagonista cualificado y decisivo en lo que se refiere al núcleo pedagógico; sus presupuestos, concepciones y representaciones se han mencionado, por ello, con anterioridad. Procede resaltar aquí dos cuestiones complementarias e importantes: una, relativa a su preparación, su formación para trabajar con alumnado en riesgo tanto individualmente como formando parte de equipos docentes; otra, relacionada con sus condiciones de trabajo.

Es improbable pensar en buenas prácticas docentes con alumnado en riesgo allí donde no haya existido una preparación pertinente (en valores, creencias, concepciones, metodologías, clima de relación, etc.), donde no se haya podido acceder a buenos materiales y experiencias de otros, o donde no haya sido posible constituir equipos docentes que operen como comunidades de profesionales que propicien los aprendizajes imprescindibles del profesorado. Será pertinente, pues, explorar en qué grado el profesorado cuenta y se implica en oportunidades de desarrollo profesional que le permitan dialogar con los colegas sobre los estudiantes y los programas; procesar personal y colegiadamente determinados conocimientos buscando una comprensión profunda y situada, activando capacidades de reflexionar, investigar, innovar y asumir riesgos en relación con sus prácticas pedagógicas, creando escenarios de trabajo en equipo (comunidades docentes de aprendizaje) que estimulen la generación de conocimiento propio y el acceso al saber y las experiencias de otros (Bolívar, 2000; Escudero, 2009).

Por el valor atribuido al clima de trabajo, al cuidado y la responsabilidad personal y hasta emocional con el alumnado en situación de riesgo, seguramente hay que prestar atención al grado en que la formación, el ejercicio de la profesión y los respaldos con que deben contar todas las profesionales que trabajen en este ámbito, no sólo en lo intelectual, sino también en lo emocional. Los sentimientos, las percepciones, los estereotipos, el etiquetaje y las actitudes son facetas decisivas y delicadas que no pueden soslayarse (Nieto, 2005), por lo que será relevante analizar y valorar el modo en que se abordan o no en los apoyos propiciados al profesorado. En lo que respecta a las condiciones de trabajo, será menester atender a la permanencia o movilidad del profesorado por estos programas, los horarios, la situación laboral (funcionario, interino), la consideración y el respaldo con que cuenten dentro de los centros, la familia y la comunidad. Algunas preguntas pueden ser:

- ¿En qué grado los programas están integrados en la vida del centro, en la cultura institucional, en las prioridades y la redistribución de responsabilidades? ¿Cuál es la política institucional en materia de lucha contra el fracaso y prevención del riesgo?
- ¿Cuáles son los niveles y los sujetos (profesorado, equipos, etc.) implicados en los programas?
- ¿Cuál la preparación previa del profesorado y su desarrollo profesional en el tiempo, tanto individual como colegiadamente? ¿Recursos disponibles, condiciones y apoyos con que se cuenta? ¿Trayectoria y logros institucionales y docentes que hayan podido lograrse, o no, con el tiempo?

e) Alianzas y redes de apoyo familiar, comunitario y social

Aunque no se hace explícito en todos los ejemplos del Anexo, en la mayoría se aboga expresamente por la necesidad de conformar comunidades de apoyo dentro y fuera de los centros, dentro y fuera del horario escolar, creando un red de vínculos y diversos capitales (sociales, de recursos, culturales, Bennett y otros, 2004), y desarrollando actividades de aprendizaje en servicio (Oregon Small Initiative, 2005) para el cultivo simultáneo de habilidades intelectuales situadas y valores de una ciudadanía activa. Se apunta como esencial el hecho de que las redes de apoyo construidas se aglutinen coherentemente sobre el propósito de luchar contra las desigualdades, así como que permitan un tejido local y comunitario de recursos, colaboración, regeneración social y del mercado de trabajo (Rogerio y Gordo, 2006; Ainscow y otros, 2007). Por esa dirección, la lucha contra la exclusión abarca la implicación real de las familias, de otros agentes y movimientos sociales (Alcalde y otros, 2006; Oakes y Rogers, 2007; Flecha, 2008, García y Gómez, 2009). Algunas preguntas pueden ser:

- ¿Ha logrado crear el programa una red de relaciones, participación e implicación de las familias, otros agentes, instituciones de servicio y empresas con las que se ha establecido y se comparten líneas de acción y trabajo con el alumnado?
- ¿En qué grado están bien articuladas las responsabilidades compartidas en torno al desarrollo intelectual, personal y social de los estudiantes?
- ¿Qué actuaciones se han desarrollado y con qué efectos, en qué grado se comparten espacios de trabajo para coordinar, revisar y mejorar el apoyo al alumnado?

En resumidas cuentas, la guía que se acaba de proponer pretende ser coherente con la perspectiva defendida acerca de buenas prácticas; ha de ser tomada, pues, sólo como un marco de referencia para el análisis, la valoración y la discusión de casos concretos. Al entender que las dimensiones y los criterios indicados han de servir para reflexionar sobre la posición que ocupa una experiencia particular dentro de los continuos correspondientes, no sólo procede construir valoraciones sobre buenas prácticas. Puede ser, igualmente, una ocasión para denunciar limitaciones apreciadas en prácticas que quizás no son tan buenas y que requieren elaborar una comprensión de por qué y cómo no lo están siendo. A ese respecto, la valoración de la realidad interna a los centros y del profesorado, así como una mirada atenta a las políticas sociales y educativas, pueden ayudar no sólo a dictaminar si hay

o no buenas prácticas, sino también denunciar cuáles son las barreras que las están dificultando. Puede que algunas buenas prácticas sólo estén alojadas en profesores aislados, en equipos reducidos sostenidos por la militancia de docentes excepcionales, pero marginados del currículo, la enseñanza, los centros y las medidas administrativas dominantes. La perspectiva de buenas prácticas que consideramos más valiosa puede servir para reconocer buenas prácticas, aunque no sean óptimas, así como también para cuestionar por qué y cómo hay cosas que no están yendo todo lo bien que sería, en teoría, justo y deseable.

Referencias bibliográficas

- Adams, P. (2008). Considering best practices: the social construction of teacher activity and pupil learning as performance. *Cambridge Journal of Education*, 38(3) 375-392.
- Alcalde, A y otros (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó
- Abdoulaye, A. (2003). *Conceptualisation et dissemination des "bonnes pratiques" en education: essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet*. Bureau International d'Éducation. Disponible en: www.ibe.unesco.org
- Ainscow, M., Crow, M., Dyson, A. y otros (2007). *Equity in Education: New Directions*. Centre for Equity in Education. The University of Manchester. Disponible en: <http://www.education.manchester.ac.uk/research/centre/cee>
- Alexander, R. (1997). *Policy and practice in primary education: local initiative, national agenda*. London: Routledge.
- Alliance for Excellent Education (2008). *Every Child a Graduate. A Framework for an Excellent Education for all Middle and High School Graduate*. Disponible en: <http://www.all4ed.org>
- Altrichter, H. y Elliot, J. (eds) (2000). *Images of Educational Change*. Philadelphia: Buckingham.
- Apple, M. y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*, Madrid: Morata.
- Appleton, J.J. y otros (2008). Student Engagement with School. *Psychology in the Schools*, 45(5) 369-385.
- Bennet, A y otros (2004). *All Students Reaching the Top. Strategies for Closing Academic Achievement Gaps*. North Central Regional Educational Laboratory. Learning Point Disponible: <http://www.ncrel.org/gap/studies/thetop.htm>
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A, y García, R. (2008). Monográfico: "Escuelas democráticas". *Escuela*, numero 2 (mayo). Disponible en: <http://innova.usal.es> (Documentos Proyecto Atlántida).

Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención...

- Brannan, T. Durose C., John P. y Wolman H. (2006). *Assessing Best Practices as a Means of Innovation*. Paper presented at the Annual Conference of the Urban Affairs Association. Montreal. Canadá (22 abril). Disponible en: <http://www.ipeg.org.uk/publications/index.php>
- Cabrera, P. (2004). Qué es una buena práctica. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP) Disponible en: www.caritaspamplona.org
- Carr, W. y Kemmis, S. (1987). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- 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.
- Cole, R. (2008). *Educating Everybody's Children: Diverse Strategies for Diverse Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development. Disponible en: www.ascd.org
- Costello, M. (1996). Providing effective schooling for students at risk. *Pathways to School Improvement*. (www.ncrel.org)
- Díaz, L y otros (2003) El concepto de buenas prácticas. IGOP, Universidad Autónoma de Barcelona. (www.igop.uab.es)
- Educación (2006). Monográfico sobre *La gestión del conocimiento a través de redes*, nº 37
- Escudero, J.M. (1991). Una estructura de formación centrada en proyectos de cambio: nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa. En Escudero, J.M. y López, J. (coords.) *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- Escudero, J. M. (2008). Buenas prácticas ante el riesgo de exclusión en la ESO. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 52-55
- Escudero, J. M (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31. Disponible en: http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_escudero.pdf
- Escudero, J. M., González, M^a T. y Martínez, B. (2009) El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Flecha, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- García Gómez, R.J. y Feito, R. (Coords.) (2007). *Las Escuelas Democráticas. Redes educativas para la construcción de la Ciudadanía. Carpetas Atlántida*. Madrid: Proyecto Atlántida. Disponible en: http://innova.usal.es/main/document/document.php?cidReq=CL5b72&curdirpath=%2FCarpetas_Atl%E1ntida_2007
- García Gómez, R.J. y Gómez García, J. (Coords.) (2009). Monográfico “Redes sociales, municipalidad y desarrollo educativo”. *Escuela*, Mayo 2009, Disponible en: <http://innova.usal.es/main/document/document.php?cidReq=CL5b72>

- Grundy, Sh. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. London: The Falmer Press (hay traducción al castellano: Madrid: Morata)
- Guarro, A. (2002). *Currículo y Democracia*. Barcelona: Octaedro
- Haberman, M. (1991). The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching, *Phi Delta Kappa*, 73, 290-90.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P y Lingard, B (2006) *Teachers and Schooling Making a Difference. Productive pedagogies, Assessment and Performance*. Sydney: Allen and Unwin.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J y Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center/Network. Disponible en: <http://www.adlit.org/article/19774>
- Hargreaves, A (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Aja, A (2001) Evolución de las buenas prácticas españolas. Disponible en: <http://habitat.ag.upm.es>
- Johnson, D y Rudolph, A (2001) Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed. Disponible en: www.ncrel.org
- Leabeter, Ch (2007). What's Next? 21 Ideas for 21th Century Learning. Disponible en: <http://www.innovation-unit.co.uk/about-us/publications/whats-next.html>
- Leithwood, K (2008). Should educational leadership focus on best practices or next practices? *Journal of Educational Change*, 9, 71-75.
- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 245-266.
- 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.
- López Ocaña, A.M. y Zafra, M. (2003). *La atención a la diversidad en la ESO. La experiencia del IES Fernando de los Ríos de Fuente Vaqueros (Granada)*. Barcelona: Octaedro.
- Marhuenda, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, nº 341, pp. 15-34.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol 9 (1), (<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev101.html>)
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M^a T., García, R. y otros (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) Financiado por la Fundación Séneca. Murcia

- Munn, G (2007) A sense of wonder: pedagogies to engage students who live in poverty. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 301-315.
- Munn, G, Zammit, K. y Woodward, H. (2006). Reflections from the Riot Zone: The Fair Go Project and Student Engagement in a Besieged Community. Disponible en: www.aare.edu.au05pap/mun0506.pdf
- Nieto, S. (2005). Public Education in Twentieth Century and Beyond: High Hopes, Broken Promises and an Uncertain Future. *Harvard Educational Review*, 75(1), 1-19.
- Oakes, J. y Rogers, J. (2007). Radical Change through Radical Means: Learning Power. *Journal of Educational Change*, 8, 193-206.
- Oregon Small Schools Initiative (2005). Focus on Powerful Teaching and Learning Disponible en <http://www.e3smallschools.org/>
- Rué, J (2003). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: CIDE
- Subirats, J (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa
- Smyth, J. (2006). When Student Have Relational Powers. The School as a Site for Identity. AARE. (www.aare.edu.au)
- Washington State (2002) *School Improvement Process*. Disponible en: <http://www.k12.wa.us/SIP/Success/Monitor/>
- Whitty, G. (2005). Working together to tackle disadvantage. Disponible <http://www.ioe.ac.uk>
- Wrigley, T. (2006). School and poverty: questioning the Effectiveness and Improvement Paradigms. *Improving Schools*, 9(3) 273-290
- Zafra, M. (2005). Una experiencia organizativa de atención a la diversidad. En Santos Guerra, M. A (coord.) *Escuelas para la democracia*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

Anexo 1

Tabla 1: Ejemplos de buenas prácticas con el alumnado en riesgo

<i>Presupuestos teóricos y propósitos generales.</i>	<i>Currículo, Enseñanza, Metodologías, Aprendizajes.</i>	<i>Centros y profesorado.</i>	<i>Alianzas y redes de apoyo social, familiar, comunitario</i>	<i>Autores, organismos, tipos de programas.</i>
Superar medidas habituales de respuesta a las dificultades escolares	<ul style="list-style-type: none"> -Currículo riguroso, rico, estimulante y significativo. -Tareas situadas, aprendizaje profundo, comprensión, resolución de problemas. -Conocimientos previos, tareas significativas y asequibles, cultivo de operaciones cognitivas superiores. -Diversidad: flexibilidad tiempos, actividades, materiales, ayuda extra, ratio, permanencia del profesorado. -Prevención, evitar desenganche y desmotivación. -Evaluación detalla, formativa, ligada al aprendizaje. 			Jonhson y Rudolph (2001)
Enfoque ecológico, más allá de respuestas tradicionales al riesgo, combatir la estigmatización, altas expectativas sobre el supuesto de que todos pueden aprender.	<ul style="list-style-type: none"> -Foco en fortalezas en lugar de en déficits. -Enseñanza culturalmente sensible. -Variedad de estrategias didácticas, aprendizaje cooperativo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Un planteamiento coherente sostenido por todo el centro. -Atención cuidada a la formación y desarrollo del profesorado. 	Implicación activa de las familias.	Costello (1996)

Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención...

	<ul style="list-style-type: none"> -Sostener altas expectativas. -Que los alumnos sientan que hay interés por cada uno, ayudándoles a salir adelante y tener éxito. -Participación e implicación de los estudiantes en las tareas y decisiones de aula. 			
<ul style="list-style-type: none"> - No sólo acceso y permanencia, sino graduación de todos los estudiantes. - Atención a transiciones educativas y al mundo del trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> -Rigor y coherencia del currículo escolar entre los contenidos, aprendizajes, enseñanza y evaluación. - Diversidad de alternativas en las tareas, metodologías. -Apoyos personalizados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Profesorado altamente preparado. -Liderazgo y rendición de cuentas. -Comunidades de apoyo al alumnado en los centros. -Comunidades docentes de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunidades de apoyo fuera de los centros y del horario escolar, con implicación de las familias, asociaciones, empresas 	<p>Association for Excellent Education (2008)</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Una pedagogía de plenitud en lugar de una pedagogía de pobreza. -Buscar el éxito escolar y en la vida. 	<ul style="list-style-type: none"> -Contenidos y tareas auténticas, con sentido y propósito; que los trabajos producidos tengan audiencias reales. -Un entorno rico y variado, con diversidad de recursos y experiencias culturales orales, escritas, audiovisuales, en los centros, servicios, empresas. -Conexiones entre contenidos, aprendizajes y experiencias cotidianas, aprendizaje activo, resolución de problemas reales movilizand operaciones mentales superiores. -Implicación de los estudiantes en trabajo cooperativo 			<p>Haberman (1991) Cole (2008)</p>

Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención...

	<p>realizando proyectos interesantes para ellos.</p> <p>-Indagación, experimentación, diálogo sobre contenidos, problemas y estableciendo relaciones: currículo integrado.</p> <p>-Clima y relaciones que les hagan sentir a los estudiantes que se valora, reconoce y toma en consideración sus experiencias, culturas, preocupaciones vitales.</p>			
<p>-Desarrollo de capacidad académica inteligente.</p> <p>-Enfoque integrado en aula, centro y comunidad.</p>	<p>- Calidad de la enseñanza:</p> <p>-Contenidos aptos para implicar y desarrollar capacidades.</p> <p>-Conocimientos previos y experiencias del contexto relevantes.</p> <p>- Condiciones y contextos variados de aprendizaje: problemas, soluciones alternativas.</p> <p>- Tiempo necesario para aprender con profundidad, perseverancia</p> <p>-Formas alternativas de representación y expresión del conocimiento.</p> <p>-Conceptos claves y comprensión profunda.</p> <p>-Desarrollar estrategias de aprendizaje, diálogo, conversación.</p>	<p>- Una cultura escolar contra la estigmatización.</p> <p>-Apoyo y socialización positiva en todo el centro.</p> <p>- Fortalecimiento de relaciones y apoyos según necesidades de cada estudiante.</p>	<p>-Entorno socializador y de apoyo en la escuela y la comunidad, potenciando diversos capitales equitativamente redistribuidos, con la participación de empresas y otras instituciones.</p>	<p>Bennett (2004) Learning Point Associates.</p>

Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención...

	<p>-Evaluación sistemática, regular, frecuente, informativa y formativa.</p> <p>-Clima de relaciones positiva y apoyos personales.</p>			
<p>Propiciar una organización global (enfoque ecológico), coordinando prioridades y esfuerzos desde la estructura y cultura escolar, la enseñanza y el aprendizaje y la implicación comunitaria con el desarrollo de liderazgo participado.</p>	<p>-Organización de un currículo riguroso y relevante que propicie actividad investigadora del alumnado, aprendizaje basado en problemas y pensamiento crítico en todos los niveles y materias, con prácticas en contextos reales y aprendizaje servicio en ámbitos comunitarios donde trabajen sobre asuntos interesantes y significativos.</p> <p>-Trabajar sobre conceptos centrales de las materias buscando la comprensión y la relación de los conocimientos con contextos y problemas reales.</p> <p>-Aprendizaje y enseñanza auténtica.</p> <p>-Claridad de los objetivos de la formación y utilización de modalidades de evaluación auténtica (portafolios), realizando proyectos de trabajo que integren lo cognitivo, lo afectivo y lo social.</p> <p>-Disponer estructuras de apoyo social y trabajo cooperativo, propiciando que el alumnado comparta y expanda sus propias</p>		<p>-Redes sociales y comunitarias de apoyo.</p> <p>Aprendizaje servicio para el desarrollo de habilidades intelectuales situadas y valores de una ciudadanía activa.</p>	<p>Oregon Small Initiatives (2002)</p>

Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención...

	zonas de desarrollo potencial.			
Activar procesos de mejora escolar que garanticen los aprendizajes escolares a todo el alumnado.	<p>-Diagnóstico y evaluación de la enseñanza y aprendizaje recabando datos relevantes que informen decisiones de planificación e innovación del currículo y la enseñanza.</p> <p>-Currículo, enseñanza y evaluación acordes con los estándares estatales y locales, usando estrategias de enseñanza basadas en la investigación, altas expectativas, personalización, motivación y desarrollo de capacidades superiores.</p> <p>-Implicación del alumnado en sus propios aprendizajes.</p> <p>- Uso regular de los datos de la evaluación sobre el desarrollo de la enseñanza y los aprendizajes para tomar decisiones fundadas.</p>	<p>-Propósitos referidos al aprendizaje de todos los alumnos trabajados y asumidos por todo el centro.</p> <p>-Elaborar y sostener planes de mejora a plazos medios y largos.</p> <p>-Priorizar las áreas del currículo donde se encuentren mayores necesidad de mejora.</p> <p>-Formación y desarrollo del profesorado, focalizado en áreas de mejora.</p> <p>-Utilización de buenas prácticas como contenido y referencia para la reflexión y el desarrollo de capacidades.</p> <p>-Atención global dentro del centro a la diversidad del alumnado y a la diversidad del profesorado.</p> <p>-Liderazgo en la planificación, seguimiento de actividades, análisis y valoración de resultados.</p>	<p>Alto nivel de implicación de las familias.</p> <p>Alto nivel de implicación comunitaria.</p>	<p>Washington State Department of Education (2002)</p>
-Una pedagogía para la implicación cognitiva, afectiva y operativa.	<p>-Currículo rico, estimulante del pensamiento, que genera implicación cognitiva, desarrolle autoevaluación, foco en lo intelectual, afectivo y operativo con niveles sucesivos de complejidad de tareas y procesos y decisiones responsables sobre la realización y evaluación del</p>			<p>Munn y otros (2006)</p> <p>Munn y otros (2007)</p>

	<p>propio trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Implicación afectiva: desarrollo de sentimientos de capacidad y aspiraciones altas, poder de aprender. -Implicaciones operativas: resolución tareas y problemas, participación en decisiones y control del trabajo escolar. -Aula como una comunidad reflexiva de estudiantes: compartir conocimiento y aprendizajes, conversación, superación de privacidad de tareas y criterios públicos de valoración de los aprendizajes. -Conciencia de pertenencia e identificación con la escuela y el aula. 			
<p>-Una pedagogía que no sea indiferente a diferencias; conectada y efectiva en realización de justicia educativa luchando contra desigualdades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Calidad intelectual: construcción del conocimiento como algo problemático, conceptos claves, formas alternativas de representación. -Conexión: -Reconocimiento y valoración de diferencias. -Altas expectativas con un clima social y personal de apoyo y exigencia, cooperación, desarrollo ciudadanía activa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Deliberación, creación y compromiso del centro con creencias sobre enseñanza y aprendizaje y propósitos colegiados. -Preparación de todo el profesorado en modelo pedagógico de no indiferencia antes las diferencias. -Creación y mantenimiento de comunidades de aprendizaje dentro de los centros. 	<p>Creación y desarrollo de redes integradas por escuelas y otras agencias sociales y estatales en torno a principios y actuaciones coherentes de lucha contra las desigualdades.</p>	<p>Hayes y otros (2006) Queensland Reform Survey. (Australia)</p>

Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención...

<p>Un pedagogía de la equidad crítica respecto a políticas vigentes injustas en la redistribución de recursos, mapa escolar, libre elección, estandarización, mercantilización y competitividad educativa.</p> <p>- Fortalecimiento de redes escolares y sociales a favor de la inclusión.</p>		<p>- Fortalecimiento de políticas en las que la escuelas y otras agencias estatales trabajen en torno a principios y lleven a cabo actuaciones coherentes para la justicia y equidad educativa.</p> <p>- Liderazgo.</p>	<p>-Redes locales y comunitarias que creen recursos y condiciones de colaboración, regeneración social y del mundo del trabajo.</p>	<p>Ainscow (2007)</p>
<p>-Abandono prematuro, absentismo, jóvenes en medidas judiciales y bajo tutela.</p> <p>-Reconstruir su representación y actitudes ante el aprendizaje, respeto, participación social, desarrollo habilidades favorables a la inserción laboral.</p> <p>-Posibilitar experiencias positivas de encuentro humano y de convivencia</p>	<p>-Reconocimiento de debilidades y fortalezas de los jóvenes.</p> <p>-Formación básica y talleres profesionales con una perspectiva de integración.</p> <p>-Desarrollo de hábitos de trabajo, habilidades cognitivas, cultura de base.</p> <p>-Participación en vida de centro: modelo de convivencia, trabajo de emociones, comprensión y contención, normas y firmeza, resolución positiva de conflictos.</p> <p>-Aprendizaje de un oficio y desarrollo de actitudes precisas para la inserción en organizaciones laborales.</p> <p>-Atención esmerada a tutoría, vínculos profundos y auténticos entre el profesorado y alumnado.</p> <p>-Itinerarios formativos,</p>	<p>-Proyecto común del centro y equipo docente, comprendido y compartido.</p> <p>-Acogida, escucha, trabajo de emociones y sentimientos, normas claras, clima de todo el centro y trabajo educativo del conflicto con coherencia por todo el centro.</p>	<p>- Prácticas en empresas con fases de desarrollo.</p> <p>- Relaciones estrechas y coherentes entre el centro y las empresas, con tutorías compartidas del alumnado.</p>	<p>Programas de Garantía Social (Roger y Gordo, 2006; García Fernández, 2006)</p>

Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención...

	contrato pedagógico con fases de iniciación, prácticas en empresas e inserción laboral.			
Educación integral, socializadora y normalizadora de todo el alumnado con necesidades específica físicas, psíquicas y socioculturales. Prestigiar escuela pública.	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico personal, familiar, social y escolar del alumnado, con datos de cada curso, análisis y decisiones. -Un modelo de atención a la diversidad integrador, reducción de tasas de fracaso, con metodologías, materiales y criterios de evaluación coherentes. -Delimitación realista de objetivos y contenidos, adaptaciones curriculares, modalidades flexibles y adaptadas de escolarización. 	<ul style="list-style-type: none"> -Proyecto de Centro; Servicio a la Comunidad, como marco de organización eficaz y útil para el alumnado, creíble por padres y profesorado. -Organización flexible de espacios, materiales, según necesidades de estudiantes y del profesorado. -Coordinación y gestión; grupos reducidos, refuerzo áreas instrumentales, coordinación didáctica, clima de relación y convivencia, resolución conflictos, potenciación de valores de solidaridad y respeto. -Formación del profesorado. 	<p>Información y comunicación con servicios sociales del municipio sobre los criterios de implicación y participación.</p>	<p>López Ocaña y Zafra (2003). Zafra (2005)</p>