



Aprendiendo del éxito de las escuelas portuguesas en contextos desafiantes para luchar contra las desigualdades y el fracaso escolar

Irene Moreno-Medina

Universidad Autónoma de Madrid, España
mail: irene.morenom@uam.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3745-7253>

Preciosa Fernandes

Universidade do Porto, Portugal
mail: preciosa@fpce.up.pt
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4318-3308>

F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid, España
mail: javier.murillo@uam.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8003-4133>

RESUMEN

La presente investigación busca comprender el funcionamiento del programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) de Portugal para obtener algunas lecciones aprendidas que puedan ser aplicadas a la mejora de equidad en la educación en España. Para ello, se realiza un estudio de caso de un *agrupamento de escolas* que participa en el programa TEIP que ha realizado una mejora sustancial en los últimos años. Los instrumentos utilizados son la entrevista, el análisis de documentos y la observación no participante. Se ha encontrado que hay cuatro estrategias clave en esta mejora: 1) equipo multidisciplinar, 2) cultura escolar de lucha por la Justicia Social, 3) adaptación y contextualización del currículo y 4) colaboración entre escuela, familias y barrio. Se puede concluir que el programa debe su éxito al contar con un diseño de políticas educativas ajustadas a las necesidades de las escuelas en contexto desafiantes con apoyos que permiten desarrollar estrategias a medida.

Palabras clave: Escuela; Escuela desfavorecida; Justicia social; Necesidades educacionales; Zona de prioridad educativa.

Knowing the keys to success in Portuguese schools to improve equity in Spanish schools. A case study in a challenging context

ABSTRACT

This research seeks to understand the functioning of Portugal's Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) program in order to obtain some lessons learned that can be applied to improving equity in education in Spain. For this purpose, a case study of a group of schools participating in the TEIP program, which has made substantial improvements in recent years, is carried out. The instruments used are interview, document analysis and non-participant observation. It was found that there are four key strategies in this improvement: 1) multidisciplinary team, 2) school culture of struggle for Social Justice, 3) adaptation and contextualization of the curriculum, and 4) collaboration between school, families, and neighbourhoods. It can be concluded that the program owes its success to having an educational policy design adjusted to the needs of schools in challenging contexts with supports that allow the development of tailored strategies.

Keywords: School; Disadvantaged school; Social justice; Educational needs; Educational priority zone.



1. Introducción

Uno de los desafíos más importantes y urgentes que tienen los sistemas educativos en todo el mundo es reducir las inequidades e injusticias educativas. Y, en esta lucha, es fundamental un papel activo de las Administraciones educativas; la inacción es, sin duda, el mejor camino para que dichas desigualdades crezcan. El programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), desarrollado en Portugal a lo largo de las tres últimas décadas, es una excelente muestra del papel fundamental de la Administración para luchar contra la exclusión educativa que está consiguiendo claros éxitos (Sampaio y Leite, 2015).

Portugal se ha convertido en los últimos años en el país revelación en educación en el mundo. Una muestra de ello es que es el país de Europa con un mayor incremento en sus resultados en PISA (Marôco, 2019, 2021), siendo su principal fortaleza la disminución de las desigualdades educativas. Y el programa TEIP es una de las medidas estrella de Portugal que más está contribuyendo en la lucha contra las desigualdades y fracaso escolar, ayudando a bajar tasa de repetición, el nivel de absentismo y el abandono escolar temprano.

España, a pesar de los esfuerzos realizados, tiene entre sus retos educativos una de las tasas de abandono escolar temprano más altas de Europa (Bayón-Calvo, 2019), la alta tasa de repetición (Mateo y Cerezo, 2018), los riesgos exclusión social y de desigualdad (Escarbajal *et al.*, 2015) y la segregación escolar (Murillo y Martínez-Garrido, 2019). Una buena idea puede ser aprender de lo que se ha desarrollado en el Portugal durante las últimas décadas.

Con esta investigación se busca comprender el desarrollo del programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) para obtener algunas lecciones aprendidas que puedan ser aplicadas a la mejora de la educación en España. Para ello, se ha realizado un estudio de caso en un *agrupamento de escolas* que participa en el programa TEIP en el contexto local de Portugal.

2. Antecedentes

2.1. El programa TEIP

El programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) nace en 1996 como respuesta a la situación de exclusión social de los estudiantes que acuden a las escuelas localizadas en zonas socialmente desafiantes de las áreas metropolitanas de Lisboa y de Oporto (Abrantes *et al.*, 2011). En esas fechas el programa fue aplicado a 35 *agrupamentos de escolas* situados en los alrededores de Lisboa y de Oporto, y poco a poco ha ido ampliándose hasta llegar a las 137 que hay en todo Portugal.

La finalidad última del programa TEIP es “promover la igualdad de acceso y el éxito educativo de la educación básica población escolar de educación básica” (Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto de 1996). Para ello, se fundamenta en cuatro objetivos básicos: 1) fomentar el éxito escolar, 2) luchar contra el absentismo y el abandono escolar, 3) promover una transición cualificada a la vida laboral y 4) establecer relaciones educativas con las instituciones locales. A partir de su creación en 1996, las posteriores medidas de Territorios Educativos de Intervención Prioritaria, TEIP2 (de segunda generación) y TEIP3 (de tercera generación y la última reforma realizada) han derivado de las necesidades de ampliación de agrupamientos para ser categorizadas como TEIP y obtener los recursos que se conceden a los agrupamientos por tener esta denominación.

Con la medida TEIP2 (Desp. N.º 55/2008) se tiene como objetivo la mejora de calidad del aprendizaje del alumnado, disminuir el abandono escolar, la promoción de condiciones para mejorar la orientación educativo y fomentar el tejido asociativo entre las

escuelas, las instituciones, empresas y la sociedad en general. Y de dar posibilidad para los agrupamientos de escuelas ser catalogado como TEIP. La última medida, TEIP3 (Desp. N.º 20/2012), nace con la intencionalidad de ampliar el número de escuelas que se encuentran en contextos desafiantes. El objetivo de la última medida está más centrado en las acciones en las escuelas para promover el aprendizaje y el éxito educativo, buscando la mejora de la calidad educativa.

Los *agrupamentos de escolas* que participan en el programa TEIP reciben más recursos humanos y materiales, tienen una ratio de estudiantes más reducida y mecanismos para que la movilidad del equipo docente sea menor (Fritsch y Leite, 2019). También ofrecen la escolarización a tiempo completo y cuentan con programas de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Además, un compromiso de estos agrupamientos al acogerse al programa TEIP es que tienen que desarrollar proyectos concretos y contextualizados para trabajar por la inclusión y al aprendizaje a través de acciones que permitan la intervención tanto en el centro educativo como en el contexto que le rodea. Estos proyectos tienen que estar orientados a la calidad educativa, la mejora de los resultados académicos de los estudiantes, la reducción del abandono y el fracaso escolar, la transición de la escuela a la vida adulta activa y la intervención de la escuela como agente educativo y cultural central en la vida de los contextos en los que se encuentra la escuela y sus estudiantes (Sousa, 2010). Asimismo, los agrupamientos presentan diversificación en su oferta formativa a través de planes de recuperación y vías curriculares alternativas. Un último elemento destacable es que para garantizar la coordinación de las distintas intervenciones y permitir el trabajo en red, en cada escuela hay un equipo multidisciplinar (Azevedo, 2012; Gohn, 2006; Quaresma y Lopes, 2011) y forman parte del consejo pedagógico una persona responsable de la coordinación del proyecto, un o una representante del comité social del barrio y, en ocasiones, se cuenta con especialistas externos.

Diferentes investigadores han mostrado los innegables efectos positivos del programa TEIP en los estudiantes. Así, se ha evidenciado una clara disminución de las tasas de abandono escolar, la mejora en los resultados académicos —aunque quizá más lenta de lo esperado— la reducción de casos de violencia en las escuelas y la mejora de la convivencia escolar (Abrantes *et al.*, 2011, 2013; Moura *et al.*, 2015; Fritsch y Leite, 2019; Machado *et al.*, 2012). De esta forma, el TEIP está consiguiendo promover el éxito académico, reducir la exclusión social, compensar las desigualdades, mejorar la calidad de la educación pública y promover procesos de democratización y de justicia social (Azevedo, 2014; Carvalho y de Resende 2021; Cortesão y Torres, 2018; Fritsch y Leite, 2020).

El programa TEIP bebe y se fundamenta en anteriores experiencias internacionales focalizadas en escuelas situadas en contextos socioeconómicamente desafiantes. Entre ellas destacan el programa de Educación Compensatoria (*State Compensatory Education*) en Estados Unidos (Martinez y Rury, 2012), las Áreas de Educación Prioritaria (*Education Priority Areas*) en el Reino Unido (Power y Gewirtz, 2001) y las Zonas de Educación Prioritaria (*Zones d'Éducation Prioritaire*) en Francia (Meuret, 2021).

Desde su puesta en marcha, se han multiplicado las investigaciones que han buscado comprender la clave del éxito del programa TEIP. Entre ellas destacan los trabajos de Abrantes *et al.* (2011, 2013), Araújo *et al.* (2013), Azevedo (2014), Carvalho y de Resende (2021), Cortesão y Torres (2018), Moura *et al.* (2015), Fritsch y Leite (2020), Leite *et al.* (2018), Machado *et al.* (2012) y Mota y Machado (2015). De su análisis es posible extraer algunas ideas básicas.

Un primer elemento que determina la mejora educativa generada por el programa TEIP según las investigaciones es la contextualización del currículo desarrollado en las escuelas a las características del alumnado y su barrio. Así, por ejemplo, Leite *et al.* (2018)

encuentran que el currículo contextualizado ha logrado, por una parte, erradicar los factores más negativos que nacían del mismo (aquellos que fomentaban la discriminación) y, por otra, centrarse en el desarrollo de un contexto en el aula que favorezca el aprendizaje. Este planteamiento de la adaptación del currículo como elemento clave también ha sido destacado por Azevedo (2014), por Cortesão y Torres (2018), Fritsch y Leite (2020). Carvalho y de Resende (2021), por su parte, destacan como un elemento de éxito el énfasis en un currículo basado en el reconocimiento de la diversidad cultural, religiosa, sexual y de género.

Un segundo elemento fundamental encontrado es el desarrollo de prácticas educativas dirigidas a la articulación de medidas socioeducativas y psicológicas en la escuela que permitan hacer frente a las desigualdades sociales. Señala Moura *et al.* (2015) que estas acciones educativas son enfocadas, además, para favorecer la orientación educativa y la transición a la vida activa.

Otro elemento clave, indicado por Machado *et al.* (2012), es el trabajo en red entre las áreas académicas y de organización escolar. Destacan acciones como la creación de estructuras llamadas “oficinas” en la que se desarrollan actividades diseñadas por el equipo docente y el equipo multidisciplinar en el que se trabaja en acciones contextualizadas para prevenir el abandono y el fracaso escolar, mediación de conflictos y acciones dirigidas a aumentar el trabajo colaborativo entre los diferentes ciclos del centro.

Abrantes *et al.* (2013), por su parte, señalan que el éxito en el desarrollo de las actividades y servicios socioeducativos ofrecidos por el programa TEIP se debe a elementos agrupados en tres tipos:

- a) servicios de apoyo académico y de comportamiento, en el que participan docentes y miembros del equipo multidisciplinar;
- b) actividades extraescolares –organizadas por el profesorado en colaboración con los técnicos– en forma de equipos, clubes, cursos y eventos específicos y que están conectadas al currículo;
- c) iniciativas comunitarias con el contexto más cercano a los centros.

Un elemento más, señalado por Mota y Machado (2015), es la transferencia de poder de decisión en la dimensión territorial. Esta transferencia permite la contextualización y la realización de proyectos socioeducativos a nivel local en los que se permite reflejar la diversidad curricular. Es decir, esta autonomía fomenta la adaptación del proyecto educativo a la realidad del contexto de la escuela. Idea que se ve reforzada por los resultados de Gomila Grau *et al.* (2023): “son necesarias actuaciones que intensifiquen el trabajo colaborativo con las instituciones, entidades y agentes más directamente implicadas, como las del ámbito de servicios sociales” (p. 191).

Sin embargo, también hubo algunas dificultades en la implementación del programa. Fritsch y Leite (2020), en una revisión de las fortalezas y los puntos débiles del programa, destacan la lentitud en la consecución de los buenos resultados, las resistencias por parte de algunos docentes para el desarrollo de actividades socioeducativas de carácter colectivo, y la falta de implicación por parte de las familias y otros agentes socioculturales del barrio. También Mota y Machado (2015) indican que algunos de los problemas que no permiten optimizar el programa TEIP se deben a la escasa implicación de algunos de los agentes locales, la resistencia a prácticas pedagógicas novedosas por parte de algunos docentes o la inestabilidad del equipo multidisciplinar.

Con todo ello el programa TEIP se presenta como una excelente iniciativa de lucha contra las desigualdades y el fracaso escolar en las escuelas situadas en contextos desafiantes de la que es posible obtener algunas interesantes ideas que contribuyan a mejorar el

sistema educativo español. Así lo señala la OECD (2022) en su informe en el que señala que, ante el impacto en el rendimiento académico del origen socioeconómico del alumnado, el programa TEIP mitiga los efectos negativos.

Con esta investigación se pretende comprender el funcionamiento del programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) en los *agrupamentos de escolas*, de tal forma que se extraigan lecciones aprendidas que puedan ser aplicadas en el sistema educativo español.

3. Método

Para conseguir dicho objetivo se realiza una investigación con el Estudio de caso como estrategia metodológica. Concretamente se analiza en profundidad un *agrupamento de escolas* con una larga historia de participación en el programa TEIP y con efectos positivos en términos de reducción de abandono escolar temprano y mejora de los resultados académicos. El agrupamiento seleccionado para su estudio es el *Agrupamento de Escolas de Candeias* –nombre ficticio–, situado al norte del concejo de Matosinhos, en la comunidad intermunicipal de Gran Área Metropolitana de Oporto. El barrio donde se ubica es una zona industrializada, con una población de clase social baja y media-baja, y bajos niveles educativos. El *agrupamento* está formado por cinco escuelas: Escola Básica 1, sede del *agrupamento*, Escola Básica 2, Escola Básica 3, Jardim de Infância 1 y Jardim de Infância 2, que imparten las enseñanzas de educación infantil y los tres ciclos de educación básica. Conjuntamente escolarizan a 1.200 estudiantes y el equipo profesional lo componen 115 docentes, 3 técnicos especialistas, 7 asistentes técnicos y 50 auxiliares.

El trabajo de campo estuvo orientado por una serie de categorías análisis *a priori*. Son las siguientes:

- Relaciones internas en la comunidad escolar: liderazgo escolar, clima de trabajo, coordinación entre equipos y entre ciclos y trabajo en red.
- Currículo explícito y oculto: adaptaciones curriculares, actividades extraescolares, reconocimiento de la diversidad (cultural, religiosa, sexual y de género), y prácticas educativas, sociales y psicológicas.
- Relación entre la escuela, las familias y el contexto: colaboración con los agentes socioeducativos del barrio, iniciativas comunitarias, relaciones con las familias y sus implicaciones.

Los participantes del estudio lo conforman toda la comunidad educativa: docentes, equipo directivo, equipo multidisciplinar, estudiantes y familias, con una especial implicación de algunos profesionales del centro.

Para obtener la información se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de recogida de datos:

- Observación no participante.
- Análisis de documentos claves (proyecto del centro, informes, legislación vigente sobre el programa TEIP).
- Entrevistas semiestructuradas a diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Entrevistas abiertas e informales.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a diferentes profesionales: directora del agrupamiento, animador sociocultural, trabajadora social, psicóloga, asesora educativa, coordinadora del equipo de autoevaluación, coordinadora del club de teatro, docente del equipo de autoevaluación, coordinadora de proyectos de desarrollo en el agrupamiento y coordinadora TEIP.

El trabajo de campo se desarrolló a lo largo de cuatro meses. Para el acceso al escenario se cumplieron las etapas siguientes: a) contacto con el *agrupamiento* través de un correo electrónico y llamadas telefónicas donde se informó de los objetivos y de las características formales de la investigación, b) entrevista con el equipo directivo donde se les detalló todos los extremos de la entrevista y se les pidió su colaboración activa; c) aprobación por parte del claustro de profesores del centro, y d) asistencia a las escuelas que componen el *agrupamiento* y recogida de información. La salida del escenario se realizó cuando se alcanzó la saturación teórica de los hallazgos.

Para la realización de este estudio se cumplieron con las indicaciones del Comité de Ética para la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid. Así, la confidencialidad de los participantes fue garantizada y, por ello, en el artículo no aparece ni el nombre del *agrupamiento* ni el de ninguno de las personas que colaboraron con el trabajo.

Para el análisis de los datos se usa el software Atlas.ti. Este programa permitió una codificación abierta a través de las entrevistas transcritas al castellano —puesto que las entrevistas fueron realizadas en portugués y posteriormente traducidas—, y el análisis se realizó utilizando las categorías a priori en el discurso de cada participante. La triangulación de los datos se hizo con la anterior asesora educativa de esta escuela que contaba con más de cinco años de experiencia y que seguía colaborando con el centro.

4. Resultados

Los resultados se organizan en cuatro apartados considerados como claves de éxito del programa TEIP:

4.1. Equipo multidisciplinar

Aunque el equipo de profesionales del *agrupamiento* es conecedor de que su trabajo es agotador y requiere ser constante, hay plena conciencia de que si el centro no se encontrase en este tipo de contexto su presencia no tendría sentido. Cada profesional, además, tiene diferentes objetivos, algunos de ellos son propósitos personales para “nunca desistir de hacer más y mejor” (Docente 5, 3:10) puesto que trabajar en contextos desafiantes a veces desgasta mucho emocionalmente. Otros propósitos están más relacionados con su propio proyecto de centro, son más profesionalizantes.

El trabajo colaborativo entre los equipos docente y multidisciplinar es uno de los pilares básicos sobre los que se asienta el éxito del programa TEIP. Efectivamente, se trata de la unión de dos equipos de profesionales del ámbito socioeducativo que trabajan en conjunto por mejorar la calidad educativa de su centro y de la vida del barrio que rodea a los estudiantes. El equipo multidisciplinar se siente valorado por el equipo docente: “los profesores reconocen mucho el trabajo del equipo multidisciplinar. Y trabajamos siempre en cuadrilla” (Trabajadora Social, 1:25). Y, a pesar de las presiones externas, tienen un ambiente de trabajo muy positivo. La asesora educativa expresa que, aunque verdaderamente existe un entorno de trabajo agradable, los docentes tienen mucha presión:

Las escuelas que participan en el TEIP tienen una fuerte presión política porque tienen que demostrar unos resultados. Eso condiciona las cosas, a los profesores, el hacer; la presión externa es continua. [...] En el *agrupamiento* existe un gran espíritu de comunidad, trabajan en conjunto. Pocas escuelas tienen este tipo de ambiente que propicia el trabajo. (Asesora Educativa, 7:27)

4.2. Cultura escolar de lucha por la Justicia Social

Un segundo elemento que emerge con fuerza en el trabajo de campo es el gran esfuerzo compartido por construir una cultura

escolar caracterizada por su lucha activa contra cualquier tipo de exclusión, discriminación y marginación; una cultura de solidaridad, de apoyo diferencial, de respeto, valoración y reconocimiento de las culturas y las características de los y las estudiantes y de participación de todos en la toma de decisiones. En palabras de la directora del *agrupamiento*:

Promovemos respeto por la diferencia, por el otro, por la naturaleza y por el patrimonio sociocultural. Somos una escuela inclusiva y con una misión educativa: todos en articulación y unidos. Creo que dos pilares de este *agrupamiento* son la red social entre escuelas y familias y nuestra autosuficiencia. Todos los esfuerzos son para promover la calidad educativa y los proyectos de vida de los alumnos del *agrupamiento*. (Directora, 5:3)

Una escuela interventora en su medio y que procura la equidad y la justicia social (Directora, 5:7).

Esa idea de justicia social se acompaña con el fuerte compromiso social, de sueños compartidos, esperanza crítica, de innovación, de altas expectativas hacia los estudiantes, de trabajo en equipo... de toda la escuela, especialmente de sus profesionales.

“El desafío es no desistir” (Docente 5, 4:19), señala un profesor de primaria. Y el camino es “estar siempre ideando nuevas formas de intervenir, es un desafío para el cual tenemos que estar siempre en acción” (Docente 8, 3:5). Por esta razón, en su trabajo diario dan mucho valor al trabajo cooperativo con los elementos de la comunidad educativa y del entorno. El equipo profesional del *agrupamiento* tiene un objetivo por el que trabajar para el bienestar de sus estudiantes.

Como no puede ser de otra forma, esta cultura se ve perfectamente reflejada en el proyecto educativo del *agrupamiento*. Su propio título, *Escola de vidas, uma intervenção participada. Ser cidadão saudável*, ya orienta el objetivo de las escuelas: es trabajar con todas las personas que forman la comunidad educativa desde una perspectiva participativa. Allí se insiste en el compromiso con las familias y la prioridad de trabajar con ellas, la promoción de experiencias culturales, personales y enriquecedoras para el alumnado, la lucha contra prácticas no saludables tales como el consumo de estupefacientes, así como promover la participación de la escuela con el barrio y el trabajo cooperativo tanto dentro de las escuelas como con el exterior. Una de las docentes lo explica:

[El proyecto tiene] una vertiente humanitaria fuerte y que trabaja mucho en red y en pro de los alumnos, donde se procura crear estrategias y superar dificultades, estableciendo puentes constantes con las familias, implicándonos en el proceso educativo. (Docente 4, 4:1)

Y en esta cultura escolar, los niños y las niñas están en el centro. Ello parte de un profundo conocimiento de una tozuda realidad: un elevado porcentaje del alumnado acude al *agrupamiento* debido a la ayuda social que reciben las familias a cambio del compromiso de una asistencia regular de los niños y niñas con edad de escolaridad obligatoria. Esta obligación de asistencia es el punto de partida para lograr objetivos más ambiciosos. Se trata de dar oportunidades a cada niño y niña y que consigan ampliar sus metas, una educación que se centre en las personas. Una profesora enfatiza en cómo trabajan:

Se procura crear un clima de enseñanza-aprendizaje centrado en las necesidades del alumno a través de un trabajo en equipo. Procuramos un conjunto de medidas y planes de acción, para potenciar competencias y contribuir para el éxito educativo. Este éxito se entiende en términos globales: en el aprendizaje, en los valores, en los afectos. (Docente 4, 4:3).

Los docentes y el equipo multidisciplinar son conscientes de su labor y de su papel como agentes de cambio y transformación para la escuela, las familias y el barrio. Así lo hace notar una de las psicólogas:

Tenemos la voluntad de promover oportunidades de cambio en nuestros niños y consecuentemente en nuestras familias. Enseñar es saber, pero también saber estar. Enseñar a ser ciudadano, a ser consciente de su papel en la sociedad y a romper el devastador ciclo de la pobreza. (Psicóloga, 6:1)

Al mismo tiempo, el profesorado y el equipo multidisciplinar se encuentran con escolares con una gran falta de autoestima. Lo expone una psicóloga: “nuestros alumnos no están habituados a que crean en sí y en sus posibilidades de ser más y mejores personas, más completas, con mejores empleos” (Psicóloga, 6:4). La baja autoestima también dificulta el trabajo porque los estudiantes parten de la base de no creer en sus posibilidades y, por esta razón, no entienden la utilidad de ir a la escuela. Los niños y niñas perciben que su vida no va a cambiar por ir a clase. Sin embargo, el profesorado admite que, desde que el agrupamiento se acoge a la medida TEIP, han conseguido observar una mejoría a lo largo de los años. Como afirma una profesora:

Podemos concluir que los profesionales del agrupamiento han procurado ser un ejemplo de vida para sus alumnos. Las visitas, el *feedback* y las historias de vida de exalumnos son un ejemplo vivo de que, a pesar de todas las dificultades, hemos estado a la altura del desafío. (Docente 9, 4:21)

4.3. Adaptación y contextualización del currículo

El tercer elemento encontrado y que caracteriza estas escuelas es el esfuerzo constante por adaptación y contextualizar el currículo a los estudiantes y a su situación. Así lo indica una de las docentes: “seguramente una de las claves del éxito es que adaptamos el currículo a la realidad de cada grupo y alumno para que el mejorar su aprendizaje (Docente 1, 3:11)”. Esa adaptación del proceso educativo a los y las estudiantes exige dar una respuesta educativa diferenciada de acuerdo con sus necesidades, puntos de partida, expectativas, características...

Algunas de las acciones del *agrupamiento* estudiado para conseguir esa adaptación son: organización de una línea de educación inclusiva en la que se incluyen aulas para estudiantes con varias discapacidades (*unidades de multideficiencia*), cursos de formación para docentes, tutorías específicas a estudiantes en situación de riesgo de abandono y exclusión, refuerzo en los apoyos pedagógicos, proyectos de enriquecimiento curricular que responden a los intereses e inquietudes del alumnado y una gran cantidad de actividades extracurriculares, entre las que se encuentran deportes, clubes de música y de teatro, talleres de expresión plástica y dramática y de ciudadanía, biblioteca escolar, etc. Una de las docentes indica:

es fundamental contextualizar el currículo, articulando los contenidos con el mundo real y profesional, así como crear empatía con los alumnos y las familias, promoviendo las expectativas relativas a su futuro personal y profesional [...] También funcionan los apoyos educativos, tutorías y la implantación de proyectos y grupos con currículos diversificados. (Docente 2, 4:13)

Y no solo adaptar el trabajo a cada estudiante, también contextualizarlo a su situación social, familiar, cultural y económica: “es fundamental contextualizar el currículo, articulando los contenidos con el mundo real y profesional, así como, buscar crear empatía con los alumnos y las familias, promoviendo las expectativas, a veces bajas, relativas a su futuro personal y profesional” (Docente 2, 4:10).

Al final se trata de centrarse, más incluso que en los objetivos educativos, en dar respuesta a las necesidades del alumnado. En palabras de la psicóloga:

Hemos aprendido a tener una visión de la educación más global, de tal forma que hemos dejado de prestar atención prioritaria a los resultados escolares y nos hemos centrado en las personas; en los estudiantes actuales y en los adultos que estamos cons-

truyendo para el futuro. Nos preocupamos mucho de generar oportunidades para que nuestros alumnos amplíen sus objetivos vitales (Psicóloga, 6:9).

4.4. Colaboración entre escuela, familias y barrio

Como se ha señalado, la dinámica escolar del *Agrupamiento de Escolas de Candeias* está determinada por las características del barrio en el que se encuentra ubicado. Una de las trabajadoras sociales del *agrupamiento* lo define así: “tiene un nivel de delincuencia alto, escolaridad baja y familias que viven con una renta o ayuda social, porque no tienen actividad profesional. De hecho, gran parte de las familias viven de ilícito: hurtos, tráfico de drogas, con préstamos” (Trabajadora Social, 1:10). O, como señala una otra de las profesionales del centro “el contexto social es ciertamente desafiante” (Psicóloga, 6:4).

En ese contexto, las cinco escuelas que componen el *agrupamiento* decidieron conjuntamente dedicar todos sus esfuerzos en abrir vías de mutua comprensión y colaboración con el barrio y las familias. La idea era crear “una escuela abierta a la comunidad y a los padres” (Trabajadora Social, 1:3). Para, a su vez, vincular en esta apertura a los diferentes agentes socioeducativos del barrio. Para ello, se lidera desde las escuelas del *agrupamiento* un trabajo en red “se trabaja con una red social en la que hay representados diferentes identidades y también desde ahí creamos estrategias y sinergias. La escuela es la dinamizadora entre todas las instituciones y las diferentes actividades” (Trabajadora Social, 1:5).

Los y las profesionales de las escuelas también asumen que la relación con las familias es un elemento básico y necesario: trabajar de forma cercana con y para las familias, hacer un esfuerzo por tener una misma cultura de apoyo y comprensión mutua. Y aunque se han conseguido muchos avances y los esfuerzos van dando sus frutos, hay que reconocer que proceso de acercamiento es algo más lento de lo deseado. Sin embargo, poco a poco las familias mejoran su valoración de las escuelas, de los docentes y del equipo y la confianza se va estableciendo. Así lo explica una de las psicólogas:

[Las familias] confían [en la escuela] para resolver sus problemas. Hacemos un programa de escuela de padres sobre tema variados o con grupo en que los problemas de comportamiento y de disciplina son los más graves con una aceptación razonable en el compromiso de las familias. (Psicóloga 1, 6:7)

Unas de las estrategias con las que se han conseguido buenos resultados son las actividades propuestas a través del área de la educación artística. Esto ha sido trabajando a partir de los clubes de Música y Teatro de la escuela: “a través de estas actividades, la escuela se aproxima a las familias de un modo muy positivo, valorando competencias, potenciadoras de la autoestima y de los afectos” (Docente 3, 4:12). Es más, es desde la puesta en marcha de este tipo de herramientas, con el objetivo de aprender a cómo acercarse al contexto que lo rodean, cuando han comenzado a ver resultados positivos.

5. Discusión y conclusiones

Esta investigación ha dado respuesta al objetivo planteado y se han visibilizado algunas de las claves del éxito de las escuelas que forman parte del programa TEIP en su lucha contra las desigualdades y la exclusión desde una mirada externa que busca identificar lecciones aprendidas para las escuelas españolas. Los hallazgos encontrados completan y se complementan con los hallazgos de investigaciones portuguesas.

De acuerdo con el primer resultado, la mejora se ha producido a medio-largo plazo gracias a la labor del equipo multidisciplinar jun-

to a un claustro de profesores unidos que trabajan por un mismo fin y con la Justicia Social como pilar. Autores como Abrantes y Teixeira (2014), ponen en duda si estas escuelas están comprometidas con las familias, sin embargo, los resultados de esta investigación coinciden con Quaresma y Lopes (2011), quienes afirman el esfuerzo que hace el equipo docente y multidisciplinar de los *agrupamientos* TEIP para que la relación con las familias sea continua. De hecho, los docentes del agrupamiento destacan la dificultad para relacionarse con las familias y, a su vez, cómo trabajan para acercarse más a ellas y cómo han establecido los clubes culturales como una herramienta para ello.

Una segunda conclusión, conectada con la anterior, es que la creación de una cultura escolar cuya base sea la lucha por la Justicia Social es clave en la mejora escolar y que ayuda a reducir las desigualdades escolares, tal y como indica el estudio de Ferraz *et al.* (2018, 2019). Es más, Abrantes (2022) indica que la construcción de un proyecto propio que esté marcado por el compromiso del *agrupamiento de escuelas* conlleva a que se establezcan bases de estabilidad, para planificar y ayuda en la motivación de la comunidad educativa. Algo que se puede apreciar por parte del *agrupamiento* estudiado y los discursos de sus docentes. Sin embargo, los esfuerzos requeridos para este trabajo no son reconocidos y, en muchas ocasiones, todo lo relacionado con la educación para la Justicia Social es considerado como una exigencia haciendo que las medidas tomadas no estén adaptadas adecuadamente a la realidad del contexto educativo del *agrupamiento de escuelas* (Leite y Sampaio, 2020).

En tercer lugar, ha llamado la atención el apoyo diferencial a las escuelas que forman parte del programa TEIP; apoyo diferencial, como señalan Sampaio y Leite (2015) y Álvares (2010), en forma de una mayor autonomía que tiene estas escuelas, así como de los mayores recursos materiales y humanos que tienen. Ambos elementos han contribuido a dar respuesta válida a los problemas que se manifiestan en ellos, así como enfrentarse a la situación con estrategias personalizadas a los problemas del contexto de la escuela. En esta investigación se ha identificado esa adaptación y contextualización del currículo como elementos clave, así como el fortalecimiento de los lazos entre la comunidad educativa y el barrio, la mejora del clima escolar y el fomento una cultura escolar colaborativa y trabajar por mejorar las expectativas de los estudiantes.

Por último, hay que destacar la colaboración entre agrupamiento y barrios. Ciertamente es que algunos autores y autoras, como Quaresma y Lopes (2011), se han preocupado por la etiqueta y estigmatización que tiene las escuelas al participar en el programa TEIP y por la escasez de indicadores que demuestran el impacto en estudiantes (Bénabou *et al.*, 2009; Borman, 2000). Pero la realidad para las escuelas que forman parte del *agrupamiento* analizado es que si han conseguido claros indicios de éxito. Así, los problemas de abandono escolar, absentismo e incluso de autoestima que tenían los estudiantes se ha ido reduciendo (Costa y Almeida, 2022), aunque quizá lentamente. Y es que, tal y como afirman Powers *et al.* (2016), la escuela no es la única entidad que puede compensar las injusticias, estas tienen que ser abordadas desde todos los ámbitos. En esta lógica funciona el *agrupamiento de escuelas* al formar parte del programa TEIP: se elaboran estrategias que articulen el centro educativo con el resto de las instituciones del contexto (Correia y Caramelo, 2012; Seddon, 2014) y, de manera concreta, el *agrupamiento* estudiado lo hace basándose en el trabajo cooperativo con el barrio y en un compromiso público en el marco del proyecto de centro.

Las **contribuciones de esta investigación** en aportaciones para la Administración y aportaciones para los centros educativos. En efecto, es esencial que las Administraciones públicas establezcan

las bases que permitan llevar a cabo medidas que mejoren la equidad en las escuelas. Es urgente una adaptación de las políticas educativas públicas que permitan dar respuesta a las necesidades de los centros educativos que se sitúan en contextos socioeconómicamente desafiantes.

Las aportaciones para la Administración se resumen en la mejora del éxito educativo a través de:

- Reformulación de políticas educativas públicas hacia un planteamiento de apoyo diferencial para aquellos centros que más lo necesiten en función del contexto y de los desafíos socioculturales del alumnado. Son especialmente necesarias medidas diferenciales de apoyo en forma de bajada de ratios, aumento en la dotación de recursos humanos y materiales, limitación de la movilidad del profesorado.
- Medidas para la prevención del absentismo y la alta tasa de repetición, como elementos fundamentales para limitar al abandono escolar temprano.
- Creación de equipos multidisciplinarios para los centros (educadores, psicólogos, animadores socioculturales).
- Fomento de la escolarización en la jornada continua.

Por otra parte, de la mano del *agrupamiento* se han aprendido lecciones que pueden ser aplicables en las escuelas españolas: la creación de un proyecto colectivo que abarque el trabajo colaborativo entre docentes y comunidad, la mejora de las relaciones con las familias y la sensibilidad para trabajar positivamente la autoestima y expectativas de los estudiantes. Todo ello sin olvidar una correcta contextualización y adaptación del currículo. Las aportaciones para los centros educativos de España se sintetizan en:

- Elaborar proyectos educativos concretos y contextualizados para trabajar la inclusión.
- Diseñar e implementar acciones de intervención socioeducativa en la escuela y en el contexto de esta.
- Establecer y mantener relaciones con la comunidad de la escuela: familias e instituciones del barrio.
- Mantener alta autoestima y altas expectativas entre el alumnado.
- Contextualizar el currículum educativo.
- Trabajar de manera colaborativa y con perspectiva de Justicia Social.

Esta investigación, como cualquier otra, tiene una serie de formalidades y limitaciones que queremos señalar. Entre las **fortalezas** de este trabajo destacamos el acceso tenido a un *agrupamiento de escuelas* del programa TEIP y haber podido profundizar en su comprensión, así como la posibilidad de dar voz a los profesionales que trabajan en contextos desafiantes de manera exitosa. Por otro lado, este estudio también cuenta con algunas de las **limitaciones** como la imposibilidad de la generalización de los resultados al ser un estudio de caso y el sesgo de los propios participantes en el estudio. Sin embargo, supone un entendimiento que permite aprendizajes para la práctica educativa de las escuelas españolas.

Los resultados de esta investigación, sus formalidades y limitaciones, abren la puerta a plantear **futuros estudios**. Siendo interesante que este estudio puede complementarse con otro de corte cuantitativo, permitiendo la generalización de los resultados e indagando más sobre otros factores asociados al éxito de los agrupamientos del programa TEIP como la reducción del abandono escolar o el rendimiento académico. Además, otra línea de investigación sería el estudio longitudinal del impacto del programa TEIP en los y las estudiantes a lo largo de su vida, algo que los docentes explican que es difícil de realizar desde su posición.

En España, sin olvidar los esfuerzos previos realizados, se puede aprender de las estrategias desarrolladas en Portugal durante los últimos años, estrategias que no solamente les ha llevado a una mejora de la educación, sino también ha tenido como pilar una educación para la Justicia Social, donde se trabaja para promover una sociedad justa, equitativa y que no permita la exclusión de los estudiantes de contextos desafiantes.

Agradecimientos

Estudio realizado en el marco del Plan estatal I+D+i del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del Gobierno de España (2015-2017): “Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: Una aproximación desde la educación para la Justicia Social” (Referencia: EDU2014-56118-P).

Referencias

- Abrantes, P. (2022). Têm os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária mitigado as desigualdades educativas e sociais? *CIDADES, Comunidades e Territórios*, 45, 1-14.
- Abrantes, P., Mauritti, R., y Roldão, C. (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Ministério da Educação.
- Abrantes, P., Roldão, C., Amaral, P., y Mauritti, R. (2013). Born to fail? Some lessons from a national programme to improve education in poor districts. *International Studies in Sociology of Education*, 23(1), 17-38. <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.770206>
- Abrantes, P., y Teixeira, A. R. (2014). A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: Agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar? *Revista Lusófona de Educação*, 27, 27-41.
- Álvares, M. (2010). *Ser e aprender: A resposta TEIP no combate às desigualdades sociais na Educação*. Instituto Universitário de Lisboa.
- Araújo, H., Sousa, F., Costa, I., Loureiro, A., y Portela, J. (2013). Building local networking in education? Decision-makers' discourses on school achievement and dropout in Portugal. En B. Boufoy-Bastik (Ed.), *Cultures of education policy: International issues of policy-outcome relationships* (pp. 155-185). Analytics.
- Azevedo, J. (2012). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 3-6.
- Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: O papel crucial dos professores. En J. Machado y J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola, sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 39-54.). Universidade Católica Portuguesa.
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53. <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Bénabou, R., Kramarz, F., y Prost, C. (2009). The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? *Economics of Education Review*, 28(3), 345-356. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.04.005>
- Borman, G. D. (2000). Title I: The evolving research base. *JESPAR: Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(1-2), 27-45. <https://doi.org/10.1080/10824669.2000.9671378>
- Carvalho, G. P., y de Resende, J. (2021). O reconhecimento da diversidade cultural em políticas educacionais em Portugal e no Brasil. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 7(20), 28-46. <https://doi.org/10.21920/recei720217202846>
- Correia, J. A., y Caramelo, J. (2012). Les figures du local dans les politiques d'éducation prioritaire au Portugal. *Revue Française de Pédagogie*, 178, 41-52. <https://doi.org/10.4000/rfp.3536>
- Cortês, L., y Torres, M. A. (2018). *Apesar de tudo... Que podemos nós, professores, fazer?* Edições Afrontamento.
- Costa, E., y Almeida, M. M. (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Escarbajal, A., Sánchez, M., y Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 9, 31-46. <https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3772>
- Ferraz, H., Neves, T., y Nata, G. (2018). A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares: análise do programa nacional português de educação compensatória ao longo de 13 anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26, 1058-1083. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601036>
- Ferraz, H., Neves, T., y Nata, G. (2019). Has the Portuguese compensatory education program been successful in reducing disadvantaged schools' performance gaps? A 15-year quantitative analysis of national exams. *Education Sciences*, 9(4), 270. <https://doi.org/10.3390/educsci9040270>
- Fritsch, R., y Leite, C. (2019). TEIP no espelho: política portuguesa para promoção do sucesso escolar fundada na justiça social. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 933-962. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p933-962>
- Fritsch, R., y Leite, C. (2020). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: um inventário do conhecimento divulgado em periódicos. *Revista Conhecimento Online*, 3, 145-171. <https://doi.org/10.25112/rco.v3i0.2301>
- Gohn, M. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14, 27-38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>
- Gomila Grau, M. A., Pascual Barrio, B., Amer, J., y Orte, C. (2023). Intervenciones socioeducativas familiares en entornos escolares y comunitarios. *Aula Abierta*, 52(2), 185-193. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.185-193>
- Leite, C., y Sampaio, M. (2020). Autoavaliação e justiça social na avaliação das escolas em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 660-678. <https://doi.org/10.1590/198053146835>
- Leite, C., Fernandes, P., y Figueiredo, C. (2018). Challenges of curricular contextualisation: teachers' perspectives. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 435-453. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0271-1>
- Machado, J., Santos, F. D., y da Silva, V. R. (2012). O projeto FREI-contratado para a avaliação de um projeto TEIP. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 45-64.
- Marôco, J. (2019). *PISA 2018: Portugal, é ainda a maior história de sucesso na Europa?* Teresa e Alexandre Soares Dos Santos Iniciativa Educação.
- Marôco, J. (2021). Portugal: The PISA effects on education. En N. Craeto (Ed.), *Improving a country's education* (pp. 159-174). Springer.
- Martinez, S., y Rury, J. (2012). From “culturally deprived” to “at risk”: The politics of popular expression and educational inequality in the United States, 1960-1985. *Teachers College Record*, 114(6), 1-31. <https://doi.org/10.1177/016146811211400605>
- Mateo, I., y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XX1*, 21(1), 41-61. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20172>
- Meuret, D. (2021). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue Française de Pédagogie*, 109, 41-64. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1245>
- Mota, A. F., y Machado, J. (2015). Programa de intervenção educativa: um estudo de caso. *Educere et Educare*, 10, 317-328.

- Moura, E., de Zucchetti, D. T., y de Barreto, M. A. (2015). Educação e redução de desigualdades: um estudo colaborativo Brasil-Portugal. *ETD: Educação Temática Digital*, 17(3), 514-522. <https://doi.org/10.20396/etd.v17i3.8638238>
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus comunidades autónomas. *RELIEVE*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- OECD. (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Power, S., y Gewirtz, S. (2001). Reading education action zones. *Journal of Education Policy*, 16(1), 39-51. <https://doi.org/1080/02680930010009813>
- Powers, J. M., Fischman, E. F., y Berliner, D. C. (2016). Making the visible invisible: willful ignorance of poverty and social inequalities in the research-policy nexus. En P. Alexander, F. J. Levine y W. Tate (Eds.), *Education research: a century of discovery* (pp. 744-776). American Educational Research Association. <https://doi.org/10.3102/0091732X16663703>
- Quaresma, L., y Lopes, J. T. (2011). Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21, 141-157.
- Sampaio, M., y Leite, C. (2015). A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. *Curriculo sem Fronteiras*, 15(3), 715-740.
- Seddon, T. (2014). Making educational spaces through boundary work: Territorialisation and 'boundarying'. *Globalisation, Societies and Education*, 12(1), 10-31. <https://doi.org/10.1080/14767724.2013.858396>
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto Editora