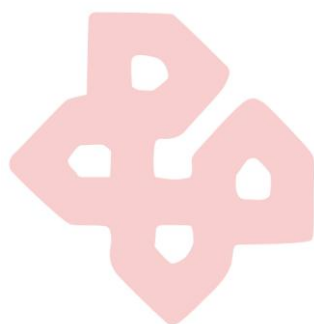




SINERGIA LOCAL PARA CONTRIBUIR A LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO. UNA EXPERIENCIA DE ÉXITO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Local synergy as a means of reducing early drop of rates. An experience of success in a primary education stage



*Esther Diáñez¹, José Alberto Martín-Sánchez¹ y
Juan de Dios Fernández-Gálvez²*

¹ CEIP Atalaya (Atarfe)

² Equipo de Orientación Educativa de Atarfe

E-mail: estherdnz@gmail.com;

josealbermartin@gmail.com; juandefg@gmail.com

Resumen:

La preocupación por el fracaso y el abandono escolar aflora cuando llegan los malos resultados en Educación Secundaria, pero creemos que el problema hunde sus raíces en la etapa de Primaria. Nuestra localidad ha decidido no resignarse a constatar las consecuencias del fracaso cuando ya es demasiado tarde y actuar donde nace y se desarrolla el problema, en Educación Infantil y Primaria. La coordinación y el establecimiento de unas metas bien definidas y claras han supuesto la base del trabajo comunitario en Atarfe. La escuela y los docentes han asumido responsabilidad para disminuir la tasa de abandono. La inacción de ambos no sólo no impide el problema sino que lo propicia de manera cómplice e irresponsable. La asunción de medidas concretas en el ámbito curricular y socio-comunitario ha sido reflejo de la decisión de combatir activamente las vergonzosas tasas de abandono y exclusión en nuestros centros. Consideramos esencial que estas medidas se implementen desde las etapas iniciales, donde realmente se fragua un futuro de fracaso. Las medidas expuestas en este trabajo se iniciaron en el curso 2007-2008. En la actualidad, podemos decir que la mejora en las tasas de absentismo, en convivencia y en resultados académicos es fruto de las medidas adoptadas.

***Palabras clave:** Abandono escolar, educación primaria, educación compensatoria, fracaso escolar, absentismo escolar.*

Abstract:

Our society usually starts worrying about school failure and drop-out rates when they come to our attention as the result of the usual studies about secondary education, but we believe that the root of this problem lies in the primary education stage. Instead of just verifying the consequences of school failure when it is already too late, our town has decided to take action in the stages in which the problem originates, those of preschool and primary education. The communal work in the town of Atarfe has been based on the coordination and setting of clearly defined objectives. The school and the teachers have taken it upon themselves to try and reduce the drop-out rate. Not only does their inaction not avert this problem, but it contributes to it in a complicit and irresponsible way. The concrete measures that have been taken in the curricular, social and communal context reflect this decision to actively fight against the shameful drop-out and exclusion rates in our schools. We think that it is essential to implement these measures as soon as the earliest stages of education, in which children can take the first steps towards a future of failure. The implementation of the following measures began in the 2007-2008 academic year. Presently, we can say that there has been an improvement in truancy, coexistence and marks as a result.

Keywords: *Drop-out rate, primary education, compensatory education, school failure, truancy.*

1. Justificación. Marco teórico

Siempre que se plantea la temática del abandono escolar pensamos en educación secundaria, en cómo funciona y en medidas a implementar en esta etapa. Pero es en la etapa de educación primaria donde se fraguan muchas bases para el éxito o el fracaso del alumnado. El 5,5% del alumnado de 8 años ya ha repetido algún curso, a partir de ahí, el porcentaje va en aumento y a los 10 años estamos hablando de un 10% del alumnado (Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010; Miñaca y Hervás, 2013). A los 12 años (final de la etapa de educación primaria), existe ya un 15% de alumnos y alumnas que no finalizan la etapa cuando les corresponde. Estos porcentajes siguen en aumento a medida que se avanza en el período educativo, lo que acaba cristalizando, en demasiadas ocasiones, como fracaso o abandono en la educación secundaria obligatoria.

El alumnado dentro de este porcentaje, e incluso gran parte del alumnado que no aparece en él (porque no llega a repetir nunca pero que muestra claras dificultades a lo largo de la etapa) se ajusta al tipo de alumnado que va avanzando, con numerosos apoyos y ayuda y que, en muchas ocasiones, acaba aprobando a duras penas la etapa de educación primaria. Un aprobado que, sin embargo, se basa en aprendizajes demasiados básicos y conceptuales que no favorecen un nivel competencial mínimo, con bases de estrategias cognitivas muy débiles que los colocan en una situación de incapacidad a la hora de afrontar el nivel de complejidad y exigencia del currículo de la educación secundaria obligatoria.

Este es un escenario preocupante que nos lleva a centrar la vista en las acciones que se pueden llevar a cabo en la etapa de educación primaria para plantear estrategias preventivas del abandono escolar temprano en las etapas posteriores. Para ello, la labor de los diferentes agentes educativos y comunitarios resulta fundamental. De esta forma, es necesario dotar a las comunidades y a los

centros educativos de recursos suficientes (económicos, materiales y personales) así como desarrollar políticas comunitarias eficaces para luchar contra la exclusión socioeducativa (Ainscow et al.: 2007; González, 2010; Escudero y Martínez, 2011; Noguera, 2011; Escudero y Martínez, 2012).

Esta red social es la que se ha estado tejiendo en la localidad de Atarfe desde el curso 2007/08, con políticas y actuaciones a diferentes niveles y dando especial relevancia al ámbito educativo y su relación con el entorno social.

Nuestra red trata de favorecer la equidad, evitando correlacionar el éxito y el fracaso escolar con el mérito personal, pasando a relacionarlos con claves sociales y, sobre todo, escolares. Si dejamos de mirar al individuo como sujeto-causa del fracaso o abandono escolar y empezamos a mirar a la escuela y el entorno, nos encontraremos en mejores condiciones para dar respuesta al porqué se nos van quedando atrás ese 15% de estudiantes en la educación primaria. Cambiemos el enfoque de “dificultades de aprendizaje”, por el de “dificultades de enseñanza” que centra el problema en el profesorado (Fernández-Gálvez, 2000).

2. Método: Plan de acción y medidas tomadas

Reducir el fracaso y/o abandono escolar no está en manos de unos pocos docentes, por mucha motivación y capacidad de liderazgo que puedan presentar. Nuestra experiencia pone de manifiesto que se necesita toda una comunidad que trabaje junta, con objetivos comunes, que tome decisiones colectivas y lleve a cabo acciones consensuadas considerando el entorno en el que éstas se pretenden llevar a cabo.

Nuestra localidad se encuentra en el área metropolitana de Granada, con alrededor de 17.600 habitantes, un alto porcentaje de población activa se dedica al sector servicios. La situación económica actual del país ha provocado una elevada tasa de desempleo. No obstante, esto no impide que sea una de las localidades de la provincia con mayor tasa de crecimiento de población. El estudio pormenorizado de esos datos nos revela que dicho crecimiento se asienta en el aumento de habitantes en edad escolar. Si observamos los datos actuales de la población del municipio observamos que aglutina el 40% en las edades comprendidas en los 0-14 años (19,56%) y los 25-34 años (18,12%). En definitiva, es un municipio con parejas jóvenes con un alto índice de natalidad.

El análisis de nuestro contexto indica que existe un elevado porcentaje de la población en riesgo de exclusión social, en torno a los 3000 habitantes, que se localizan principalmente en dos zonas del municipio. Un estudio realizado por el Equipo de Orientación Educativa de la zona pone de manifiesto un alto porcentaje de alumnos y alumnas con un nivel sociocultural y económico entre bajo y muy bajo. En este contexto, se hace necesario implementar medidas de carácter holístico, que tengan en cuenta el escenario que acabamos de describir.

Desde que se empezó a gestar este Plan de Acción Comunitario, los diferentes centros educativos han ido incorporado nuevas medidas dirigidas a reducir el abandono y el fracaso escolar. No podemos hablar de un centro abanderado, ya que todos han liderado en algún momento una u otra iniciativa; tampoco se trata de docentes abanderados en esta batalla, ya que todos, en mayor o menor medida, hemos encontrado una oportunidad para aportar nuestro granito de arena a esta sinergia local que ha dado un paso al frente por sus alumnos y alumnas.

Teniendo en cuenta los antecedentes previos y conociendo las que suelen ser, a grandes rasgos, las causas generales del abandono escolar (véase Sáez, 2005) nuestro plan de acción se basó en las siguientes medidas de acción colegiada:

a) Medidas relacionadas con la planificación estructural

En 2004 se presentó un único proyecto común para que todos los centros de la localidad (4 CEIP, 2 IES y un centro concertado) fuesen reconocidos como centros de compensación educativa. Este primer paso, de gran importancia, evitó que unos centros fuesen declarados de compensación y otros no y así evitar la consagración de los que ya eran considerados centros guetos de la localidad.

Una vez declarados todos los centros de Compensación Educativa, se revisó la zonificación de la localidad a efectos de escolarización. Se rediseñaron las zonas de influencia de cada centro para que todas tuviesen parte de los barrios de concentración de mayor déficit social, lo que suponía hacer valer el artículo 81 punto 2 (LOE, 2006, mantenido en la LOMCE, 2013) sobre escolarización: “Corresponde a las Administraciones educativas adoptar medidas singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria”. Estas acciones configuraron un panorama local dirigido a evitar la estigmatización de unos centros frente a otros y la distribución del alumnado y de los recursos de forma equitativa entre los diferentes centros educativos de la localidad.

b) Medidas de carácter curricular

En el curso 2007-2008 se puso en marcha un trabajo conjunto de todos los centros de educación infantil y primaria, en coordinación con el equipo de orientación de la zona y la inspección educativa, para una profunda revisión curricular con objeto de caminar todos juntos hacia las Competencias Básicas. Este proceso contó con la implicación del profesorado de los 4 centros y de sus respectivos equipos directivos, y fue coordinado por el orientador del equipo de zona.

Las claves de esta intervención fueron, fundamentalmente, las siguientes:

- Reorganización de los aprendizajes, categorización. Una cuestión centró las bases de esta intervención: ¿Cuáles son los aprendizajes a los que no estamos dispuestos que nuestro alumnado renuncie antes de llegar a la etapa de educación secundaria?

Se establecieron 4 niveles curriculares (básicos, comunes a todas las áreas; en cada área: imprescindibles, deseables y de ampliación) con los que el ajuste curricular a diferentes posibilidades del alumnado no se ha de hacer por adaptaciones curriculares individuales, sino que son diferentes concreciones del currículo común. Esta medida ha facilitado la respuesta a la diversidad y el trabajo del profesorado de apoyo, así como la coordinación entre tutores y apoyos. El proceso parte de la coordinación del profesorado con el orientador del centro escolar, siguiendo la metodología propuesta por este. Todo este proceso de reorganización de aprendizajes se recoge en el capítulo de Fernández-Gálvez (2015).

Se procedió también a la reorganización de las unidades didácticas de los libros de texto y de las programaciones en nueve núcleos temáticos, lo que permitió más tiempo para tratar los mismos aprendizajes y la posibilidad de trabajo interdisciplinar en el mismo bloque temático mensual. Durante el curso 2014/15, con objeto de actualizar nuestro planteamiento didáctico atendiendo a la normativa vigente (LOMCE, 2013), se ha planteado una propuesta curricular que mantiene los cuatro niveles indicados (básicos, imprescindibles, deseables y de ampliación) ajustándolos a los diferentes indicadores de evaluación que recoge la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía.

Es importante indicar que al principio de cada curso escolar se lleva a cabo una reunión con todos aquellos docentes que llegan nuevos a los diferentes centros de la localidad de Atarfe. En esta reunión el orientador de referencia de la zona muestra a los docentes los pilares de esta estrategia curricular conjunta para que puedan partir de ella e incorporarla a sus programaciones de aula. Esta medida favorece una acción conjunta de los docentes de todos los centros y una atención a la diversidad sistemática y adaptada a la realidad con la que contamos en los centros.

- Incorporación de metodologías activas. De nuevo partimos de una reflexión colectiva en torno a una cuestión: ¿Cuáles son las claves metodológicas para favorecer que el alumnado sea el auténtico protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Son diversas las razones por las que abordar metodologías activas en el aula, especialmente Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), pero la razón principal es la búsqueda de una mayor implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje ya que, atendiendo a Muñoz y Díaz (2009 p. 105) “esta forma de enseñar favorece la individualización de la enseñanza, permitiendo distintos ritmos de aprendizaje y diferentes niveles de profundización en función de cada necesidad, por eso es un herramienta muy útil en la atención a la diversidad”. De igual modo, Ojea (2000) presenta una experiencia educativa orientada a la enseñanza por proyectos donde las familias, la escuela y la comunidad trabajan cooperativamente en torno a varios proyectos.

Actualmente son numerosos los docentes que están inmersos en procesos de innovación educativa motivados por la necesidad de dar un vuelco a la situación educativa nacional. Pero, para que esa innovación tenga un reflejo en el éxito escolar y consecuentemente en la reducción del abandono escolar, la equidad y el trabajo en comunidad deben ocupar un lugar prioritario entre nuestros objetivos. Las metodologías activas, como el trabajo por proyectos, abren una ventana para hacer este cambio realidad. Si emprender proyectos de innovación educativa y emplear metodologías activas y participativas en el aula es importante para mejorar los índices generales de éxito escolar, se torna imprescindible, más si cabe, cuando hablamos de centros de educación compensatoria, como los que conforman la comunidad educativa de Atarfe, donde el alumnado suele “desengancharse” con facilidad de la escuela.

Iglesias, de la Madrid, Ramos, Robles y Serrano (2013) llevaron a cabo una investigación sobre el efecto de metodologías activas en grupos de secundaria, obteniendo resultados muy positivos al respecto.

Un reflejo inequívoco de la apuesta por la innovación metodológica es que los centros públicos de educación infantil y primaria de la localidad cuentan con proyectos de innovación a nivel autonómico, nacional y/o internacional. Estos proyectos de innovación abogan por metodologías activas así como por la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas y, especialmente, por la puesta en marcha de proyectos de implicación comunitaria (Proyecto Argüeta, 2012; Proyecto PBL-Proyectando Futuro, 2013; Proyecto EvoluTICvos, 2014).

- Puesta en marcha de estrategias comunitarias. Sin duda, los proyectos de innovación a nivel comunitario suponen un punto de inflexión. Dichos proyectos implican una metodología que busca la participación activa de la sociedad para dar respuesta a problemas de su entorno cercano. El diseño y la ejecución de estas iniciativas son realizadas por la comunidad con la participación de diferentes agentes sociales (la comunidad educativa, asociaciones de ciudadanos, instituciones públicas locales y regionales, entidades culturales, universidades, ONGs, etc.) La esencia de nuestros proyectos comunitarios es aprender y emprender en y para la sociedad. Abogamos porque nuestro alumnado no sea un mero receptor o agente pasivo, sino miembros emprendedores y activos que trabajan para mejorar los problemas de su entorno. Desde el año 2010 se han llevado a cabo diferentes proyectos comunitarios de mejora del entorno (al menos uno al año) en los que han estado implicados, en mayor o menor medida, los centros de educativos junto con otros agentes sociales de la localidad (Feria de la Ciencia; Proyecto CREECE; Laboratorio de Poesía; Proyecto Somos Biodiversidad)

Todos estos proyectos han estado coordinados por maestros/as de la etapa de educación primaria.

Además de los proyectos comunitarios, nuestros centros están trabajando intensamente en la generalización de grupos de cooperación en el aula. Estos grupos se establecen a dos niveles: grupos formados por el propio alumnado de un mismo aula (grupo de iguales); y grupos de alumnado en colaboración con agentes externos al aula (grupos interactivos y grupos comunitarios). En ambos tipos de grupos la metodología ABP se configura como una estrategia que favorece la cooperación y la interacción necesaria para lograr los objetivos previstos.

El trabajo en grupos de iguales es un aspecto irrenunciable. No sólo porque la legislación actual lo recoge de forma explícita en la Orden ECD/65/2015, sino porque además, el grupo de iguales supone uno de los más importantes agentes socializadores y su influencia en la toma de decisiones, el éxito o el fracaso social es incuestionable. En los centros educativos se está trabajando intensamente en estrategias y técnicas de aprendizaje cooperativo incluyendo este aspecto como parte de la formación interna de muchos de los colegios de la localidad. Asimismo, algunos centros, entre ellos el centro que concentra el mayor número de alumnos y alumnas (CEIP Atalaya) ha consensuado una línea de acción para incorporar el aprendizaje cooperativo de forma progresiva en el Proyecto Educativo. De esta forma, se logra que la cooperación entre iguales pase de ser algo puntual, una opción metodológica personal de algunos docentes, a ser una acción conjunta, planificada y sistematizada con visos de generalización a todo el alumnado del centro.

Por otra parte, nuestros centros están poniendo en marcha diferentes grupos interactivos (Flecha y Puigvert, 2002) y grupos cooperativos de carácter comunitario. Estos centros, a pesar de no estar incluidos dentro de la red de Comunidades de Aprendizaje, comparten plenamente los objetivos de las mismas. Los docentes que los llevan a cabo encuentran en esta práctica una apuesta por la igualdad educativa dirigida a combatir la situación de desigualdad en la que se encuentra un elevado porcentaje del alumnado. Los grupos comunitarios suponen una oportunidad para interactuar con el entorno, de conocer sus necesidades, de trabajar de forma más cercana con las familias, etc. En nuestros grupos comunitarios participan alumnos/as de diferentes niveles curriculares, familias, expertos, maestros/as en prácticas, estudiantes de máster, etc. El trabajo a partir de estos grupos de cooperación favorece la integración comunitaria y la construcción de aprendizajes en virtud de la corresponsabilidad general y de los objetivos trazados para el grupo en su conjunto.

Además de estos grupos de cooperación en el aula se han puesto en marcha tertulias dialógicas en horario de tarde en el CEIP Atalaya y CEIP Clara Campoamor. En estas tertulias participan el alumnado, las familias, el profesorado y cualquier agente que esté interesado en la temática que se tratará en la tertulia en base a Flecha y Puigvert (2004) y Aubert et al. (2008).

Asimismo, en colaboración con la asociación de padres, se han llevado a cabo jornadas de orientación a las familias en las que se ha trabajado la resiliencia como elemento imprescindible en la educación (Uriarte, 2006) y de forma muy especial en entornos desfavorecidos.

- Revisión de la evaluación. La evaluación es un elemento imprescindible de nuestro trabajo. Para nuestro Plan de Acción ha sido prioritario diferenciar conceptualmente y en la práctica “evaluar” de “calificar”.

La estrategia ha consistido en consensuar procedimientos comunes a todas las áreas para garantizar aprendizajes clave y hacer al alumnado competente. Establecer en el Proyecto Educativo criterios de calificación afines entre los diferentes ciclos, registrando los aprendizajes básicos de cada ciclo como criterios de promoción (Fernández Gálvez, 2015)

c) Medidas dirigidas específicamente al control del absentismo

Este es un aspecto determinante en la lucha contra el abandono temprano. Porto y González (2011) recogen una serie de medidas contra el abandono escolar en el análisis comparado de las políticas contra el abandono y el fracaso escolar de los sistemas educativos de España y Argentina. En ellas, se ponen de manifiesto la importancia el desarrollo de políticas integradas y, sobre todo, aquellas acciones preventivas.

Los centros en Atarfe siempre han presentado alumnado absentista, por lo que las medidas de actuación dirigidas a paliar dicha situación suponen un elemento imprescindible de nuestro Plan de Acción. Existe un plan de absentismo en la localidad, un equipo técnico de absentismo con intervención de servicios sociales comunitarios, una monitora de una ONG que atiende a niños y niñas en riesgo de exclusión social, personal de educación y personal técnico del Plan Integral de la Comunidad Gitana Andaluza.

Además de aplicar el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar se han tomado otras medidas de carácter preventivo:

- Intervención sistemática y contundente en educación Infantil. Trabajar con el alumnado y las familias de esta etapa, a pesar de no ser obligatoria, ayuda a que las familias con las que se ha intervenido de forma temprana colaboren más estrechamente con la escuela en la etapa de educación primaria, lo que favorece la reducción de sus hijos/as como absentistas.
- Detección del alumnado con historial o riesgo de absentismo. Cada año se analiza el informe de absentismo del curso anterior y se comparte la información con los agentes implicados en el control del absentismo. Esta medida favorece que se actúe desde el primer momento y que las actuaciones no se retrasen al segundo o tercer mes desde que aparecen las primeras faltas de asistencia (justificadas o injustificadas).
- Aviso al profesorado, a comienzo de curso, para que realice un control más exhaustivo. Aviso a la jefatura a las 2 o 3 faltas sin justificar o más de 6 justificadas, especialmente en el alumnado con riesgo absentista.
- Intervención con visita de la monitora de absentismo a la casa antes de las 5 faltas no justificadas en un mes anticipándonos a lo que marca la normativa. Repetición sistemática de las visitas hasta la activación el protocolo oficial.

Durante el curso 2014/15 se han llevado a cabo más de 200 visitas domiciliarias a familias de alumnos y alumnas que tenían registradas más de 3 faltas de asistencia a clase sin justificar.

- Estudio del caso en el equipo de absentismo, intervención indirecta de los servicios sociales, en otras actuaciones con esa familia (la intervención directa ha de esperar al proceso oficial)
- Intervención sobre los casos de excesivas faltas justificadas, coordinación con pediatras. La colaboración de la pediatra en el control del alumnado que falta, argumentando enfermedad, ha supuesto un avance en precisión, admitiendo aquellas faltas realmente justificadas por enfermedad. Además esta coordinación ha reforzado ante las familias el papel del Equipo de Absentismo, ya que desde salud también se trata este problema y conocen la coordinación existente.
- Intervención sobre casos de retraso frecuente en el horario de entrada.
- Asesoramiento a las potenciales familias con absentismo en el proceso de escolarización. Las familias con riesgo de absentismo son identificadas por el censo y a través de un estudio conjunto con los Servicios Sociales, la monitora de absentismo y el técnico del Programa de intervención con gitanos andaluces; Una vez localizadas, se visita a las familias, se le asesora y ayuda en el proceso de inscripción. Posteriormente se hace seguimiento de la inscripción y matrícula. También se hace un seguimiento del tránsito de este alumnado a los IES, controlando que todos se matriculen a comienzo de curso evitando, de este modo, que se pasen algunos meses sin escolarizar, hasta que sus casos son detectados.

Para que todas estas medidas se puedan llevar a cabo se precisa una exhaustiva coordinación entre instituciones y agentes sociales, así como un plan de actuación coherente, sostenido en el tiempo y que cuente con recursos económicos y humanos suficientes.

d) Actuaciones desde el Plan de Educación en Valores

Desde el curso 2008-2009 se está desarrollando de forma conjunta en todos los centros de infantil y primaria de la localidad un Plan de Educación en Valores, que integra los objetivos y actividades comunes del Plan de Igualdad de Género, el Plan de Escuela Espacio de Paz, Plan de Convivencia y Plan de acción tutorial, que se materializa en la hora semanal de tutoría en cada curso. Todas las actuaciones previstas se recogen en una agenda y en un calendario confeccionado en por la comunidad educativa de la localidad que se distribuye entre todas las familias del alumnado.

“[...] Esta Agenda pretende ser un paso más en la línea de trabajo de los cuatro Colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de Atarfe (CEIP Atalaya, CEIP Clara Campoamor, CEIP Dr. Jiménez Rueda y CEIP Medina Elvira) para mejorar la calidad de la educación que llevamos a vuestros hijos e hijas y a nuestro alumnado, para establecer más y mejores lazos de colaboración y

comunicación con la familia y para profundizar en el proceso de coordinación entre los centros que desde hace algunos años estamos llevando. En línea con este trabajo contamos con la colaboración del Ayuntamiento [...]"

"[...] En esta Agenda, además de documentos de contacto entre la familia y el tutor o tutora (autorización de salidas, comunicados, ausencias y justificaciones, avisos o peticiones de reuniones, etc), se presenta una propuesta de trabajo que integra los objetivos e intervenciones de los proyectos y planes que desarrollan los centros: Proyecto Escuela Espacio de Paz, Plan de Igualdad entre hombres y mujeres, Plan de Convivencia y Plan de Orientación y Acción Tutorial. También se ha intentado integrar las propuestas educativas que el Ayuntamiento dirige al alumnado. Al comienzo de cada mes se presenta la propuesta de trabajo, indicando tareas y actuaciones a realizar en el centro y en la casa. Después se concretan por semanas [...]"

3. Método de recogida y análisis de datos de nuestra experiencia

La metodología de trabajo para el diseño de esta red de estrategias y actuaciones parte, fundamentalmente desde el Equipo de Orientación Educativa, en colaboración con los diferentes equipos directivos (representados por sus Jefes/as de Estudio). Se han establecido diferentes grupos de trabajo dependiendo de la acción a abordar. De este modo encontramos los siguientes grupos de trabajo: Equipo para el Control y Seguimiento del Absentismo, equipo "Escuela, Espacio de Paz", en el que trabajan los coordinadores/as de dicho programa, así como los coordinadores/as de los Planes de Igualdad y de Convivencia Escolar, Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica. Es importante resaltar que, trimestralmente, los equipos de ciclo de cada centro realizan aportaciones al Plan de Actuación general que se van incorporando a los diferentes equipos de trabajo. Las tomas de decisiones tienen una doble direccionalidad (*top-down* y *bottom-up*) es decir, docentes individuales que emprenden acciones que se llevan al Plan General de Actuación y, decisiones tomadas por el equipo de trabajo que se llevan a los docentes para poder ser puestas en marcha en las aulas. Esta doble direccionalidad favorece la corresponsabilidad y la incorporación de las medidas tomadas a los diferentes Proyectos Educativos, de esta forma, las tareas docentes pierden su carácter impuesto y jerárquico de antaño (Ritacco y Amores, 2011).

En relación a la recogida de datos, cada equipo de trabajo recoge la información relativa a su campo de acción: absentismo, innovación, igualdad, rendimiento académico, y convivencia son las temáticas sobre las que se han tomado datos. Se trata, en algunos casos, de información de tipo cualitativo (innovación, igualdad) y, en otros, de tipo cualitativo y cuantitativo (rendimiento, convivencia y absentismo).

Cada uno de los equipos elabora un informe, con diferente temporalización (anual o bianual) que recoge los datos más relevantes del periodo correspondiente. Dichos datos se comparten con toda la comunidad implicada (educativa y no educativa) a través de diferentes cauces (Comisiones de Convivencia, Claustro de Profesores, Equipos Técnicos de Coordinación pedagógica, Consejos Escolares) y cada agente implicado puede realizar aportaciones a los mismos, que se recogen como medidas de mejora para los próximos cursos escolares.

En el caso de los datos de rendimiento académico, los equipos directivos incorporan dichos datos al sistema general SENECA, donde se pueden obtener las comparativas de diferentes cursos, años, centros, provincia y comunidad autónoma (a partir del curso 2010-2011). Parte de estos datos oficiales han sido incorporados a nuestro estudio.

4. Resultados

Todas las medidas que se contemplan en este plan de trabajo a nivel de localidad están dando resultados objetivos en los diferentes elementos sobre los que se ha incidido (absentismo, resultados académicos y convivencia escolar), todos vinculados al éxito escolar, la conexión del alumnado con la escuela y la consiguiente reducción del abandono escolar temprano entre la población de nuestra localidad.

Los datos de absentismo analizados corresponden a los cuatro centros públicos de educación infantil y primaria de la localidad. No se han recogido los datos correspondientes al centro concertado que también existe en la localidad, puesto que por su incorporación más tardía al Plan no se tienen datos de partida.

El volumen de alumnado atendido por riesgo o historial de absentismo ha ido fluctuando desde el curso 2009-2010. En los últimos años el número de alumnado atendido por riesgo de absentismo en Educación Primaria ha aumentado considerablemente, llegando incluso a 55 alumnos y alumnas durante el curso 2013/14 (Figura 1a). Desde el punto de vista de las medidas tomadas para reducir el número de alumnos y alumnas absentistas es importante considerar que, a pesar del aumento de la población escolar general y de la población atendida, el número de alumnos y alumnas que acaban siendo absentista (cuyos casos han derivado en protocolo de actuación de absentismo ANEXO II*), se ha reducido año tras año. El primer curso después de empezar nuestras actuaciones (2009/2010) el porcentaje de alumnado que, a pesar de la intervención acabó con protocolo de absentismo, era superior al 23% de los intervenidos. Este porcentaje se ha ido reduciendo considerablemente, tal y como indican los informes bianuales. Esta tendencia de reducción se mantiene, ya que, aunque aún no tenemos los datos del último periodo bianual (2014-2016), podemos adelantar que los resultados de este último curso (2014-2015) recogen que, por primera vez, no se ha registrado ningún alumno o alumna en la localidad con protocolo Anexo II por absentismo escolar en educación infantil y primaria (Figura 1b)

En relación a la mejora del éxito académico y la vinculación escolar del alumnado, se incluyen los datos comparativos de la situación previa a la puesta en marcha del Plan de Acción Comunitario de Atarfe (curso 2006/07) en comparación a los resultados registrados en el curso pasado (2013/14). Estos datos recogen una mejora generalizada en todos los centros de la localidad en cuanto al número de asignaturas o áreas superadas y/o suspensas, lo que indica que las acciones puestas en marcha (organizativas, curriculares, metodológicas y comunitarias) tienen un claro reflejo en los datos finales sobre los resultados académicos (Figura 2).

Además de los datos generales de los cuatro centros de la localidad, que reflejan la tendencia global, se han incorporado los valores comparativos de los resultados de la localidad de Atarfe del curso pasado en relación a los resultados provinciales y autonómicos en Educación Primaria. En la actualidad los resultados han superado las medias provinciales y autonómicas, a pesar de tratarse de cuatro centros de educación compensatoria (figura 3).

Por último, en relación a los datos de convivencia escolar hemos de comentar que se han manejado datos de tipo fundamentalmente cualitativo a nivel de centro, y nos dan como resultado que el clima de convivencia en los centros de infantil y primaria ha mejorado significativamente. Esta realidad la observamos en el número de comisiones de convivencia convocadas, que se ha reducido cada año, hasta llegar al punto de no tener que convocar dicha comisión en los dos últimos años en ninguno de los centros.

5. Discusión

Esta experiencia recoge numerosas actuaciones que implican a diferentes agentes e instituciones locales, sin embargo, teniendo en cuenta nuestro perfil docente, nos gustaría empezar dirigiendo la mirada hacia los centros escolares y los propios docentes. Situar a nuestros centros en el foco de la discusión no resulta nada fácil, ya que nos hace cómplices responsables de esa tasa de abandono que se materializa años después de que nuestro alumnado finalice su escolarización en nuestras escuelas. Pero, al mismo tiempo, ser co-responsables, por extraño que pueda parecer, tiene un increíble lado positivo: no tenemos por qué experimentar la frustración de que, hagamos lo que hagamos en la escuela, nada cambiará.

Nuestra experiencia es una apuesta en positivo por la defensa de la educación como verdadero mecanismo de equidad, de cambio, de éxito para reducir el abandono temprano. Necesitamos que nuestro alumnado se sienta parte del sistema. Uno de los hilos más importantes de la red que hemos tejido en la localidad de Atarfe es conseguir que su voz se escuche, que sus circunstancias, motivaciones e intereses se tengan en consideración y que pasen a convertirse en verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, estos preceptos ideológicos tienen que materializarse en acciones concretas. Decir que la inclusión, la equidad, la búsqueda del éxito escolar para todo el alumnado son motores que nos mueven es,

sencillamente, innegable. ¿Quién va a afirmar públicamente lo contrario? Pero la realidad es que, a menudo, nuestras prácticas docentes no están diciendo eso. Consideramos las palabras de Leitwood y Jantzi (2000), citado por González (2006) que manifiestan que “[...] Para muchos alumnos abandonar la escuela es el paso final de un largo proceso de desenganche gradual y participación reducida en el currículo formal de la escuela, así como en el co-curriculum y vida social más informal de la escuela [...]”

Ponerse a andar asumiendo responsabilidades, que no culpabilidades, el materializarlo en actuaciones concretas nos ha servido, sobre todo para salir del discurso reiterado y pesimista de “esto está muy mal, no se puede hacer nada...”. Nos ha puesto en marcha con una ilusión prudente.

Uno de los pilares que nos han llevado a la mejora de nuestros resultados es la motivación del profesorado por llevar a cabo prácticas innovadoras que se han demostrado eficaces para favorecer el éxito escolar. Esta motivación, junto con la convicción de la necesidad de coordinación del profesorado, no sólo de cada centro, sino especialmente de los diferentes centros entre sí, han sido elementos claves. Esta coordinación inter-centros favorece una actuación de carácter holístico y generalizado, sin restar un ápice de flexibilidad a la organización particular de cada centro y aula. Creemos que es importante ponerse de acuerdo en los elementos que favorecen la equidad en todos los sentidos pero, especialmente, en aquellos relativos al currículo y su aplicación en los diferentes centros. El Plan de Acción Comunitario de Atarfe es una apuesta por comunidades de aprendizaje locales, no sólo a nivel de centro-comunidad, (Flecha, 2015) como suele estar establecido.

Para ello, hemos ido más allá de los conciertos administrativos para favorecer una auténtica sinergia local que teja una red educativa y social que favorezca el éxito de nuestros jóvenes, alumnos y alumnas demasiado acostumbrados al fracaso.

La distribución de la población de alumnado en situación de desventaja sociocultural de forma equitativa entre los centros de la localidad, así como el establecimiento de una propuesta curricular conjunta, han sido otros de los elementos fundamentales. Estas medidas han favorecido que los centros nos sintamos parte de un proyecto común, en lugar de experimentar la situación de que cada uno emprende la guerra por su lado, a ver qué tal resulta. Coordinación, cooperación, intercambio de ideas y experiencias entre el profesorado de los diferentes centros son palabras que se tornan, en este caso, imprescindibles.

Llegados a este momento, muchos docentes, resoplarán pensando ¿coordinarme con los otros centros de mi localidad cuando no soy capaz de ponerme de acuerdo con mi compañero/a de nivel? Efectivamente, la coordinación de todos los agentes educativos de una localidad puede ser una acción realmente compleja e incluso frustrante, pero claramente necesaria si pretendemos llegar al objetivo común de favorecer el éxito escolar de nuestra población estudiantil.

Cada comunidad debe encontrar su propia sinergia, su foco de interés común y la red que tiene sentido en sus propias circunstancias; no obstante, nuestra experiencia puede servir como referencia para saber que no es imposible tejer esa red. Se puede hacer y se puede hacer con éxito, sin que ello suponga falta o pérdida de identidad de cada docente y/o de cada centro en favor de una identidad colectiva.

La comunidad educativa de Atarfe es tan diversa como puedan serlo la del resto de localidades. Las circunstancias personales de los docentes y los centros no son las mismas, pero todos los implicados en este proyecto sabemos cuál es el objetivo y cuál es el camino a recorrer. No todos estamos en el mismo kilómetro de ese largo camino, pero poco a poco vamos confluyendo para llegar a la meta común. Esa es la perspectiva que quiere generalizar nuestra experiencia: si compartimos una meta común, la reducción del abandono escolar temprano, debemos encontrar la forma de conseguir llegar hasta ella.

El hecho de contar con una estrategia sistemática y planificada aumenta las posibilidades de implicación y coordinación participativa de agentes. Es necesario establecer unos criterios flexibles en la organización generados por un ambiente democrático y colaborativo de trabajo. Esta colaboración a la que hemos hecho referencia constante resulta imprescindible en aras de lograr la sinergia local que favorezca nuestros objetivos. Si comparamos nuestra experiencia con algunas de las buenas prácticas existentes (Ritacco y Amores, 2011) podemos comprobar que estos elementos que acabamos de comentar son identificables también en dichas prácticas.

Por otra parte, en relación a la implementación de medidas de carácter metodológico como estrategia para favorecer el éxito escolar, hemos de decir que existen innumerables proyectos innovadores, de diferente calado, en cientos de centros de nuestro país donde se desarrollan experiencias muy interesantes, motivadoras (Jornadas Crea, Innova, Educa, Salmerón, 2005). Sin embargo, hemos podido observar que, con demasiada frecuencia, esas ventanas que se abren a la innovación suelen ser escasas. La innovación sigue siendo, en muchos casos, un reducto de buenas iniciativas individuales llevadas a cabo por docentes convencidos y motivados hacia el cambio pero no generalizadas, excepto en contados casos, en centros de los que podemos citar ejemplos relevantes, ciudades y, menos aún, en el sistema educativo en su totalidad.

Siendo conscientes de ello, nuestra estrategia está orientada a que el número de ventanas que se abran en nuestros colegios vaya en aumento y, a tenor de los resultados observados, empezamos a comprobar como esas ventanas que se han abierto están renovando el aire en todos los centros de educación primaria de nuestra localidad.

Pero, a pesar del enorme potencial de las escuelas para combatir el abandono escolar, somos plenamente conscientes de que ésta no es una lucha que se pueda afrontar en solitario. Gran parte del éxito de la experiencia puesta en marcha en

Atarfe es, sin duda, el hecho de tener en cuenta el entorno de la propia localidad y trazar un plan conjunto que englobe los diferentes elementos comunitarios que influyen en el abandono escolar temprano. Las iniciativas puestas en marcha están logrando aumentar la interacción y coordinación de los diferentes agentes locales: Ayuntamiento, servicios sociales, servicios de salud, asociaciones vecinales, asociación de la comunidad gitana, etc. Pero, especialmente, nuestro foco de acción está centrado en las familias, agente fundamental en la reducción del abandono escolar temprano.

Cualquier iniciativa que pretenda tener éxito en este campo debe, necesariamente, tener en cuenta la intervención con las familias del alumnado. Es necesario abrir las puertas del aula para las familias y encontrar nuevos cauces de su participación en los centros. En nuestro caso, los grupos interactivos, los grupos de trabajo comunitario en el aula, las tertulias dialógicas, los grupos de orientación a las familias, el empleo de las agendas de comunicación y los calendarios de educación en valores, así como los proyectos comunitarios de mejora del entorno, han resultado cauces eficaces para lograr aumentar esta participación de las familias en los “asuntos” de la escuela.

Por último, merece especial atención en esta discusión, las medidas tomadas de forma específica para reducir el absentismo entre las aulas de educación primaria. La tarea de reducir el abandono no puede recaer únicamente en un agente. El Plan Acción Comunitario de Atarfe recoge cada año un mayor número de agentes distintos al centro educativo. Las asociaciones locales, servicios sociales, la Asociación de mujeres gitanas ROMÍ, el centro de salud, el Ayuntamiento, las asociaciones de padres y madres, e incluso la policía local, juegan un papel de cooperación que hemos de favorecer.

Desde el Plan Acción Comunitario de Atarfe, nuestra intención es seguir trabajando en la misma línea y tratar de implementar más medidas. Es importante que los agentes implicados cuenten, de forma institucional, con un número de horas mensuales dedicadas a estas funciones y que no dependa de la voluntad del agente de referencia (como por ejemplo del profesional de pediatría del centro de salud).

Los factores clave que han hecho que esta sinergia local sea una realidad son difíciles de identificar, y todavía no estamos en condiciones de afirmar taxativamente cuáles son determinantes y cuáles no. No obstante, nuestro abordaje está siendo holístico y cada día lo es aún más. Cada año el número de docentes implicados en nuestros proyectos comunitarios aumenta; así como el número de aulas que cada curso se unen a los grupos comunitarios o interactivos de trabajo y, por tanto, el número de familias que se implican en los centros; aumenta también el número de instituciones que colaboran en este objetivo común. Todo ello supone grandes avances, sin embargo, se hace cada vez más difícil identificar factores esenciales, generadores e irrenunciables, de aquellos factores colaterales y/o secundarios, sin los cuáles el plan seguiría siendo efectivo.

Así entre los objetivos a medio plazo que nos planteamos y, con el objetivo de aumentar los resultados de nuestra estrategia de trabajo contra el abandono escolar, pretendemos una vez establecidas las bases para el trabajo, dedicar parte de nuestros esfuerzos al análisis y valoración de los resultados y la implementación de nuevas medidas de mejora que actualicen nuestro plan.

El primer paso de este camino de mejora ha sido el planteamiento de la evaluación de nuestros proyectos. Inicialmente, consideramos oportuno atender al diseño de la propuesta con un sencillo análisis DAFO que nos indique nuestras fortalezas y oportunidades, así como nuestras amenazas y debilidades. Este análisis nos permite establecer una clara estrategia inicial para abordar la implementación del mismo. De igual modo, nuestro proceso evaluador nos conduce a concluir los proyectos valorando y evaluando el impacto de los mismos, como un claro indicador de una evaluación final del Plan.

Este Plan de Acción Comunitario materializa el papel de la escuela como verdadero motor de compensación educativa y, para ello, debemos contemplar todas las medidas que favorezcan la verdadera equidad como motor del éxito escolar. Las escuelas deben ser esa oportunidad necesaria que esperan y merecen muchos de nuestros alumnos y alumnas. Para ello, no debemos olvidar que, Para ello, no debemos olvidar, como decía María (2014), que “todo niño tiene derecho a sentir la experiencia de éxito merecido alguna vez en su vida; así que, ¿por qué no hoy?”

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Crow, M., Dyson, A., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C., et al. (2007). *Equity in education: new directions*. Manchester: Centre for Equity in Education, The University of Manchester.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Iglesias, B., de la Madrid, L., Ramos, A., Robles, C. y Serrano, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 63-78.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, Extra 1, 174-193.
- González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 4(1), 1-15.

- González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 8(4), 10-31.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Rivière, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández Gálvez, J.D. (2000). ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza? Comunicación al Congreso Internacional de *Educación Especial*. Granada, 2000.
- Fernández Gálvez, J.D. (2015). Cómo organizar y categorizar el qué enseñar (o qué aprender) para avanzar hacia otra escuela. En J. Domingo y M. Pérez Ferra (coords.). *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Flecha, J.R. (2015). Comunidades de aprendizaje: sueños posibles para todas las niñas y los niños. *Aula de innovación educativa*, 241, 12-16.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Estudios y Experiencias Educativas (REXE)*, 1, 11-20.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Marina, J.A. (2014). *Los miedos y el aprendizaje de la valentía*. Barcelona: Ariel.
- Miñaca, I. y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: Un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203-220.
- Muñoz, A. y Díaz, M.R. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Revista Docencia e Investigación*, 19, 101-126.
- Noguera, P. (2011). The Politics of School Reform: A bolder and Bold Approach to New-ark. *Berkeley Review of Education*, 2 (1) 5-25.
- Ojea, M. (2000). Los proyectos de trabajo: una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad. *Revista Española de Pedagogía*, 58(215), 137-154.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, *por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015.

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que *se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 60, de 27 de marzo de 2015.

Porto, M. y González, M.T. (Junio, 2011). Programas y medidas contra el abandono escolar en la enseñanza obligatoria: análisis comparado entre España y Argentina. Comunicación presentada en *IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación “¿Hacia dónde va la educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda”*. Buenos Aires, Argentina.

Proyecto Argüeta (2012). Recuperado de <https://harg1u1eta.wordpress.com>

Proyecto CREECE (2013). Recuperado de <https://proyectocreece.wordpress.com>

Proyecto EvoluTICvos (2014). Recuperado de <http://evoluticvos.blogspot.com.es>

Proyecto Feria de la Ciencia (2010). Recuperado de <https://feriadelacienciadeatarfe.wordpress.com>

Proyecto Laboratorio de Poesía (2014). Recuperado de <http://www.ugr.es/creainnovaeduca>

Proyecto PBL-Proyectando Futuro (2013). Recuperado de <https://pblproyectandofuturo.wordpress.com>

Proyecto Somos Biodiversidad (2015). Recuperado de <http://somosbiodiversidadatarfe.blogspot.com.es>

Ritacco, M.J. y Amores, F.J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 117-137.

Sáez, L. (2005). La educación social. Intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa, Boletín de estudios e investigación*, 6, 237-248.

VVAA, (2015): Laboratorio de Poesía. CEIP Median Elvira Atarfe. En *Jornadas sobre Creatividad e Innovación en educación a través de Proyectos colaborativos multicompetenciales*. Facultad de Educación de la Universidad de Granada

Uriarte, J.D. (2006). Construir la Resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-24.