

Políticas, prácticas y trayectorias escolares

Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión

HÉCTOR MONARCA*

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre políticas y programas de apoyo educativo en España. El objetivo fue comprender de qué manera estas políticas son apropiadas e implementadas por los actores de la comunidad educativa, identificando las consecuencias que tienen los programas que se derivan de dichas políticas para el entorno escolar y, en concreto, para las trayectorias escolares de los estudiantes. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante la aplicación de entrevistas y la realización de observaciones, grupos de discusión y análisis de documentos. Los resultados ponen en evidencia el complejo contexto de demandas y tensiones que atraviesan los centros escolares, siendo que, simultáneamente, las políticas educativas contienen elementos que influyen en la exclusión y en la inclusión de los estudiantes. Las conclusiones interpelan a las políticas educativas concebidas y asumidas desde unas supuestas trayectorias escolares teóricas inexistentes sobre las cuales se estructuran respuestas educativas significativamente descontextualizadas.

This article presents the results of an investigation on educational policies and support programs in Spain. The objective was to understand how such policies are appropriated and implemented by stakeholders in the educational community, identifying the consequences that the programs resulting from such policies have for the academic environment, and in particular for students' academic careers. It was implemented using a qualitative approach, through application of interviews and collecting observations, discussion groups, and document analysis. The results place in evidence the complex context of demands and tensions found in schools, given that educational policies simultaneously contain elements that influence exclusion and inclusion of students. The conclusions question educational policies conceived and assumed from inexistent assumed academic careers on the basis of which significantly decontextualized educational responses are structured.

Palabras clave

Política educativa
Programas de apoyo educativo
Mejora educativa
Trayectorias escolares
Inclusión educativa

Keywords

Educational policy
Educational support programs
Educational improvement
Academic careers
Educational inclusion

Recepción: 24 de marzo de 2014 | Aceptación: 27 de mayo de 2014

* Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor docente-investigador de la Universidad Autónoma de Madrid. Secretario académico del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de dicha universidad. Líneas de investigación: políticas públicas, configuración de trayectorias escolares, evaluaciones externas. Publicaciones recientes: (2015, coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila; (2013, en coautoría con S. Rappoport y M. Sandoval), "La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre educación primaria y secundaria", *Revista de Investigación en Educación*, vol. 11, núm. 3, pp. 192-206. CE: hector.monarca@uam.es

INTRODUCCIÓN

Los estudios, investigaciones y ensayos sobre política coinciden en definirla como algo complejo y sistémico (Buenfil, 2006; Curcic *et al.*, 2011; Fenwick y Edwards, 2011; Popkewitz y Lindblad, 2000; Ramírez, 2010; Shore, 2010; Vitar, 2006). La transformación epistemológica y metodológica que vienen experimentando las ciencias sociales desde la primera mitad del siglo pasado (Cassirer, 1982; Giddens, 1987), se empieza a reflejar con cierta claridad en el campo de los estudios políticos a partir de los años setenta. Este giro cualitativo, interpretativo y crítico, nos lleva a ver a las políticas como una trama compleja de prácticas, intereses y poderes que busca ofrecer una direccionalidad a la realidad (Almandoz, 2010; Gimeno, 1998), un “tomar parte” en su construcción (Berger y Luckman, 2001; Freire y Macedo, 1989). Lejos de cualquier interpretación marcada por una racionalidad técnica que las presente como un mero ejercicio de diseño y predeterminación de la realidad educativa, algo sobre cuyas limitaciones ya se han ofrecido evidencias suficientes (Apple, 1997; Kemmis, 1993; Monarca, 2009), las políticas se mueven en un amplio campo de intereses y tensiones más o menos evidentes.

De la misma manera, este giro ha mostrado el escaso impacto de los estudios de tipo objetivista que privilegiaban la visión del sistema por encima de los actores (Tenti, 2011), y ha derivado, como se ha dicho, en enfoques cualitativos, interpretativos, que ponen el acento en la interacción de los sujetos como actores clave en la configuración de las realidades. Esto nos ubica en los actuales enfoques etnográficos para el estudio de la realidad social y cultural, recientemente aplicados, de formas más o menos evidentes, al campo de estudio de las políticas públicas (Díaz de Rada, 1996; Ramírez, 2010; Shore, 2010; Rockwell, 2008).

Se llega así a una clara conceptualización de la política como escenario de prácticas de

construcción de lo social, de lo real, en este caso de lo educativo, con una enorme potencialidad para la comprensión de los procesos que se desarrollan en interacción entre las “estructuras” y los “sujetos” (Berstein, 1999; Heller, 2001; Nicastro, 2010). Es también la rehabilitación del individuo como sujeto político, a la vez que de políticas (Freire y Macedo, 1989). En este sentido, existe una importante coincidencia en señalar que es necesario enfocar las políticas desde lo que éstas suponen en la construcción de subjetividades (Tedesco, 2004). Las políticas, entendidas como regulaciones por parte de los gobiernos y las administraciones, que intentan dar direccionalidad a “lo real”, ya sea mediante normativas u otras prácticas o acciones, expresan significados, sentidos, formas de mirar e interpretar el mundo y la educación que son apropiadas de diversas maneras por los sujetos implicados (Buenfil, 2006; Popkewitz y Lindblad, 2000; Ramírez, 2010; Shore, 2010). Nos situamos, así, en una visión procesual de las políticas, donde estos procesos de apropiación, resignificación, interacción y acción que tienen lugar, en este caso, en los centros educativos, forman parte del mismo desarrollo de las políticas, de su misma conceptualización.

Hay coincidencias desde estos enfoques en que “lo real” se configura a partir de múltiples procesos y dinámicas; no sólo, como ofrecen las visiones tecnocráticas, por la acción que desarrollan los gobiernos, las administraciones, los partidos políticos y otros grupos de poder más o menos institucionalizados, desde una lógica jerárquica o vertical (Berstein, 1999; Rockwell, 2008), sino también por otros actores, instituciones, programas y sujetos, que pueden resultar clave, ya no sólo vistos como “aplicadores” de las regulaciones normativas que intentan dar direccionalidad a la realidad, sino como verdaderos agentes mediadores, incluso promotores, de las mismas (Nicastro, 2010; Shore, 2010).

Bajo estos supuestos, se ha considerado apropiado emplear las trayectorias escolares

como un medio para analizar las políticas públicas de apoyo educativo. Las trayectorias escolares son los recorridos reales que realizan los sujetos por el sistema educativo en relación a los recorridos ideales o previstos (Terigi, 2010). La potencialidad del constructo se relaciona con la oportunidad de unir los aspectos estructurales del sistema educativo y social, con los aspectos cotidianos. Asumimos, junto con Almandoz (2010: 55), que las políticas expresan “la articulación dinámica entre sujetos, prácticas sociales y proyectos, cuyo contenido específico es la lucha por dar una direccionalidad a la realidad, para centrarse en el espacio de gestión profesional de la cosa pública”. En este sentido, es posible construir un conocimiento que articula políticas desde el punto de su formulación y su desarrollo, las formas en que los sujetos se apropian de las mismas, y los condicionantes y procesos mediante los cuales las políticas se transforman en programas, prácticas y acciones.

El presente artículo aborda el análisis de las políticas públicas de apoyo educativo a partir de un estudio cualitativo, realizado durante siete años, de una propuesta educativa específica a un grupo de estudiantes. Dicha propuesta combina distintas alternativas legales disponibles: Programa de Educación Compensatoria, Plan PROA (Refuerzo, Orientación y Apoyo) y Programa de Diversificación Curricular, con el objetivo de revertir unas trayectorias escolares devaluadas, próximas al abandono escolar y, en consecuencia, a la exclusión educativa.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE APOYO EDUCATIVO Y CONDICIONANTES HISTÓRICOS

Los análisis sobre el origen histórico de la escuela contemporánea coinciden en su rasgo diferenciador y elitista (Monarca, 2011a; Parrilla, 2002). Este rasgo histórico ha sido ya suficientemente abordado, y advierte acerca de las huellas que aún perduran en forma de concepciones, rituales, esquemas o prácticas

diversas que condicionan el desarrollo de las políticas. De la misma manera, existe una importante coincidencia en señalar la homogeneidad como otra característica histórica de la organización y funcionamiento del sistema, que contrasta con sus resultados desiguales (Edelstein, 2010; Tenti, 2011; Terigi, 2010). En este sentido, la monocromía y la homogeneidad como rasgos dominantes de las regulaciones normativas y otras prácticas políticas (Terigi, 2010), ofrecen una visión de la realidad que se caracteriza por una serie de atributos formales, supuestamente compartidos, que no dan cuenta de la singularidad de los contextos y de los sujetos de escolarización. Es por esta razón que Edelstein (2010: 141) insiste en la necesaria “reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones”.

Junto con lo anterior, los intentos democratizadores son también evidentes; aunque insuficientes, la formulación de políticas centradas en la igualdad de oportunidades, y las propuestas de una educación comprensiva e inclusiva, son una realidad de hace más de dos décadas en España. Las tendencias democratizadoras avanzaron sobre la escuela fragmentada, elitista. Este proceso democratizador ha supuesto nuevos desafíos al sistema educativo, algunos de los cuales tienen plena vigencia; y al mismo tiempo se lo somete a nuevas o renovadas demandas. Este panorama ubica a la escuela en una tensión permanente entre estas nuevas demandas, los nuevos sujetos de escolarización y ciertas prácticas añejas que aún perduran. Así, las políticas entendidas como “la dimensión de contingencia y apertura que posibilita la decisión individual y colectiva sobre el mundo social y la subversión, incipiente o radical, de sus principios estructurantes” (Vitar, 2006: 27), se mueven en un amplio campo de intereses y tensiones más o menos evidentes.

Las políticas para la inclusión educativa se concretan en un marco más amplio de

políticas que definen un sistema que debe seleccionar y diferenciar. De esta manera, en el funcionamiento diferenciado del sistema educativo coexisten diversas acciones, prácticas y políticas, incluidos los intentos de ciertos centros, programas y profesores (Escudero, 2009; Flecha *et al.*, 2009; Montero y Caballo, 2011; Taylor y Sidhu, 2012). Estas políticas, que llevan ya varias décadas en algunos países, se visualizan con claridad en los esfuerzos constantes por hacer efectivo el derecho a la educación (Egido y Carreño, 2002; Vélaz de Medrano y De Paz, 2010). Estos intentos, sin embargo, siguen moviéndose entre las contradicciones ya mencionadas y las evidencias de que el sistema genera trayectorias escolares inconclusas o con desigual valor formativo. Ante estas evidencias, los Estados empiezan a acompañar las políticas centradas en el derecho a la educación con una serie de políticas compensatorias, de equidad o de justicia social, genéricamente denominadas de “discriminación positiva” o de “acción afirmativa”, que buscan, además de garantizar el acceso, favorecer el “derecho a aprender”. De acuerdo con los autores que hacen referencia a esta temática (Toboso *et al.*, 2012; Urteaga, 2010), es posible sostener que estas políticas son aquellos intentos programáticos que buscan ofrecer o fortalecer determinados apoyos, pedagógicos o de otro tipo, a personas o colectivos ubicados en alguna situación de desigualdad desde el punto de vista de las posibilidades de acceso o aprovechamiento de la educación.

En la actualidad contamos con una gran variedad de estudios sobre este tipo de políticas, tanto en el contexto español como en el internacional: los programas de educación compensatoria de Estados Unidos (Casamayor, 1999), las áreas de educación prioritaria del Reino Unido (Luzón y Torres, 2006), las zonas de educación prioritaria de Francia (Meuret, 1994; Urteaga, 2009; 2010), los programas de educación acelerada de El Salvador (Picardo, 2009) y los territorios educativos de intervención prioritarios de

Portugal (Canário, 2004; Ferreira y Teixeira, 2010). De ellos podemos extraer importantes evidencias para esta investigación: a) son programas que buscan compensar diferencias, por ejemplo, se ofrecen más horas de atención escolar, más recursos, más profesionales u otros nuevos; b) son programas orientados al éxito escolar; c) en la mayoría de estas políticas hay una orientación hacia la mejora de la institución escolar; d) existe coincidencia en la importancia de las respuestas multi-sectoriales, que abarcan simultáneamente: educación, salud, tiempo libre, trabajo, etc.; e) se valora positivamente la combinación de acciones locales, regionales y nacionales, el trabajo en red, el trabajo con la comunidad o el entorno: padres, asociaciones, entes locales, empresas; f) por otra parte, muchas de ellas sostienen que deben ser focalizadas, ya sea en sujetos o en territorios, o en ambos; g) finalmente, otro aspecto en común es que hay escasas referencias a los aspectos específicos relacionados con la enseñanza, es decir, con la propuesta educativa concreta.

OBJETIVO

El objetivo principal de esta investigación fue comprender cómo se configuran las trayectorias escolares de los estudiantes a través de los procesos de mediación que existen entre las regulaciones normativas, otras prácticas de la administración educativa y las acciones que, enmarcadas en proyectos u otras prácticas, despliegan los profesores dentro de las culturas de los centros escolares.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, apoyada en supuestos epistemológicos y metodológicos vinculados a la etnografía, los cuales son especialmente adecuados para la comprensión de los procesos de apropiación y resignificación de las políticas educativas, y su posterior transformación

en acciones educativas localizadas, en este caso, en un instituto de educación secundaria.

En este sentido, la opción de las trayectorias escolares para el estudio de las políticas públicas de apoyo desde una perspectiva etnográfica, ofrece una unidad de análisis que engloba los efectos de las políticas en la configuración de las subjetividades. Es decir, en el sentido que ofrecen Popkewitz y Lindblad (2000), permite analizar cómo los sistemas de razón subyacentes en la normativa, los programas y las acciones, producen las subjetividades, y cómo y por qué se normalizan o naturalizan ciertos rasgos y capacidades de los individuos como universales.

Como ya se dijo, las trayectorias escolares son los recorridos reales que realizan los sujetos por el sistema educativo en relación a los recorridos ideales o previstos (Terigi, 2010). Aunque siempre se trata del recorrido de un sujeto concreto, la trayectoria refleja en sí misma las múltiples prácticas que intervienen en su configuración; ofrece la oportunidad de unir los aspectos estructurales del sistema educativo y social con los aspectos cotidianos: la vida de los centros, los profesores y alumnos, sus acciones y representaciones, sus experiencias vitales y educativas; y ofrece, desde una perspectiva etnográfica, un conocimiento interpretativo.

El estudio de las trayectorias escolares nos permite, así, construir un conocimiento que articula las políticas desde el punto de su formulación y su desarrollo con las formas en que los sujetos se apropian de las mismas y los procesos por los cuales las transforman en acciones; tales acciones se entienden, a su vez, en

su articulación con otras dimensiones y variables que, finalmente, intervienen en la configuración de prácticas que atraviesan, junto con otras prácticas y condiciones sociales y económicas, y la mediación del mismo sujeto pedagógico, las trayectorias escolares. Por otra parte, como sostiene Parrilla (2009), este tipo de estudio nos ofrece también la oportunidad de una comprensión procesual y dinámica de los procesos de exclusión e inclusión.

Participantes

El estudio de las políticas públicas de apoyo educativo se llevó a cabo a través de los programas específicos que de ellas se desprenden; se ubicó en un instituto de educación secundaria de la sierra madrileña (España), y se focalizó la atención en la respuesta educativa que se ha ofrecido durante tres años a un grupo de 15 estudiantes, la cual ha combinado diversos programas y acciones: a) el primer año la “modalidad C” del programa de educación compensatoria;¹ b) durante los últimos dos años el Programa de Diversificación Curricular;² y c) de forma transversal los estudiantes se beneficiaron del Plan PROA³ durante los tres años que duró la respuesta educativa específica.

Técnicas y procedimientos

Se emplearon dos técnicas principales en esta investigación: la entrevista y la observación, las cuales se complementaron con el análisis de documentos y grupos de discusión. La investigación se desarrolló en dos fases claramente diferenciadas en cuanto a sus intenciones (Cuadro 1).

1 Según se expresa en la Resolución del 4 de septiembre del 2000, por la que se organizan las actuaciones de compensación educativa para la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Madrid, esta modalidad corresponde a los grupos específicos de compensación educativa destinada a alumnos que presenten dificultades graves de adaptación al aula, desmotivación y riesgo de abandono.

2 Según la Resolución del 12 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se organizan estos programas, se presentan de la siguiente manera: a) áreas específicas: ámbitos científico-tecnológico y lingüístico y social; b) tres áreas del currículo común; c) materias optativas.

3 Según las Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid para el curso 2010-2011, se organiza en torno a dos líneas principales: el Programa de Acompañamiento Escolar y el Programa de Apoyo y Refuerzo.

Cuadro 1. Síntesis de procedimientos y técnicas

Fase	Temporalización	Situaciones/espacios/aspectos contemplados	Informantes	Técnicas
FASE 1	Año 1: 2º y 3º trimestre del curso	<ul style="list-style-type: none"> • Juntas de evaluación • Reuniones de tutores • Juntas de profesores • Reuniones con equipo directivo • Reuniones de CCP • Reuniones DO • Asambleas de grupo-clase • Normativa • Expedientes/trayectoria escolar previa • Coordinaciones IES/EOEP y colegios 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores en general • Tutores • Equipo directivo: director, jefe de estudio • Orientador • Profesores de apoyo • Tutores primaria • Tutores ESO • EOEP • Padres y madres • Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Observaciones • Entrevistas • Grupos de discusión • Análisis de documentos
FASE 2	Años 2, 3 y 4: desarrollo de la propuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Juntas de evaluación • Reuniones de tutores • Juntas de profesores • Reuniones con equipo directivo • Reuniones de CCP • Reuniones DO • Asambleas de grupo-clase • Clases de tutoría • Desarrollo de clases • Reuniones plan PROA • Reuniones técnicos ayuntamiento • Reuniones con padres • Programaciones y documentos • Expediente académico • Normativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores del grupo específico/diversificación • Otros profesores • Tutores • Equipo directivo: director, jefe de estudio • Orientador • Profesores Plan PROA • Padres y madres 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Observaciones • Entrevistas • Grupos de discusión • Análisis de actas y documentos

Fuente: elaboración propia.

Fase 1: Centrada en la configuración de las trayectorias escolares de los estudiantes, antes de la puesta en práctica de los programas y acciones específicos que se han mencionado anteriormente.

Fase 2: Centrada en el desarrollo durante tres años de las acciones específicas tendientes a “reencauzar las trayectorias escolares”.

Análisis de los datos

Los datos recogidos fueron analizados a partir de una lógica deductiva-inductiva-deductiva. De acuerdo con esta lógica, en este caso se partió de un marco teórico que orientó la mirada en la aplicación de las técnicas empleadas y sirvió de eje y guía para acceder al fenómeno estudiado. A partir de allí, se sigue la lógica inductiva, según la cual, la información

recogida es sometida a un proceso de análisis de contenido que da lugar a los conceptos y tramas argumentativas que se exponen en las páginas siguientes.

RESULTADOS

Los resultados se exponen de acuerdo con organizadores conceptuales que se consideraron relevantes en relación al objetivo de la investigación. Se procura ofrecer una lectura no lineal, alejada de las interpretaciones causa-efecto, que “problematiza”, interroga e interpela lo “dicho” y “lo hecho”, en el marco de las culturas de los centros y de las políticas que buscan otorgar una cierta direccionalidad a la realidad educativa.

El proceso de “desligadura”

Nos encontramos en este punto con unos estudiantes “abatidos”; ese parece ser el término que mejor refleja el contenido de sus relatos. En todos los casos estamos ante trayectorias que, en la etapa primaria, no se apartaron significativamente de lo estipulado. Ninguno de ellos repitió dicha etapa, aunque sí hay algún indicio de que el aprovechamiento estuvo por debajo de lo esperado en algunos de ellos, siempre desde el punto de vista de las trayectorias educativas ideales. En cualquier caso, no se encuentran representaciones vinculadas a esta etapa educativa que denote un “alejamiento de lo considerado normal”; sin embargo, en el momento de las entrevistas y registros de esta fase, dos o tres años después de iniciada la etapa de ESO, todos coinciden en lo contrario.

De acuerdo con los relatos de los estudiantes, y también los de sus familias, a partir del acceso a la escuela secundaria se empieza a evidenciar un progresivo alejamiento de las trayectorias escolares esperadas. Tal como se puede ver en las evidencias que surgen de las entrevistas y observaciones, la cultura de la enseñanza secundaria se presenta para los estudiantes como poco o nada comprensiva.

Ya no era como antes. Desde el momento que entré a la ESO me empecé a sentir bastante perdido. Al principio casi no entendía a los profesores. La relación con ellos era muy distinta que en primaria. Lo que más les importaba era dejar claro quién mandaba y, después, que la clase entera esté en silencio escuchando todo el tiempo lo que ellos decían; si entendías o no, eso era otro asunto, ya tenías que arreglártelas como puedas (Alejandro, estudiante).

Aquí se viene a estudiar, ya no es como en primaria. Debemos seguir el programa, y cada vez son más extensos. Ahora los alumnos tienen que aprender lo que es estudiar. Al instituto no se viene a pasarla bien con los amigos o con los profesores, se viene a estudiar. Aunque todos están aquí, los que quieren estudiar y los que quieren molestar; con eso tenemos que contar (Marta, profesora de ESO).

En primaria mi hija no tuvo ningún problema, tenía todo aprobado; pero todo cambió en la ESO. Yo creo que no entendía a la profesora, y eso que al principio lo intentaba de todas las formas. Ya no era como en el colegio y tampoco te daban muchas explicaciones, el instituto ya es algo más serio (Sonia, madre de estudiante).

Estos son sólo unos breves extractos de las entrevistas. Algo similar podemos encontrar en los registros de las observaciones: se percibe una diferencia clara, expresada por los estudiantes, padres y también por el profesorado, entre la etapa de educación primaria y de ESO. Con respecto a primaria, los estudiantes señalan como muy positiva la cercanía de los profesores, caracterizada, según ellos, por el interés evidente que tienen en que aprendan, entre otras cosas. Otro rasgo que destacan positivamente se refiere a la metodología, a la forma de trabajar de los profesores de primaria; los estudiantes insisten en dos aspectos: en que hacían todo lo posible para que

entendieran, y en que la forma de explicar-trabajar les facilitaba la comprensión.

En primaria generalmente entendía a los profesores, y si no los entendía, no tenían ningún problema en explicarlo otra vez. En general ellos se preocupaban de que entenderíamos, además, usaban distintas formas de trabajar, no siempre hablar. En secundaria es distinto, los profesores son más distantes, explican más rápido y sólo una vez, además, sólo hablan, no hacen otra cosa; al final siempre desconectan en algún momento, no puedes estar todo el día, las seis horas, escuchando atentamente (María, estudiante).

De acuerdo con las evidencias recogidas, hay que destacar, respecto de los elementos que valoran como positivos de los profesores de primaria, que éstos se transforman en un problema para ellos cuando empiezan la etapa de ESO. Dentro de los aspectos que mencionan los estudiantes, y que se reflejan también en las observaciones, hay tres que destacan por encima del resto:

- a) Un estilo de enseñanza fundamentalmente discursivo, más apropiado para estudiantes de bachillerato que para alumnos de 12 años; algo que choca en parte con la experiencia previa de primaria.
- b) Una regulación del tiempo marcada por la necesidad de acabar el temario, que se refleja en unos ritmos, tiempos y secuencias de actividades y contenidos que un porcentaje de estudiantes no puede seguir. La imagen que la mayoría de los profesores construye sobre lo que tienen que dar y cómo hacerlo se basa en la estructura de la disciplina, el programa, y más específicamente, el libro de texto.
- c) Una relación más bien distante con el profesorado, marcada, según expresan los alumnos, por el desconocimiento

de cómo son ellos y cómo están aprendiendo.

A diferencia de lo que sucede en primaria, en los discursos de los profesores de secundaria podemos apreciar representaciones más claras y evidentes relacionadas con la monotonía y la homogeneización de las prácticas educativas, y de lo escolar en general. Esto se ve reflejado en el valor otorgado al programa escolar y las secuencias, ritmos y tiempos que éste supone, como así también en la estructura de tareas que ocupa el tiempo escolar.

Sé que algunos estudiantes no vienen preparados de primaria para seguir las explicaciones, lamentablemente algunos se “van quedando”. No podemos hacer mucho, tenemos que seguir el programa; si no lo hacemos perjudicamos al resto. Eso es lo que dicen los programas, si viene el inspector, eso es lo que quiere ver, que estamos enseñando lo que corresponde. Lo único que más o menos podemos garantizar es ir en el lugar del programa que corresponde, otra cosa es por dónde van los estudiantes. Toda la presión la tenemos puesta ahí. La verdad es que tiene poco sentido, pero todo el sistema está pensado para trabajar así. Aunque se hable de diversidad y atención a la diversidad, el sistema está pensado para los que siguen el programa, aunque sabemos que una parte se irá quedando atrás (Sergio, profesor).

De acuerdo con la investigación, surge de los relatos y de las observaciones una relación más o menos evidente entre estos rasgos homogéneos de las prácticas de enseñanza y las siguientes actitudes y sentimientos en los estudiantes: aburrimiento, rutinario, desinterés, esfuerzos no reconocidos ni recompensados, falta de disfrute, etc.

La inspección educativa

Otra práctica que aparece marcando tiempos, ritmos y prioridades, hace referencia a la

inspección educativa. En este sentido, se presenta como un actor clave en el proceso de desarrollo de las políticas y, en este caso, de los programas de apoyo educativo. En este aspecto existe bastante coincidencia en la imagen que tienen los docentes de la misma, relacionada fundamentalmente con la de “burocracia” o “burocratización” de la enseñanza. Entienden que la función de la inspección está demasiado sujeta a “la aplicación de la norma”; crítica que se refiere principalmente a dos aspectos: a) que la norma debe ser traducida, o copiada, en documentos que la reflejen; y b) que la norma está demasiado apartada de las realidades cotidianas que ellos deben enfrentar. Por otra parte, la crítica va unida a una demanda de ayuda para contextualizar los procesos de enseñanza. La normativa aparece ante ellos como algo cerrado, “lista para ser aplicada”, y la función de la inspección, así interpretada por ellos, sólo les supone una presión más a su trabajo, en lugar de una ayuda o asesoramiento para la contextualización de la enseñanza.

La administración pone el acento en los programas. Los inspectores, cuando acuden al centro, te piden las programaciones para ver si en ellas hemos reflejado todo lo que la normativa dice. Si es así, lo dan por bueno. No se detienen en lo que sucede en las aulas, lo importante es lo que escribimos en los documentos del centro, eso es lo que tiene valor, así que a eso le tenemos que dedicar un gran esfuerzo (José Antonio, profesor, jefe de departamento).

De acuerdo con la información recogida, esto se visualiza, entre otras cosas, en la gran variedad y cantidad de documentos que tiene que elaborar un centro educativo, lo cual ofrece una visión fragmentada de la realidad educativa, mientras los docentes se tienen que enfrentar a su práctica cotidiana como unidad compleja y abordar simultáneamente una diversidad de aspectos. Según se deduce de los datos, la gran variedad y cantidad de documentos no contribuye a ello: no sólo fragmenta

dicha unidad ofreciendo una visión tecnológica de poca ayuda, sino que se convierte en una verdadera pesadilla burocrática. En este contexto, los documentos que deben elaborar no se aprecian como algo útil por parte del profesorado, sino como algo obligado, algo que se resuelve, con mucha frecuencia, mediante un proceso de “copia y repetición” de la normativa o de documentos de años anteriores.

La “naturalización” de la desigualdad

Por otra parte, de los relatos obtenidos en aquel momento destaca la incredulidad de los estudiantes en sus posibilidades de obtener el título de ESO. Una parte importante de las explicaciones que ofrecieron cuestionan sus propias capacidades para poder hacerlo. Estas visiones también encuentran eco en las representaciones que algunos profesores, incluso sus propias familias, reflejaron en sus discursos y en sus acciones.

Los apoyos educativos anteriores

Finalmente, en la información obtenida en esta fase es posible identificar la presencia de programas o acciones específicos. La mayoría de estos alumnos había recibido ya algún otro tipo de apoyo individualizado en pequeño grupo por parte de la profesora de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje o de compensatoria. Según lo comentado por los estudiantes, y por las mismas evidencias en cuanto a resultados escolares, los logros o efectos de estos programas son más bien pobres. En esta misma línea, las representaciones construidas en torno a los mismos por los estudiantes de este estudio son, en general, poco positivas o neutras. Estos programas aparecen en nuestros relatos como acciones más bien aisladas, es decir, no enmarcadas en un plan de acción concreto y específico. Sin embargo, en términos generales, sí son valorados por los docentes, quienes ven en ellos una forma de “ocuparse” de estos alumnos, reconociendo, a la vez, que ellos no pueden o no saben qué hacer con ellos, o que no es de su competencia.

El desarrollo de la propuesta: de la desligadura a la inclusión

La respuesta educativa objeto de la investigación es el reflejo de las alternativas legales disponibles, materializada en una propuesta educativa desarrollada a lo largo de tres años. Según las entrevistas, la misma tenía un objetivo claro: que todos lograsen obtener el título de ESO y adquiriesen las competencias necesarias para seguir estudiando. Los estudiantes lo expresan con claridad: lo que más valoran de esta propuesta es que “les hizo creer en ellos mismos otra vez”, que “experimentaron por ellos mismos que podían hacerlo”. A la luz de los datos, dos aspectos de estos programas resultan clave: a) el aspecto emocional y relacional; y b) el aspecto centrado en el logro académico, ambos interrelacionados. Las evidencias obtenidas, por otra parte, muestran una estrecha relación de estos dos aspectos con el profesorado implicado.

Yo daba todo por perdido, venía al instituto porque era obligatorio, pero ya había dejado de intentarlo, había abandonado por dentro. Cuando empecé en el programa pensé que iba a ser como todo lo demás, como todo lo anterior, pero me fui dando cuenta de que los profesores querían que aprendamos, eso era lo primero, había una buena relación, de respeto y preocupación, a partir de ahí, todo fue cambiando. No sé bien cómo, pero terminé aprobando, y con el título de la ESO (Ramón, estudiante).

La verdad que estoy muy agradecida a esta oportunidad que he tenido. Yo iba a dejar los estudios, tenía tantas materias suspendidas de primero y segundo que era imposible seguir adelante. Anímicamente ya no podía, iba a clases sin ganas, totalmente desmotivada, incluso enfadada con todo y con todos. Cuando me propusieron entrar al programa yo no quería, me convencieron los profesores y mis padres. Ahora no me arrepiento, fue una de las mejores

experiencias que tuve, como alumna y como persona. Terminé la ESO, pero sobre todo, empecé a creer que yo podía estudiar (Sara, estudiante).

Otro aspecto importante que surge de las evidencias, es que desde el inicio la propuesta fue visualizada como un proyecto a mediano plazo que se articuló en torno a un claro análisis de las posibilidades que ofrecía la legislación vigente, la cual contempló, como se explicó, los grupos específicos, en el primer año, y los grupos de diversificación en el segundo y tercero. Durante los tres años la propuesta fue enriquecida y complementada por el Plan PROA. Los resultados finales son la suma de todos estos esfuerzos.

Nosotros nos tomamos estos programas como una verdadera oportunidad para los alumnos, eso es lo que queremos. Por eso, tomamos todo lo que hay en la ley y lo concretamos en una propuesta con un sentido global: que los alumnos recuperen la confianza, que aprendan y, desde luego, que obtengan el título de la ESO, porque de esa manera, si lo desean, pueden seguir estudiando. Así que, la ley la adaptamos, le damos la forma necesaria para conseguir lo que deseamos. Lo importante es que, aunque la ley que se refiere a estos programas es muy dispersa, nosotros le damos un sentido global, unificado; incluso el Plan PROA cumple un papel muy importante dentro de los objetivos que tenemos (Rafael, orientador).

El último programa mencionado aparece muy valorado por profesores, estudiantes y, muy especialmente, por las familias. Las políticas de apoyo externo a la escuela, los Programas de Compensación Externa o los de Refuerzo, Orientación y Apoyo (Plan PROA), según las denominaciones de cada momento, aparecen como un “refugio” para estas necesidades. En esta investigación en

concreto, según las evidencias encontradas, se puede afirmar que estos programas han supuesto un importante apoyo en sus dos líneas principales: social y educativa. Los estudiantes encontraron aquí un espacio propicio para profundizar en ciertos contenidos escolares o para poder desarrollar ciertas competencias, como así también, para poder estar con otros compañeros. En cualquier caso, hay que resaltar que, de acuerdo con los relatos obtenidos, el buen funcionamiento de estos programas, en relación a estos alumnos en concreto, se debió también a otra serie de factores identificados: 1) objetivos de trabajo claramente definidos en el marco de un proyecto, al margen de tareas aisladas; 2) una coordinación semanal con el orientador del centro con el fin de precisar los aspectos necesarios a focalizar y hacer de nexo con el resto de profesores; y 3) una evaluación continua del desarrollo del programa. En relación a estos tres aspectos, fue importante, según comentó la persona encargada de este programa en una de las ocasiones, que los estudiantes y las familias viesen la implicación y el seguimiento por parte del instituto en estas tareas.

La norma hay que tomarla siempre como lo que es, nunca te va a solucionar nada, no te da nada hecho, sólo te ofrece una especie de “permiso” para hacer ciertas cosas. La aprovechamos, le damos forma, la transformamos en programas y acciones reales. La verdad que los mismos que hacen estas leyes hacen las otras. A veces entre ellas no hay coherencia, a veces, unas son parches de las otras. De todos modos, la realidad se construye también aquí, en el día a día; más allá de lo que digan las leyes, aquí se logran o no las cosas, y para ello hay que ser muy creativo (Rafael, orientador).

Según se ha podido ver, la configuración de la propuesta en su conjunto ha sido posible por: una interpretación flexible y creativa de la norma, un convencimiento de que la escuela

tiene una responsabilidad en la calidad de los resultados y que puede mejorarlos, y una fuerte implicación de orientadores, equipo directivo y un grupo de profesores, de forma colaborativa. Fue clave una idea inicial: “todos tenían que tener éxito”, y que se haría todo lo posible para que esto así fuera. En este sentido, según la información recogida, el éxito se visualizó como: a) bienestar emocional y social: fortalecer su autoestima y ofrecer una imagen positiva centrada en las fortalezas de los estudiantes; b) algo que se puede conceptualizar como “bienestar educativo”: que exista una experiencia real de aprendizaje y que todos puedan aprender; que se pueda disfrutar de la enseñanza y del aprendizaje, siendo éste un objetivo clave; que todos experimenten el “éxito” y el “placer” por aprender; c) una concepción cooperativa del aprendizaje: todos son importantes, todos pueden recibir y dar ayuda, respeto por los ritmos, niveles e intereses diversos; d) una tutoría fuerte, asumida por los dos orientadores durante el primer año de la propuesta; e) coordinaciones constantes e intensas a varios niveles: profesorado, orientadores, equipo directivo, familias y profesores del Plan PROA, unidas a una visión clara de la necesidad del trabajo en red, de una actuación coordinada y simultánea desde diversos ángulos.

CONCLUSIONES

En esta investigación se ha podido apreciar el papel de determinada concreción de programas de apoyo educativo en relación a los procesos de desafiliación (Castel, 2004), desligadura (Autés, 2004) e inclusión, fundamentalmente con respecto a este último proceso. Los análisis realizados en este artículo interpelan de alguna manera a la política educativa en general. En un marco de educación inclusiva, ésta debe estar claramente orientada a todos los estudiantes y debe ofrecer en sí misma una visión de normalidad de la diferencia y la diversidad, no como excepción. Este aspecto

resulta clave para “romper” con la generación de etiquetas innecesarias que, en ocasiones, todas estas políticas de “discriminación positiva” ofrecen. Generar políticas traducidas en programas o acciones diferenciados para unas u otras trayectorias tiene consecuencias en la construcción de las representaciones y de la acción pedagógica. Se ha podido ver que una de estas consecuencias es actuar de forma principalmente homogénea mientras no se aprecia un desvío significativo de las trayectorias teóricas o ideales (Terigi, 2010); esto, por paradójico que pudiera parecer, va generando o reforzando diferencias ya existentes en la estructura social y en las propias trayectorias de los estudiantes.

La acción pedagógica que hemos podido evidenciar contiene aspectos que son deseables en toda enseñanza, no sólo en programas específicos de estas características: se aprecia una importante contextualización de la enseñanza, la misma se refiere tanto a la “localización de los saberes” como a la adecuación a diversas situaciones y rasgos de los sujetos de aprendizaje; se relaciona, por tanto, con una alteración de esa monocromía mencionada en páginas anteriores. Éste es un rasgo de los programas de apoyo educativo en general; así fueron concebidos y desarrollados, como un ajuste importante a las características de estos estudiantes. Sin embargo, hay un aspecto de lo mencionado que llama la atención sobre esta forma de proceder: a partir del análisis de la información y de los datos se puede afirmar que estos programas funcionan como un “paraguas” bajo el cual es posible realizar todo aquello que es necesario para que los alumnos aprendan. Se aprecia una considerable coincidencia entre los profesores entrevistados en cuanto a “ofrecer oportunidades para el éxito escolar”. Esto supone alterar tiempos, ritmos, secuencias, metodologías y organización del aula (en general, el orden que la enseñanza tiene para los docentes fuera de estos programas) (Edelstein, 2010; Gimeno, 2000; Tenti, 2011; Terigi, 2010); y, sobre todo, el valor que estos componentes tiene para ellos.

De esta evidencia surge un claro interrogante, una interpelación a la monocromía del sistema: lo que se ve como una solución válida a un supuesto alejamiento de las trayectorias teóricas, en este caso transformado en un programa de apoyo educativo, es visto como un problema si se hace en otro momento, antes de que se confirme el supuesto desvío, o si se realiza con otros sujetos en quienes no se ha visto reflejada dicha situación. Así, las respuestas ajustadas al sujeto y al contexto de aprendizaje quedan reservadas para situaciones excepcionales; mientras no se confirme este hecho, se mantiene la respuesta homogénea, con saberes y experiencias “deslocalizadas”, y con prácticas que tienen efectos claros en la configuración de las trayectorias escolares de determinados estudiantes. En consecuencia, un efecto no deseado de estas políticas es que sirvan de “paraguas”, en el sentido de que sólo se hacen determinadas cosas bajo ellas, mientras por fuera todo permanece más o menos como siempre.

Sin embargo, más allá de esta constatación, que concuerda con muchas otras investigaciones ya mencionadas a lo largo del artículo, el estudio de las políticas de apoyo educativo en relación a la configuración de las trayectorias escolares, nos permite concluir que, en el funcionamiento actual del sistema educativo, éstas son necesarias y tienen impactos positivos en trayectorias concretas.

La perspectiva metodológica elegida ha permitido construir una visión de las políticas, reflejadas a través de la configuración de unas determinadas trayectorias escolares, tomando para ello todos los procesos de mediación, apropiación, resignificación y acción que se ubican entre las regulaciones normativas y otras prácticas de la administración educativa, los centros educativos y los docentes. Dentro de los aspectos a destacar podemos mencionar los siguientes:

- a) Las trayectorias escolares se configuran por múltiples prácticas, acciones,

situaciones y vivencias, no sólo educativas o escolares.

- b) Dentro de éstas, las que tienen que ver con los docentes ocupan un lugar relevante, en cuanto a lo específicamente educativo (Monarca, 2011b; Monarca *et al.*, 2012). Son relevantes, desde este punto de vista, las representaciones y acciones que despliegan. Estas representaciones no siempre forman parte de un cuerpo coherente que unifique sus sentidos; esto da lugar a combinaciones complejas de ideas y prácticas que pueden tener rasgos contradictorios. En cualquier caso, el docente siempre será un mediador clave de las regulaciones normativas; cualquier política será reinterpretada por ellos y ubicada en unas coordenadas espacio-temporales específicas.

- c) Las culturas de los centros son el primer contexto donde las políticas son recibidas y ubicadas en su red de significados, tradiciones y prácticas. Cuando las políticas se reducen a regulaciones normativas, chocan frontalmente con esta realidad; cuando además estas regulaciones quedan reducidas a una “racionalidad tecnocrática de aplicación”, pasan a ser un “elemento burocrático”, de escaso valor para las regulaciones que intentan dar algún tipo de direccionalidad a la realidad. Destacan aquí las culturas participativas y la construcción de consensos sobre la actuación del profesorado. En este caso, los programas desarrollados han sido sostenidos por un trabajo intenso y coordinado por parte del profesorado.

REFERENCIAS

- ALMANDOZ, María Rosa (2010), “Las lógicas de las decisiones políticas en educación”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: ese acto político*, Paraná (Argentina), La Hendija, pp. 53-61.
- APPLE, Michael (1997), *Teoría crítica y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- AUTÉS, Michel (2004), “Tres formas de desligadura”, en Saül Karsz (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, Gedisa, pp. 15-59.
- BERGER, Peter y Thomas Luckman (2001), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BERSTEIN, Basil (1999), “Vertical and Horizontal Discourse: An essay”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 157-173.
- BUENFIL, Rosa (2006), “Lógicas y sentidos inscritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación”, en Ana Vitar (coord.), *Políticas de educación. Razones de una pasión*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 53-88.
- CANÁRIO, Rui (2004), “Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica”, *Perspectiva*, vol. 22, núm. 1, pp. 47-77.
- CASAMAYOR, Fernando (1999), “Regulación de la educación compensatoria en España”, *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, núm. 7, pp. 97-122.
- CASSIRER, Ernst (1982), *Las ciencias de la cultura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CASTEL, Robert (2004), “Encuadre de la exclusión”, en Saül Karsz (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, Gedisa, pp. 56-86.
- CURCIC, Svjetlana, Susan Gabel, Virginia Zeitlin, Shannon Cribaro-Difatta y Carmel Glaner (2011), “Policy and Challenges of Building Schools as Inclusive Communities”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 15, núm. 1, pp. 117-133.
- DÍAZ de Rada, Ángel (1996), *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid, Siglo XXI.
- EDELSTEIN, Gloria (2010), “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: ese acto político*, Paraná (Argentina), La Hendija, pp. 139-152.
- EGIDO, Inmaculada y Miryam Carreño (2002), “Tendencias pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX”, en Miryam Carreño (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid, Síntesis Educación, pp. 131-158.
- ESCUADERO, Juan Manuel (2009), “Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa”, *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 3, pp. 108-141.
- FENWICK, Tara y Richard Edwards (2011), “Considering Materiality in Educational Policy:

- Messy objects and multiple reals”, *Educational Theory*, vol. 61, núm. 6, pp. 709-726.
- FERREIRA, Isabel y Ana Teixeira (2010), “Territórios educativos de intervenção prioritária”, *Sociologia: Revista da Sociologia da FLUP*, vol. 20, pp. 331-350.
- FLECHA, Ainhoa, Rocío García, Aitor Gómez y Antonio Latorre (2009), “Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed”, *Cultura y Educación*, vol. 21, núm. 2, pp. 183-196.
- FREIRE, Paulo y Donaldo Macedo (1989), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós/MEC.
- GIDDENS, Anthony (1987), *Nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GIMENO, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- GIMENO, José (2000), *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.
- HELLER, Ágnes (2001), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- KEMMIS, Stephen (1993), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- LUZÓN, Antonio y Mónica Torres (2005), “Las políticas de igualdad de oportunidades en Francia y Reino Unido: una mirada global, una lectura local”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 14, núm. 6, pp. 1-16.
- MEURET, Denis (1994), “L’efficacité de la politique des zones d’éducation prioritaire dans les collèges”, *Revue Française de Pédagogie*, vol. 109, pp. 41-64.
- MONARCA, Héctor (2009), *Los fines en educación*, Madrid, Narcea.
- MONARCA, Héctor (2011a), “La escuela fragmentada”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 57, pp. 203-215.
- MONARCA, Héctor (2011b), “El pensamiento didáctico”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 17, pp. 103-115.
- MONARCA, Héctor, Soledad Rappoport y Antonio Fernández (2012), “Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, vol. 23, núm. 3, pp. 49-62.
- MONTERO, Pablo y Caballo Belén (2011), “La cooperación educativa en el territorio: un estudio de la Euroregión Galicia-Norte de Portugal”, *Cultura y Educación*, vol. 23, núm. 3, pp. 431-443.
- NICASTRO, Sandra (2010), “La cotidianidad de lo escolar como expresión política”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educar: ese acto político*, Paraná (Argentina), La Hendija, pp. 211-224.
- PARRILLA, Ángeles (2002), “Acercas del origen y el sentido de la educación inclusiva”, *Revista de Educación*, núm. 327, pp. 11-29.
- PICARDO, João (2009), *Educación acelerada. El Salvador*, Madrid, OEI.
- POPKIEWITZ, Thomas y Sverker Lindblad (2000), “Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 5-44.
- RAMÍREZ, María Clemencia (2010), “La antropología de la política pública”, *Antípoda*, núm. 10, pp. 13-17.
- ROCKWELL, Elsie (2008), “Huellas del pasado en las culturas escolares”, en María Isabel Jociles y Adela Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Trotta, pp. 275-306.
- SHORE, Cris (2010), “La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la ‘formulación’ de las políticas”, *Antípoda*, núm. 10, pp. 21-49.
- TAYLOR, Sandra y Sidhu Ravinder (2012), “Supporting Refugee Students in Schools: What constitutes inclusive education?”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 16, núm. 1, pp. 39-56.
- TEDESCO, Juan Carlos (2004), “Igualdad de oportunidades y política educativa”, en Juan Eduardo García-Huidobro (ed.), *Políticas educativas y equidad*, Santiago de Chile, UNICEF, pp. 59-68.
- TENTI, Emilio (2011), *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- TERIGI, Flavia (2010), “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educar: ese acto político*, Paraná (Argentina), La Hendija, pp. 99-110.
- TOBOSO, Mario, Miguel Ferreira, Eduardo Díaz, Matilde Fernández-Cid, Nuria Villa y Concepción Gómez (2012), “Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas”, *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 6, núm. 1, pp. 279-295.
- URTEAGA, Eguzki (2009), “Las políticas de discriminación positiva”, *Revista de Estudios Políticos*, núm. 146, pp. 181-213.
- URTEAGA, Eguzki (2010), “Las políticas de discriminación positiva en Francia”, *Papers: Revista de Sociología*, vol. 95, núm. 1, pp. 157-179.
- VÉLAZ de Medrano, Consuelo (2008), *Equidad y políticas públicas en educación y formación básicas*, Madrid, Fundación Carolina/Siglo XXI.
- VÉLAZ de Medrano, Consuelo y Ana Belén de Paz Higuera (2010), “Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento”, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 17-30.
- VITAR, Ana (2006), “Las políticas y lo(s) político(s)”, en Ana Vitar (coord.), *Políticas de educación. Razones de una pasión*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 25-49.