



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**PRÁCTICAS INCLUSIVAS ANTE EL RIESGO DE EXCLUSIÓN
SOCIO-EDUCATIVA. ESTRUCTURAS DE TRABAJO
COLABORATIVO EN CENTROS ESCOLARES SITUADOS
EN ZONAS DE DEPRIVACIÓN SOCIAL***

**INCLUSIVE PRACTICES FACED THE RISK OF SOCIO-EDUCATIVE EXCLUSION.
COLLABORATIVE WORK STRUCTURES IN SCHOOLS LOCATED IN AREAS OF SOCIAL
DEPRIVATION**

**PRÁTICAS INCLUSIVAS ANTE O RISCO DE EXCLUSAO SOCIOEDUCATIVA.
ESTRUTURAS DE TRABALHO COLABORATIVO EM CENTROS ESCOLARES SITUADOS
EM ZONAS DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

F. Javier Amores y Maximiliano Ritacco

Fecha de Recepción: 5 de Noviembre 2011
Fecha de Dictaminación: 10 de Diciembre de 2011
Fecha de Segunda Dictaminación: 30 de Diciembre de 2011
Fecha de Aceptación: 31 de Diciembre de 2011

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 1, NÚMERO 1**

Prácticas inclusivas ante el riesgo de exclusión socio-educativa. Estructuras de trabajo colaborativo en centros escolares situados en zonas de privación social, 1(1), 2012, pp. 153-178, ISSN: 2254-3139
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art7.pdf>

*Esta aportación es fruto de nuestra participación en un proyecto de investigación titulado "Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía", desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC).

Resumen

El estudio que aquí se presenta fue realizado en tres centros educativos situados en zonas de privación social con el objetivo de identificar dinámicas de actuación con el alumnado en riesgo de fracaso escolar en clave de *prácticas inclusivas*. Para ello, el enfoque empleado propuso responder a siguiente cuestionamiento ¿Es posible identificar y documentar *prácticas inclusivas* que den respuesta y sean parte de una política activa contra la exclusión educativa? Para abordar dicho interrogante, utilizamos un enfoque cualitativo de investigación proyectado hacia la identificación de *prácticas inclusivas* buscando captar, mediante un enfoque interpretativo, los significados que se construyen en el mundo escolar en contextos desfavorecidos, y así, poder comprender las relaciones y significados de las acciones de los sujetos en estos centros. Los instrumentos de recogida de información incluyeron: -guías para el análisis de datos oficiales y documentos y -entrevistas en profundidad. El proceso de categorización metodológica nos condujo a los resultados del estudio pudiendo responder positivamente a la posibilidad de identificar *prácticas inclusivas*. A su vez, una de las categorías emergentes más referenciadas apuntó a las *prácticas inclusivas* basadas en estructuras de trabajo colaborativo. Dentro ésta se diferenciaron las siguientes sub-categorías: 1) estructuras de colaboración del centro educativo con el contexto y 2) estructuras de colaboración en el centro educativo. Entre las conclusiones más relevantes resaltamos aquellas *prácticas inclusivas* que se apoyan en una estructura colaborativa que las soporte dando cuenta, al tiempo, de una educación más equitativa con menos fracturas y diferencias para las personas más desfavorecidas.

Palabras clave: Trabajo colaborativo, redes sociales, contextos de exclusión social, prácticas inclusivas.

Abstract

The study presented here was performed in three schools located in areas of social deprivation in order to identify dynamics with students at risk of school failure in the key of inclusive practices. For this, the used approach proposed answer the following question ¿Is it possible to identify and document inclusive practices that respond and be part of an active policy against the educational exclusion? In order to address this question, we used a qualitative research approach designed to identify inclusive practices looking for to capture, through an interpretive approach, the meanings that are built into school in disadvantaged contexts, and thus, to able to understand the relationships and meanings of the subjects actions in these centers. The data collection instruments included: -guides for the analysis of official data and documents- and depth interviews. The methodological categorization process led us to the study results may respond positively to the possibility of identifying inclusive practices. In turn, one of the emerging categories more referenced pointed to the inclusive practices based on collaborative work structures. Within this we differ the following sub-categories: 1) collaborative structures of the school with the context and 2) collaborative structures in the school. Among the major conclusions we highlight those inclusive practices that are supported by a collaborative structure to realize, in time, a more equitable education with fewer fractures and differences for the most disadvantaged people.

Keywords: Collaborative work, social networks, social exclusion contexts, inclusive practices.

Resumo

O estudo aqui apresentado foi realizado em três centros educativos situados em zonas de vulnerabilidade social com o objetivo de identificar dinâmicas de atuação com o alunado em risco de fracasso escolar caracterizadas como práticas inclusivas. Para tanto, o enfoque foi dado à busca de resposta ao seguinte questionamento: É possível identificar e documentar práticas inclusivas eficazes e que sejam parte de uma política ativa contra a exclusão educativa? Para responder tal indagação, utilizamos uma abordagem qualitativa de pesquisa visando a identificação de práticas inclusivas tentando captar, mediante um enfoque interpretativo, os significados que se constroem no mundo escolar em contextos desfavorecidos, e assim poder compreender as relações e os significados das ações dos sujeitos nesses centros. Os instrumentos utilizados para a coleta de informações foram roteiros para as análises de dados oficiais e documentos, e entrevistas em profundidade. O processo metodológico de categorização nos conduziu aos resultados do estudo e possibilitou a identificação de práticas inclusivas. Dentre essas, uma das categorias emergentes mais referenciadas foram as práticas inclusivas baseadas em estruturas de trabalho colaborativo, na qual se apresentaram as seguintes subcategorias: 1) estruturas de colaboração do centro educativo com o contexto e 2) estruturas de colaboração no centro educativo. Dentre as conclusões mais relevantes ressaltamos aquelas práticas inclusivas que se apoiam em uma estrutura colaborativa que lhes dê em suporte, evidenciando uma educação mais equitativa, com menos rupturas e desigualdades para as pessoas mais desfavorecidas.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo, redes sociais, contextos de exclusão social, práticas inclusivas.

1. INTRODUCCIÓN: LAS ESTRUCTURAS DE TRABAJO COLABORATIVO EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Una de las características más importantes a tener en cuenta a la hora de revisar los elementos que intervienen en los marcos de actuación en donde se desarrollan las prácticas profesionales e institucionales dentro del ámbito educativo, es el grado y capacidad de expansión, implicación y perpetuidad de su efecto dentro del contexto en el que se encuentra (Epper y Bates, 2004; Espínola y Silva, 2009).

En este sentido y para que el mismo sea positivo, será necesario pues, que una serie de ejes transversales se ubiquen bien consolidados, posibilitando un equilibrio sostenible entre todas las partes de la estructura institucional y profesional. Dichos ejes, según Marqués Graells (2002) y Canales y Marqués (2007) son: currículo, evaluación, y ciertos factores que facilitan la realización de buenas prácticas.

A nivel *curricular*, se expresa la necesidad de introducir ciertos criterios orientadores como la significación, variedad, uso de las TIC, adecuación de recursos, evaluación continua, aprendizaje colaborativo, equilibrio teoría-práctica, interdisciplinariedad, consonancia con otros centros, etc., en la construcción de un currículum común como base del desarrollo de actividades con una mayor incidencia en colectivos marginados (Marqués Graells, 2002).

Otro de los temas transversales que deben ser incorporados, son los criterios de calidad con respecto a la *evaluación*. Al respecto, Zabalza (2007) ha apuntado una serie de cuestiones relacionadas con el nivel de información previa, recuperaciones procesuales, graduación de las modalidades y exigencias, seguimiento y control, coherencia, innovación metodológica que han servido de criterios a la hora de establecer un marco evaluativo dentro del contexto de unas buenas prácticas de “calidad para todos”.

Por último, Canales y Marqués (2007) señalan una serie de factores que facilitan la realización de *buenas prácticas* en tres niveles (micro, meso y macro), a partir de los cuales se genera una *red* de implicación conjunta entre los diferentes escalones. Dichos factores en relación con sus respectivos niveles, son:

- Micro-nivel III: Factores relacionados con los alumnos y el profesorado: homogeneidad, habilidades, conocimientos, motivación, actitud investigadora e innovadora, etc.
- Meso-nivel II: Factores relacionados con el centro docente: infraestructura, recursos TIC, recursos educativos, sistema de mantenimiento, actitud favorable hacia la innovación.
- Macro-nivel I: Factores relacionados con la administración educativa: incentivos, formación, apoyo al profesorado y al centro, seguimiento, asesoramiento.

Los diferentes niveles no dejan de estar interconectados con respecto a las responsabilidades que cada actor debe desempeñar. Así pues, el concepto de red es concebido como “un todo” que permite mantener un equilibrio entre las funciones y tareas individuales comprometidas con los objetivos generales, al tiempo que se marca una brecha en la concepción del paso de las organizaciones jerárquicas verticales a otra de tipo horizontal más democrática (Pons y González, 2007; Luengo y Ritacco, 2009).

En este sentido, las diversas aplicaciones del concepto de *red* dentro del ámbito social han demostrado su eficacia en aquellos estudios sobre organizaciones a pequeña y gran escala siendo muy abundantes en lo referente a clases escolares y escuelas, departamentos, bandas o grupos, clubes sociales, comunidades, relaciones internacionales, etc., y vinculadas con temáticas como las relaciones de poder, autoridad, comunicación, etc. (Alba, 1982).

En sintonía, podemos entender las redes sociales de la mano de Mitchell (1973:2) como “un conjunto bien delimitado de actores (individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc.) vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales”. De esta forma, el rasgo más característico de las redes sociales consiste en que requieren conceptos, definiciones y procesos en los que las unidades sociales aparecen vinculadas unas a otras a través de diversos vínculos (Burt, 1980; Ritzert, 1993).

A su vez, estas cuestiones nos posibilitan fijar un marco de referencia teórico al concepto de *red* como *estructura que puede facilitar la existencia de unas buenas prácticas capaces de optimizar los procesos educativos*, en nuestro caso, en contextos de exclusión social, mediante la planificación de tareas conjuntas, colaborativas, compartidas, horizontales y conexas (Bolívar, 2000; Antúnez, 1999; Domingo, 2005). A partir de aquí, nos referiremos de forma más específica a ello.

Dentro del ámbito educativo, el aumento de la exclusión escolar y el abandono de los estudios, son erróneamente entendidos, en muchas ocasiones, como fenómenos aislados y particulares. Por eso, el abordaje de ésta problemática desde iniciativas asistenciales debe ser descartado, para dar paso a dinámicas comunitarias que reconstruyan las relaciones sociales (Badosa, Díaz, Giménez, De Maya y Rosetti, 2003; Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009).

De esta forma, dada la complejidad del fenómeno de la exclusión, las *buenas prácticas* no pueden dejar de entenderse desde una perspectiva relacional en el seno de las diferentes intervenciones. Por ello, en el ámbito al que se refiere esta investigación, concebir las estructuras de trabajo bajo una perspectiva colaborativa y participativa que asuma el compromiso educativo de la escuela de forma compartida posibilitará, entre otras cuestiones, el surgimiento de las *buenas prácticas* que buscamos identificar (Díaz, Giménez, Giménez, Gomá y Obradors, 2000; Luengo y Ritacco, 2009).

Así pues, es imprescindible considerar la política educativa escolar en contextos de riesgo de exclusión desde: a) parámetros de actuación cooperativos entre centros para instaurar nuevas formas de trabajo con el alumnado vulnerable (personalización-tutorías, prácticas, de formación, participación de diversos actores a nivel local) (Bel Adell, 2002), y b) parámetros de colaboración dentro del centro educativo, que deberían venir reflejados, según Pons y González (2007), en cuestiones como: innovación en el fomento de cambios, integración, intercambio de experiencias exitosas, recursos adecuados, entre otros.

Dicha perspectiva ha sido tenida en cuenta desde varios enfoques, entre ellos, el de Putnam (2000), Coleman (1990, 1994) y Bourdieu (1998). Los mismos resaltan el valor que poseen las *estructuras internas de asociación* (relaciones) que se establecen dentro de los centros educativos, al tiempo que destacan las *estructuras externas de conexión* que los vinculan con el contexto.

Para Bolívar (1997), los centros construyen su propia identidad, su propia cultura, y la red en la que incorporan el entramado de las relaciones y actuaciones implicará una serie de prácticas que definirán la personalidad de dicho centro. Por ello, la influencia del contexto y de cada uno de los actores será decisiva a la hora de entender la construcción de los puentes con instituciones públicas y privadas para hacer frente a problemáticas como la exclusión social.

En sintonía, en el siguiente apartado nos interesaremos por las políticas de los centros educativos como parte central en la construcción de este tipo de estructuras de trabajo, que posibilitan la producción y fundamento de actuaciones y *buenas prácticas inclusivas*, ante el alumnado en riesgo de exclusión educativa.

2. POLÍTICAS DE CENTRO Y TRABAJO COLABORATIVO

Los centros educativos se encuentran en una posición intermedia entre el alumnado, los profesionales, las instituciones locales y todos aquellos agentes e instituciones que intervienen directa o indirectamente en los procesos de enseñanza- aprendizaje. De esta forma, las políticas, y micro-políticas escolares, pueden propiciar una serie de dinámicas conjuntas y bien articuladas en la actuación con los estudiantes en riesgo de exclusión.

En este sentido, y como apunta Bolívar (1997:10) a partir de las palabras de Sykes y Elmore (1989): *“...en lugar de concentrarnos en cómo la gente actúa en papeles ya dados en una organización, la investigación debe dirigirse a crear los roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos”*.

Así pues, lo realmente significativo son las relaciones y los roles que se van tejiendo en la escuela. Y para que esto sea posible, son necesarios ciertos núcleos o agentes de cambio que inciten al compromiso y a la implicación de los participantes en dinámicas de trabajo, entrando en escena cuestiones que hacen referencia a las interacciones micropolíticas del centro, como son el liderazgo, la gestión del equipo directivo, la autonomía profesional, etc. (Ball, 1987; Luengo y Ritacco, 2009).

Al respecto, autores como Santos Guerra (1992) o González (1994), han estudiado y analizado las diversas fuentes de poder desde las cuales se generan los vínculos en los centros educativos. Entre ellas, *el control informal de la organización*, compuesto por las conexiones colaborativas y relacionales que ofrecen una información más rica (que la proveniente de canales formales) y una aproximación más rápida hacia todos los niveles.

Para autores como Pearn, Roderick y Mulrooney (1995) o Bolívar (2005), dichas acciones, mientras se adjuntan a la política escolar, deben motivar una visión y estrategias de forma *compartida*, una mayor autonomía y el aumento de las *conexiones y grupos de aprendizaje*. En el caso de Fullan (2002), tales estrategias comprenden la formación de coaliciones (misos intereses y compatibilidad) y las *negociaciones* con otros grupos.

Todos estos aportes apuntan a que el trabajo colaborativo es uno de los pilares a la hora de establecer prácticas efectivas que puedan incidir en la transformación de la escuela mediante la interacción estructurada de los profesores (Antúnez, 1999; Fullan, 2002; Luengo, Jiménez y Taberner, 2009). Esto implicaría, además, la acción de obrar voluntariamente sin jerarquías, dejando espacios de autonomía profesional e institucional en un clima de con-

fianza, compartiendo recursos, propósitos, percepciones y procedimientos para alcanzar soluciones significativas a fenómenos como la exclusión socioeducativa (Etheridge y Hall, 1995; Antúnez, 1999; González, 2004; Luzón y otros, 2009).

Reforzando estas ideas, autores como Bolívar (2000) o Murillo (2003) han apuntado una serie de características en la organización del centro educativo que contribuirían a enfrentarse, entre otras problemáticas, a las diversas situaciones de vulnerabilidad escolar del alumnado: a) visión y misión compartida de la escuela, b) cultura colaborativa, c) estructura escolar descentralizada y consensuada, d) estrategias y prácticas de implicación, y e) política eficaz de recursos.

Mirando hacia el contexto de la escuela, la política escolar también debe integrar una apertura al entorno desde una perspectiva inclusiva. En este sentido, su función debe favorecer y garantizar la coordinación, apoyo y asesoramiento a los equipos de la escuela creando condiciones que favorezcan el trabajo conjunto con los servicios de apoyo local, empresas, instituciones, asociaciones, etc. (Domingo, 2005). Por ello, potenciar los enlaces que favorezcan el contacto entre los centros y el profesorado, animando el intercambio de información y experiencias mediante puentes de trabajo entre los centros u otros entes, han sido aspectos muy tenidos en cuenta dentro de los procesos de mejora e implicación escolar (Domingo, 2005; García, 2005). Así pues, todas las acciones que contribuyen al afianzamiento de redes de interacción entre los distintos factores y contextos asociados (administración, centro, departamentos, etc.) posibilitarán ampliar las posibilidades de mejora de los centros y aún más, en aquellos ubicados en contextos de vulnerabilidad social (Domingo, 2005; López, 2006).

Por estas cuestiones, debemos insistir en que, además de ser una vía de desarrollo profesional o una variable mediadora para mejorar la educación de los alumnos (Bolívar, 1996; García, 2005), una política escolar que se enfrente a la exclusión educativa debe promover la consolidación de estructuras *colaborativas de trabajo* planas, ligeras, flexibles, dúctiles y, por ende, favorecedoras del sostenimiento y surgimiento de *buenas prácticas pedagógicas*.

3. BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

El contexto particular generado desde la inclusividad otorga relevancia a las *buenas prácticas* con la pretensión de resaltar la genuinidad de cada una de ellas. Así pues, si bien el concepto de *buenas prácticas* se utiliza en una amplia variedad de contextos nos acercamos, de la mano Marqués Graells (2002:7) a una definición de dicho concepto que se adjunta a los intereses perseguidos en nuestra investigación. De esta forma para este autor las buenas prácticas se definen como “*un conjunto de intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades hacia el logro de objetivos formativos y aprendizajes de valor educativo contando con diferentes potencialidades en relación con un buen hacer didáctico, pedagógico y un trabajo de apoyo colaborativo de toda la comunidad de enseñanza*”.

En este sentido, la búsqueda de *buenas prácticas* se relaciona directamente con los actuales 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.

Otro de los aspectos relevantes dentro del ámbito educativo hace mención al *enfoque ecológico* apuntado por Costello (1996), así como la garantía de llegar a un *grado equitativo de calidad* en la enseñanza, siendo ambos, referentes indispensables a la hora de considerar una definición consensuada de las buenas prácticas.

En esta línea, Ballart (2007) nos propone una idea de *buena práctica*, entendida como aquella que tiene la capacidad de generar mecanismos facilitadores de transferencia, divulgación y fomento de la reflexión para el establecimiento de *bancos de buenas prácticas* (acumulación de experiencias, conocimientos nuevos, soluciones creativas y duraderas) sin descartar la extrapolación de las mismas.

A modo de caracterización teórica del concepto, autores como Hayes, Mills, Christie y Lingard (2006); Lingard (2007) o Vallejo y Bolarín (2009) son coincidentes a la hora de apuntar las características de las buenas prácticas dentro del ámbito educativo, estableciendo como referencia:

- a) Sensibilidad contextual con las experiencias personales de los alumnos con desventajas.
- b) Que el éxito sea una experiencia al alcance de todos.
- c) Currículo relevante para los estudiantes conectando las relaciones y el mundo real.
- d) Emerger los retos educativos y llevarlos a debate público e institucional.
- e) Buscar cambios más allá de estrategias estructurales y organizativas.
- f) Ofrecer al alumnado con dificultades, clases con “calidad intelectual”.

En resumen, y en estrecha relación con estos criterios, una *buena práctica* se asemeja a una situación donde alumnos y profesores colaboran por medio de un contacto en el que constituyen puentes entre el lenguaje escolar y el lenguaje cotidiano utilizando actividades contextualizadas y cognitivamente estimulantes (Alsina y Planas, 2009; Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007).

4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro del marco metodológico de nuestra investigación, se diseñaron dispositivos analíticos para recabar datos documentales y estudios de campo, referidos a disposiciones normativas y estructuras administrativas en la comunidad autónoma de Andalucía, así como, de sus centros educativos, y del funcionamiento de prácticas, representaciones y valoraciones de las mismas por parte de los diversos actores implicados. Por ello, se ha utilizado un enfoque cualitativo proyectado especialmente en la identificación de *prácticas inclusivas*, y se ha diseñado, y empleado, un conjunto de instrumentos de recogida de información que incluyeron: guías para el análisis de datos oficiales y documentos y entrevistas en profundidad.

En sintonía, tres tipos de decisiones metodológicas se contemplaron en su diseño. De un lado, la que se refiere al análisis de datos secundarios, como son las bases de datos disponibles sobre la población escolar de riesgo de exclusión en la ESO en la comunidad autónoma de Andalucía, y de otro, la selección de una muestra de centros IES que presenten tasas elevadas de fracaso escolar en su alumnado¹. Se analizaron también a estudiantes y medi-

¹ Para el análisis de dichos índices nos centramos en la información relativa a los tres momentos claves para la trayectoria educativa del alumnado: la transición de primaria a secundaria, el segundo curso de la ESO y los sujetos que hayan sido derivados hacia medidas extraordinarias de atención en el segundo ciclo de la etapa

das especiales, como son talleres, programas de garantía social u otros equivalentes que puedan estar desarrollándose en cada uno de los territorios. Para el análisis de sujetos en riesgo, medidas extraordinarias y centros donde se estén desarrollando, se adoptaron los criterios y procedimientos del *estudio de caso*, es decir, cada uno de los IES seleccionados fue considerado como una unidad de análisis propia.

4.1. Selección de la muestra

Para nuestra investigación hemos seleccionado tres centros educativos públicos de educación secundaria (IES) ubicados en la provincia de Granada, en contextos de riesgo social, económico, educativo y cultural, en los que una proporción elevada de su alumnado se encuentra en riesgo de exclusión educativa². La selección de los IES, se ha realizado a través la estrategia denominada por Meltzoff (2000) como *muestra intencional homogénea-restringida*.

4.2. Elección y diseño de los instrumentos

Los instrumentos que se han seleccionado, así como su diseño, están estrechamente relacionados con los objetivos y el método de la investigación. Los aspectos más operativos que hemos tenido en cuenta para su selección y diseño se organizan esquemáticamente en la siguiente tabla 1.

TABLA 1

ASPECTOS CONSIDERADOS EN LA ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Aspectos considerados en la elaboración de los instrumentos	Características de análisis
Programa o medida de Atención a la Diversidad	- Estrategias propias del centro en respuesta a las situaciones de los alumnos en riesgo (cuándo y cómo surgieron). Diseño de las medidas (cómo y quién/es lo realizaron). Decisiones sobre tales medidas o programas (tipos).
Profesorado	- Características. Formación. Formación específica en relación con dicho el alumnado en situación de riesgo.
Alumnado	- Número de alumnado en situación de riesgo y variaciones en el tiempo.
Recursos	- En relación con las medidas (tipos, distribución, organización, planificación).
Centro	- Imaginario colectivo respecto a las medidas y programas. Grado de integración de las medidas.
Contexto social y educativo	- Grado de atracción educativa. Grado de intercambio de información con otros centros. Núcleos dificultad en los itinerarios hacia los programas.
Datos	- Sobre rendimiento escolar. Repetición. Promoción. Absentismo. Deserción. Funcionamiento de los programas (índices de titulación a partir de la diversificación y de la transición u otros tipos de medidas).

Nota. Creación personal.

² Dicho alumnado se ajustaría al criterio conocido como de "vulnerabilidad educativa", dado que están escolarizados en itinerarios o programas específicos para este tipo de situaciones escolares (medidas de diversificación, programas de garantía social (PGS), aulas de educación compensatoria, apoyo, refuerzo).

Atendiendo a ello, se acordó que los medios más idóneos para recabar información eran: la entrevista en profundidad y el análisis de documentos (leyes, normativas, etc.).

4.2.1. La entrevista

Entre las distintas tipologías de entrevistas cualitativas, nosotros hemos seleccionado la entrevista en profundidad³ (o *no estructurada*), con el propósito de analizar e interpretar las relaciones que pueden existir entre las concepciones que tiene el profesorado acerca del vínculo entre su marco laboral y el reflejo práctico en su desempeño diario. El interés de la misma se enfocó, entre otros aspectos, en detectar aspectos relacionados con la implementación de dichas medidas, las percepciones de los profesionales acerca de los programas y/o medidas que se contemplan en su centro escolar, la disponibilidad de recursos materiales que garanticen una atención inclusiva, etc. A su vez, el interés de la entrevista se ha centrado en dos ejes principales, uno de tipo estructural vinculado a la medida/s o programa/s desarrollado/s y otro subyacente que indaga acerca de las prácticas que acontecían en dichos marcos de trabajo.

4.2.2. Análisis de documentos

Otra de las fuentes de información que se ha utilizado consistió en analizar documentos oficiales⁴, tanto de la administración central (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), como de la provincial (Delegación de Granada). Con respecto a los centros, hemos analizado sus respectivos Proyectos Educativos, así como sus archivos, a los que tuvimos acceso gracias a la gestión de la secretaría de los centros y de los que obtuvimos datos de carácter académico: tasa de fracaso, índices de repetición, desfase escolar, etc. Por otro lado, los referentes legislativos más generales (leyes, reales decretos, órdenes, resoluciones, etc.) hasta las más particulares y concretas (acuerdos, instrucciones, circulares, etc.) también han sido consultados para contextualizar normativamente nuestra investigación.

4.3. El análisis de los datos y el proceso de categorización

Autores como Holsti (1969) y Krippendorff (1980) han coincidido en afirmar que el “análisis de contenido” es una técnica de análisis de información objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización.

A su vez, nuestro proceso de categorización comenzó a partir de un “cruce” en el que los instrumentos (documentos y entrevistas) nos permitieron iniciar un camino de estructuración de categorías y de reducción de datos⁵. En este sentido, en esta primera fase de estructuración fue de gran importancia la aplicación del *análisis de contenido* mediante esquemas

³ El tipo de entrevista *estandarizada no programada*, se sustenta en la idea que la estandarización del significado de una pregunta requiere de una formulación familiar al entrevistado, lo cual se realiza a través de un estudio de los entrevistados y una selección y preparación de los entrevistadores. A esta idea se suma la confección de una secuencia de preguntas satisfactoria para todos los entrevistados (Vallés, 2009).

⁴ 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.

⁵ 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).

de relación para el *análisis de entrevistas* (con flechas, tipos de nexos, relaciones, etc.) en donde las *unidades de registro*⁶ se clasificaban en diferentes *indicadores* o *unidades de análisis*⁷. A partir de aquí los *indicadores* se pudieron organizar en diferentes pre-categorías (categorías menores o específicas) completando así, la primer parte del proceso⁸.

Avanzando con la reducción de los datos, la aplicación de los *criterios de identificación* de *prácticas inclusivas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007; Alsina y planas, 2009) a las *pre-categorías* nos permitió, no solo reducirlas en *categorías* más generales y comprensivas, sino también complementar nuestra clasificación con un *orden frecuencial* cada una de las categorías generales. En la siguiente tabla 2 reflejamos las fases que constituyeron nuestro proceso metodológico.

TABLA 2
PROCESO DE ESTRUCTURACIÓN Y CATEGORIZACIÓN

Entrevistas x 34 (Unidades de registro)		Análisis de documentos (Unidades de registro)	
↓		↓	
↓ Indicadores o unidades de análisis ↓			
<i>Estructuración de categorías</i> Nvivo8 ⁹	Categorías menores, específicas, o Pre- categorías 1ºer y 2º Vuelco de Indicadores (UA)		<i>Reducción de datos</i> Nvivo8
↓	Criterios de Identificación de <i>Prácticas Inclusivas</i>		↓
↓ Categorías Generales y Comprensivas ↓			
Tablas de Frecuencias de <i>Prácticas Inclusivas</i>			

Nota. Creación Personal.

A término del proceso de categorización surgió como una de las más referenciadas la categoría de las *prácticas inclusivas* basadas en estructuras de trabajo colaborativo diferenciándose en la misma las siguientes sub-categorías:

- Prácticas inclusivas basadas en estructuras de colaboración del centro educativo con el contexto.
- Prácticas inclusivas basadas en estructuras de trabajo colaborativo en el centro educativo.

Continuando con el análisis de los datos y en referencia a la categoría que reúne a las *prácticas inclusivas basadas en estructuras de colaboración del centro educativo con el contexto*, es conveniente aclarar que el “contexto” para nosotros se refiere, como se observa en la figura 1, a aquellos organismos, asociaciones, instituciones, etc., que se relacionan con la actividad

⁶ Unidades de Registro: Es la sección o segmento de contenido del texto que hace referencia a una categoría. Son unidades base con miras a la codificación, categorización, y si se precisa, al recuento frecuencial.

⁷ Los indicadores o unidades de análisis: Constituyen los núcleos de significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación en categorías.

⁸ En esta etapa fueron importantes dos vuelcos de información realizados (1ºer 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.

⁹ Software de análisis y organización de datos (NVIVO8) Es la herramienta informática que hemos utilizado para realizar el análisis de contenido. El programa nos ayudó trabajar con el material para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura.

de la propia escuela. Los otros centros educativos de la zona o del propio municipio, la familia, las instituciones locales (centro de salud, ayuntamiento, asistencia social, etc.) y otras menos conocidas como la organización MUSE¹⁰, las madres mediadoras, etc., colaboraban con las actividades formativas del centro.

FIGURA 1. SUB-CATEGORÍA DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LAS RELACIONES DEL CENTRO CON EL CONTEXTO

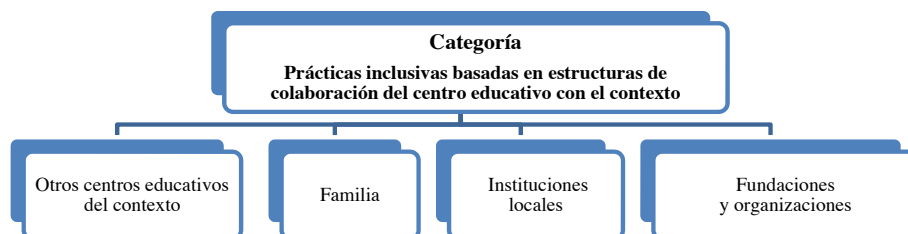
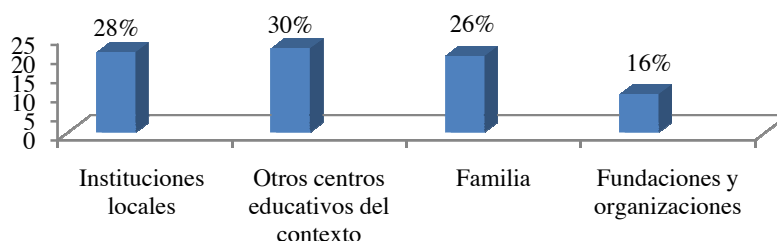


Figura 1. Creación Personal.

Así pues, como resultado del proceso de estructuración y categorización, el *índice de frecuencia de prácticas* en esta categoría permitió observar cómo, entre otros aspectos, la participación conjunta con las instituciones locales, las familias del alumnado u otros centros educativos del contexto aledaño (especialmente aquellos de donde provenían los estudiantes) sumaban más del 85% de las prácticas identificadas, mientras que aquellas actuaciones que se vinculaban a fundaciones u organizaciones, al tiempo que cumplían una labor de apoyo y refuerzo con el alumnado en riesgo, eran las menos referenciadas. Lo dicho se refleja en la siguiente figura 2.

FIGURA 2. FRECUENCIAS DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA SUB-CATEGORÍA



DE LAS RELACIONES DEL CENTRO CON EL CONTEXTO.

Figura 2. Creación Personal.

¹⁰ El programa MUSE es promovido por la Fundación Internacional Yehudi Menuhin (IYMF). Desde el año 1991 se constituye como una Asociación Internacional sin ánimo de lucro. Entre una de sus áreas de trabajo fundamentales se encuentra el Proyecto MUSE, que entiende la música y las artes como fuente de equilibrio y convivencia. El MUSE comenzó a desarrollarse en Suiza en 1994. Desde entonces ha crecido hasta implantarse en 443 escuelas de quince países de Europa, colaborando actualmente en el programa 892 artistas y participando en el mismo, a nivel europeo, a más de 45.000 niños y niñas. El Programa se implanta desde un trabajo coordinado entre los artistas, los profesores de los centros y los equipos directivos, así como de éstos con los profesionales que coordinan el Programa en el Ministerio de Educación y Cultura, las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas y en la Fundación Yehudi Menuhin España. La finalidad es el fomento de las Artes como base educativa, especialmente de la música, el canto, el teatro, la danza y las artes plásticas, en el ámbito escolar como herramienta que favorece la integración social educativa y cultural de niños y niñas desde el respeto a la diversidad. El trabajo se realiza a través de talleres impartidos por artistas en activo con experiencia pedagógica. Las actividades MUSE se imparten en los centros escolares, dentro del horario lectivo, y se prolongan durante el curso escolar. Información disponible en: <http://www.fundacionmenuhin.org/programas/muse1.html>

Por último, el análisis de la categoría que reúne a las *prácticas inclusivas basadas en estructuras de trabajo colaborativo en el centro educativo*, vio emerger a tres sub-categorías: *la organización del profesorado, la organización del alumnado y otras dinámicas colaborativas*. Éstas, emergieron de nuestro proceso metodológico y se pueden contemplar de forma más clara en el siguiente figura 3.

FIGURA 3. SUB-CATEGORÍA DE LA ESTRUCTURA Y LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

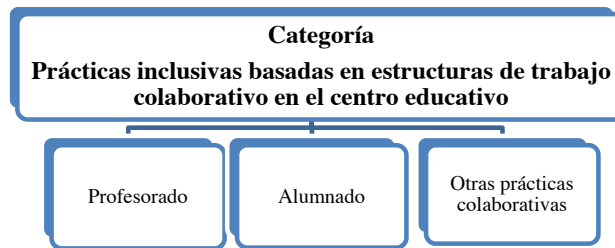


Figura 3. Creación Personal.

Como se observa a continuación, en la figura 4, las *prácticas inclusivas* basadas en estructuras de trabajo colaborativo vinculadas con decisiones organizativas que apuntan a la gestión de la problemática de la exclusión socioeducativa en los IES estudiados, se concentran en tres ámbitos. Se resalta, al respecto, como las sub-categorías que hacen mención a la *organización del alumnado en riesgo de exclusión y la organización profesorado* que atiende a los mismos abarcan el 82% del total de la frecuencia de saturación de la categoría. Por otro lado se observa como las prácticas inclusivas que implican la organización del alumnado bajo pautas colaborativas, son las más referenciadas con un 67% del índice de frecuencia general.

FIGURA 4. FRECUENCIAS DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA CATEGORÍA DE LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL CENTRO EDUCATIVO

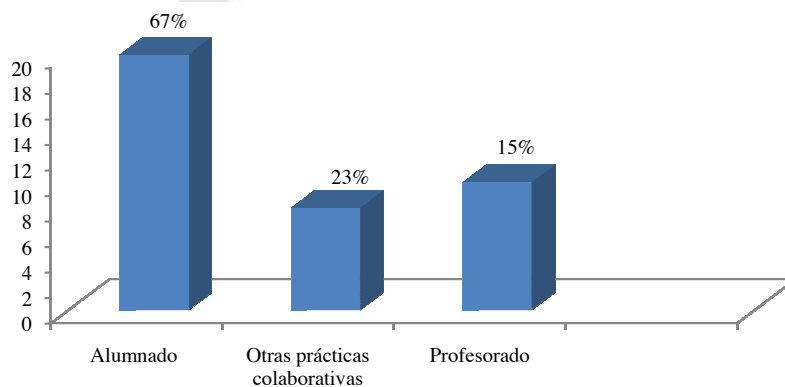


Figura 4. Creación Personal.

Sin más, de aquí en adelante y apoyándonos en el sustento empírico de los fragmentos extraídos de las opiniones de los informantes, caracterizaremos aquellas prácticas que, basadas en estructuras de trabajo colaborativo, promueven el desarrollo educativo y la inclusión social del alumnado en riesgo de exclusión.

5. PRÁCTICAS INCLUSIVAS BASADAS EN ESTRUCTURAS DE COLABORACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO CON EL CONTEXTO

Es un hecho constatado que en el tránsito del anterior milenio al presente, debido a los profundos cambios y transformaciones, estamos viviendo en nuevos contextos sociales, culturales, económicos, políticos, tecnológicos, etc., que de una forma genérica se han denominado “postmodernidad”. La flexibilidad en las organizaciones ha sido una de sus consecuencias, en lo que se llamado “posfordismo”. Por ello, en las instituciones educativas, la descentralización, la autonomía y los modos de gestión privados son algunas de las características que se van imponiendo. Entre otras cuestiones, los vínculos con el contexto se hacen cada vez más intensos y amplios, reestructurándose progresivamente el lugar y el papel de la escuela en las relaciones que mantiene con la familia, con las madres y los padres, con las instituciones locales, etc. En definitiva, con el contexto. Estas nuevas dinámicas en torno al gobierno de la educación, están haciendo que las responsabilidades recaigan en el propio centro, lo que acentúa su fuerte implicación, e interés, por las instituciones que lo rodean.

5.1. Descripción y estudio de las sub-categorías

5.1.1. Colaboración con centros educativos del contexto

Para el profesorado es muy importante establecer nexos de colaboración con los centros del propio municipio y con los de la zona de influencia, con el objeto de intercambiar y difundir información sobre el alumnado que transita de unos centros a otros y así asesorar sobre los aspectos más relevantes de cara al proceso de escolarización.

“...primero pedimos del centro del pueblo desde el que acuden los niños de aquí de primaria; se piden los informes y con esos informes y una valoración inicial que hacemos nosotros con unas pruebas escritas, porque nosotros no los conocemos de nada, vemos el qué, [...] el año pasado bajé yo a hablar con los dos tutores que hay de sexto, para que me digan cómo va cada niño exactamente.” (JE.2)¹¹

En otro de los centros se expresaban cuestiones similares, pero ahora se trata de informar sobre la evolución del alumnado tras el paso del tiempo.

“También como iniciativa o experimentación, en el primer trimestre de cada año, mandamos a los colegios de referencia las notas de sus alumnos anteriores, que estaban en sexto o en segundo de la ESO, para que puedan ver en tercero cómo han ido en el instituto; muchos colegios nos lo demandaron, porque han estado mucho tiempo con esos alumnos y están implicados con ellos.” (O.1)

Se observa que en estos contactos iniciales de tránsito de información, se opta por una perspectiva que abunda en lo individual y personal del alumnado con el propósito de que su adaptación al centro se realice de forma óptima. Así lo aconsejan autores como Johnson

¹¹ 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/as; JE= Jefes/as de Estudio; OT= Otros/as Profesionales a cargo que no se encuentren en ninguna de las anteriores (Programas, Asociaciones, etc.)

y Rudolph (2001), Domingo (2005), Bolívar y Pereyra (2006), en el sentido de que hay que dar respuestas educativas heterogéneas ante la variedad de factores de riesgo que sesgan las posibilidades de desarrollo del alumnado más vulnerable.

5.1.2. Implicación familiar

Uno de los grandes principios educativos tiene que ver con la relación entre la escuela y la familia. Pero los cambios sociales y culturales los que están transformando también la estructura y las pautas familiares, con la consiguiente repercusión en la vinculación con la escuela. En contextos como los que estamos estudiando, la participación de las familias es primordial y así lo atestiguan investigadores como Silver (1995), Sen (2000) o Tezanos (2004).

Hemos evidenciado en nuestra investigación cómo el profesorado reclama de los padres y madres su implicación, al tiempo que promueven una serie de actividades pedagógicas para que colaboren y participen en las mismas y se sientan protagonistas de la educación de sus hijos.

“...el curso pasado ya empezamos la iniciativa de propuestas de mejora con unos padres de formar grupos en los pueblos, que depende del instituto y los gobierna el instituto [...] pero ahora mismo tenemos equipos de deporte, nuestros, que me parece que son en Gobernador¹².” (D.1)

En otro de los IES también se aprecia el valor de la relación con la familia y la potenciación de la misma por parte del propio centro.

“Tenemos la escuela de padres, ya sabes que vienen madres aquí a clase para que conozcan el centro y que cuando hablen, lo hablen con conocimiento de causa, [...] y cuando un padre viene aquí y ve el centro y como se trata a los niños, pues a lo mejor cree que la escuela es más necesaria de lo que pensaba en un momento, entonces integrar, captar esa gente y que se den cuenta de que si su hijo no se incorpora al sistema educativo, van a seguir formando bolsas de marginalidad.” (D.3)

Más allá de las necesidades académicas que se pueden derivar de estas iniciativas para la mejora de la educación del alumnado, podemos señalar otra dimensión no menos interesante y que, de la mano de Peterson y Warren (1994), Reitzung (1994) y Beck (2000) señalan que estas prácticas y vinculaciones que comprometen y potencian la participación familiar van íntimamente unidos al desarrollo de una “democracia” en las escuelas. En sintonía con nuestros manifestantes, Badosa y otros (2003) o Ballart (2007), han señalado, como criterio de selección de *prácticas inclusivas en contextos desfavorecidos*, a todas aquellas actuaciones que *dan lugar a la creación y el fortalecimiento de vínculos comunitarios*.

5.1.3. Colaboración con instituciones y empresas locales

Las instituciones educativas no pueden vivir de espaldas a la realidad social y cultural que le rodea. Necesitan de la colaboración e implicación de las agencias, agentes, instituciones, empresas, etc., que operan en su mismo contexto o son cercanos a su perímetro de influen-

¹² Es un pueblo de la provincia de Granada cerca de Iznalloz.

cia. Este otro principio pedagógico de máxima importancia, también ha estado presente entre los *criterios de identificación de prácticas inclusivas* utilizados en nuestro proceso metodológico tal y como proponen Badosa y otros (2003), Ballart (2007) y Alsina y Planas (2009). Desde asociaciones socioculturales, instituciones como Cáritas, asistentes sociales, el centro de salud, la administración de justicia, el orden público, el ayuntamiento, las empresas, etc., participan, colaboran, etc., la compleja labor educativa que tienen encomendada estos IES. Aunque son cuestiones importantes, y por momentos pueden parecer obvias, autores como Marchena (1997), Ainscow, Crow y Dyson (2007), Ballart (2007) o Espínola y Silva (2009), apoyan estas consideraciones.

Los asistentes sociales trabajan codo a codo con el profesorado sobre todo en cuestiones que tiene que ver con el absentismo.

“[Los alumnos] tienen que venir, [los asistentes sociales] llevan los seguimientos, las faltas [y] si no vienen van a casa y por eso les temen que avisen: “que su hijo no viene al centro”. Hay un seguimiento bastante serio y vienen por eso pero me acuerdo cuando este seguimiento no era así, faltaban bastante más, les daba igual.” (A y R. 2)

La seguridad, los problemas de acoso, de maltrato, de consumo de estupefacientes, de salud, son cuestiones que preocupan cada vez más a los centros. Para afrontarlas desde una perspectiva holística se solicita la colaboración de las instituciones que se encargan prioritariamente de estos asuntos.

“Hemos hecho un “programa director” para mejorar la seguridad en el centro, hemos traído la guardia civil y a un inspector judicial por si hay algún problema de acoso. [...] Si hay casos graves que los alumnos nos comunican, hay que ponerlos en manos de expertos que sepan [...] que informen a los padres de los alumnos. [...] También estamos trabajando con el Centro de Salud en el asesoramiento y atención al alumnado en temas de crecimiento, cambios hormonales y corporales, desarrollo sexual, etc.” (D.1)

Como podemos observar, estas inquietudes van más allá de la mera intervención puntual porque se acentúa la perspectiva formativa, a través de actividades conjuntas (charlas, colaboración con familias...) requeridas por el centro educativo a los expertos que tratan estas cuestiones.

Dentro de esta amplia gama de interacciones hemos resaltado cómo los estudiantes que pertenecen a los programas de garantía social (hoy PCPI), al realizar su período de prácticas en empresas o instituciones locales no solo ponen a prueba los conocimientos adquiridos en sus respectivos talleres, sino que se implican dentro de un marco laboral que los acogerá en todas las dimensiones de su desenvolvimiento. Así lo expresan los entrevistados:

“Ahora van a empezar mañana las prácticas, dos van al ayuntamiento, dos a una residencia, al INEM, otros van a la UTL, otro al Consorcio, otro al Centro de Salud, y si bien no van a estar en puestos de responsabilidad, yo lo que quiero es que para lo que tengan que hacer que sean responsables, que es para lo que les hemos estado preparando” (PGS. 3)

En otro de los centros:

“...y ahora tienen un camino, una inquietud, ahora cinco o seis de la clase van a hacer prácticas de empresa, dos o tres se van a ir a Granada a la Nissan, otros a la Wolkswagen, [...] la experiencia me dice que hay muchos que salen y tienen la inquietud de seguir estudiando.” (PGS. 1)

Como se refleja en ambos fragmentos, los docentes, al tiempo que valoran dichas experiencias de formación, ponen el acento en el crecimiento personal y actitudinal del alumnado cuando tienen que enfrentarse a los nuevos marcos de trabajo, lo que supone un verdadero reto para aquellos jóvenes que, en muchas ocasiones, se han encontrado en situación de abandono de sus estudios y por ende en riesgo de exclusión socioeducativa.

5.1.4. Colaboración de fundaciones u organizaciones

Las asociaciones que colaboran de forma desinteresada con los centros, en este caso, proporcionan recursos para atender de forma más individualizada al alumnado con la consiguiente mejora de los aprendizajes. A continuación extraemos algunos fragmentos de las entrevistas que se refieren a estas cuestiones.

“[...] la Asociación Sorema¹³, [...] llevamos ahora pocos años, la verdad es que está viniendo muy bien, están ayudando muchísimo, porque a estos alumnos los sacan de las clases, y ahí en las clases no se les podía soportar, los demás estaban perdiendo, y entonces pues, la verdad es que está yendo bastante bien...” (A y R. 3)

También a través de prácticas realizadas por el profesorado proveniente de fundaciones como MUSE se busca romper los estereotipos sociales aprovechando manifestaciones culturales como la música.

“Con los que estaban más deprimidos yo hacía actividades para que se sintieran a gusto, se integrasen dentro de clase [...] Sobre todo hay que buscar la sencillez; intento utilizar un vocabulario que se acerca más a ellos. Entonces que venzan un poco esto. Cuando lo rompen, todos entran. Son más naturales...” (OT. 1)

Las *madres mediadoras* son dos mujeres que tuvieron a sus hijos escolarizados en uno de los centros, una es *paya* y la otra gitana. Visitan el centro diariamente para interceder en los posibles conflictos que hayan ocurrido en el transcurso de la semana. Trabajan conjuntamente con el profesorado y con las familias. Están apoyadas por Cáritas.

“...la mediación familiar la llevamos en el instituto [...] nosotras le dedicamos mucho más tiempo al instituto, [también] vamos a las casas a hablar con las familias [...] venimos todos los días a la hora del recreo para hablar con los profesores, cualquier problema con los niños, los partes que todos los días hay y hablamos con las familias. [...] el [profesor] que haya tenido problema pues está allí esperándonos a nosotras. Y luego, [nos reunimos] con los jefes de estudios.” (OT.1)

¹³ Sorema es producto de una subvención que piden entidades y organizaciones no gubernamentales de colaboración con la población. En este caso, Cáritas España. Puede cubrir varios ámbitos entre ellos el ámbito educativo y formativo. La subvención de actividades formativas orientadas a la inserción laboral se realiza proveyendo de personal especializado a Instituciones Locales o Educativas que imparten talleres de diversas especialidades.

A la hora de interactuar con dichos agentes el Departamento de orientación es un eje fundamental como nexo activo en la construcción de vínculos. Así lo describen los entrevistados:

“Con el ayuntamiento estamos coordinando un plan contra el absentismo [...] también mantenemos una relación fluida con los colegios de origen de nuestros alumnos [...] ellos nos dan la mejor información [...] las familias están colaborando en el centro en cuestiones de aprendizaje.” (O. 1) [...] Nuestro Orientador, está potenciando una escuela de padres, hacen reuniones, están en determinadas clases [...] está ayudando mucho.” (D 3)

Como podemos observar, los centros educativos no pueden ignorar la realidad social y cultural, ya que necesitan de la implicación y colaboración todas estas instituciones (Ballart, 2007). Así pues, este tipo de dinámicas y prácticas, al tiempo que están presentes como un principio pedagógico en la gestión educativa que se realiza en los contextos analizados, son referenciados por Badosa y otros (2003), San Andrés (2004) o Ballart (2007) como procesos que se asocian con las prácticas que buscamos identificar y que apuntan a *diseñar respuestas específicas para afrontar necesidades particulares o para aprovechar eficazmente los recursos existentes.*

Recurriendo a los documentos analizados, dentro de los “Objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo” del Proyecto educativo de uno de los IES especifica:

“objetivo 10: Colaboración del Ayuntamiento y otras asociaciones de la Comarca en la mejora de la convivencia: Existe gran coordinación con el Equipo de Orientación Educativa en el desarrollo y seguimiento del Plan Municipal de Control del Absentismo [...] Además, están trabajando paralelamente con nuestro equipo las monitoras de Cáritas, a través de dos proyectos de control de absentismo, control y seguimiento familiar, “tutorización” de alumnado conflictivo [...] El apoyo de todos estos agentes externos es fundamental para crear una dinámica educativa, debiendo ser ratificados en sus funciones e incluso potenciados.” (Proyecto Educativo de Centro. 1)

Respecto a la perspectiva que marca la relación de este centro con su contexto, queda clara la visión “holística” de claustro de profesores al diseñar dicho documento, dejando entrever que, ante las situaciones de absentismo o riesgo de fracaso escolar que forman parte de la complejidad del fenómeno de la exclusión social, una de las respuestas es una acción conjunta que busque abordar el desarrollo general del alumnado en pos de la consecución de los objetivos propuestos para cada nivel educativo.

6. PRÁCTICAS INCLUSIVAS BASADAS EN ESTRUCTURAS DE TRABAJO COLABORATIVO EN EL CENTRO EDUCATIVO

López (2006), se refiere a las organizaciones escolares actuales diferenciando claramente el marco de acción que el profesorado posee dentro del carácter formal de su estructura, del margen de autonomía que les permite trascender de la misma. A su vez, el aumento de la brecha entre ambas esferas, les permitirá desarrollar un conjunto de conductas adapta-

tivas sin necesidad de que éstas estén predeterminadas por una estructura que controle, supervise o evalúe. De este modo, este tipo de organizaciones¹⁴ se permiten a sí mismas importantes márgenes de flexibilidad en su funcionamiento pudiendo llegar más fácilmente a la creación de espacios colaborativos de ejercicio profesional ante problemáticas como la exclusión socioeducativa.

6.1. Descripción y estudio de las sub-categorías

6.1.1. Prácticas inclusivas basadas en una estructura colaborativa en la organización de profesorado

Como ya se ha comentado, hoy día, el contexto de autonomía de los centros educativos proporciona un alto grado de diferenciación interna en las tareas del profesorado, ya que sus responsabilidades son más difusas, en un ambiente organizativo en el que el control y la coordinación se orientan hacia un trabajo más colaborativo. Por ello, el profesorado debe transformar el carácter de sus tareas, antes estables, formales y jerárquicas, por la asunción de nuevos roles más variados. En este marco, los docentes se comprometen con metas educativas de más alto nivel, porque le da significado a su trabajo conforme a unos objetivos compartidos y deseados.

Ahora los educadores desarrollan roles que están vinculados con un centro que se organiza a través de una estructura colaborativa, por lo que su trabajo se desarrollará en equipo, valorándose su capacidad y su conocimiento. Como lo refleja el siguiente fragmento, las dinámicas basadas en el compromiso son clave en esta nueva forma de concebir el funcionamiento del centro, ofertando el propio director una parte de su tiempo para llevar adelante el proyecto educativo.

“Además de las horas programadas, el instituto pone de su parte más horas; yo por ejemplo no tenía que dar clase y sin embargo doy cinco horas, y así les aumentamos su estimulación” (D.1)

Por estas cuestiones, la flexibilidad o la responsabilidad son características del nuevo papel que tiene que desempeñar el profesorado en este tipo de organizaciones, más descentralizadas:

“Tenemos que tirar entre todos y que el trabajo tenemos que dividirlo equitativamente. [...] lo que hemos hecho, ha sido disminuir la ratio en el primer ciclo y dividir la tarea.” (D.2)

Bajo estos criterios, la asignación de las tareas se lleva a cabo a través de la negociación, dado que se parte de unas metas a las que se les da valor y significado. Por ello, el profesorado involucrado en las prácticas identificadas, las relacionadas con la inclusión socioeducati-

¹⁴Bidwell (2001), pone de manifiesto que, desde esta perspectiva de la organización escolar, buena parte del funcionamiento organizativo es construido socialmente en el curso de procesos emergentes en donde los significados son negociados permanentemente y sin ningún guión previo. Otros autores como Lotto (1990), se refirieron a este tipo de organización escolar como 'construcciones sociales' en el sentido de que mediante el lenguaje y la interacción, los fenómenos que guardan relación con la organización son continuamente definidos e interpretados, emergiendo de este proceso las categorías que serán tomadas por sus miembros como 'la realidad', a partir de ahí, la forma en que los sujetos construyan su visión de la organización va a influir poderosamente en las acciones que emprendan a continuación.

va, suele compartir libremente los objetivos de los proyectos en los que está comprometido el centro:

“Todos los profesores que entran en compensatoria son voluntarios [...] yo lo negocio eso con los profesores [...] para no forzar a nadie que no quiera entrar en compensatoria. Este año por ejemplo, todos son voluntarios y lo hemos negociado [...] hay gente que trabaja de maravilla [...] ha sido un éxito vamos a seguir en esa dinámica.” (D.1)

Como adelantábamos, estas dinámicas rompen el carácter impuesto y jerárquico de las estructuras organizacionales de antaño. Ahora el profesorado debe vincularse, además de en su área, en labores que son requeridas por las necesidades organizativas de la escuela.

“Pensamos también que los profesores pueden dedicarse no sólo en su horario completo a la compensatoria, sino que también den a bachilleratos. Eso es un criterio general que hemos decidido entre todos [...] Porque un profesor necesita salir de su rutina para renovarse un poco.” (D.2)

Para referirse a este aspecto, Hopkins y Ainscow (1994) o Bolívar (2005), afirmaban que este tipo de dinámicas no podrían llevarse a cabo sin un grado de democracia mínimo dentro del centro.

6.1.2. *Prácticas inclusivas basadas en una estructura colaborativa en la organización de alumnado*

Las estrategias resaltadas en el apartado anterior se utilizan, en ésta sub-categoría, bajo los mismos objetivos y criterios, pero ahora las prácticas se centran en el alumnado. Diferentes tipos de rotaciones, agrupamientos, o formas organizativas basadas en una colaboración conjunta que permita, entre otras cuestiones, individualizar la enseñanza, son utilizadas para facilitar el desarrollo educativo del alumnado en riesgo. Así lo manifiestan los informantes:

“La coordinación de los programas siempre se establece a través de los Equipos Educativos, las decisiones se toman desde reuniones con el profesorado, bajo criterios flexibles de movilidad y manteniendo grupos reducidos y brindando experiencias positivas, trabajando por competencias con ellos.” (O. 2)

En este sentido, Johonson y Rudolph (2001) afirman, que la organización de los estudiantes con dificultades de aprendizaje deber realizarse a partir de *agrupamientos flexibles, sin establecer criterios previos de ordenación* (edad cronológica, resultados o rendimiento académico, etc.). No obstante, éstos se establecen bajo dinámicas que requieren de la colaboración del profesorado para poderlas llevar a cabo. Así lo explica uno de los directores:

“Trabajo en apoyo de Sociales coordinándome directamente con el profesor de Sociales que me envía a los alumnos con más dificultades [...] los vamos cogiendo todos los días un par de horas, según su horario y sus clases, [...] Hemos podido hacer los apoyos en todas las horas, la evolución es bastante grande.” (A y R. 3)

Como se expresa en este último fragmento, la forma de establecer los grupos, al tiempo que conforma el trabajo de base ante las necesidades del alumnado en situación de exclusión, requiere, a nivel coordinativo, mucha paciencia e interés.

Así pues, las valoraciones del profesorado reflejadas en los fragmentos, se confirman en los “objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo” pertenecientes al Proyecto Educativo de uno de los IES investigados, en donde se propone:

“Objetivo f: Disminuir la tasa de abandono escolar en las enseñanzas obligatorias [todo ello] mediante una organización flexible e individualizada que facilite la atención a la diversidad y propiciando adaptaciones curriculares específicas.”
(Proyecto Educativo de centro. 2)

Sin más, son muchos los elementos organizativos que intervienen a la hora de adaptar aspectos como el currículo, las agrupaciones, los materiales, etc., a las necesidades del alumnado. Esto, al tiempo que aumenta la complejidad en el diseño, planificación y programación de la estructura organizativa, da más posibilidades de realizar una intervención precisa e individual del alumnado.

6.1.3. *Otras prácticas colaborativas. El departamento de orientación y los planes y programas complementarios.*

A nivel de colaboración, el Departamento de Orientación cumple una función esencial a la hora de organizar las medidas de atención a la diversidad. La mediación y la flexibilización en la coordinación de los diferentes recursos del centro, especialmente humanos, es una baza muy valorada por los propios orientadores que sostiene las estructuras colaborativas de las que venimos dando cuenta:

“...intentamos pasar por todos los sitios [...] el enfoque que adoptamos es sistémico, sobre el absentismo, la información de los alumnos y su contexto, luego la organización es flexible, y la implicación y comunicación imprescindible para solucionar problemas, adaptar materiales, currículum, espacios y tiempos, mediar, establecer relaciones.” (O.1)

En otro de los centros:

“...se coordina todo desde aquí a través de reuniones con el profesorado, reparto de tareas, adaptaciones, mediar y dinamizar entre todos, funcionar por puntos de interés [...] hace que el profesorado se sienta respaldado.” (O.3)

A la par de la estructura organizativa del alumnado y del profesorado, se establece otra no menos importante asociada a los planes complementarios que ofertan estos centros. En general, dichos programas son subvencionados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y permiten, mediante diferentes dotaciones, la contratación de profesorado externo al centro. Esto supone, entre otras cuestiones, ampliar el trabajo colaborativo hacia tareas relacionadas con la recuperación de aprendizajes o la preparación de ciertas habilidades básicas (cálculo, lenguaje, etc.), entre otras:

“Los planes y programas que la Junta nos oferta son, a nivel organizativo, un paso importante para conseguir una buena transición independientemente de las biografías personales de cada alumno [...] es llegar a un entendimiento pedagógico, es decir, a unir y enlazar el trabajo que entre todos venimos haciendo [...] que el alumno vea que hay un enlace y un vínculo común dentro del progreso que tiene.” (D. 2)

Este último aspecto, es lo que Badosa y otros (2003), denominaron *transferibilidad*. Así pues, *establecer prácticas que permitan la posibilidad de conectar y transferir las experiencias del alumnado hacia otros individuos y grupos*, posibilita, entre otro aspectos, reafirmar y estimular el aprovechamiento de los recursos que sostienen las dinámicas participativas dentro de la institución escolar (Ballart, 2007; Alsina y Planas, 2009).

7. CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se ha realizado un acercamiento a tres centros públicos de enseñanza secundaria, ubicados en contextos de vulnerabilidad social para abordar las prácticas que se están desarrollando en los programas y medidas educativas que atienden al alumnado en riesgo de fracaso escolar y exclusión socioeducativa.

En este sentido, cabe aclarar que, si bien nos situamos bajo el marco de las “medidas de atención a la diversidad”, su profesorado, contextos de aprendizaje, las necesidades educativas de su alumnado, etc., no pretendimos abundar en una mera caracterización de su desarrollo, sino que, consideramos menester detenernos en lo que sucede en su interior, en las estrategias que se utilizan para aprender, saber cómo se enseña, qué y cómo se evalúa, qué creencias existen sobre el alcance de esas prácticas, qué se espera de las mismas, etc.

Por ello, al margen de lo que suponen las situaciones de exclusión escolar y su incidencia y repercusión en la exclusión social, las prácticas que hemos recogido a través de esta investigación, calificadas como *prácticas inclusivas*, ante todo, persiguen una educación más equitativa, o sea, una enseñanza más igualitaria, con menos fracturas y diferencias para las personas más vulnerables socialmente.

Esta mirada, desde la realidad de los centros de educación secundaria investigados, nos permite extraer algunas orientaciones, derivadas de nuestra investigación en relación a las *prácticas inclusivas* basadas en estructuras de trabajo colaborativo en ambientes de riesgo de exclusión educativa y fracaso escolar. Tal perspectiva, nos ha permitido apreciar las siguientes conclusiones generales:

En referencia a las *prácticas inclusivas* referenciadas y que se establecen con el alumnado en riesgo de exclusión social, los aspectos que más preocupan al profesorado, y que se consideran más necesarios para la mejora, se basan en la organización del alumnado y del equipo docente. A su vez, en este último, se evidencia un alto grado de autonomía para la realización de prácticas de tipo cooperativa y participativa.

Bajo estos parámetros, muchas de estas *prácticas inclusivas* no solo han sido seleccionadas como estrategias establecidas en determinadas condiciones, sino que forman parte de una manera coordinada de abordar las problemáticas relacionadas con el riesgo de exclusión

socioeducativa por parte de los profesionales de los centros educativos investigados. Dicha perspectiva ecológica adoptada por los IES, vincula a la dimensión social del fenómeno de la exclusión con la esfera escolar, fomentando un conocimiento de nuevas formas de aprendizaje, en consonancia con aquellos elementos reguladores de la vida social y la incidencia de los procesos de exclusión en el ámbito educativo.

Cabe resaltar todas aquellas *prácticas* que hemos documentado, en donde tanto el Departamento de Orientación, como los propios directores de los centros estudiados, han apoyado la tarea de los profesores mediante diferentes dinámicas colaborativas y participativas en cuestiones organizativas, lo que ha derivado en un entramado de actuaciones que, son indicativo del grado de cohesión y del clima que se vive en el centro.

No obstante, las experiencias que hemos podido categorizar como *prácticas inclusivas*, están mediatizadas por las relaciones personales creadas y por la implicación y cercanía personal.

A nivel organizativo, las prácticas ante la exclusión social se basan principalmente en estrategias colaborativas con el alumnado y el profesorado. Al respecto reiteramos, como en la diagramación, planificación y programación de la estructura organizativa, ocupa un lugar central el Departamento de Orientación.

Dentro de este marco, se ha constatado la efectividad en la lucha contra la exclusión social y el fracaso escolar de aquellas prácticas que relacionan al centro con su contexto mediante dinámicas de apoyo, participación y colaboración conjunta con el alumnado en riesgo.

Sin más, podemos afirmar que existen *prácticas inclusivas* que se ajustan a unos criterios que se fundamentan en una idea de equidad escolar y expectativas de logros educativos a la altura de la diversidad del alumnado. Sin embargo, todas las intenciones e iniciativas, de innovar en estos términos, por parte de aquellos que creen en el rescate, la prevención, o en el reenganche educativo del alumnado, caerán al vacío, o en el simple olvido, sin una estructura colaborativa que las soporte. Por ello, consideramos de máxima importancia seguir estableciendo y reforzando las conexiones entre las dinámicas que desembocan en *prácticas inclusivas* como una de las formas de respuesta a la complejidad de los procesos de exclusión social.

De forma general, de la investigación realizada emergen numerosos canales de análisis, dejando un espacio abierto a numerosas vías y posibles incursiones tales como: la buena enseñanza y aprendizaje en el aula; los altos grados de diferenciación en las tareas y dinámicas internas de los centros; la descentralización en la toma de decisiones; el declive de la jerarquización y la importancia del trabajo colaborativo; el vínculo de las relaciones personales y el apoyo constante al éxito del profesorado; el nuevo papel del liderazgo educativo; los contextos organizativos en los que la regulación y la rigidez estructural son más débiles; la idoneidad de los diversos programas de atención a la diversidad, etc.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Crow, M. y Dyson, A. (2007). *Equity in Education: New Directions*. Manchester: Centre for Equity in Education. The University of Manchester.
- Alba, R. D. (1982). Taking stock of network analysis: a decade's results'. En S.B. Bacharach (Ed.), *Research in the Sociology of Organizations* (pp.39-74). Connecticut: JAI Press.
- Alsina, A., y Planas, M. (2009). *Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, 24, 89-110.
- Badosa, J., Díaz, L., Giménez, M., De Maya, S., y 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.
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Londres : Methuen.
- Ballart, X. (2007). Banco de buenas prácticas del proyecto la mujer inmigrada. En X. Ballart (Coord.). *Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local. Guía de buenas prácticas Universidad Autónoma de Barcelona* (pp.11-12). Barcelona: Instituto de Gobierno de Políticas Públicas.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bel Adell, C. (2002). *Exclusión Social: origen y características*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Bidwell, C. E. (2001). Analyzing schools as organizations: long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education*, 3(1), 100-114.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Revista Bordón*, 48(2), 169-177.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina, *El liderazgo en educación* (pp.25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Revista de Educación Social*, 26(92), 859-888.
- Bolívar, A., y Pereyra, M. A. (2006). *Introducción a la edición española. Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Burt, R. (1976). Position in network. *Social Forces*, 55, 93-122.
- Bourdieu, P. (1998). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Canales, R., y Marqués, P. (2007). Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. *Revista Educar*, 39(7), 115-133.
- Castellá, J., Comelles, S., Cros, A. y Vilá, M. (2007). *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Coleman, J. (1990). *Equality and Achievement in Education*. Boulder: Westview Press.
- Coleman, J. (1994). *Foundations of Social Theory*. Cambridge MA: Harvard University Press.

- Costello, M. (1996). *Providing Effective Schooling for Students at Risk*. Recuperado de <http://www.ncrel.org>
- Díaz, L., Giménez, L., Giménez, M., Gomá, R. y Obradors, R. (2000). *Buenas prácticas para la inclusión social*. Barcelona: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Domingo, J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 33-55.
- Espínola, V., y Silva, M. (2009). *Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta*. Recuperado de http://www.expaniva.cl/media/en_foco_edu/documentos/11122009123954.pdf
- Epper, R. y Bates A. (2004). *Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC.
- Etheridge, C., y Hall, M. (1995). Challenge to change: The Memphis experience with school based decision making revisited. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- García, J. (2005). Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 578-585.
- González, M. T. (1994). Perspectivas teóricas recientes en Organización Escolar. En J. Escudero y M. González, *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 35-60). Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- González, M. T. (2004). Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333, 319-344.
- 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.
- Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison: Wesley Publishing Company.
- Hopkins, D., y Ainscow, M. (1993). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Cassell.
- Johnson, D., y Rudolph, A. (2001). *Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed*. Naperville: IL Learning Point Associates. Recuperado de www.ncrel.org
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 245-266.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 (2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, 106, Mayo 4, 2006.

- López, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 34-75.
- Lotto, L. S. (1990). Thinking and Theorizing about Organizations and Educational Administration. En P.W. Thurston y L.S. Lotto, *Advances in Educational Administration* (pp. 27-71). Greenwich, CT: JAI Press.
- López, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 34-75.
- Luengo, J., Jiménez, M., y Taberner, T. (2009). Exclusión Social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y Líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11-54.
- 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 L.M. Lázaro y A. Payá, *Desigualdades y Educación, una perspectiva internacional* (pp.204-226). Valencia: Palmero Ediciones.
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 216-238.
- Marchena, C. (1997). *Programas de Garantía Social. La inserción laboral y educativa como objetivo*. Sevilla: C.E.P. Cornisa del Aljarafe.
- Marquès Graells, P. (2002). *Buenas prácticas docentes*. Barcelona: Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M. T., y García, R. (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.
- Meltzoff, J. (2000). *Crítica a la investigación. Psicología y campos afines*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mitchell, J. (1973). *Networks Analysis: Studies in Human Interactions*. The Hague: Mouton.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros Docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 20-43.
- Pearn, N., Roderick, C., y Mulrooney, C. (1995). *Learning organizations in practice*. Londres: McGraw Hill.
- Peterson, K., y Warren, V. (1994). Changes in school governance and principals' roles: Changing jurisdictions, new power dynamics, and conflict in restructured schools. En J. Murphy y K. Louis, *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp.219-236). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pons, P., y González, M. T. (2007). *Políticas Educativas e Innovación Educativa apoyada en TIC: sus desarrollos en el ámbito autonómico*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone - the Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Reitzung, U. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal*, 31(2), 283-307.
- Ritzert, G. (1993). Teoría de redes. *Revista de Teoría Sociológica Contemporánea*, 5(3), 447-450.
- Savater, F. (2006). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- San Andrés, R. (2004). *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Santos Guerra, M. (1992). Cultura y poder en la Organización escolar. En J. M. Coronel, M. R. Sánchez, y C. Mayor, *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de organización Escolar* (pp. 159-190). Sevilla: Kronos.
- Sen, A. (2000). *Social Exclusion: concept, application, and scrutiny*. Filipinas: Asian Development Bank.
- Sykes, G. y Elmore, R. (1989). Making Schools Manageable: Policy and Administration for Tomorrow's Schools. En J. Hannaway y R. Crowsom, *The Politics of Reforming-School Administration (The 1988 Yearbook of the politics of Education Association)* (pp. 77-94). Londres: Falmer Press.
- Silver, H. (1995). Reconceptualizing Social Disadvantage: Three Paradigms of Social Exclusion. En G. Rodgers y J. Figueiredo, *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses* (pp.57-80). Ginebra: International Institute for Labour Studies.
- Tezanos, J. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- Vallejo Ruiz, M. y Bolarín Martínez, J. (2009). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 13(3), 143-156.
- Vallés, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: CIS.