

Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social

FRANCISCO JAVIER AMORES FERNÁNDEZ

MAXIMILIANO RITACCO REAL

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España

1. Introducción

En los tiempos que corren, es incuestionable el hecho de que tanto el fenómeno de la globalización como los patrones neoliberales que la sostienen, no sólo universalizan y empoderan las posibilidades de productividad y competitividad, sino que también han aumentado las tasas de marginalización y segregación social debido a la falta de equidad en los diferentes puntos de partida de los grupos e individuos en situación más vulnerable.

Ante esta situación, acentuada a partir de las severas transformaciones acaecidas desde el final del siglo XX, se han adscripto nuevos parámetros en el mundo del trabajo (aumento del desempleo), la falta de acceso a ciertos derechos civiles básicos y la ausencia de una respuesta en la medida de las necesidades del Estado de Bienestar. Debido a la necesidad de adquisición de competencias dentro del mercado productivo, se le está asignando un lugar central a una educación que debe responder a tales demandas, a pesar de la desventaja que esto supone para los grupos más desfavorecidos.

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

En este sentido, nos aproximaremos a tres centros escolares, donde el riesgo de exclusión es más acentuado, para analizar e identificar cómo los líderes educativos y los equipos directivos, a través de una serie de patrones pedagógicos y dinámicas de actuación (en clave de *buenas prácticas*), intentan favorecer la escolaridad, el aprendizaje solidario, la formación ciudadana, etc.

2. Exclusión social

En gran medida, la crisis del modelo del Estado de Bienestar actual se debe a su imposibilidad de quedar fuera de los parámetros económico – globales, sumado a ciertas cuestiones sociales (envejecimiento demográfico, movimientos migratorios, etc.) que empujan a potenciar una serie de procesos estructurales que influyen y reorientan todos los ámbitos del desenvolvimiento humano (Popkewitz, 2006).

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 56/3 – 15/10/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

Por este último motivo, el surgimiento del fenómeno de la *exclusión social* ha desplazado, a nivel teórico - conceptual e interpretativo, al paradigma de la *pobreza* analizando y explicando las situaciones de mayor vulnerabilidad social desde “todas” las dimensiones de desarrollo humano (Sen, 2000; Luengo, 2004; Bolívar, 2009). Dentro de este marco, se refuerza la relación entre los cambios en los modelos de producción y el crecimiento y desarrollo de la exclusión social apuntado al mercado de trabajo (precarización laboral) y a los cambios en el sistema productivo como factores determinantes (Subirats, 2004).

Los procesos de exclusión producen un impacto grupal e individual de invalidación y desafiliación que han redefinido los estatutos de *ciudadanía, asistencia y cohesión social* (Marshall, 1949; Pereyra y otros, 2001; Marchesi y Pérez, 2003; Luengo, 2004; Bolívar y Pereyra, 2006).

Los estudios e investigaciones con mayor repercusión acerca del fenómeno de la exclusión social no dudan en confirmar su condición *subjetiva, dinámica* (trayectorias e itinerarios sociales fluctuantes), *estructural* (individuos asociados a un posicionamiento en la estructura social), *multifactorial-multidimensional* (no asociado a una sola causa) y *heterogénea* (afecta a varios grupos y colectivos) (Sen, 2000).

Autores como Sen (2000) se han referido a la exclusión social desde la lógica de los alineamientos sociales (clases sociales) apuntando a un proceso multivariable que va de un estado de inclusión a otro de exclusión que se focaliza a partir *de lo que se carece*. Todo ello conduce a un *modelo dualizador* de doble condición ciudadana cuya dinámica está inserta en un *proceso dialéctico de inclusión y exclusión* que varía en el tiempo en función de cuestiones tan variadas como el medio de vida, el empleo permanente, los ingresos, el tipo de educación, etc.

Así pues, un conjunto de factores potencian los procesos de exclusión, entre ellos podemos mencionar (Subirats, 2002): situación formativa, situación laboral, situación cultural, situación ciudadana (posibilidad o no de participación civil y política), situación relacional (fuertes lazos sociales, ausencia o pertenencia a redes sociales o familiares), situación sanitaria-asistencial y situación residencial.

2.1 La exclusión social en el ámbito educativo

Desde que el peso del sistema productivo ha ido tomando fuerza, no han tardado en reflejarse cuáles son sus intenciones y demandas al ámbito educativo. Tal presión se ha focalizado en el nivel en donde se forjan unas políticas de reforma educativa asociadas con los ideales mercantilistas neoliberales. Así pues, y de forma gradual, la institución escolar ha ido sufriendo un desprendimiento paulatino acerca de su capacidad de *transformar, humanizar y moldear* a las futuras generaciones (Freire, 1999; Fromm, 1969; Ilich, 2006). Los nuevos aires reformistas no solo se vinculan con los intereses del sistema productivo, sino que sitúan al contexto educativo como garante de mejores oportunidades sociales, económicas y laborales, y potenciando su carácter asistencial con los sectores más vulnerables (Dussel, 2000).

Así pues, cada año el ingreso de un alumnado portador de un déficit educativo creciente supone el aumento constante de la brecha entre los que poseen puntos de partida diferentes dentro de la sociedad. De esta forma se refuerzan los espacios de exclusión social y educativa, por las consecuencias sociales que deja a su paso el “mercantilismo global”. Ahora bien, de todo este proceso se puede afirmar que en los sistemas educativos actuales las tasas de abandono prematuro son cada vez mayores, egresando

individuos cada vez menos escolarizados y provocando una gran dificultad para la inserción en el mundo laboral y la integración social (Subirats, 2004).

Los centros escolares han afianzado su rol de inclusión distribuyendo más cualificaciones a niveles más elevados y potenciando su función de integración social a un alumnado muy diverso, con expectativas diferentes y contradictorias.

Por ello, la masificación y diversificación escolar han propiciado el aumento de las diferencias dentro del ámbito escolar y los "resultados escolares" han asumido todo el peso en pos del progreso en la escala social, lo cierto es que los procesos de exclusión son progresivamente incorporados por la escuela desarrollando sus propios mecanismos de segregación (Luengo, 2004; Dubet, 2005; Luengo y otros, 2009).

Dentro de estos argumentos, la situación en España no es una excepción dado que en la extensión de la enseñanza básica y obligatoria hasta los 16 años (100%) primero, y la casi total escolarización en Educación Infantil después, el alumnado no ha logrado superar un elevado fracaso escolar (30%) que se prolonga en un considerable estrechamiento de la pirámide en la secundaria post-obligatoria en fuerte contraste con los índices internacionales (Gracián, 2009). Por otro lado, los datos reflejados han afirmado, referente al alumnado en riesgo de exclusión educativa, que el 17% son repetidores en el segundo curso de la ESO y un 42.3% del alumnado de quince años no se encuentran en el curso correspondiente con su edad (Escudero, 2009).

Al respecto, un 27,7% (20,6 % mujeres y 34,5 % hombres) del alumnado que egresa de la ESO, lo hace sin el título de Graduado en Educación Secundaria (MEC y Eurostat, 2009). Por otro lado, a los 15 años hay un 2,5% de jóvenes que no están escolarizados, porcentaje que a los 16 años aumenta al 5,3%, agregándose el dato de que un 3% del alumnado deja el sistema educativo sin haber completado la educación secundaria obligatoria (Foessa, 2008).

En relación a ello, el Informe del Consejo Económico y Social (2009) ha afirmado que España, debido en gran parte a los retrasos educativos que se manifiestan en los primeros cursos de la ESO, posee un serio problema de escolares que abandonan la enseñanza obligatoria sin titulación (30%, especialmente en varones); esto se suma a insuficientes porcentajes de reinserción al sistema educativo.

Por ello, se han puesto en marcha una serie de medidas organizativas y pedagógicas de prevención como reflejo del compromiso de las políticas educativas de los estados, asentadas en el derecho a la *educación básica para todos* y en el *principio de atención a la diversidad* (Escudero y Martínez, 2004; LOE, 2006).

2.2 La exclusión educativa y las medidas de prevención del fracaso escolar

Calificado como el gran reto de la educación y debido a una creciente diversidad en el alumnado, desde finales del siglo XX se han intentado integrar los principios de calidad y equidad para dar una respuesta educativa a todo el alumnado, todo ello a partir del modelo de enseñanza comprensiva adoptado por la LOGSE (1990) (Escudero y Martínez, 2004).

A partir de ese momento y continuando dichos planteamientos con la LOE (2006), la extensión de la obligatoriedad de la edad mínima de permanencia dentro del sistema educativo (16 años de edad) y la consolidación y aplicación de *una educación básica para todos* han significado una apertura educativa y formativa hacia personas a las que, hasta hace poco tiempo atrás no se les ofertaba esa oportunidad.

Por ello, al nivel de los centros educativos se ha ido integrando y regulando la enseñanza general a la diversidad de su alumnado a partir de una serie de medidas curriculares y organizativas conocidas como "*medidas de prevención del fracaso escolar o medidas de atención a la diversidad*" (LOGSE, 1990; Bolívar, 2005, 2009; Escudero, 2009; LOE, 2006).

3. Las buenas prácticas y el liderazgo de la escuela en contextos educativos de mayor vulnerabilidad social

En la actualidad, el concepto de *buenas prácticas* se utiliza para referirse, entre otras cosas, a las formas óptimas de ejecutar un proceso que puede servir de modelo para otras organizaciones (San Andrés, 2004). En este sentido, la búsqueda de *buenas prácticas* se relaciona directamente con los planteamientos sobre los *criterios de calidad de la intervención social*, que abarcan no sólo la gestión y los procedimientos, sino fundamentalmente la satisfacción de las necesidades de las personas afectadas y la superación de su problemática de exclusión social.

Desde el contexto de la *inclusión*, las *buenas prácticas* son consideradas con el objetivo de "ayudar a que los alumnos desarrollen todo su potencial, adquieran hábitos de trabajo constantes, sean resistentes al desánimo y logren de ese modo éxito escolar y en la vida" (Cole, 2008: 3). En este sentido, Ballart (2007) considera los valores de participación, cooperación, equidad, colaboración, democracia, como los pilares fundamentales a la hora de la intervención a través de unas *buenas prácticas*.

Por otro lado, buscando prevenir y elaborar medidas de respuesta asociadas a cuestiones como la exclusión educativa y el fracaso escolar, las *buenas prácticas* son consideradas como mecanismos facilitadores de transferencia, divulgación y reflexión de experiencias, conocimientos, soluciones, etc., que deben ser dirigidas hacia objetivos formativos y aprendizajes relacionados con un buen hacer didáctico y pedagógico.

En estrecha relación con ello, son muchos los autores que han delegado la responsabilidad de los éxitos y los fracasos educativos a aquellos que se ocupan de llevar las riendas de la escuela, ubicando en un lugar central a quienes lo ejercen de una manera atractiva, creativa y dinámica (Bolívar, 2005; Luengo y Ritacco, 2009). Por ello, uno de los elementos potenciadores indispensables que promueven la gestación de *buenas prácticas* en el ámbito del centro educativo es el ejercicio del *liderazgo* escolar.

El liderazgo al que nos referimos va más allá de la gestión, siendo una forma especial de influencia a otros hacia el cambio voluntario de las preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes dirigidos hacia la cooperación profesional, la innovación en prácticas alternativas, etc., y difiere de la posición formal ocupada en la organización (Derouet, 2000).

Para autores como Murillo (2002) dichas características se relacionan con el papel determinante de la dirección y posibilitan las condiciones necesarias para que cada uno de los agentes del centro llegue a ser un líder en su ámbito a través de propuestas como la delegación de responsabilidades, el fomento de la participación, la implicación, el compromiso, la comunicación, etc., asociándose éstas con el ejercicio de *buenas prácticas* en contextos de exclusión.

En este sentido, no se ha tardado en establecer una serie de criterios para optimizar un liderazgo *facilitador, democrático y compartido* que se expresa en cuatro ámbitos: *cultura* (promover una cultura propia, colaboración), *personas* (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional), *estructura* (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores) y *propósitos* (visión compartida, consenso, y expectativas).

4. Metodología de la investigación

Apuntando a las prácticas y los resultados a los que se está llegando con el alumnado que se encuentra con dificultades para seguir el currículo y la enseñanza regular en la ESO y que está en situación de riesgo de exclusión educativa y social, seleccionamos¹ tres centros educativos públicos de educación secundaria obligatoria (ESO) de la provincia de Granada (Andalucía - España) bajo los siguientes criterios: a) ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, b) con alumnado en riesgo de exclusión y c) que en dichos centros se identifiquen y describan medidas de respuesta al alumnado con dificultades en riesgo de exclusión (Programas de Diversificación Curricular, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Educación Compensatoria, agrupamientos flexibles, talleres, aulas de acogida, programas de refuerzo, etc.).

El diseño metodológico de nuestra investigación se inserta dentro del paradigma interpretativo (Colás y Buendía, 1992), siguiendo una metodología cualitativa, puesto que nos permite conocer las interpretaciones que los actores realizan acerca de la exclusión social y educativa y de las dinámicas que subyacen a generar *buenas prácticas* dentro de contextos de vulnerabilidad social, entre ellas cuestiones vinculadas con el liderazgo de dichos centros.

Para el análisis y la interpretación de los datos se ha tomado como referencia el concepto teórico de *buenas prácticas* y la aplicación de unos *criterios específicos de identificación* de las mismas (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Badosa, 2003; Ballart, 2007). Dichos criterios jugarán un papel fundamental en el momento de analizar las creencias, concepciones, valoraciones y expectativas del profesorado y otros agentes educativos entrevistados, acerca de: la efectiva organización de los programas de atención a la diversidad, la selección, organización y adaptación de los contenidos y el currículo, la claridad respecto a los objetivos a lograr, la individualización o dinamización de las tareas escolares, las actividades desarrolladas en el aula, la elaboración de materiales, las relaciones personales y sociales en los contextos de enseñanza y en el centro educativo, la flexibilidad en la evaluación de los aprendizajes, el grado de participación de las familias y de la comunidad, entre otros. A su vez, en nuestro caso, dirigiremos nuestra atención hacia cómo todas estas cuestiones se vinculan con aquellas dinámicas adoptadas por los

¹ Grupo de investigación HUM 308: "Políticas y Reformas Educativas", Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

líderes de los IES investigados y que, al tiempo que buscan respaldar las actuaciones de los implicados, contribuyen a contrarrestar el riesgo de que el alumnado egrese de la escuela sin la formación debida.

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

- a) Análisis de datos y documentos oficiales² (de la administración autonómica y provincial; archivos de los centros- tasa de fracaso, índices de repetición, desfase escolar, porcentaje de alumnado atendidos en programas de diversificación, etc.).
- b) Entrevistas en profundidad: hemos realizado 24 entrevistas en profundidad con el objeto de analizar e interpretar las relaciones que pueden existir entre las concepciones que tiene el profesorado acerca del vínculo de su marco laboral y el reflejo práctico en su desempeño diario. Por otro lado, indagamos en las estrategias y dinámicas, propias de cada centro educativo analizado y de sus profesionales, en el trabajo cotidiano con el alumnado en riesgo de exclusión educativa con el objeto de identificar *buenas prácticas*. La elección de los entrevistados se ha llevado a cabo mediante un *muestreo por conveniencia*³, seleccionando a aquellas personas que realizaban tareas docentes en los ámbitos de interés para la investigación, tales como, la dirección, la jefatura de estudios, el departamento de orientación, los programas de compensación educativa, los programas de garantía social (hoy PCPI), los talleres, etc.
- c) Software de análisis de datos (NVIVO 8)⁴: muy útil para organizar y analizar documentos en Word, PDF y archivos de video, fotos y audio. Nos ayudó para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura.

El *proceso de categorización* comenzó a partir de un cruce entre los instrumentos, permitiéndonos iniciar un camino de estructuración de categorías (ámbitos). En esta primer parte del proceso⁵ la utilización de *esquemas de relación* fue útil para establecer *unidades de registro, indicadores y pre-categorías*. A partir de allí, continuamos con la reducción de los datos⁶ aplicando los *criterios de identificación de buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007). Como resultado, vimos emerger categorías más generales y comprensivas a las cuales establecimos un orden frecuencial dentro de cada una de ellas.

Al finalizar el proceso de categorización surgió como una de las más resaltadas la categoría de *buenas prácticas en el ámbito del liderazgo del centro educativo* lo que motivó nuestro interés investigador hacia su análisis particular. De esta forma, la caracterización y análisis de esta categoría se ha dispuesto en una serie de ejes que simbolizan algunas de las dimensiones del liderazgo educativo: optimizar la

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

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

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

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

6 Reducción de los datos: fase en la cual se lleva a cabo la síntesis y selección de los resultados a lo largo del proceso de categorización para realizar posteriormente las interpretaciones que den lugar a una serie de conclusiones, teniendo en cuenta siempre el marco teórico elaborado (Vallés, 2009).

organización en sí misma y la del alumnado y del profesorado, incentivar el desarrollo profesional del profesorado, ir más allá de los propósitos inmediatos, establecer una cultura de colaboración y potenciar las relaciones interpersonales. Así pues, las *buenas prácticas* que buscamos identificar adquieren características y repercusiones disímiles en relación con cada uno de los contextos investigados yendo más allá de las modalidades normativizadas e impuestas por los niveles superiores.

5. Buenas prácticas en el ámbito del liderazgo educativo en las medidas de prevención del fracaso escolar

En los tres primeros apartados se ha profundizado en la revisión conceptual y en el estudio del estado de la cuestión de la exclusión social entendida como término fundamental de nuestra investigación. Alrededor del mismo se adhirieron otros conceptos afines que fueron de nuestro interés, tales como la exclusión educativa, el fracaso escolar, y el papel de las *buenas prácticas* para hacer frente a la vulnerabilidad social desde el ámbito educativo y, más concretamente, desde la gestión del liderazgo de las instituciones escolares. Más adelante, en el apartado dedicado a la metodología, desarrollamos uno de los objetivos esenciales de esta investigación, centrándonos en la identificación y caracterización de aquellas prácticas educativas que promueven el logro de los aprendizajes básicos considerados imprescindibles para el alumnado en riesgo de exclusión social.

A su vez, las prácticas que “buscamos”, al tiempo que están inmersas en un marco de trabajo condicionado por las circunstancias complejas del alumnado, se localizan dentro del entramado normativo y organizativo de las medidas, planes y programas de atención a la diversidad. No obstante, aunque las mismas estén reguladas bajo preceptos reglados y externos (LOGSE, 1990; LOE, 2006), a la hora de desarrollarlas en la práctica diaria, y tenerse que adaptar a los entramados organizacionales y culturas de las distintas instituciones escolares, adquieren modalidades diversas que tienen que ver con cada uno de los contextos educativos estudiados (Bernal, 2004; López, 2006).

En este sentido, y como se podrá observar a lo largo de este apartado, nuestros resultados proceden, mayoritariamente, de entrevistas realizadas al profesorado y a otros actores que participan en el desarrollo del alumnado en riesgo, y se apoyan en la base empírica de los fragmentos extraídos de sus manifestaciones. En este sentido, los instrumentos y las estrategias metodológicas utilizadas para construir nuestro “discurso” han sido, fundamentalmente, las que tienen en cuenta el “uso del lenguaje”, la interpretación, la categorización y la estructuración de la información.

De esta forma, y gracias a dichos “momentos” dentro del proceso metodológico, fue posible ver emerger la categoría de las *buenas prácticas en el liderazgo educativo* que nos ha permitido organizar, clasificar y sistematizar su información en diferentes espacios (sub-categorías) que sintetizan la esencia de la información seleccionada e identificada en este ámbito.

Por ello, de aquí en adelante, apoyados en la base empírica de las opiniones de los informantes, intentaremos reflexionar sobre los primeros puntos de encuentro de esta investigación. Así pues, la sistematización de la información recogida y expuesta al proceso metodológico dio luz, a su término, a las

siguientes sub-categorías dentro de la categoría de las *buenas prácticas en el ámbito del liderazgo del centro educativo*:

- Liderazgo flexible, inclusivo, comunitario y democrático
- Ir más allá de los propósitos inmediatos
- Cultura profesional de colaboración
- Gestor de las relaciones interpersonales
- Incentiva el desarrollo profesional del profesorado
- Optimiza la organización
- Gestión de la estructura organizativa del profesorado
- Gestión de la estructura organizativa del alumnado

A continuación vamos a proceder a caracterizar cada una de estas sub-categorías.

5.1 Análisis y estudio de las sub-categorías en la categoría de las buenas prácticas en el ámbito del liderazgo educativo en las medidas de prevención del fracaso escolar

El aumento de la descentralización, autonomía y desregulación están cambiando el rol tradicional de aquel "director, burocrático y supervisor". Hoy día, se presenta un modelo de liderazgo que se empeña en crear nuevos roles (la mayoría informales) dentro de una estructura más *flexible, inclusiva, comunitaria y democrática* que promuevan prácticas para alcanzar las metas deseadas. Así lo expresan los entrevistados:

"el equipo directivo y el director llevan aquí tiempo y conocen a la gente, proponen, se lo toman no solo como un trabajo más, sino como un trabajo mejor y para todos [...] trabajas un poquito más pero tiene unas compensaciones para ti y para los niños [...] cualquier profesor que crea una actividad, la programe y tal, y se ha realizado"(PDC.2)⁷.

Estos cambios en la estructura y organización de los centros influyen decisivamente en el líder de la institución (para nosotros, director) abriendo más las posibilidades y los espacios en función de las necesidades de los implicados. En este sentido, hemos observado cómo para facilitar este tipo de respuestas se opta por una política de trabajo que persigue ir *más allá de los propósitos inmediatos* siendo el director quien estimula y motiva para generar nuevas ideas. Esto se traduce, como lo expresan los entrevistados, en un proyecto educativo general, compartido, en forma de un compromiso conjunto que orienta las actuaciones del propio centro:

"Nuestro proyecto pasa por integrar a través de la formación, tenemos la escuela de padres, las comisiones de profesores, etc. integrar, captar la gente, consensuar opiniones, voluntades, los padres y madres se reúnen con el orientador, están en determinadas clases, etc." (D.1).

⁷ La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: 1= Centro 1; 2= Centro 2; 3= Centro 3. C= Compensatoria; AR= Apoyo y Refuerzo; PGS= Programas de Garantía Social; PDC= Programas de Diversificación Curricular; TAR= Tutorías (con alumnado en situación de riesgo de exclusión); O= Orientación; D= Directores; JE= Jefes de Estudio; OT= Otros Profesionales a cargo que no se encuentren en ninguna de las anteriores (Programas, Asociaciones, etc.)

Así pues, podríamos estar hablando de una *cultura profesional de colaboración* en donde los espacios flexibles y versátiles, que promuevan el intercambio de información, de pareceres son imprescindibles para lograr los cambios, entre ellos los curriculares. Así lo expresa uno de los entrevistados:

“Tenemos la filosofía de que el currículo hay que flexibilizarlo con objeto de conseguir las Capacidades Básicas y que el alumno no se vaya. Se potencia la tutoría; el Departamento de Orientación está llevando muy bien la coordinación, se trabaja también desde talleres Sociales, de Trabajo Intelectual, colaborando entre todos, acercando a las familias” (D.1).

En este sentido, las relaciones interpersonales que se entretienen en cada centro son, en la mayoría de los casos, el eje transversal de los proyectos del mismo. Por ello, para sostener este tipo de dinámicas el director basa gran parte de su tarea cotidiana en *gestionar las relaciones interpersonales* a través de la delegación de responsabilidades (compañeros, padres, madres...) haciendo más cercanos los objetivos propuestos, así como fomentando la dinamización de los vínculos entre los profesionales. Así se entrevistó en esta manifestación:

“Antonio (director) ha motivado la creación de una comisión de absentismo que funciona muy bien; y le ha dado a Juani (la Orientadora) la labor del control y seguimiento unificando los equipos y llevando casi los mismos criterios al Equipo Técnico, al Claustro y al Consejo Escolar [...] él nos ha enseñado que esto es una labor de todos” (A y R. 3).

Como es posible observar, lo que favorece el desarrollo del liderazgo democrático en estas instituciones educativas es una perspectiva del centro como un lugar de aprendizaje en el que se *incentiva el desarrollo profesional del profesorado*. Para ello, el equipo directivo o el director debe tomar iniciativas para fomentar su capacitación y así poder tomar decisiones compartidas. Así lo expresa uno de los entrevistados:

“estamos todos muy implicados, y procuramos solucionar los problemas cuando se están engendrando, para eso le dedicamos muchas horas y estamos muy pendientes de los alumnos” (PDC.3).

A su vez, todas estas cuestiones promovidas por los líderes escolares *optimizan la organización* motivando un clima de cooperación a la hora de tomar diferentes tipos de decisiones (curriculares, organizativas, etc.) que influyen positivamente al alumnado en riesgo de exclusión social. Así es valorado por los implicados:

“tenemos una comisión de convivencia que funciona muy bien, estamos muy comprometidos y saben lo bueno que es [...] esto tiene una compensación para todos porque es un centro en donde hay un buen clima de trabajo, un centro donde se puede trabajar” (PGS. 2).

Dentro de estos parámetros, una forma de optimizar el funcionamiento del centro y la puesta en práctica de las medidas de prevención es a través de la adaptación de la *estructura organizativa del profesorado* a las necesidades del alumnado. Para ello, los directores optan por un marco organizativo de mayor flexibilidad en el que el control y la coordinación permiten un alto grado de diferenciación interna en las tareas del profesorado. Así es valorado por uno de los implicados:

“Con el nuevo Programa tenemos dos profesores más, uno de Ámbito Científico- Técnico y otro de Ámbito Socio- Lingüístico que sirven para trabajar mejor; por ejemplo en primero y en segundo las matemáticas y la lengua en todos los cursos se da a la misma hora; lo hemos organizado y personalizado así con objeto de poder trabajar en agrupamientos flexibles” (O.3).

Lo resaltado implica que, en muchos casos, el profesorado adjunto a las medidas de prevención debe transformar el carácter de sus tareas otorgándose valor a la capacidad y al conocimiento. Como es expresado por uno de los entrevistados, dichas tareas requieren una mayor flexibilidad, responsabilidad y compromiso:

“Lo que se ha hecho fue potenciar los Programas de Diversificación y demás; la ratio no es elevada, tenemos una ratio realmente cómoda gracias a que el año pasado lo que hicimos fue dividir la tarea de forma equitativa, cubrimos, organizarnos, [...] esto requiere de un mayor grado de implicación” (A y R. 1).

En otro de los centros:

“Compensatoria es fundamental para el centro, pero tenemos solo una profesora de compensatoria, la titular, por eso hacemos convenios, el centro paga una monitora, [...] vamos a estudiar las necesidades del profesorado para atender eso, porque eso hace que la compensatoria sea eficaz” (O 2).

De igual forma, se realiza la gestión de la *estructura organizativa del alumnado* adaptando los recursos (humanos y materiales) a sus necesidades (espacio propio, tiempos flexibles, currículum adaptado, etc.) siendo esto un indicio más del liderazgo democrático de los centros. Así es valorado por uno de los entrevistados:

“Para los horarios del alumnado de las medidas de prevención establecemos unos criterios pedagógicos, entre ellos en los niveles más bajos procurar que sean especialistas los que den las asignaturas junto con los refuerzos afines” (JE.3).

Como podemos observar, las necesidades del alumnado son las que establecen las prioridades y los primeros objetivos a conseguir. Así pues, cuando las necesidades educativas más inmediatas tienen que ver con cuestiones específicas del alumnado aparece la predisposición de los docentes para ayudar a sus compañeros para manejar dichas situaciones en las que la comunicación es dificultosa.

“Sí, tenemos autonomía y predisposición suficientes en el centro como para atender a esta población, flexibilizar horarios, grupos, gestionar los recursos y poderlos planificar en función de las necesidades del alumnado, hacer rotaciones, integrarlos en sus grupos de referencia poco a poco” (O. 2).

Hasta aquí hemos reflejado las *buenas prácticas* identificadas y organizadas dentro del ámbito del *liderazgo educativo en las medidas de prevención del fracaso escolar*. Su clasificación y análisis permitió que avancemos hacia un segundo nivel de interpretación. Así pues, de forma conclusiva, indagaremos acerca de cómo la relación entre la forma de llevar las riendas de la organización de los centros investigados por los líderes de los mismos y la proliferación o potenciación de *buenas prácticas* definen una serie de características comunes y transversales que no solo simplifican los criterios de identificación y selección de las mismas sino que permiten entenderlas como acciones conexas y convergentes dentro de un mismo marco de actuación.

6. A modo de conclusión

Era indudable que a la hora de aproximarnos hacia el análisis de las políticas de los centros educativos que favorecen el surgimiento de *buenas prácticas* en los contextos analizados nos acercaríamos

a las dinámicas que comprenden el desempeño del liderazgo escolar. Así pues, las características de tales dinámicas y lo que potencian tales políticas las vinculamos a dos conceptos clave: *horizontalidad* y *flexibilidad*. Estos aportes teóricos vienen avalados por autores como Bolívar (2005) o Domingo (2005), entre otros.

6.1 Buenas Prácticas basadas en la horizontalidad

Cuando hacemos referencia al concepto de horizontalidad, nos referimos a aquellas prácticas que facilitan el consenso y el logro de equidad. Éstas se han manifestado en la proximidad en las relaciones y en el liderazgo participativo en la toma de decisiones apoyada desde procesos democráticos y de colaboración. Las mismas se han expresado en las siguientes dimensiones: *liderazgo compartido*, *distribución de los recursos*, y *objetivos y criterios comunes*. Los *objetivos y criterios comunes* apuntan a las propuestas organizativas por parte de la dirección del centro consensuadas por la mayoría de los implicados en relación con los tiempos, los espacios, el currículo (adaptaciones), la programación de las asignaturas (modificaciones y adaptaciones en la planificación) y la asignación de los grupos (agrupamientos, refuerzos, etc.) que acuden a las medidas de prevención (Murillo, 2002; Bolívar, 2005). Estas cuestiones también han sido manifestadas en la *distribución de los recursos* hacia las medidas de prevención, no solo refiriéndonos a los de carácter material y tangibles, sino también a los que incluyen la distribución de las tareas (cesión, negociación consensuada, rotaciones, etc.), la gestión y personalización de los espacios (identificación con un lugar y horario propio), y el desarrollo de proyectos conjuntos con asociaciones locales, entre otras (Jhonson y Rudolph, 2001). Para que estas prácticas puedan llevarse a cabo se ha precisado un *liderazgo compartido* expresado en *prácticas* que fomentan la implicación, la colaboración y participación democrática en las actuaciones.

6.2 Buenas Prácticas basadas en la flexibilidad

Las *buenas prácticas* basadas en la *flexibilidad* se refieren a aquellas que han impulsado la conformación de estructuras organizativas a través de unos *criterios flexibles en la organización y planificación coordinada*. Estas cuestiones se han reflejado en la adopción de una serie de criterios en lo referente a: la agrupación del alumnado (ordenación, movilidad, rotación, nivelación -teniendo en cuenta el número de alumnos-, necesidades, expectativas, etc.), la adaptación de espacios y tiempos que permitan rápidas modificaciones, etc., cuestiones metodológicas (mayor individualización), la coordinación y fusión de áreas instrumentales (evitar la monotonía, promover el enfoque multidisciplinar y la vinculación entre teoría-práctica), y la rotación de los docentes entre las medidas de atención y los grupos de referencia (Murillo, 2002). Así pues, estas prácticas han dado paso a la asunción de nuevos roles por parte del profesorado en función de las necesidades del alumnado adjunto a las medidas de prevención valorándose el trabajo del equipo directivo en el momento de adaptar y consensuar la gran variabilidad de situaciones.

7. Advertencias, cautelas y vías de investigación

Aunque los planteamientos organizativos propuestos por parte de los equipos directivos de estos centros se encaminen a la mejora de los aprendizajes, algunos de los diseños didácticos del aula podrían avanzar hacia planteamientos más creativos, participativos y vinculados con la realidad que circunda a los estudiantes. En este sentido, en algunos casos se ha detectado una metodología de trabajo “tradicional” y “transmisiva” centrada en el docente, utilizándose el libro de texto como herramienta principal. Dentro de este marco, hablar hoy de calidad de la educación se refiere a que los niveles de aprendizaje de todos los escolares sean equiparables, en el sentido de que todos tengan las mismas oportunidades finales para proseguir su desarrollo personal y profesional conforme a sus capacidades y competencias. Es por ello por lo que los mejores esfuerzos de quienes lideran las organizaciones escolares se tienen que centrar en el aprendizaje, en lo que se hace en el aula, apoyando en todo momento el trabajo del profesorado. Así pues, es un hecho que los IES no constituyen, en sí mismos, unidades totalmente cohesionadas de trabajo ya que son los departamentos los que asumen el protagonismo, a pesar de los esfuerzos por parte de la dirección para dinamizar la organización escolar para que fluya la información, la participación y la complicidad para trabajar en equipo. Entre otras cuestiones, esto nos brinda una perspectiva en donde la colaboración del profesorado se basa en su adscripción a dichos departamentos, siendo quizás, con los estamentos del centro, más que con el centro mismo, con los que se sientan más identificados profesionalmente, por lo que se nos hace difícil poder hablar de “comunidad educativa” en sentido pleno. En este sentido, al ofrecer la dirección distintos proyectos educativos partiendo de los intereses de la comunidad, por una parte se refleja la idiosincrasia y personalidad del propio centro y, por otra, se empieza a romper la uniformidad de los centros estatales, lo cual puede ir construyendo el tipo de organización institucional que los nuevos tiempos están reclamando. En conexión con esto debemos destacar que si bien no todo el profesorado está vinculado al proyecto e incluso hay sectores que están en contra de este tipo de prácticas, la implicación en las dinámicas a favor de la autonomía y la descentralización que se han estudiado, las relacionadas con la exclusión educativa, son planeadas por un sector, aunque amplio, del centro. En última instancia el crecimiento profesional del profesorado y la creación de contextos de trabajo en los que la implicación de todos sea un hecho deben ser parte de las formas responsables de organización apoyadas por políticas coherentes.

Sin más, el resultado de nuestro trabajo ha abierto varios caminos para seguir investigando, muchos de ellos vinculados con lo presentado hasta aquí: la toma de decisiones que cada vez es más descentralizada, los procesos que generan una buena enseñanza y aprendizaje en el aula, el nuevo papel del liderazgo educativo que está vinculado con las relaciones personales y apoya constantemente el éxito del profesorado, los contextos organizativos en los que la regulación y la rigidez estructural son menores, las dinámicas internas de los centros que crean altos grados de diferenciación en las tareas, los roles específicos tienen menor peso en la asunción de responsabilidades, la importancia del trabajo colaborativo y el declive de la autoridad jerárquica, etc.

Bibliografía

BADOSA, J.; DÍAZ, L.; GIMÉNEZ, M.; DE MAYA, S.; ROSETTI, N. (2003). *Nuevas políticas para la inclusión social: agenda pública y prácticas significativas*. Barcelona. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas- Universidad Autónoma de Barcelona.

- BALLART, X. (2007): "Banco de buenas prácticas del proyecto la mujer inmigrada", en *Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local. Guía de buenas prácticas*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. Instituto de Gobierno de Políticas Públicas.
- BERNAL, J.L. (2004): "La micropolítica, un sentimiento". *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 12, nº 4., pp. 11-16.
- BOLÍVAR, A. (2005): "¿Donde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula", en *Revista de Educación Social*. Vol. 26, nº 92, pp. 859-88.
- BOLÍVAR, A. y PEREYRA, M. A. (2006): *Introducción a la edición española. Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga. Aljibe.
- BOLÍVAR BOTÍA, A., LÓPEZ CALVO, L. (2009). "Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa", en *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13, 3.
- COLAS, P. y BUENDÍA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar
- COLE, R. (2001; 2008): *Educating Everybody's Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners*. United States of America. USCD.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2009): *Sistema educativo y capital humano*. Informe 1/2009 del CES. Madrid, 3/03/09. <<http://www.ces.es>>
- DEROUET, J. (2000): "Une science de l'administration scolaire est-elle possible?", en *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, pp.5-14.
- DOMINGO, J. (2005): "Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, nº 1, pp. 33- 55.
- DUBET, F. (2005): "Exclusión Social, Exclusión Escolar", en Luengo, J. (2004), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación*. México.
- DUSSEL, I. (2000): "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina", en *Ponencia en las X jornadas LOGSE*. España.
- ESCUADERO, J. y MARTÍNEZ, B. (2004): *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid. UNED.
- ESCUADERO, J.; GONZÁLEZ, M. y MARTÍNEZ, B. (2009): "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas", en *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 50, pp. 41-64.
- EUROSAT (2008): *Early school leavers*. <<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>>
- FREIRE, P. (1999): *Pedagogía de la autonomía*. Madrid. Siglo XXI
- FROMM, E. (1969): *El arte de amar*. Madrid. Paidós.
- GRACIÁN, B. (2009). Datos para un diagnóstico, en *Crisis*, nº 15. <<http://www.colectivobgracian.com>>
- ILICH, I. (2006): *Obras reunidas I*. Madrid. FCE.
- JIMÉNEZ, M. y LUENGO, J. (2009): "Buenas prácticas docentes ante los riesgos de exclusión educativa en la ESO", en Lázaro, L. y Payà, A. (coord.), *Desigualdades y Educación: una perspectiva internacional*. Valencia. Universitat de València, pp.154-170.
- JOHNSON, D. y RUDOLPH, A. (2001): *Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed*. Naperville, IL. Learning Point Associates. <www.ncrel.org>
- LOE. Ley Orgánica 2/ 2006, 3 de mayo, de Educación.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- LÓPEZ, J. (2006): "¿A dónde va la teoría de la organización?". *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 10, nº 2, pp. 34- 75.
- LUENGO, J. (2004- 2005): *Paradigmas de gobernación y de exclusión en la educación*. Barcelona- México. Pomares.
- LUENGO, J. y RITACCO, M. (2009): "La construcción de redes de colaboración como estrategias para afrontar la exclusión educativa en contextos de vulnerabilidad social", en *XII Congreso de Educación Comparada, Desigualdades y Educación, una perspectiva internacional*. Universidad de Valencia.

- MARCHESI, A. y PÉREZ, E. (2003): "La comprensión del fracaso escolar". En, Marchesi, A. y Hernández Gil, H., *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, pp. 25-50. Madrid. Alianza Editorial.
- MARSHALL, T. (1949/1997): "Ciudadanía y clase social", en *Revista española Investigaciones sociológicas*, nº. 79, pp. 297-344.
- MURILLO, J. (2002): "El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros Docentes", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, nº. 2, pp. 20- 43.
- PEREYRA, M.A. y otros (1996): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- POPKEWITZ, T. (2006): "La reforma como administración social del niño. Globalización del conocimiento y del poder", en Burbules, N. y Torres, C. *Globalización y Educación, Manual Crítico*. Madrid. Editorial Popular.
- SAN ANDRÉS, R. (2004): *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social*. Madrid. Cruz Roja española.
- SEN, A. (2000): *Social Exclusion: concept, application, and scrutiny*. Philippines. Asian Development Bank. Manila.
- SUBIRATS, J. (2002): "Dimensiones de la Exclusión Social. Los factores territoriales y comunitarios en las políticas de inclusión", en *Área Social*, Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Castilla-La Mancha, nº2, pp. 34- 53.
- _____ (2004). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA, Documento de trabajo nº 4. <http://www.bbva.es/TLFU/dat/DT_2005_04.pdf>
- VALLÉS, M. (2009): Entrevistas Cualitativas, en *Cuadernos Metodológicos*. Madrid. CIS