CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VI
Numero 2
Dicembre 2017

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857548005
Issn: 2280-6865

© 2017 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial – WhatsApp, the school and the family.
Some educational reflections 7
Editoriale – WhatsApp, scuola e famiglia.
Alcune considerazioni pedagogiche 11

SYMPOSIUM
Early school leavers in Europe:
the contemporary situation and future prospects

Margherita Musello e José González-Monteagudo
Introduzione – Il fenomeno della precoce fuoriuscita dal sistema formativo nelle politiche europee in materia di istruzione 17

Pierangelo Barone
L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano 23

Francesca Bracci e Teresa Grange
Disagio e dispersione scolastica in Valle d'Aosta.
Una ricerca sul campo 45

Claudio Crivellari
Sistema formativo superiore: l'abbandono tra tradizione e strategie comunitarie 65

Antonia Cunti
L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento 83

Maurizio Gentile e Andrea Filippo Ciabattini
L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, gli interessi professionali e le attribuzioni causali 99

Juan José Leiva Olivencia, Isotta Mac Fadden e Eloy López Meneses
L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati 133

Marinella Muscarà
Il QRDS, Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno 147

Alessandra Priore
Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola 173

Jaume Sanuy, Olga Bernat e Núra Llevot
El Programa Escuela Nueva 21 en Cataluña (España): Prácticas de Éxito para Combatir el Abandono Escolar Prematuro 185

Rossana Sicurello
Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento 203

ESSAYS – SAGGI

Massimiliano Fiorucci
Scuola e immigrazione. Il contributo della mediazione alla cittadinanza interculturale 253

Maura Striano
L'inclusione come politica educativa e strategia di prevenzione 269

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Salvatore Lucchese
Sirignano F.M., *Il grande esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile*, Milano: Franco Angeli, 2017 285

Abstracts 291

El Programa Escuela Nueva 21 en Cataluña (España): Prácticas de Éxito para Combatir el Abandono Escolar Prematuro

Jaume Sanuy, Olga Bernat e Núria Llevot*

Resumen

Recientemente se ha implementado en Cataluña el Programa Escola Nova 21, auspiciado por la UNESCO, la Fundación Jaume Bofill, la Universidad Abierta de Cataluña y la Obra Social La Caixa, con el objetivo de acompañar a los centros educativos para desarrollar y compartir prácticas educativas avanzadas que doten al alumnado de las competencias necesarias para una vida plena en el siglo XXI. En el marco de este programa, este artículo analiza las prácticas, reconocidas como experiencias de éxito, llevadas a cabo en dos institutos de secundaria públicos para combatir y prevenir el abandono escolar prematuro y promover la continuación de los estudios postobligatorios, así como los factores más influyentes que inciden en el éxito de dichas prácticas y su posible transferencia a otros centros. Para ello, se han llevado a cabo observaciones, análisis documental y entrevistas en profundidad a miembros de los equipos directivos, orientadores del centro y docentes, y miembros de las juntas de AMPA.

Palabras claves: *centros de secundaria; innovación educativa; inclusión socioeducativa; factores de éxito; factores de riesgo.*

1. Introducción

En el contexto de una escuela que se enfrenta a los retos y nuevas funciones que depara la sociedad compleja del siglo XXI, inmersa en una multiplicidad de cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos, se evidencia la necesidad de una transformación profunda de los centros escolares y los sistemas educativos. Con unos niños y jóvenes que acceden a cantidades ingentes de información y tienen inquietudes diferentes de las generaciones precedentes, la escuela tiene que buscar respuestas a nuevos desafíos (Scott, 2015).

Así, uno de estos retos continúa siendo la prevención y lucha contra el abandono escolar prematuro (*early school leaving*)[1], definido por la Unión

* Universitat de Lleida (Spain).

1 Llamado también 'abandono escolar (educativo) temprano'.

Europea como el porcentaje de población entre 18 y 24 años que no ha alcanzado un nivel 3 del CINE (Clasificación Internacional de Niveles Educativos) o que, tras finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), no sigue ningún tipo de educación (Bachillerato o Formación Profesional) o formación. En esta línea, la investigación realizada por Redecker (Redecker *et al.*, 2011: 12) identificó seis retos fundamentales: la integración multicultural para hacer frente a la inmigración y el cambio demográfico; reducción del abandono escolar para combatir el desempleo y promover una fuerza de trabajo con mayores niveles de educación; estimular el talento para desarrollar una economía 'inteligente' basada en el conocimiento y la innovación; promover una transición rápida y fluida de la escuela al trabajo con el fin de reducir las barreras entre el mundo laboral y la educación; facilitar la reentrada al mercado de trabajo, especialmente para reducir el desempleo a largo plazo; y el reciclaje permanente que permita a todos los ciudadanos actualizar sus competencias. Por otra parte, uno de los objetivos del Programa Horizonte 2020 de la Unión Europea es precisamente la disminución de la tasa de fracaso escolar y el aumento de titulados superiores entre los jóvenes. Por tanto, la lucha contra el fracaso escolar y el abandono escolar prematuro se sitúan en un primer plano y se convierten en objetivos prioritarios de las políticas educativas de los países de la Unión Europea.

Una de las líneas de acción es transformar los centros en 'escuelas avanzadas', es decir, en escuelas democráticas caracterizadas por un proyecto educativo consistente, validado por la comunidad educativa y por un aprendizaje competencial y significativo, donde todos los miembros de la comunidad educativa se sientan partícipes. El informe de la UNESCO (2015b) *Rethinking Education* explicita la necesidad de repensar los sistemas educativos actuales y dibuja algunas líneas de cambio con el fin de adaptarse a los nuevos requerimientos de las sociedades postmodernas y proporcionar las competencias necesarias para disfrutar de una vida plena. La educación tiene que ser una experiencia global y continuada a lo largo de la vida.

Con el fin de promover la actualización educativa de los centros escolares y del sistema educativo de Cataluña, nació en 2015 el 'Programa Escuela Nueva 21: Alianza por un sistema educativo avanzado', impulsado por 26 escuelas innovadoras y diversas entidades. En el marco de dicho programa, se diseñó un plan piloto para acompañar durante tres años a 487 centros en su proceso de cambio en el marco común de las escuelas avanzadas. Pero este proceso transformador no se puede llevar a cabo sin la complicidad y colaboración de familias, maestros y otros agentes educativos (ver Giró *et al.*, 2014; Garreta & Llevot, 2015; Llevot & Bernad, 2015).

En el marco del programa 'Escuela Nueva 21', este artículo analiza las actuaciones realizadas en la etapa de la ESO en dos centros públicos de educación secundaria de Cataluña, de perfiles diferenciados, para dar respuesta a este reto: la lucha contra el abandono escolar prematuro. Primero,

se describen los objetivos y actuaciones del programa. A continuación, se analizan las experiencias de estos dos institutos, buscando los elementos diferenciadores que promueven la afección escolar y la inclusión educativa. Y se finaliza con algunas reflexiones abiertas a la discusión.

2. Marcos de referencia

En un mundo en tránsito y en continua transformación, algunos organismos internacionales relacionados con la educación, como la UNESCO y la OECD, propulsan la transformación de los sistemas educativos para dar respuesta a las necesidades emergentes de las sociedades del siglo XXI.

La 'Declaración de Incheon' fijó los objetivos a cumplir antes de 2030 (ver UNESCO, 2015a) para garantizar la equidad, la inclusión y la calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Pero la misma UNESCO señala algunos puntos que dificultan su consecución: la falta de profesorado cualificado, infraestructuras deficientes o la falta de acceso a material escolar. Y algunos de estos aspectos, como la formación del profesorado, atañen también a los países europeos. En este sentido, recordamos la necesidad de invertir en la formación inicial y continua del profesorado (Garreta, 2009; Andrés & Giró, 2016; Llevot & Bernad, 2016), para construir una escuela de calidad, que revertiría en la mejora de los resultados escolares, la integración social y escolar del alumnado, las relaciones escuela-familia-comunidad (Sanuy *et al.*, en prensa) y por ende en la disminución de las tasas de fracaso y abandono escolares.

La Unión Europea también considera la educación como un motor de crecimiento y fuente de bienestar y progreso para la ciudadanía. Desde la cumbre de Lisboa, la Comisión Europea muestra un claro compromiso con la mejora de la calidad y la eficacia de la educación y la formación de los sistemas de los países de la Unión Europea para hacer de Europa:

> la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo para el año 2010, capaz de un crecimiento económico sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social (Consejo Europeo, 2000).

Pero, debido al bajo grado de cumplimiento de los objetivos de la Estrategia de Lisboa, el nuevo documento 'Europa 2020' señala los objetivos de reducir la tasa de abandono escolar prematuro a menos del 10% y aumentar el número de titulados europeos (Casals, 2010; Fazekas, 2011). Así, la lucha contra el abandono escolar se establece como una prioridad, ya que esta cuestión constituye un punto crítico para el desarrollo humano, social y económico de nuestras sociedades y representa un gran desafío para conseguir la cohesión social y equidad de la educación.

> El abandono educativo temprano pone en riesgo los objetivos marcados para una sociedad de conocimiento y las exigencias de una economía com-

> petitiva que requiere cada vez personal más especializado y altamente cualificado (Observatorio de la Sostenibilidad en España, 2011: 98-100).

Diversos autores apuntan a factores multicausales del abandono escolar prematuro y a la no continuidad de los estudios postobligatorios. Así, se señalan factores sociales, familiares, del propio alumno, del sistema educativo y del centro escolar donde está escolarizado el alumno.

En un estudio dirigido por Garreta (2017) y en el que se realizó una encuesta a miembros de los equipos directivos de 545 centros educativos de primaria de Cataluña, se preguntó específicamente por estos factores y, entre otros, en cuanto a los sociales se señalan principalmente el entorno socioeconómico donde vive la familia, la segregación residencial y la falta de equipamientos cívicos del barrio donde vive la familia; entre los de la familia se indican las condiciones socioeconómicas, el bajo nivel cultural y educativo, los valores familiares, la falta de expectativas educativas, un seguimiento inadecuado de la escolaridad de los hijos, una relación escuela-familia negativa; entre los del propio alumno se apunta la influencia negativa de los amigos, las dificultades de aprendizaje, la falta de interés y desmotivación y la falta de expectativas de futuro. Entre los factores del sistema educativo, se aducen unas políticas educativas ineficaces, la falta de recursos humanos y económicos, unas ratios inadecuadas y la falta de medidas para prevenir y luchar contra el absentismo; entre los propios de la escuela y sus docentes, se señalan unas plantillas de profesorado inadecuadas e inestables, la falta de motivación y de formación del profesorado, unas relaciones familia-escuela negativas y la falta de participación de las familias, y la necesidad de introducir innovaciones para atender las nuevas demandas sociales y educativas. Por otra parte, cabe también referir que se percibe una mayor importancia de los factores externos a la escuela (entorno, familiares y del propio alumno) en detrimento de los propios de la escuela (Llevot *et al.*, 2015).

En el estudio realizado en la comunidad autónoma de Castilla y León por el Grupo de Trabajo de profesorado de secundaria 'Investigación-Acción. Investigación sobre el abandono escolar temprano' (2013), se señalan como causas más destacables del abandono escolar temprano: la falta de coordinación docente y el trabajo en equipo del profesorado, la ausencia de tutorización efectiva y personalizada, el desinterés y desmotivación por parte del alumno, el uso de metodologías inadecuadas en los centros educativos, la falta de interés, implicación, apoyo y compromiso familiar, y el currículum alejado de los intereses de los alumnos.

En otro estudio realizado en la ciudad de Melilla y en el que se utilizó el grupo de discusión como estrategia metodológica, se apuntan como principales causas (Alemany *et al.*, 2013): la existencia de grupos numerosos de alumnos, pocos recursos destinados a la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo, el cambio constante de leyes educativas, familias desestructuradas, con un bajo nivel adquisitivo y cultural, la falta de motivación y esfuerzo por parte del alumnado.

Todos estos autores, entre otros, señalan la importancia de los factores familiares. La familia juega un importante papel en el éxito académico de los hijos y puede influir positiva o negativamente (Marchesi & Pérez, 2003; Garreta, 2009). A título de ejemplo, los participantes en los grupos de discusión de Melilla pensaban que el papel de los padres, y especialmente el de la madre, es fundamental y señalaban que la motivación y el esfuerzo del alumno están condicionados, en gran medida, por su entorno social y su vida familiar (Alemany *et al.*, 2013). Este estudio destaca también que los cuatro factores clave que condicionan el éxito o el fracaso del alumnado son: la formación de los padres, la escolarización temprana, la transmisión de aspiraciones y la existencia de recursos educativos en casa. En la misma línea, Alegre y Benito (2010), aunque reconocen la multicausalidad de factores que influyen en el abandono escolar temprano, piensan que las variables más significativas están relacionadas con las características personales y familiares del alumnado.

Un nivel socioeconómico y cultural bajo, una actitud negativa y la falta de expectativas e implicación en el proyecto escolar de los hijos pueden ser factores de riesgo de abandono escolar o no continuidad en los estudios postobligatorios (Commission of the European Communities, 2009; Poncelet *et al.,* 2015). En cambio, el establecimiento de unas relaciones familia-escuela constructivas, una comunicación bidireccional y fluida y unos espacios de participación efectiva, favorecen la construcción de un proyecto escolar para los hijos consistente y se propicia un mayor rendimiento académico y el sentimiento de pertenencia a la escuela y a la comunidad (Jeynes, 2005; Hill & Tyson, 2009; Duval *et al.*, 2014; Llevot & Bernad, 2015; Bernad & Llevot, 2016).

Sin negar la influencia significativa de los factores sociales, familiares y personales (del propio alumno) y siguiendo a Fernández Bataneros (2010; 2011), entre otros, la cuestión que nos atañe también se centra en la propia escuela y en el aula. Saber qué está sucediendo en la escuela y en el aula, cómo interactúan los alumnos entre sí y con los profesores, su relación con el conocimiento y el aprendizaje, qué metodologías y tipo de evaluación se llevan a cabo, puede ayudar a comprender cómo se construyen los procesos de abandono escolar, de absentismo y de exclusión socioeducativa e implementar las medidas adecuadas para prevenirlos.

Sin embargo, no hay que obviar una perspectiva sistémica del abandono escolar y de la exclusión socioeducativa, teniendo en cuenta los vínculos comunitarios y el papel de otras instituciones y ecosistemas además de la escuela y la familia (Fernández Bataneros, 2011; De Gaulejac & Hanique, 2015). El abordaje de estos fenómenos atañe a las políticas educativas, sociales y económicas. Para la implementación de planes eficaces de prevención y actuación, se necesita la construcción de redes y la colaboración conjunta de todos los agentes sociales y educativos que intervienen en la trayectoria vital de estos jóvenes.

2.1 El Programa Escuela Nueva 21: Alianza por un sistema educativo avanzado

Actualmente en Cataluña hay un cierto número de centros que están inmersos en un proceso de cambio hacia una escuela avanzada, la mayoría de ellos acompañados por el Programa Escuela Nueva XXI. Estas transformaciones implican repensar las políticas educativas, nuevas miradas a las formas de aprender y enseñar, a los propósitos de la educación y a la organización de los entornos de aprendizaje.

En el año 2015 nace en Cataluña el 'Programa Escuela Nueva 21: Alianza por un sistema educativo avanzado', con el objetivo de impulsar la transformación de los centros escolares en el marco de la escuela avanzada[2], creando prácticas educativas avanzadas que fomenten la cohesión social y generen competencias para la vida, aprovechando "el potencial que representan las diferencias individuales significativas entre el alumnado"[3]. La construcción de este marco común se basa en los referentes de la UNESCO y los principios propuestos por la OCDE sobre el aprendizaje (OCDE *et al.*, 2016) y los entornos de aprendizaje avanzados (OECD, 2013).

Es un plan piloto de tres años de duración, impulsado por 26 escuelas innovadoras[4] y diversas entidades[5], que acompaña a 487 centros de primaria y secundaria de Cataluña[6] en su proceso de cambio, adaptado a sus idiosincrasias, para capacitar a sus equipos y facilitar la transformación sistémica del centro. Estos centros tienen perfiles diversos, unos han incorporado nuevas metodologías con fines sociales como evitar el fracaso escolar, pero otros para ser más competitivos y tener un plus que atraiga a las familias.

Para lograr sus objetivos, el programa pretende crear un ecosistema educativo "que intercambie, que aprenda, que mejore su trabajo" (<http:www.escolanova21.cat>). Y esta es la base que permitirá delinear y definir un marco común que genere experiencias de aprendizaje significativas y relevantes para todo el alumnado, sin exclusión, que faciliten la conexión de los jóvenes con la escuela, con los contenidos y con su propio aprendizaje, que labren vínculos de pertenencia y un clima escolar positivo. Elementos que prevendrán situaciones de abandono escolar y exclusión social y

2 El programa define una escuela avanzada como aquella que "*en el contexto actual de transformación exponencial, es capaz de replantearse el propósito de la educación y replantear su práctica educativa cotidiana para responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento en un mundo globalizado*" (<http:www.escolanova21.cat>).

3 Ver <http:www.escolanova21.cat>.

4 Entre estos centros impulsores, hay centros con una larga tradición educativa como la red de colegios de la orden de los Jesuitas, escuelas rurales como la escuela de Rellinars (Bages) y escuelas e institutos de reciente creación como la escuela Encants de Barcelona o el instituto de Sils (La Selva).

5 Entre otras están la Fundación Bofill, la Universidad Abierta de Cataluña, la Diputación de Barcelona y la Obra Social de la Caixa, por ejemplo.

6 Estos centros se seleccionaron mediante una convocatoria pública y representan el 15,72% del total de centros de Cataluña.

facilitarán la equidad de la educación y la continuidad de las trayectorias escolares.

3. Metodología del diseño de investigación

El diseño metodológico de este proyecto de investigación[7], de carácter cualitativo y descriptivo, ha sido el estudio de caso y las técnicas de recogida de datos: análisis de la documentación de centro, observaciones en diferentes momentos de la vida del instituto y entrevistas en profundidad a miembros de los equipos directivos, docentes y orientadores y miembros de la junta del AMPA. La elección de los entrevistados se ha realizado por muestreo por conveniencia (Vallés, 2002), seleccionándolos en los ámbitos de interés para la investigación. Las entrevistas giraban en torno a los factores influyentes en el abandono escolar temprano, proyectos y prácticas docentes, atención a la diversidad, currículum y evaluación, metodologías docentes, organización y funcionamiento, convivencia, clima de centro, etc.

El propósito de la investigación era detectar, de acuerdo con la percepción de los actores, los principales factores que inciden en el abandono escolar prematuro e identificar las variables que previenen el desenganche escolar y favorecen la inclusión socioeducativa y la afección escolar.

Hemos elegido dos institutos públicos situados en la provincia de Barcelona, de diferente perfil y características (tamaño, entorno socioeconómico y cultural, porcentaje de alumnado de origen inmigrante y de minorías étnicas, etc.). Los criterios de selección han sido: a) tener alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa (en diferente porcentaje); b) formar parte del Programa Escuela XXI; c) tener experiencias de éxito reconocidas en cuanto a la atención a la diversidad, inclusión, igualdad de oportunidades, etc.; d) haber aumentado en el último curso escolar la tasa de alumnos que acreditan la ESO.

Un instituto está ubicado en un barrio de Barcelona, en un contexto de déficit socioeconómico, educativo y cultural pero con un gran tejido asociativo (instituto A), catalogado por la administración educativa catalana como centro de alta complejidad. Y el otro, en un entorno rural más normalizado (instituto B), acoge alumnado diverso de las poblaciones próximas. Ambos forman parte del programa Escuela XXI y en dichos centros se han identificado buenas prácticas inclusivas y medidas para paliar el riesgo de abandono escolar y favorecer la inclusión escolar y social y la continuidad de los estudios. Ambos centros han sido premiados por la administración educativa y/o por diversas entidades y sus proyectos educativos recogen

7 La investigación que ha proporcionado estos resultados ha sido impulsada gracias a la convocatoria de Recercaixa. Concretamente el proyecto 'Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela' (concedida en 2015 y actualmente en vías de finalización, ver: www.escueladiversa.com) dirigida desde la Universidad de Lleida por el investigador principal Jordi Garreta Bochaca.

el propósito de favorecer el éxito educativo de todo el alumnado, creando medidas de atención específicas para el alumnado en riesgo de exclusión y vulnerabilidad educativa.

Tomamos como referencia el concepto de buenas prácticas sugerido por Ritacco (2011), así entendemos las buenas prácticas como acciones convexas y convergentes dentro de un mismo marco de actuación.

> Asociándonos con los valores del Estado de Bienestar, el concepto de buenas prácticas en el ámbito educativo se refiere a medidas para reforzar las cualidades personales e individuales y así equilibrar el proceso de cohesión social, debilitando las tasas de fracaso escolar, abandono y exclusión educativa (Ibid.: 158).

4. Algunos resultados

Como resultados más destacables, los entrevistados opinan que el abandono escolar temprano está causado por causas multivariadas. Entre los factores familiares encontramos el bajo estatus socioeconómico y cultural, las dificultades lingüísticas y el desconocimiento de nuestro sistema educativo en el caso de las familias inmigradas, la sobreprotección hacia los hijos, familias desestructuradas, la falta de implicación en la educación de sus hijos (a veces no saben cómo hacer el seguimiento). Entre los factores personales, destacan la falta de interés y motivación (influenciada a veces por el entorno familiar), el déficit formativo (arrastrado desde Primaria), la escolarización tardía en el caso de algunos alumnos de origen rumano, magrebí y subsahariano, y la influencia del grupo de iguales. Entre los del sistema educativo, el cambio frecuente de leyes educativas y la falta de asignación de recursos a la escuela. Entre los del centro, las ratios elevadas y la falta de recursos, sobre todo los destinados al apoyo educativo de alumnos con necesidades educativas especiales específicas (NEE).

Los resultados muestran también que aunque el riesgo de desenganche escolar va ligado a múltiples factores, como acabamos de ver, el centro escolar (su organización y funcionamiento tanto en los planos de la propia gestión del centro como del alumnado y el profesorado), juega un papel muy señalado y no tener en cuenta esta dimensión nos da una visión parcial de esta problemática.

A partir del análisis de los datos recogidos, destacamos los siguientes factores, a menudo interdependientes, que nuestra experiencia como docentes e investigadores nos indica que no se suelen encontrar en la mayoría de centros educativos y que podrían estar relacionados con el éxito alcanzado en la inclusión escolar y la continuidad de los estudios y en la prevención del fracaso y abandono escolar.

a) Liderazgo educativo

Ambos centros se caracterizan por un estilo de dirección horizontal, democrática y eficaz. Se trataría de un liderazgo distributivo (Bolivar, 2005)

y facilitador (Blase, 2002; Ritacco, 2011), ya que la Dirección facilita y trabaja en pro de una visión compartida del centro y establece una cultura de centro colaborativa y comunitaria que facilite los cambios y las buenas prácticas. Favorece la autonomía responsable del profesorado con la descentralización de responsabilidades y el compromiso personal.

En el instituto A, la Dirección reconoce el trabajo de los docentes y apoya las ideas y proyectos que surgen de los Departamentos, pero trabaja en la idea de un proyecto de centro global compartido. Favorece un buen clima, inclusivo y democrático, e incentiva el desarrollo profesional. Gran parte de las iniciativas de atención a la diversidad son promovidas por el equipo orientador, el cual ve reconocida su labor.

En el instituto B, gran parte de las iniciativas y proyectos nacen en la Dirección, pero esta estimula la participación y crea nuevas estructuras. Se asignan las tareas en base al consenso mutuo y el acuerdo. Director con carisma, que conoce bien el centro y potencia las relaciones interpersonales.

b) Cultura de centro

Ambos institutos se definen por una cultura de colaboración, dialógica y de respeto a las diferencias, entre el profesorado y entre el alumnado. La diversidad no se ve como un problema y las respuestas se acometen en equipo.

Se observa una buena coordinación entre el profesorado y con los profesionales externos. La mayoría del personal trabaja colaborativamente, muestra una actitud abierta y se implica en su quehacer diario. Se preocupa por dar una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado, considerando que son diversos y necesitan respuestas diferenciadas y personalizadas. La misión (plasmada en los proyectos educativos) es garantizar el éxito de todo el alumnado y el propósito educativo es proporcionar una formación integral y competencias para la vida. En el instituto B, por ejemplo, se remarca el respeto al alumnado y sus familias de diferentes creencias culturales y religiosas.

c) Convivencia y clima escolar

Ambos centros tienen un Proyecto de convivencia basado en el respeto y la resolución pacífica de los conflictos, favoreciendo estrategias como el diálogo y la mediación, los contratos de compromiso con las familias y el alumnado, y la actuación inmediata ante el problema. Se favorece la construcción de lazos emocionales con el centro y con los compañeros y, por tanto, el sentimiento de pertenencia al centro.

En el instituto A, se oferta una materia optativa de mediación escolar en 4º ESO y hay un equipo de alumnos voluntarios, coordinados por la orientadora, que velan por la convivencia y ofrecen algunas actividades a sus compañeros de primer curso en las horas de tutoría. También tiene un protocolo de prevención y actuación ante el bullying.

En el instituto B, se ofrece la mediación escolar como materia obligatoria en los dos primeros cursos de la ESO. Hay comisiones mixtas con las familias.

d) Participación en el centro

Se vela por la participación de todos los actores de la comunidad educativa (entendida en sentido amplio) en los órganos formales e informales, comisiones, actividades y en la vida del centro. Los centros están abiertos a las familias y a la comunidad, se establecen convenios de colaboración con entidades y asociaciones del entorno y se vela por construir unas buenas relaciones. Por ejemplo, la solicitud de participación en el proyecto Escuela XXI se aprobó en el claustro y en el Consejo escolar y, en el instituto A, se hizo una jornada informativa dirigida a las familias. En el instituto B, se fomenta especialmente la participación e implicación de padres de niveles socioeconómicos bajos, a través de la comisión de convivencia, de grupos interactivos y de la escuela de padres. Uno de los problemas a que se enfrentan es el desconocimiento por parte de las familias de las lenguas vehiculares de la escuela (catalán y castellano) y en estos casos se esfuerzan por facilitar la comunicación, utilizando traductores y pictogramas, por ejemplo. El AMPA también organiza talleres de lengua y la actividad 'familias de acogida', a través de la cual se enseña el centro y los servicios que ofrece la comunidad a las nuevas familias.

e) Entornos de aprendizaje avanzados

En ambos centros se vela por un buen ambiente de aprendizaje y se han construido o remodelado algunos espacios para adecuarlos a las nuevas necesidades y facilitar la organización del alumnado y el uso de metodologías activas. El alumno es el centro de la actividad y el profesor actúa como guía u orientador. Se trabaja la motivación del alumnado, la autoestima y las actitudes hacia el aprendizaje y de respeto a los compañeros. El profesorado suele tener expectativas altas hacia el alumnado con más dificultades o provenientes de entornos desfavorecidos. Sobre todo en el instituto B, se tienen en cuenta otros condicionantes externos como las condiciones de vida y de vivienda de las familias y se impulsan algunas medidas como el estudio asistido, el voluntariado, reutilización de libros y material, y fraccionar el pago de las actividades extraescolares.

– Dentro de esta categoría podríamos distinguir los siguientes elementos:
  Equipos docentes estables, comprometidos y formados.
  El profesorado ya no se enfrenta en solitario a la tarea de educar. Ante un problema, en equipo colaborativo, se plantean interrogantes, se busca información y se toman decisiones consensuadas.
  Aunque todavía puede haber la presión de los Departamentos, en estos centros también se constituyen comisiones y proyectos interdisciplinares a los cuales el profesorado se adscribe voluntariamente. Como indicaba uno de los directores entrevistados,

> para tirar adelante el proyecto sólo necesito dos elementos: las familias y los docentes, pero sin un equipo comprometido no podemos hacer nada, cuando llega uno nuevo le explico lo que hay, la mayoría se enganchan y si no se van (DHB1).

Estos centros cuentan con una plantilla estable y con un alto grado de implicación, sobre todo en el instituto B. En ese centro, por ejemplo, para favorecer la atención a la diversidad, el profesorado y el equipo directivo dan docencia en las horas complementarias de permanencia en el centro.

También, en los dos, se destaca la importancia del desarrollo profesional y de la formación basada en la propia reflexión. Debaten cuestiones como qué estrategias son las más adecuadas para atender a determinado alumnado o cómo hacer frente a problemas de absentismo o desenganche escolar. Y a partir de la reflexión sobre la propia práctica, buscan nuevas estrategias. Así, en el instituto A, se organizan jornadas y cursos de formación interna entre compañeros. En el instituto B, el profesorado se siente bien formado pero necesita actualizar estrategias y conocimientos para actuar en un entorno desfavorecido y se autoforma. También se organizan conferencias abiertas a la comunidad educativa y grupos de trabajo con familias.

– Atención a la diversidad.
  En estos centros, la atención a la diversidad tiene en cuenta la organización de los espacios y tiempos, la organización del alumnado, la organización curricular y la adaptación de los recursos y materiales, entre otros aspectos, con criterios inclusivos y respetando las diferencias. Se puede observar la implementación de medidas educativas dirigidas especialmente al alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Ambos centros cuentan con aulas de acogida. Por otra parte, además de buscar estrategias para paliar el absentismo, ponen el foco de atención también en los jóvenes que se desvinculan discretamente de la escuela y de los aprendizajes dentro del sistema; asisten a las clases pero participan poco y muestran dificultades para adaptarse al sistema escolar, a sus reglas de funcionamiento y su lenguaje. En el instituto A, destaca especialmente el papel del equipo de orientación, que ha liderado una serie de medidas específicas de orientación y atención a la diversidad para evitar el desenganche escolar y favorecer la continuidad de los estudios.

– Agrupación del alumnado e incorporación de recursos al aula.
  Todavía en nuestros centros es infrecuente ver dos profesionales actuando en el aula con el mismo grupo. En el instituto A, los agrupamientos son flexibles y cambian a lo largo del curso en función de las necesidades del alumnado. Los profesores y profesionales de apoyo actúan en lo posible dentro del aula, evitando el etiquetaje. Se usan diferentes estrategias para conseguir los objetivos. En el instituto B, las aulas son espacios abiertos a la comunidad con la incorporación de familiares y voluntarios en determinadas actividades. Se vela especialmente por la participación de las familias en actividades de todo tipo, académicas y culturales. Y en la medida de lo posible se hace doble docencia (dos docentes en la misma aula). En ambos centros, se intenta disminuir las ratios y ofrecer una atención personalizada.

– Currículum integrador y funcional, metodologías activas y criterios de evaluación.
  En ambos centros se favorece un aprendizaje significativo y se trabajan y evalúan las competencias cognitivas, éticas y socioemocionales. En el instituto A, se da a todos los alumnos, al finalizar la ESO, un diploma con un informe que recoge puntuados todos los elementos que conforman la vida escolar y personal del alumno durante toda la etapa.
  Se fomenta el uso de nuevas metodologías y de las TAC. Se ofrecen actividades motivadoras, diversificadas y adaptadas a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, relacionando los contenidos y evitando las actividades meramente memorísticas. Se hace énfasis en habilidades de orden superior. Y en algunas materias se han eliminado los libros de texto y se trabaja por proyectos y con materiales diversos elaborados por el profesorado. Se han establecido unos criterios claros de evaluación, priorizando la evaluación formativa, con unos indicadores de proceso y de resultados en el logro de las competencias.
  Como comenta un docente, se trata de preparar al alumnado para que sea "lo suficientemente flexible y adaptable" (PMA6) y con esta finalidad se concibe el centro como

> un cúmulo de trozos de vida, un lugar donde el joven aprenda a enfrentarse a diferentes situaciones que le pedirá la vida pero también se sienta a gusto y vea el sentido de formarse, de continuar sus estudios (PHB4).

En los dos casos, pero sobre todo en el instituto B, se trata de centros que emplean nuevas vías de aprendizaje basadas en la cooperación y la interacción entre alumnos, docentes y familias. Así, en el instituto B, se organizan grupos heterogéneos con apoyo dentro del aula y los tiempos son flexibles. Se trabajan los contenidos fundamentales evitando la fragmentación y se sitúa al alumno ante situaciones de diferente grado de complejidad para resolverlas de forma negociada. Las actividades no son academicistas y se relacionan con la vida real.

En el instituto A, se ofrecen programas de diversificación curricular en 3º y 4º de ESO, en forma de proyecto con la incorporación de metodologías más flexibles y dinámicas y adaptadas a los intereses de los alumnos y prácticas externas en empresas del entorno. Se hace un seguimiento más exhaustivo y este programa no representa una alteración fundamental de los objetivos de la etapa. Los contenidos son prácticos y atractivos y se aplican a situaciones cotidianas. El número de alumnos susceptibles de recibir este recurso es limitado y se requiere un compromiso personal y de la familia. Se evita el estigma y etiquetaje y estos alumnos se sienten valorados por el resto de compañeros. Acreditan la ESO en un alto porcentaje y la mayoría sigue estudios de formación profesional.

– Orientación y tutorías.
  En ambos centros, los procesos de orientación inclusiva y tutoría se consideran claves y los tutores son profesores con amplia experiencia en el centro e imparten docencia al grupo. El orientador diseña itinerarios educativos personalizados. Además hay la tutoría entre iguales. Especialmente en el instituto A, la presencia de las orientadoras contribuye a una mejora de las dinámicas docentes. En este centro se organiza la tutoría grupal (el docente es tutor del grupo asignado durante los dos cursos del ciclo) y una tutoría individual (muchos docentes tienen asignado un pequeño grupo de tres o cuatro alumnos al que acompaña a lo largo de la ESO). En el instituto B se organiza la tutoría compartida (dos tutores para todo el grupo) para hacer un seguimiento más personalizado.
  Coincidiendo con Fernández Batanero (2010; 2011), la consideración de este conjunto de elementos o factores en la implementación de las acciones y medidas, ha comportado a corto plazo, y de acuerdo con la opinión de los entrevistados, una mejora en la competencia social del alumnado, una mejora de resultados en las pruebas de competencias básicas, una mayor participación, satisfacción y compromiso por parte del profesorado, alumnado y familias, y unas relaciones más próximas y colaborativas con el entorno. Y se piensa que a medio plazo se reducirán ostensiblemente los índices de fracaso escolar y abandono escolar.

5. A modo de reflexiones abiertas

En las últimas décadas, la escuela ha tenido que hacer frente a nuevas demandas sociales y educativas y cambiar sus paradigmas. Los años de formación se han alargado y la escuela debe crear las condiciones idóneas para que los alumnos desarrollen competencias y habilidades complejas y se conviertan en aprendices autónomos de un mundo poco previsible. Las necesidades formativas están presentes en la agenda europea y la disminución de la tasa de abandono escolar prematuro es uno de los objetivos de la Unión Europea para 2020, reto indispensable para conseguir una sociedad del conocimiento competitiva.

Aunque las últimas leyes (LOE, LOMCE) contemplan un currículum competencial e incorporan elementos presentes en el debate mundial impulsado por la UNESCO y las orientaciones de la Unión Europea, raramente se tiene en cuenta la investigación social y educativa sobre lo que ocurre realmente en las aulas y en los centros. Y aunque el fenómeno del abandono escolar temprano es multicausal, los factores escolares son unos de los predictores más potentes. De ahí la importancia de analizar las prácticas escolares y organizativas de los centros y también de conocer actuaciones que pueden ayudar a definir políticas basadas en la evidencia.

A continuación, esbozaremos algunos elementos, presentes en otras investigaciones también, que podrían ser útiles a la hora de planear políticas educativas y actuaciones en otros centros.

Los dos centros objeto de nuestra investigación comparten estos elementos que definen el marco común de las escuelas avanzadas que promueve el Programa Escuela Nueva XXI: un proyecto educativo que busca la inclusión escolar y social y el éxito educativo para todo su alumnado y que plasma un propósito educativo competencial; prácticas de enseñanza personalizadas e inclusivas; sistemas propios y pertinentes de evaluación; y una organización abierta y versátil, dirigida al aprendizaje de todos los jóvenes, que permite interactuar con su entorno. Este proceso se entiende como una empresa social colectiva.

Los proyectos de estos institutos explicitan claramente que la misión es promover un desarrollo integral de las personas con una visión holística y humanista de la educación (UNESCO, 2015b) y comparten el propósito de educar ciudadanos para una vida plena en el siglo XXI, y eso incluye aspectos cognitivos, sociales y éticos.

Siguiendo a Fernández Batanero (2010), las buenas prácticas van asociadas en buena medida al compromiso personal del profesorado y contribuyen a evitar la desafección escolar y facilitar la inclusión educativa, el éxito escolar y la continuidad de la trayectoria escolar.

Un elemento común a los dos centros es el liderazgo distributivo (Bolívar, 2005) y la estabilidad de sus plantillas, que facilitan la coordinación y compromiso de los equipos docentes en los proyectos y en la vida diaria del centro y también las buenas relaciones familia-escuela. Aspectos que revierten en el clima escolar y en las prácticas docentes y en la afección del alumnado a la escuela. Porque sin el apoyo corresponsable de las familias del alumnado y un equipo docente cohesionado y motivado, difícilmente se producirán cambios sustantivos y perdurables (Vigo *et al.*, 2016).

En muchos centros, la organización de los espacios constriñe el trabajo docente y facilita que perduren los modelos tradicionales. Pero en otros, como es el caso de estos dos institutos, se han habilitado o construido espacios polivalentes y versátiles que propician diferentes actividades y espacios de encuentro que facilitan las interrelaciones y la comunicación, revirtiendo en un mejor clima escolar y en la inclusión de todo el alumnado. Los ambientes de aprendizaje tienen que ser de calidad e incorporar propuestas inclusivas para prevenir la deserción escolar (Fernández Batanero, 2010; 2011).

Aunque todavía hay en Cataluña escuelas dominadas por una enseñanza transmisora y un profesorado aplicador, en estos dos centros aflora un aprendizaje más vivo y significativo y el alumnado siente que pertenece a la escuela y traza su trayectoria educativa, que forma parte de su proyecto vital.

El reto del Proyecto Escuela Nueva 21 consiste en crear un ecosistema de apoyo que convierta estas experiencias innovadoras en centrales y sostenibles y facilite el empoderamiento del alumnado y del profesorado

y también de las familias. Para llevar a cabo esta transformación con garantías de éxito, el centro debe ser capaz de generar ilusión y compromiso, mantener un esfuerzo sostenido, establecer alianzas, proponer planes de formación dirigidos a toda la comunidad educativa y tener unos canales de comunicación eficaz y bidireccional.

Como señala Fernández Batanero (2011: 325), "el éxito de cualquier medida depende de la sensibilidad del equipo directivo del centro y del profesorado". Necesitamos equipos docentes con sentido ético, comprometidos, competentes y formados, que trabajen colaborativamente con el entorno, que se interpelen, que busquen nuevas vías y estrategias para atender a la diversidad creciente de motivaciones, actitudes y capacidades del alumnado. La respuesta a la diversidad no es ajena a problemas de desenganche escolar y forma parte de los procesos de innovación que tienen lugar en los centros, vivo ejemplo es el Programa Escuela XXI. Pero antes de emprender cualquier acción es necesario conocer y reflexionar sobre la propia realidad. Algunas preguntas a debatir en el seno de la comunidad educativa de los centros escolares podrían ser: ¿Por qué algunos alumnos no asisten a las clases? ¿Por qué algunos desconectan de la escuela, del aprendizaje?, ¿Por qué algunos se sienten excluidos social y escolarmente? ¿Qué factores son los más influyentes? ¿Qué medidas se han puesto en marcha para prevenir o paliar estas problemáticas? ¿Cómo mejorarlas? ¿Los contextos de aprendizaje son adecuados? ¿Hay un buen ambiente de aprendizaje y de convivencia? ¿Qué redes se pueden tejer con el entorno?

Este modelo alternativo, como demuestra una de las experiencias, funciona también en centros escolares de alta complejidad social y económica. La escuela debe ser garante de la igualdad de oportunidades de todo el alumnado y debe apostar por la equidad y la justicia social, desde una postura ética y crítica con las desigualdades de cualquier tipología. Se necesitan equipos comprometidos con el proyecto y direcciones claras que lo lideren. Pero también es evidente que la acción educativa de la escuela por sí sola no puede compensar todas las desigualdades presentes en el país. Es necesario promover el desarrollo de respuestas integrales en el marco de la comunidad en un plano político, social y educativo, pero con un especial foco de acción en el centro educativo (Melendro, 2008; Fernández Batanero, 2011; De Gaulejac & Hanique, 2015). Partiendo de una perspectiva sistémica, las colaboraciones y sinergias que se establezcan entre los diferentes agentes e instituciones educativas y sociales revertirán y mejorarán el futuro de los jóvenes (Sanuy *et al.*, en prensa).

Bibliografía

Alegre, M.A. & Benito, R. (2010), "Los Factores del Abandono Educativo Temprano. España en el Marco Europeo", in *Revista de Educación*, numero straordinario, pp. 65-92.

Alemany, I., Rojas, G., Gallardo, M.A. & Sánchez, S. (2013), "El abandono escolar

temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados", in *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol. 4, n. 2, pp. 191-203.

Andrés, S. & Giró, J. (2016), "El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela", in *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.19, n. 1, pp. 61-71, http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461, consultado el 14 de julio de 2017.

Bernad, O. & Llevot, N. (2016), "Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado", in *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, numero extra 7, pp. 959-976.

Blase, J. (2002), "Las micropolíticas del cambio educativo", in *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 6, n. 1-2, pp. 24-54.

Bolívar, A. (2005), "¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula", in *Revista Educación Social*, vol. 26, n. 92, pp. 859-888.

Casals, J. (2010), "Reducir el Abandono Escolar, Prioridad de la UE", in *Cuadernos de Pedagogía*, n. 402, p. 12.

Commission of the European Communities (2009), *Progress toward the Lisbon objectives in education and training. Analysis of implementation at the European and national levels*, Bruxelles: Commission of the European Communities.

Consejo Europeo (2000), *Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la Presidencia*, Bruxelles: Consejo Europeo, http://www.wuroparl.europa.eu/summits/lisl_es.htm, consultado el 4 de julio de 2017.

De Gaujelac, V. & Hannique, F. (2015), *Le capitalisme paradoxant. Un système qui rend fou*, Paris: Seuil.

Duval, J., Dumoulin, C. & Perron, M. (2014), "Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire: des pistes d'action pour les enseignants du primaire", in *Revue canadienne de l'éducation*, n. 37, pp. 1-23.

Fazekas, S. (2011), "Council recommandation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving", in *Official Journal of the European Union*, n. 191.

Fernández Batanero, J.M. (2010), "Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía", in *Educational Policy Analysis Archives*, vol. 18, pp. 1-25, http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019712022, consultado el 4 de julio de 2017.

Id. (2011), "A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumentan los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa", in *Revista de educación*, n. 355, pp. 197-199.

Garreta, J. (2009), "Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas", in *Revista Complutense de Educación*, vol. 20, n. 2, pp. 275-291.

Id. (2017), *Informe "Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela"* (Programa Recercaixa), Lleida: Universidad de Lleida.

Garreta, J. & Llevot, N. (2015), "Family-school communication in Spain: channels and their use", in *Revista Ehquidad*, n. 3, pp. 29-47.

Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. & Vigo, B. (2014), "Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación", in *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, n. 2, pp. 65-90.

Grupo de Trabajo de profesorado de secundaria, 'Investigación-Acción. Investigación sobre el abandono escolar temprano' (2013), *Informe "Abandono escolar temprano. Factores de abandono y factores de continuidad. Intervenciones posibles desde los centros educativos"*. León: Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, http://csfp.centros.educa.jcyl.es, consultado el 3 de agosto de 2017.

Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002), *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hill, N.E. & Tyson, D.F. (2009), "Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement", in *Developmental Psychology*, vol. 45, n. 3, pp. 740-763.

Jeynes, W.H. (2005), "A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement", in *Urban education*, vol. 40, n. 3, pp. 237-269.

Llevot, N. & Bernad, O. (2015), "La participación de las familias en la escuela: factores clave", in *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8, n. 1, pp. 57-70.

Eadd. (2016), "La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia", in *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 19, n. 1, pp. 99-110, http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245581, consultado el 4 de agosto de 2017.

Llevot, N., Garreta, J., Mata, A., Julià, R., Molet, C., Domingo, J. & Bernad, O. (2015), "Diversità culturale e religiosa nei centri scolastici della Scuola Primaria in Catalogna", in *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, vol. 4, n. 2, pp. 85-101.

Marchesi, A. & Pérez, E. (2003), "La comprensión del fracaso escolar en España", in A. Marchesi & C. Hernández Gil (eds), *El fracaso escolar*, Madrid: Alianza, pp. 40-56.

Melendro, M. (2008), "Absenteismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa", in *Revista Bordón*, vol. 60, n. 4, pp. 65-77.

Observatorio de la Sostenibilidad en España (OSE), *Informe de sostenibilidad en España 2011*, Madrid: Fundación Alternativas.

OECD (2013), *Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation*, Paris: OECD, http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en, consultado el 27 de agosto de 2017.

OCDE, OIE-UNESCO & UNICEF (2016), *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*, Panama: UNICEF – LAC, www.unicef.org/lac, consultado el 5 de julio de 2017.

Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S., & Mancuso, G. (2015), "Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant", in *La revue internationale de l'éducation familiale*, n. 36, pp. 61-98.

Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P. Stoyanov, S. & Hoogveld, B. (2011), *The Future of Learning: Preparing for Change*.

Luxembourg: Publications Office of the European Union, http://ftp.jrc.es, consultado el 30 de agosto de 2017.

Ritacco Real, M. (2011), "El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía", in *Revista de Investigación en educación*, vol. 9, n. 1, pp.157-167.

Sanuy, J., Bernad, O. & Llevot, N. (en prensa), "Nuevos retos educativos: el programa Escuela NUEVA 21 en Cataluña", in *Orientamenti Pedagogici*.

Scott, C.L. (2015), *The futures of learning 1: why must learning content and methods change in the 21st century? Education research and foresight, Working papers*, Paris: UNESCO, www.unesdoc.unesco.org, consultado il consultado el 10 de junio de 2017.

UNESCO (2015a), *Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. World Education Forum 2015*, Paris: UNESCO, http://unesdoc.unesco.org/, consultado el 5 de septiembre de 2016.

Id. (2015b), *Rethinking Education. Towards a global common good?*, Paris: UNESCO, http://unesdoc.unesco.org/, consultado el 10 de junio de 2017.

Vallés, M.S. (2002), *Entrevistas cualitativas*, Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).

Vigo, B., Dieste, B. & Julve, C. (2016), "Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar", in *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 9, n. 3, pp. 320-333.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2017
da Digital Team - Fano (PU)