

VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

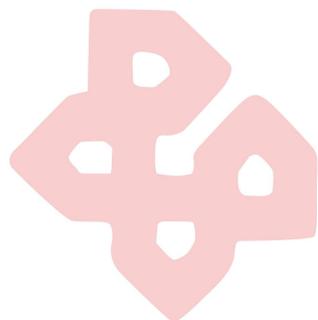
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 31/08/2015

Fecha de aceptación 03/12/2015

LOS CENTROS ESCOLARES Y SU CONTRIBUCIÓN A PALIAR EL DESENGANCHE Y ABANDONO ESCOLAR

Schools and their contribution to mitigate the disengaging and early school leaving.



M^a Teresa González González

Universidad de Murcia

E-mail: mtgg@um.es

Resumen:

El artículo ofrece una síntesis de aportaciones teóricas y de investigación recientes en torno al tema del desenganche y abandono escolar, que toman como foco de atención el centro escolar y lo que acontece en él. En sus distintos apartados:

- Se justifica la estrecha relación existente entre el desapego o no-implicación del alumno en su formación y el abandono escolar, así como entre estos fenómenos y la experiencia educativa que les brinda y posibilita el centro escolar

-Se documentan dos grandes planteamientos sobre aspectos pedagógicos y organizativos de centros educativos que enganchen a los alumnos: Uno más en la línea de la eficacia escolar, otro en la de análisis críticos y socio-críticos.

-Se comentan algunas de las propuestas de actuación sugeridas desde ambas perspectivas para paliar situaciones de desenganche y abandono, referidas a las relaciones y clima relacional del centro, el currículo y la enseñanza, algunos aspectos estructurales y las relaciones con familias y entorno.

Palabras clave: *Desenganche escolar, abandono, centro educativo, aspectos organizativos y curriculares, alumnado, entorno.*

Abstract:

This article offers a summary of recent theoretical and research contributions related to the issue of school disengagement and dropout, which are focused on the school and its way of operating. In its different sections:

-The narrow relation between the student disengagement from his education and the school dropout, and between these issues and the educational experience delivered by the school to the student is justified.

-Two approaches on the pedagogical and organizational aspects of the engaging schools are documented: One of them related to the school efficacy, the other one dealing with critical and socio-critical analysis.

-Different proposals of action aiming to alleviate disengagement and dropout situations are commented. These are suggested by the above mentioned approaches and they are related to the school relational climate, the curriculum and the teaching, some structural facets and the relation between the schools and the local and familiar environment.

Key words: School disengagement, school dropout, school, organizational and curricular facets, student, environment.

Introducción

La escasa o prácticamente inexistente implicación de ciertos alumnos y alumnas en sus aprendizajes y en la vida escolar en general, - a los que se suele denominar coloquialmente “desenganchados”- constituye un fenómeno que ha suscitado preocupación en los últimos años tanto entre teóricos e investigadores como entre quienes trabajan en los centros y las aulas, sobre todo de educación Secundaria, entre otras razones porque constituye la antesala del abandono escolar. Se trata de un fenómeno complejo en el que confluyen múltiples aspectos y dimensiones que no están únicamente ligados a los alumnos y alumnas, sus características personales, familiares, socio-culturales o académicas, sino también, entre otros factores, a la oferta y experiencia educativa que les brinda y posibilita el centro escolar en el que transcurre su trayectoria formativa. Es éste justamente el foco del presente artículo, en el que se planteará cuál es la aportación que el centro escolar, en cuanto tal, puede hacer para potenciar los niveles de implicación y enganche de los estudiantes.

Dadas las múltiples perspectivas y planteamientos existentes en torno al tema, tanto la implicación (enganche) como la no-implicación (desenganche) de los estudiantes en la vida escolar y en sus aprendizajes se han definido de diferentes formas, sin que exista una acotación conceptual unívoca. Sin entrar aquí en matices y diferenciaciones, a efectos de aclarar significados, en este artículo la expresión *enganche* alude a la situación en la que es evidente el nivel de compromiso de los alumnos con su aprendizaje escolar: están dispuestos a participar en las tareas y actividades cotidianas, implicados personalmente en realizarlas bien; valoran y son curiosos respecto a lo que aprenden y están interesados en su formación, sienten que son parte del centro, del aula, del grupo de compañeros. Por su parte, la expresión *desenganche* alude al escaso compromiso e interés en lo escolar y los aprendizajes: alumnos que apenas participan en tareas escolares, que se implican con desgana y apatía pues viven lo que acontece en el aula y el centro en general como una experiencia tediosa e irrelevante para su formación y vida futura.

El texto está estructurado en tres grandes apartados. En el primero se realizan algunas consideraciones relativas a la estrecha relación entre las situaciones de desenganche progresivo de lo escolar y los aprendizajes y el posterior abandono. El segundo apartado hace

alusión al papel del centro educativo en los procesos de desapego y abandono, comentando qué supone o conlleva reconocer esa influencia y refiriendo algunas de las perspectivas desde las que se aborda el tema y desde las que se formulan propuestas de mejora. En el último se recogen algunas sugerencias y aportaciones acerca de acciones que cabe emprender desde el centro escolar para mejorar el grado en que los alumnos y alumnas se implican en su propia formación y aprendizaje. El texto en general, y en particular el tercer apartado, se plantea desde la consideración de que estamos ante un fenómeno o, si se prefiere, un problema que no es posible paliar a título individual por docentes particulares, ya que requiere alterar culturas y patrones de funcionamiento, estructuras, rutinas y dinámicas de trabajo y relación en el conjunto del centro, y, en consecuencia, también en las aulas.

1. La no implicación del alumnado en sus aprendizajes y su relación con el abandono escolar

El desapego y pérdida de interés por parte de ciertos alumnos hacia lo escolar y lo académico no se produce de un día para otro, de forma instantánea, como ya en su momento sugirió Finn (1993) y se ha ido constatando posteriormente. Por el contrario, se va gestando a medida que el alumno transita por la institución escolar, siendo más evidente en los años de Secundaria. Precisamente una de las razones por las que el desenganche es objeto de atención creciente viene dada por su carácter acumulativo que, con frecuencia, termina en abandono: El desapego y la no implicación en la vida escolar y del aula que provoca o, recíprocamente, se produce como consecuencia de dificultades, tropiezos y fracasos que van jalonando la trayectoria del alumno no es sino la antesala del abandono. En ello se insiste en la literatura que con frecuencia habla de éste como resultado de un proceso gradual de desenganche escolar (Anderson, Christenson, y Lehr, 2009; Archanbault, Janosz, Fallu y Pagani, 2009; Butler, Bond, Drew, Krelle y Seal, 2005; Christenson y Thurlow, 2004; Fernández Enguita, 2011; González, 2005; Morse, Anderson, Christenson, y Lehr, 2004; Ross, 2009; Rumberger, 2011); dicho en otros términos, el que un alumno o alumna no abandone y finalice con éxito su formación escolar no es independiente de su grado de enganche o implicación. Sobre esa misma idea insiste la Paul Hamlyn Foundation (2012a) al ligar el desenganche con la experiencia escolar de aquel en el centro educativo, tema que se aborda en el siguiente apartado:

Hay cada vez más preocupación por los niveles de implicación/compromiso del estudiante con el aprendizaje en la escuela. Esto se manifiesta de forma más obvia en tasas de abandono, niveles bajos de logro, y en el desenganche con lo que muchos perciben como una experiencia aburrida e irrelevante (p. 6).

2. El lugar del centro educativo en procesos de desapego y abandono escolar

En relación con el fenómeno que nos ocupa, se han realizado aportaciones teóricas y propuestas de actuación desde diferentes ámbitos (psicológicos, sociológicos, políticos, económicos, educativos...). En general, los planteamientos y modos de abordar el tema en la investigación y discursos más habituales y dominantes han tendido a poner la mirada en el alumno o alumna individualmente considerados - sus características, rasgos personales, sociales, académicos, familiares... que pueden ser factores de riesgo en términos de desenganche y posterior abandono. No obstante, también en este ámbito, algunos han

prestado atención a los centros escolares en los que discurre la experiencia formativa y trayectoria escolar de aquellos, a los factores y condiciones institucionales que impactan en el abandono (Athew Bland, Carrington, y Cavanagh, 2007, Blue y Cook, 2004; Ecker, 2006).

2.1. Predominancia de enfoques centrados en los alumnos y sus características. Algunos cuestionamientos

La predominancia de enfoques de investigación focalizados en los alumnos, sus características y circunstancias, ha ido acompañada de una clara tendencia a “culpar” a los estudiantes, sus familias y entornos de su desafección, su pérdida de interés por lo escolar o su abandono (Bergenson y Heuschel, 2003; Lee y Burkan, 2003; Smyth, McInerney, y Hattam, 2003) y de plantear desde ahí las consiguientes políticas y recomendaciones para paliar esta problemática. No es éste un enfoque libre de cuestionamientos; desde posturas teóricas y de investigación más críticas (McInerney, 2006; Portelli, Shields y Vibert, 2007; Zyngier, 2010) se apuntan varias consideraciones dignas de atención, particularmente porque aportan una visión más multidimensional y relacional del desapego y abandono escolar. Entre dichas apreciaciones se subraya que al localizar las explicaciones del *porqué* del desenganche, y por extensión el abandono, en los propios alumnos, se está dando por sentado que son ellos mismos los causantes de su desafección y falta de implicación o de su abandono: *son perezosos o simplemente no se preocupan* (McMahon, Munns, Smyth y Zyngier, 2012, p.73). Al situar el alumno o alumna en el *núcleo del problema* del abandono (Athew *et al.*, 2007) las soluciones al mismo también se focalizarán en el individuo, pues se asume que es ahí donde se sitúa el riesgo escolar, no en las injusticias sociales, ni en las prácticas estructurales e institucionales, las relaciones de poder existentes, el Sistema Educativo o los centros escolares, que en ningún caso se cuestionan (Dei, 2003; McMahon *et al.*, 2012). La idea la expresa claramente Valencia (cit. en Portelli *et al.*, 2007):

Dada la naturaleza parsimoniosa del pensamiento de déficit, no es de extrañar que los partidarios del modelo no hayan buscado atribuciones externas del fracaso escolar. El cómo las escuelas están organizadas para impedir el aprendizaje, las desigualdades en la economía política de la educación, y las macro-políticas y prácticas opresivas en educación, todas quedan exculpadas a la hora de comprender el fracaso escolar (p. 9).

Se cuestiona, por tanto, esa visión de *déficit* que pone más peso en las limitaciones del individuo y la familia que en las *prácticas estructurales e institucionales y las relaciones de poder*, y que da por sentado que las diferencias intelectuales, culturales y lingüísticas han de ser consideradas como déficits y patologías que necesitan tratamiento, no como *modos alternativos y legítimos de estar en el mundo* (Portelli *et al.*, 2007, p.8). Se dirá, frente a ello, que la condición de “desenganchado” o de “sujeto que ha abandonado la escuela” no es una propiedad del individuo aisladamente considerado, que no cabe mirar únicamente al alumno y *patologizarlo* asumiendo, implícitamente, que es él el que se tiene que ajustar mejor a la escuela y al sistema, sin plantear en ningún momento que sea el sistema el que tiene que cambiar (Zyngier, 2011). Se advertirá, igualmente, que en ningún caso se contempla que los estudiantes no se *descuelgan* sino de actividades, acontecimientos y aprendizajes que se propician desde los centros escolares y las aulas - que forman parte de un determinado orden escolar-, y que, posiblemente, aquellos estarían más implicados en la medida en que las experiencias formativas y escolares que se les posibilita fuesen lo suficientemente ricas y relevantes para ellos. Tampoco se contempla que tal vez se están resistiendo a implicarse en actividades formativas a las que no les encuentran significado, o a

estructuras escolares que imponen unas normas y criterios que pueden no ser significativos o incluso, ser vividas por algunos como opresoras (Athew *et al*, 2007).

2.2. Desarrollo de enfoques centrados en el contexto escolar y lo que acontece en los centros

Al “culpar” a los alumnos el “orden escolar” vigente queda protegido de cualquier tipo de cuestionamiento explícito. En esas coordenadas también se pasará por alto, en gran medida, el escenario organizativo en el que se desenvuelven los estudiantes y, por tanto, las reglas y formalidades por las que se rige, las relaciones que promueve, sus prácticas y funcionamiento pedagógico cotidiano. A este respecto, no es inusual que al hablar del abandono escolar apenas se mencione el papel que en este problema puedan estar desempeñando los enfoques pedagógicos y las condiciones organizativas de los centros escolares que, con frecuencia, quedan salvaguardados. No obstante, como ya en su momento advirtiera Whelage y Rutter (1986), éstos no puede des-responsabilizarse de la desafección y no implicación, de los fracasos o de los abandonos de ciertos alumnos. Sobre ello han insistido repetidamente otros investigadores: *las escuelas*, señala Dei (2003), *han de llevarse el mérito que les corresponde en el logro de una buena educación y el éxito de sus alumnos, pero también aceptar la responsabilidad que les toca en los fracasos* (p.3). En términos más críticos, Smyth *et al.* (2003) cuestionan y problematizan las organizaciones escolares en cuanto que *tecnologías sociales que conforman las posibilidades de vida de los jóvenes* (p. 377) y advierten de que hay aspectos que interfieren en que se complete con éxito su paso por ellas, es decir, que contribuyen al abandono. Algunas de tales interferencias *están localizadas en los modos en que las escuelas piensan sobre ellas mismas y cómo se posicionan en las maneras de tratar diferentemente a los estudiantes*. Los citados autores insisten en la pertinencia de investigar el papel del centro escolar en los procesos de abandono, pues, señalan:

No todas las escuelas son iguales en lo que respecta a sus políticas y prácticas o actuaciones cotidianas con los alumnos: desde aquellas que los tratan de modo inclusivo, pasando por las que son indiferentes, hasta las que mantienen posturas inhóspitas y excluyentes... (p. 377).

En términos menos críticos pero también con la mirada puesta en los centros escolares, Wilms, Friezen y Milton (2009) subrayan que éstos difieren notablemente entre sí en lo que respecta a sus niveles de implicación de los alumnos, y que *las diferencias entre escuelas tiene menos que ver con el historial familiar de los estudiantes que con las políticas y prácticas del centro*, en particular su clima de aprendizaje (p. 31).

El centro escolar en cuanto que organización fue objeto de atención por parte de diversos investigadores en los años 90 que se interesaron en analizar los efectos de distintos aspectos organizativos sobre el nivel de enganche de los alumnos. A título ilustrativo, Finn y Voelk, (1993) analizan la influencia del ambiente estructural (tamaño del centro, composición del alumnado) y regulador (grado de estructura y rigidez de procedimientos escolares y del sistema de disciplina escolar); Lee y Smith (1995), la de aspectos de la reestructuración escolar y prácticas derivadas de la misma; Bryck y Thum (1998) exploran la incidencia de rasgos estructurales y normativos, en el abandono y en su predictor conductual más evidente, el absentismo, o Lee y Burkam (2003) la de la estructura y organización de los centros de educación Secundaria en las decisiones de los alumnos acerca de si permanecen o abandonan, constatando que aquellos pueden ejercer importantes influencias en las mismas.

El que los centros escolares y sus prácticas no son ajenos a las problemáticas relacionadas con el fracaso y el abandono escolar queda patente en las referidas investigaciones. También los propios alumnos y alumnas, sus valoraciones y percepciones acerca de su experiencia escolar constituyen una fuente de evidencia al respecto; Wyn, Stokes y Tyler (2004) subrayan que, en coincidencia con otros estudios, su propia investigación pone de manifiesto que uno de los factores y circunstancias más frecuentemente señalado por alumnos como razón de su abandono escolar tiene que ver con las *experiencias negativas de la escuela* (p.34). En términos similares Athew *et al.* (2007) subrayan que aunque se tiende a “culpar” a los alumnos de su no- implicación, ellos indican que no ven el material estudiado como relevante o que no se sienten respetados en las prácticas de aula. El alumnado consultado en estudios canadienses (Willms *et al.*, 2009) afirma que la manera en que está habitualmente organizada el aula y el aprendizaje, no funciona; ni para los que pueden seguir el ritmo que marcan los libros de texto, pruebas de test, etc. ni para los que no pueden. Referencias como las anteriores ilustran el sentir de alumnos en situación de desenganche o que han abandonado, y el papel que le atribuyen al centro. En términos muy similares, en una investigación reciente sobre los ya extintos PCPI (González, 2014a) también se constató cómo distintos alumnos aludían a su paso por el instituto y sus vivencias en las aulas como una de las principales razones de su fracaso escolar o abandono de la ESO.

En definitiva, la experiencia escolar de los alumnos y alumnas -que alude a la relevancia y naturaleza del currículo ofertado, las relaciones con los demás, las dificultades en el aprendizaje, las estructuras y procesos organizativos del centro escolar- juegan un rol básico en el enganche o desenganche con la escuela y el abandono prematuro. Todo ello, además, en interacción con factores externos al centro, pues lo escolar no influye independientemente de éstos. (Butler *et al.*, 2005; Zyngier, 2004).

Aportaciones como las referidas ilustran y, en cierto modo, contribuyen a recordar que a la hora de afrontar problemas de desapego y abandono escolar es preciso tomar en consideración las condiciones educativas y organizativas de los centros y la experiencia formativa, social y personal que brinda a los jóvenes. Las políticas educativas no pueden ignorar que las propias instituciones también fracasan con ellos.

2.2.1. Dos planteamientos sobre la importancia del centro escolar en paliar los fenómenos de no-implicación y abandono

En la actualidad, se reconoce con frecuencia el carácter multifacético, multidimensional y, en general, la complejidad que caracteriza a las problemáticas del fracaso escolar y del abandono. En esas coordenadas se considera que, junto con otros aspectos, tanto las políticas más amplias contra el abandono (Tabarini 2015), como los propios centros escolares que han de implementarlas o la experiencia educativa que cotidiana y habitualmente éstos posibilitan a su alumnado (Escudero y González, 2013), pueden jugar un importante papel en la presencia y evolución de dichas problemáticas.

Específicamente, en relación con los centros educativos, diversos informes, investigaciones y bibliografía sobre el tema no siempre mantienen un mismo enfoque o perspectiva. Aún a riesgo de simplificar en exceso, cabría diferenciar, al menos dos grandes planteamientos alrededor del centro escolar - lo que se hace en él y en sus aulas- y su influencia en el mayor o menor grado de implicación o enganche de sus alumnos en su aprendizaje.

a) Por un lado, planteamientos en gran medida ligados al conocimiento generado por la investigación más la uso desde los que se propone que los centros escolares y sus aulas pongan en práctica modos de actuación y cultiven ambientes de aprendizaje que permitan reducir los niveles de desenganche, aminorar riesgos de abandono y cultivar un alto grado de implicación “intelectual” por parte de los alumnos. Buena parte de sus recomendaciones están en línea con la literatura más reciente sobre escuelas eficaces.

b) Por otro, planteamientos formulados desde perspectivas críticas y socio-críticas sobre la implicación y el abandono escolar, que, enmarcando el centro escolar en coordenadas comunitarias y sociopolíticas más amplias, proponen vías de mejora, particularmente en contextos de desventaja y vulnerabilidad, orientados a desarrollar un aprendizaje que tenga significado y propósito real para los alumnos, que esté más críticamente comprometido e imbricado en su vida social, política y cultural y sus entornos vitales.

Se comentan seguidamente algunos rasgos definitorios de ambos.

a) Centros que cultiven condiciones organizativas y ambientes de aprendizaje que “enganchen” a los alumnos

Bajo este epígrafe quedan recogidas propuestas orientadas a construir un centro educativo que *enganche*, que conceden una importancia central a la implicación *intelectual* del estudiante en sus aprendizajes.

Los discursos más la uso en torno a este asunto del *enganche* y el *desenganche* de los alumnos y alumnas, han venido articulándose en torno a las nociones de implicación *conductual*, *socio emocional* y *cognitiva* (González, 2010) y han venido insistiendo en la conveniencia de diseñar intervenciones para el alumnado desenganchado y en riesgo de abandonar orientadas fundamentalmente a *aumentar las conexiones sociales positivas de los alumnos con el centro escolar y ayudarlos a satisfacer los requerimientos necesarios para terminar con éxito en la escuela* (Dunleavy, Milton y Willms, 2012, la negrita es mía). Recientemente, sin embargo, trabajos como los de Willms et. al, 2009 y Willms y Friesen, 2012; o Dunleavy y Milton (2010), introducen la noción de implicación *intelectual*. Los citados autores hablan de la implicación *social* (Participación significativa en la vida del centro educativo; un sentido de pertenencia), *académica o institucional* (participación en las exigencias escolares formales para el éxito académico: completar tareas/deberes, asistir a clase; obtener calificaciones para titular...), e implicación *intelectual* (inversión emocional y cognitiva seria en el aprendizaje, utilizando habilidades de pensamiento de orden superior para aumentar la comprensión, resolver problemas complejos, o construir nuevo conocimiento). Dunleavy et al. (2012) plantean que:

Avances recientes en las ciencias del aprendizaje y nuestra comprensión del desarrollo humano han expandido las metas o propósitos subyacentes de incrementar la implicación del alumno (...) para centrarse también en el aprendizaje (*enganche intelectual*). Esa visión multidimensional crea un nuevo equilibrio en nuestra orientación hacia la implicación, ayudándonos a ver que muchos de los retos con que se enfrentan los alumnos, sobre todo los adolescentes, están conectados de manera significativa con las políticas y prácticas de escuelas y aulas (p. 2).

La noción de *enganche intelectual* les lleva a resaltar que los centros escolares, en particular lo que se hace en las aulas, son un foco importante al que atender, pues en la actual sociedad globalizada, del conocimiento y de la información el nivel de preparación y

formación requerido exige por parte de los alumnos un alto grado de implicación en las aulas: una implicación “intelectual”.

Las propuestas en esta línea se orientan a prestar atención y cultivar *ambientes de aprendizaje* que posibiliten esa implicación intelectual, a cambiar rutinas y prácticas escolares, desplazar modos y formas de hacer que tuvieron su sentido en los orígenes de la institución escolar, pero ya no en la actual realidad social y económica que exige competencias diversas. Son propuestas, como afirman Patton y Price (2010) que buscan posibilitar la máxima implicación no sólo de:

Los visiblemente desenganchados (ej. disruptivos o francamente apáticos), sino también de los que ‘alcanzan logros pero están desenganchados’: Alumnos que son expertos en obtener calificaciones altas, pero no en hacer frente a los desafíos más complejos que han de afrontar como ciudadanos y trabajadores del siglo XXI (p. 3).

El centro y sus aulas habrán de movilizar todos los resortes posibles para aportar a los alumnos una experiencia escolar que los implique intelectualmente, desplegando un enfoque totalmente nuevo de aprendizaje y de diseño de pedagogía en la escuela (Patton y Price, 2010). Y ese enfoque diferente, como subrayan los citados autores, requiere, a su vez, cambios sustanciales y sostenidos en las maneras en que las escuelas están organizadas y en los modos en que funcionan (p. 11)

b) Centros que impliquen a sus alumnos porque llegan a sus vidas, no solo porque responden a ellas

Nos situamos en este caso ante un discurso de carácter más crítico, que cuestiona de entrada planteamientos habituales sobre el tema. Por un lado, el que denominan enfoque *Técnico*, asentado en ese pensamiento de déficit que “culpa” a los alumnos de su desenganche, fracaso y abandono, y desde el que se proponen fórmulas y procedimientos a modo de recetas para *intervenir* en cada caso. Por otro, el enfoque *Constructivo y / o liberal*, caracterizado por dar mucho peso a una enseñanza eficaz y al papel del profesor en crear ambientes y situaciones de aprendizaje que promuevan una mayor implicación (intelectual) del estudiante. Éste, denuncian Smyth *et al.* (2008), opera dentro del orden escolar existente, sin cuestionarlo. Y, como bien señalan Vibert y Shields (2003) tampoco pone en cuestión el sentido y propósitos de la implicación o el enganche:

La bibliografía que emana de los movimientos de mejora escolar y eficacia escolar, en particular, tiende a deificar el enganche del alumno, apresurándose a identificar y medir aquellas condiciones que pueden animarlo o impedirlo sin pararse a considerar cuestiones más espinosas tales como ¿Qué queremos decir con implicación? ¿Implicación en qué? ¿Para qué propósitos? ¿Hacia qué fines? (...) A no ser que abordemos estas cuestiones, seguiremos firmemente instalados en supuestos no cuestionados, modos de entender y análisis tradicionales del proceso escolar que toma como punto de partida la creencia de que el actual sistema puede necesitar mejorar, pero está cumpliendo las funciones políticas y sociales que quienes tienen poder de toma de decisión consideran deseable. La mejora escolar en esta tradición se conceptualiza de acuerdo a cuán bien una escuela individual demuestra los criterios especificados, sin tomar en consideración el contexto socio-económico, político o cultural de cada una (p. 226).

Aportaciones realizadas desde las corrientes *críticas*, se caracterizan por poner sobre la mesa y reconocer desigualdades que existen en nuestros contextos sociales y escolares,

desafiar los discursos sobre desenganche y abandono escolar más al uso, confrontar injusticias y no aceptar el statu quo. Su análisis del tema que nos ocupa aquí se enmarca en un claro cuestionamiento del orden escolar de las sociedades occidentales, que refleja y reproduce valores de clase media, muy alejados de las vidas de ciertos alumnos. Los no-implicados, señala Smyth (2006), no son especialmente problemáticos, pero son alumnos para los que *la institución de clase media que es la escuela se ha convertido en algo completamente banal, sin significado y sin propósito, salvo para reunirse y socializar de manera más o menos agradable con los propios amigos* (p.286). El mismo autor (Smyth, 2012) denuncia un orden escolar que se presenta como adecuado para todos pero que en realidad es *sordo o ignora la cultura, las historias diferenciales, aspiraciones y el modo cultural en que transcurre la vida de las personas* (p.76). No es extraño que en la institución escolar determinados individuos o grupos tengan que *suprimir sus identidades personales*, que no serán tomadas en consideración en el transcurrir cotidiano de la vida escolar. En coordenadas tales, para tener éxito

Los alumnos y sus padres tienen que haber desarrollado las disposiciones de clase media reconocibles hacia la escuela y consideradas cruciales para el éxito, o de otro modo, hay que encontrar un chivo expiatorio- e invariablemente éste es del tipo: culpar a la víctima (Smyth, 2012, p. 76).

Sin entrar en otras cuestiones y matices, más alejadas del foco que nos interesa aquí - el centro escolar- cabe decir que buena parte de las aportaciones sobre el tema realizadas desde perspectivas críticas se caracterizan por sostener que:

1.- No se puede entender ni emprender acciones sobre el desenganche y abandono escolar al margen de las macro-políticas educativas, los contextos y prácticas escolares, ideologías, intenciones educativas, necesidades de las personas, lugares y tiempos. Abordar este asunto requiere tomar en consideración el *cómo* las escuelas están organizadas (con frecuencia *impidiendo* el aprendizaje), las desigualdades en la economía política de la educación, y las macro-políticas y prácticas *opresivas* en educación (McMahon y Portelli 2004; Portelli *et al*, 2007; Vibert, y Shield, 2003).

2.- Afrontar el problema en el conjunto del sistema o en un centro concreto también requiere, de entrada, preguntarse o cuestionarse cuál es el propósito de la escuela, qué papel juega el currículo formalmente establecido en mantener situaciones inequitativas y reforzar desigualdades en la sociedad (MacMahon *et al* , 2012); cuál es el *para qué* de la implicación en la que tan interesadas están las políticas educativas; qué sentido tiene que los alumnos se enganchen en una educación cuyo propósito no es otro que el de preparar para participar en un mundo ya dado y definido y competir exitosamente en el mercado de trabajo, y cuya preocupación máxima es lograr buenos resultados académicos en los cursos y en las pruebas externas (Vibert y Shield, 2003, p.227).

3.-La implicación e interés de los alumnos está ligada a que el aprendizaje tenga un significado y propósito real, y para que ello sea así tiene que estar críticamente comprometido con e imbricado en la vida social, política y cultural de los estudiantes, sus casas y barrios, sus intereses, y los temas más amplios que confronta la sociedad (Smyth *et al*. 2008). El desenganche no es sólo un problema del sujeto individual, es también un fracaso de las escuelas en las que una práctica pedagógica auténtica que conecta con la vida real de los alumnos y alumnas es un elemento *ignorado demasiado a menudo pero necesario... para todos los estudiantes, en particular para aquellos de minorías y con experiencias vitales en contextos de desventaja* (McMahon y Zyngier, 2009, p. 165).

4.- Aunque con frecuencia se defiende que la mayor implicación viene de la mano de una *pedagogía centrada en el alumno* (los intereses, opciones y experiencia de cada uno y su progreso individual), el fenómeno del desenganche y abandono habría de ser abordado poniendo el énfasis en *pedagogías críticas*. Éstas también giran sobre las experiencias de vida del alumno, pero ponen su atención en lo comunitario, en reconsiderar y reflexionar sobre las experiencias e intereses de los estudiantes en términos comunitarios y prácticos con el propósito de crear una comunidad *más justa y democrática*, (MacMahon *et al* 2012; McMahon y Portelli, 2004). No sólo se trata de hacer de los alumnos personas más formadas académicamente, sino también de implicarlos en la transformación social; *engancharlos* en la doble meta de la institución escolar de alcanzar logros académicos y justicia social (Zyngier, 2007)

3. Condiciones y dinámicas de funcionamiento de los centros educativos para la mayor implicación de los estudiantes. Algunas propuestas.

Tratar de presentar propuestas de actuación en lo que se refiere a mejorar el nivel de implicación de los estudiantes con su aprendizaje no es una empresa sencilla. No sólo porque son múltiples las que se vienen planteando y diferentes en su naturaleza y foco de atención según el enfoque teórico en el que se sitúan sus proponentes. También porque, como plantea Portelli *et al* (2007) no hay propuestas-receta pues, entre otras razones, lo que puede resultar de utilidad para un centro educativo en un momento determinado, puede no serlo en otro. Cada centro es una realidad dinámica y no estática, inmersa en unas circunstancias también cambiantes, a las que ir haciendo frente. Determinadas actuaciones pueden dejar de ser consideradas interesantes o útiles porque hay otras políticas educativas, otras personas formando parte de esa organización, otros valores predominantes.

Por ello, las consideraciones contenidas en este último apartado del artículo han de tomarse con cautela, pues es preciso calibrar su grado de pertinencia en unas coordenadas contextuales o locales dadas. Las condiciones y dinámicas que se comentan seguidamente (no son todas las posibles, pero sí ilustrativas) se han agrupado en cuatro grandes categorías temáticas: 1. Relaciones y clima, 2. Currículo y enseñanza, 3. Aspectos estructurales 4. Relación con la comunidad escolar y el entorno. Se describe muy a grandes rasgos estas categorías de propuestas sin detenerse en cada una de ellas - alargaría en exceso este artículo- con la pretensión de ofrecer una panorámica genérica de qué rasgos, cualidades y características deberían estar presentes en los centros educativos no sólo para ser más productivos en términos de aprendizajes y logros, sino también para ser más inclusivos y con mayor capacidad de implicar a los alumnos, y alumnas en sus aprendizajes.

3.1. Relaciones y clima relacional en el centro escolar

Un asunto que está claro en este momento, en relación con el tema que nos ocupa es el de la importancia del clima relacional en el centro. Diferentes estudios e investigaciones (cit. en González 2011) han ido poniendo de manifiesto que el modo en que se despliegan las relaciones personales y académicas en el centro y en sus aulas, el ambiente social y académico en el que transcurre la experiencia escolar de los estudiantes y el grado en que se sienten bien recibidos, respetados, animados, apoyados y escuchados tiene una clara incidencia en el nivel de implicación o enganche de los alumnos con lo escolar y con sus aprendizajes.

Estudios como el de Willms *et al* (2009) ponen de manifiesto que las relaciones respetuosas e interacciones -virtuales y personales- mejoran el enganche de los alumnos. Éstos, recuerdan Taylor y Parson (2011) son, hoy, intensamente sociales e interactivos, buscan conectarse y comunicarse constantemente y quieren un ambiente que apoye tales conexiones. Por su parte, en el Informe del Ministry of Education, New Zealand (2010), sus autores tras revisar varios trabajos apuntan que la investigación sobre los efectos de las relaciones del profesor y de los compañeros en los procesos de aprendizaje *indica-que éste es un factor importante en involucrar a los alumnos* en dichos procesos (p.16).

Bajo ese epígrafe “relaciones y climas” se incluyen prácticas que abarcan múltiples facetas de la vida del centro referidas ya sea a tomar en serio a los estudiantes personal y académicamente, ya a que todos los integrantes (profesorado, alumnado, directivos, apoyos,) cuiden y atiendan a la calidad de las relaciones, a cultivar las que faciliten aprendizajes y apoyen a los alumnos, así como a establecer y mantener una estrecha conexión con las familias y la comunidad más amplia. En definitiva, todo un elenco de prácticas y modos de funcionar ligados a las múltiples relaciones cotidianas en el centro escolar.

a. Relaciones entre el profesorado del centro.

Smyth *et al.* (2008), apuntan a raíz de sus trabajos sobre necesidades educativas de jóvenes excluidos y desenganchados que cuando las escuelas por ellos estudiadas estaban comprometidas con crear espacios para que los profesores colaboren, reflexionen y planifiquen, sus *posibilidades innovadoras para enganchar al estudiante fueron más evidentes* (p. 162). Eso no quiere decir, apuntan los citados autores, *que la solución a los problemas de implicación de los alumnos esté en lograr que los profesores individuales sean más innovadores, pero ayuda* (p.162).

Las relaciones entre los docentes constituyen una condición organizativa relevante: Está bien documentado que climas de relación profesional de aislamiento, fragmentación, tensión, o incluso competición, perjudican más a los alumnos que aquellos en los que los docentes destinan tiempos a intercambiar/abordar juntos cuestiones de enseñanza-aprendizaje y trabajar en colaboración (Portelli *et al*, 2007) . No es infrecuente, en tal sentido, que cuando se habla de una organización que “enganche” a los alumnos se incluya como un rasgo importante el que funcione como una comunidad profesional en la que se potencian y desarrollan relaciones profesionales orientadas a hacer de la enseñanza una actividad de equipo más que un acto privado: En la que es habitual el diálogo profesional sobre aspectos de la práctica educativa del centro/aula, la reflexión y cuestionamiento de ideas, prácticas y rutinas existentes, la exploración conjunta de vías de mejorar el currículo y enseñanza, la identificación y planificación de cómo abordar temas del conjunto del centro (Escudero, 2011, Bolívar, 2014). Relaciones profesionales de tal naturaleza son un elemento sustancial en un centro escolar con *capacidad de enganchar a sus alumnos* (Paul Hamlyn Foundation 2012b).

b. Relaciones profesores- alumnos/as

Ocupan un lugar crucial en las dinámicas de desenganche y abandono, tal como muestran estudios y trabajos de investigación que han explorado razones básicas por las que los alumnos deciden abandonar (González, 2011).

Seal (2009), subraya su importancia en la implicación del alumnado tras una revisión de la investigación sobre el tema, concluyendo que:

Las relaciones positivas y respetuosas en el aula ayudan a los jóvenes a sentirse valorados, a buscar ayuda y apoyo cuando lo necesitan y a intentar tareas de aprendizaje en las que hay un riesgo de fracasar, y proporciona motivación intrínseca para permanecer en la escuela (p. 11)

Pensando no sólo en las aulas sino en el conjunto del centro, se ha apuntado entre investigadores situados en perspectivas críticas que una organización educativa que enganche a sus estudiantes es una que: trasciende nociones estrechas o instrumentales de estas relaciones, y construye atmósferas hospitalarias para todos los alumnos, también para quienes generalmente son vistos como *los menos bienvenidos en las escuelas* (McMahon *et al.*, 2012); presta una atención cuidadosa y colaborativa a conocer a los estudiantes como personas totales; teje una atmósfera escolar y de aula en la que existe un sentido fuerte de respeto absoluto hacia todos, asentado sobre una “ética de cuidado” (Starrat, 1991); conecta con la vida de los alumnos, los ayuda a explorar sus propios intereses, los escucha, respeta su conocimiento y reconoce sus voces en la toma de decisión, negocia el currículo y pedagogía y comparte con ellos poder en el aula (Fielding, 2012; Portelli *et al.*, 2007; Smyth, 2003; Smyth *et al.* 2008; Smyth y Hattman, 2002). En las *pedagogías que enganchan*, señala Zyngier, (2008, 2012) profesores y alumnos aprenden con y de los demás, como en la que él denomina *pedagogía CORE* (siglas de *Connecting, Owning, Responding, Empowering*) pues conlleva: *Conectar* e implicarse con el conocimiento cultural de los estudiantes; posibilitar que los alumnos se *apropien* del programa, de modo que se vean representados en el trabajo que llevan a cabo; *responder* a las experiencias vividas por éstos y reflexionar activa, consciente y críticamente sobre las mismas, y *dar poder* a los estudiantes a través de la oportunidad de tener voz y descubrir su propia vida auténtica y acreditada.

b. Relaciones entre alumnos

Otro aspecto al que prestar atención de cara a un centro escolar que “enganche” es el referido a las relaciones entre los propios alumnos. Diferentes trabajos de investigación (Ministry of Education, New Zealand, 2010) constatan la influencia de los compañeros sobre el adolescente, la importancia del grupo de pares como contexto para el desarrollo de creencias y conductas, y los beneficios que para el aprendizaje académico tiene el que los estudiantes tengan oportunidades de trabajar juntos.

Por ello se insiste en potenciar en el centro ese elemento de “aprendizaje relacional”, posibilitando que los estudiantes, del mismo o de diferentes cursos, se puedan ayudar o apoyar unos a otros, desarrollando proyectos de mejora para potenciar su liderazgo y responsabilización en el centro (programas de transición, de mediación, de bienvenida, tutorías de pares...), cultivando relaciones entre alumnos en las aulas con estrategias de enseñanza no “individualistas”, asentadas en el trabajo conjunto y compartido: aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, etc. Que contribuyan a desarrollar un sentido de comunidad entre compañeros.

3.2. Currículo -enseñanza

Múltiples análisis realizados en torno al desapego escolar, los índices altos de fracaso y, también, de abandono, reconocen que tales problemas no están ligados a una sola causa pero, en cualquier caso, no son ajenos al currículo ofertado en el centro - segmentado en asignaturas, academicista, desconectado de la vida y mundo “real” de los alumnos-, y al modo en que se desarrolla en las aulas - metodologías pasivas, rígidas, poco retadoras y escasamente atentas de los puntos fuertes/ debilidades, e intereses de los estudiantes- Las

propuestas que se formulan en torno a este ámbito, esencial de cara a aminorar el desenganche y riesgo de abandono son múltiples; se comentan seguidamente, de forma breve algunas de ellas.

a. Un currículo más integrado y que conecte más con la realidad vital del alumnado.

Una de las recomendaciones insistentemente realizadas es la relativa a ofertar un currículo integrado, centrado en grandes ideas más que en contenidos parcializados y que esté conectado con lo que ya conocen los estudiantes, posibilitando que se impliquen en tareas ricas y actividades significativas.

Desde las perspectivas más centradas en la eficacia escolar se insiste en un currículo escolar que responda a las necesidades y características individuales de los alumnos y que posibilite adquirir y desarrollar competencias que son imprescindibles en el mundo actual (capacidad reflexiva y habilidades de pensamiento de orden superior, manejo y gestión de información, utilización de nuevas tecnologías, etc.). Se insiste, igualmente, en la relevancia de desarrollarlo generando *ambientes de aprendizaje* ricos, que apoyen el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes (Shernoff, 2013; Willms et al, 2009).

Desde perspectivas críticas se cuestiona la naturaleza fragmentada del currículo escolar, materializada en la correspondiente división abstracta del conocimiento en asignaturas y su jerarquización, y se denuncia su escasa significación para determinados alumnos, al estar alejado de su vida, sus experiencias, sus entornos. En su lugar, se insiste en la pertinencia de un currículo que : Conecte con las vidas, realidades y experiencias del estudiante, pero también interroge y desafíe esa misma experiencia (Zyngier, 2007); promueva aprendizajes que tengan relevancia para ellos, próximo y rico, sin renunciar a que sea académicamente riguroso y socialmente valioso (Smyth y Hatman 2002; McMahon y Zyngier, 2009; Portelli y MacMahon, 204); esté abierto a plantear, afrontar y debatir asuntos que suelen considerarse sensibles y controvertidos dentro de la escuela (clase, género, pobreza, discapacidad ..., McInerney, 2006; Vibert y Shield, 2003).

b. Enseñanza-aprendizaje

No sólo es preciso remodelaciones del currículo en los términos antes bosquejados; también son imprescindibles mejoras en los modos en que se desarrolla en las aulas. Ello exige *repensar* prácticas rutinarias y habituales de trabajo con los alumnos.

Aunque las aportaciones y propuestas a este nivel son numerosas, todas ellas coinciden en la necesidad de descartar prácticas que confían exclusivamente en lecciones tradicionales y libros de texto, y en su lugar desarrollar otras relevantes a los intereses, necesidades y características de un alumnado cada vez más heterogéneo, basadas en la indagación en torno a temas reales y auténticos (Friesen, 2010; Ministry of Education, New Zealand, 2010; Willms *et al.*, 2009). Taylor y Parson (2011) lo expresan claramente diciendo que *engancha más ver cómo funcionan las cosas en el mundo real que leer sobre ello en el aula* (p.12).

En estas coordenadas no son infrecuentes las referencias a diferentes opciones metodológicas relacionadas con la denominada *enseñanza-basada en investigación* (por ejemplo *el aprendizaje basado en proyectos*), desde las que se asume que el cómo aprenden los estudiantes es tan importante como el qué aprenden, y que los contenidos curriculares que se trabajan en el aula han de ser un “espacio” para plantear preguntas y para la exploración, para pensar y para hacer.

Otras propuestas, en estrecha conexión con las anteriores, insisten en la necesidad de que el centro abra posibilidades y apoye el que alumnos aprendan más allá de las paredes del aula, en contextos reales, con otros adultos, en tareas prácticas, buscando información, documentando, etc. Asumiendo, en definitiva, que el centro escolar no es la única fuente de conocimiento para el aprendizaje de los alumnos y que también otros (familias, compañeros, expertos de fuera...) pueden apoyar el aprendizaje y contribuir a una mayor implicación de los estudiantes. En última instancia se trata de echar mano de los *fondos de conocimientos y recursos humanos y físicos que tiene la comunidad que pueden contribuir a las experiencias educativas de los alumnos* y a que ésta tenga significado para alumnos en riesgo (Smyth *et al.*, 2008, p.67).

Igualmente, se insiste en conceder la importancia que merecen las tecnologías digitales para ampliar relaciones de aprendizaje.

En general se comparte la noción de que el enganche de los alumnos está ligado a pedagogías que giran en torno a sus experiencias de vida y la defensa de formas de trabajo que les posibiliten sentir que lo que están haciendo es significativo para ellos. No obstante, como subrayan Vibert y Shields (2003): *mientras las pedagogías centradas en el alumno sitúan el enganche en los intereses y elecciones individuales y personales del alumno, las pedagogías críticas lo sitúan en sus intereses comunales y sociales* (p. 233). Es un matiz con evidentes implicaciones prácticas.

3.3. Aspectos estructurales de la organización:

Aspectos y elementos estructurales de la organización condicionan y mediatizan prácticas y rutinas organizativas y en la medida que se pretenda ajustar o modificar las habituales conviene tenerlos presentes; se comentan aquí algunos de ellos:

a. Espacios y tiempos

Cómo se planifican, distribuyen, utilizan y consideran los espacios en el centro educativo, la ubicación física e instalaciones para programas específicos (de apoyo y refuerzo, de compensatoria, etc.), la existencia o no de algún espacio pensado para facilitar la presencia y participación de las familias en la vida escolar, todo ello transmite “mensajes” al alumnado y familias acerca de cuán abierto y acogedor es el centro o cuán cerrado y sujeto a normas rígidas de acceso, control y vigilancia o en qué medida ciertos programas y sus destinatarios son valorados o marginados. En unos y otros casos, el sentido de pertenencia que desarrollen los alumnos, y su posible influencia en su mayor o menor grado de implicación escolar, no será el mismo.

En líneas similares cabe hablar de los tiempos. Si se pretende hacer cosas diferentes, orientadas a disminuir la desafección del alumnado habrá que considerar formas de reorganizar el tiempo disponible. Cabe plantear vías diferentes a este respecto, como documentan diferentes experiencias sobre el particular (Smyth *et al.*, 2003; Paul Hamlyn Foundation, 2012a y b.): utilizar con los alumnos tiempos superiores a una hora en orden a poder profundizar en aprendizaje, o satisfacer las condiciones mínimas para llevar a cabo ciertas actividades; pensar en tiempos amplios para proyectos de los alumnos que tal vez exijan tareas de exploración, recogida de información, etc. fuera del centro; modificar trimestralmente horarios y según vayan evolucionando las experiencias de aprendizaje; destinar un tiempo innegociable para trabajo de colaboración y coordinación docente, etc.

b. Estructuras de coordinación y colaboración curriculares

Particularmente en los centros de educación Secundaria, el currículum dividido en asignaturas condiciona la organización de los horarios - por materias- y el profesorado -en departamentos más o menos aislados unos de otros-. Ello puede constituir un obstáculo a la hora de desarrollar experiencias de aprendizaje menos parceladas y más integradas que *enganchen* a los estudiantes. Por ello, no es baladí explorar modos de replantear esta situación, y de poner en juego estructuras que favorezcan un currículo más integrado/ coordinado y hagan posible que los docentes colaboren profesionalmente en el desarrollo de su trabajo en el centro. Como sugiere Smyth et al. (2003):

Los centros de secundaria requieren profesores que piensen más allá de los límites de las asignaturas y miren de un modo más holístico a la enseñanza y el aprendizaje. Ello requiere estructuras que faciliten el diálogo sobre currículo integrado y prácticas de colaboración (p. 185).

3. 4. Conexiones y relaciones con la comunidad

La noción de un centro educativo que “enganche” está ligada, al menos en los discursos más centrados en la eficacia, a la consideración de que ha de proporcionar un ambiente que implique abiertamente a familias como *socios* iguales en la educación de los niños y jóvenes. Se sostiene, en tal sentido que el centro escolar y sus miembros habrían de contribuir a cultivar una “cultura de bienvenida” a padres y familias y promover en ellos altas expectativas respecto al rendimiento de sus hijos en el centro y sus posibilidades de completar en él su trayectoria escolar y no abandonar prematuramente. Entre las sugerencias que se hacen por parte de los estudiosos sobre el tema se alude a que se ha de asegurar que conozcan las políticas del centro, cultivar comunicación escuela-familia y viceversa, ofrecer oportunidades para que colaboren voluntariamente en actividades formativas, implicarlas en cuestiones relacionadas con deberes y otras actividades relativas al currículum, implicarlas en procesos de toma de decisión etc. La cita que sigue recoge bien la idea de base sobre la necesaria conexión centro- comunidad.

El ‘enganche’ no sólo es algo que experimentan los estudiantes. En las condiciones del siglo 21, surge cuando las escuelas ‘por sí mismas’ están implicadas (enganchadas) con sus comunidades, con los padres, con el mundo más amplio, y con su propio crecimiento como organización de aprendizaje (Patton y Price, 2010, p. 5)

No se profundizará en este asunto, aun a pesar de su relevancia, dado el carácter genérico del presente artículo. Únicamente mencionar, para terminar que las perspectivas más críticas sobre el enganche de alumnos en riesgo son muy ricas en lo que respecta a experiencias y sugerencias de trabajo del centro con las familias y comunidades. Desde las mismas se insiste en que un centro escolar que trata de ofrecer una experiencia educativa que implique y enganche a sus alumnos no puede encerrarse sobre sí mismo y aislarse de la comunidad más amplia de la que forma parte. Al contrario, habrá de “buscar” a la comunidad y construir las relaciones que sean necesarias e importantes para apoyar a los alumnos. Se trata, de evitar cultivar una “mentalidad de bunker” (Portelli *et al*, 2007, p. 24) y, como apuntan Smyth (2003) y Smyth *et al* (2003, 2008), de repensar las relaciones escuela-comunidad, y plantearnos que hay que trabajar “con” más que “en contra” de comunidades locales. En ese escenario tiene cabida el buscar oportunidades reales y significativas para que el aprendizaje de los estudiantes traspase las paredes de las escuelas, como ya se ha comentado en el apartado anterior.

4. Consideraciones finales

El desenganche y el abandono escolar son fenómenos sumamente complejos, en los que intervienen interrelacionadamente múltiples factores y dimensiones. En las páginas anteriores sólo se ha tocado, en términos genéricos, uno de ellos: el centro escolar y la experiencia formativa que brinda a su alumnado. Este foco de atención, es, por sí mismo complejo, pues las organizaciones educativas lo son en sus propósitos y en los modos de enfocarlos y llevarlos a cabo. El tema se complejiza más aún al considerar distintos planteamientos, discursos, propuestas de actuación que cabe contemplar para paliar niveles de desenganche y abandono.

Como se decía en la introducción, una idea de fondo que subyace en este artículo es que no cabe pensar en que la problemática del desenganche y abandono sea solucionable con aportaciones y acciones puntuales de docentes, directivos u otros profesionales actuando aislada e individualmente en el centro educativo. A lo largo del texto y aún siendo conscientes de la necesidad de seguir profundizando en la temática aquí abordada, una cuestión parece estar clara: Cualquier centro escolar que se plantee mejorar con vistas a *enganchar* más a sus alumnos y evitar su abandono difícilmente podrá llegar a ello si no replantea y re-considera tanto sus facetas más pedagógicas como organizativas. Las estructuras, la cultura organizativa, el currículo, la enseñanza, las relaciones, etc. todo ello se complementa, refuerza o debilita mutuamente para contribuir o para dificultar cuán enganchados e implicados están los alumnos en el centro escolar, y con su aprendizaje. Y es evidente que alterar, si es preciso, culturas y patrones de funcionamiento de un centro, depende de todos sus integrantes, no de “héroes” individuales.

Referencias bibliográficas

- Anderson, A.R.; Christenson, S.L. y Leh r, C.A.. (2009). *School completion and student engagement: Information and strategies for educators*. Recuperado de <http://www.nasponline.org>
- Archambault, I; Janosz, M.; Fallu, J. S. y Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Atweh B., Bland, D.; Carrington, S. y Cavanagh, R. (2007). *School Disengagement: Its constructions, investigation and management*. Paper presented at the AARE (Australian Association for Research in Education) Annual Conference, Fremantle, Australia.
- Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Recuperado de <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>
- Bolivar Botía, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 14, pp. 9-40
- Bryk, A.s. y Thum, Y.M. (1989). The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation. *American Educational Research Journal*, 26 (3), 353-383
- Blue, D. y Cook, E. (2004,). High School Dropouts: Can we Reverse the Stagnation in School Graduation? [Versión Electrónica]. *Issue Brief*, 1 (2). University of Texas.
- Butler, H., Bond, L., Drew, S., Krelle, A. y Seal, I. (2005). *Doing It Differently: Improving Young People's Engagement with School*. Melbourne: Brotherhood of St Laurence. Recuperado de <http://ww2.rch.org.au/>

- Christenson, S.L. y Thurlow, M.L. (2004). School Dropouts: Prevention considerations, Interventions, and Challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13 (1), 36-9
- Dei, S.,G.J. (2003). Schooling and the dilemma of youth disengagement. *McGill Journal of education*, 38 (2), 241-256
- Dunleavy J. y Milton, P. (2010). Effective teaching and deep learning. *Education Canada*, 48 (5), 4-8
- Dunleavy, J., Milton, P., y Willms, J. D. (2012). *Trends in Intellectual Engagement. What did you do in School Today?* Toronto: Canadian Education Association. Recuperado de <http://www.cea-ace.ca/>
- Ecker, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-55
- Escudero Muñoz, J.M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes, En M^a T. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp.117-144). Madrid: Síntesis
- Escudero, J.M. y González, M^a T. (2013). Estudiantes en riesgo, centros de riesgo: Dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En J. M. Escudero (coord.). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp.13-46). Murcia: Diego Marín
- Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4 (3), 255-269
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Finn, J.D. (1993): *School Engagement & Students at Risk* .Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>
- Finn, J.D. y Voelkl, K.E. (1993). School Characteristics Related to Student Engagement. *The Journal of Negro Education*, 62 (3), 249-268.
- Friesen, S. (2010). Student Engagement, Equity, and the Culture of Schooling. Paper presentado en el Canada-United States Colloquium on Achieving Equity Through Innovation.Toronto. Recuperado de <http://cea-ace.s3.amazonaws.com/media/CEA-2010-Colloquium-Friesen.pdf>
- González, M^a T. (2005). El absentismo y el abandono: Una forma de exclusión escolar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1).
- González, M^a T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación [Versión electrónica]. *REICE*, 8 (4), 10-31.
- González, M^a T. (2011).La atención, el cuidado, las relaciones y la responsabilidad del centro escolar con los estudiantes. En M^a T. González (Coord.).*Innovaciones en el gobierno y gestión de los centros escolares* (pp.41-58). Madrid: Síntesis.
- González, M^a T. (2014a) Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. [Versión electrónica]. *REICE*, 12 (2), 5-23.
- González, M^a T. (Coord.). (2014b). *La vulnerabilidad escolar y los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Apuntes para la Formación Profesional Básica*. Madrid: Wolters Kluwer

- Lee, V.E., & Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: The role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40 (2), 353-393.
- Lee, V.E. y Smith, J.B. (1995). Effects of High School Restructuring and Size on Early Gains in Achievement and Engagement. *Sociology of Education*, 68 (4), 241-270
- McInerney, P. (2006). 'Blame the student, blame the school or blame the system?'. *Educational policy and the dilemmas of student engagement and school retention. A Freirean perspective*. Paper presented at the AARE (Australian Association for Research in Education) Annual Conference, Adelaide, Australia.
- McMahon, B. y Portelli, J.P. (2004). Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (1), 59-76
- McMahon, B.J. y Zyngier, D. (2009). Student Engagement: Contested concepts in two continents. *Research in Comparative and International Education*, 4 (2)
- McMahon, B., Munns, G., Smyth, J. y Zyngier, D. (2012). Student Engagement for Equity and Social Justice: Creating Space for Student Voice. *Teaching & Learning*. 7(2), 63-78
- Ministry of Education, New Zealand. (2010). Report Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review. New Zealand: Gibbs, R. y Poskit, J.
- Morse, A.B., Anderson, R., Christenson, S.L. y Lehr, C.A. (2004). Promoting School Completion. *Principal Leadership Magazine*, 4 (5), 9-13.
- Patton, A. y Price, D. (2010). *Learning Futures: The Engaging School, principles and practices*. Recuperado de www.learningfutures.org
- Paul Hamlyn Foundation (2012a). *Learning Futures. A Vision for Engaging Schools*. Recuperado de www.learningfutures.org
- Paul Hamlyn Foundation (2012b). *The Engaging School: A handbook for school leaders*. Recuperado de www.learningfutures.org
- Portelli, J. P. y Mc McMahon B.J (2004). Why critical democratic engagement? *Journal of Maltese Education research*, 2(2), 39-45
- Portelli, J.P.; Shields, C.M. y Vibert, C.B. (2007). *Toward an equitable education: Poverty, diversity and students at-risk. The national report*. Toronto: OISE. ISBN 978-0-7727-2623-0.
- Ross, A. (2009). *Disengagement from Education among 14-16 year olds*. Research Report No SF-RR178. National Centre for Social Research. Recuperado de <http://www.dcsf.gov.uk/research/>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out. Why students drop out of High school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press
- Seal, I. (2009). *Exploring the experiences of new teachers in working with students at risk of disengagement*. Doxa youth Foundation. Recuperado de <http://www.doxa.org.au/>
- Sherhoff, D. J. (2013). *Optimal Learning Environments to Promote Student Engagement*. Nueva York: Springer
- Smyth, J. (2003). Engaging the educational sector. A policy orientation to stop damaging our schools. *Learning communities. International Journal of teaching in Social context*, 1, 22-40
- Smyth, J. (2006). 'When students have power': students engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school. *International Journal of Leadership in education*, 9 (4), 285-298.

- Smyth, J. (2012). When Students “speak back”. Student engagement towards a socially just society. En B.J. McMahon y J.P. Portelli, (Eds.). *Student engagement in urban schools. Beyond neoliberal discourses* (pp.73-90) Charlotte, NC: Information Age Publishing
- Smyth, J. y Hattam, R. (2002): Early schools leaving and the cultural geography of high schools (1). *British Educational Research Journal*, 28(3), 375- 397
- Smyth, J, McInerney, P y Hattam, R. (2003). ‘Tackling School Leaving at its Source: A Case of reform in the Middle Years of Schooling’, *British Journal of Sociology of Education*, 24 (2), 177-193
- Smyth, J., Angus, L., Down, B., y McInerney, P. (2008). *Critically engaged learning. Connecting to young lives*. New York: Peter Lang Publishing
- Starratt, R. J. (1991), Building a ethical school: A theory for practice in educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 28 (2), 185- 202.
- Tabarini, A. (Coord.) (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement [Versión electrónica]. *Current Issues in Education*, 14 (1).
- Vibert, A. B. y Shields, C (2003). Approaches to student engagement: Does ideology matter?. *McGill Journal of Education*. 38 (2), 221-239.
- Wehlage, G.G. y Rutter R.A.(1986). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teacher College Record*, 27, (3), 374-392.
- Willms, J. D., Friesen, S. & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement*. Toronto: Canadian Education Association. Recuperado de <http://www.cclca.ca/>
- Willms, J. D., & Friesen, S. (2012). *The Relationship Between Instructional Challenge and Student Engagement. What did you do in School Today?* Research Series Report Number Two. Toronto: Canadian Education Association. Recuperado de <http://www.cea-ace.ca/>
- Wyn, J. Stokes, H. y Tyler, D. (2004). Stepping Stones: TAFE and ACE program development for early schools leavers. Australian National training Authority, National centre for vocational Education research.
- Zyngier, D. (2004). Doing education not doing time. Engaging Pedagogies and Pedagogues - What does student engagement look like in action?. International Education Research Conference. Melbourne.
- Zyngier, D. (2007). (Re)conceiving student engagement: What the students say they want. Putting young people at the centre of the conversation. *LEARNing Landscapes*, 1, 93-116.
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time . *Teaching and Teacher Education* 24, 1765-1776.
- Zyngier, D. (2011). (Re)conceptualising Risk: Left numb and unengaged and lost in a no-man’s-land or what (seems to) work for at-risk students. *International Journal of Inclusive Education*. 15 (2), 211-231
- Zyngier, D. (2012). Transformative student engagement. An empowering pedagogy. An Australian experience in the classroom. En B.J. McMahon y J.P. Portelli, (Eds.). *Student engagement in urban schools. Beyond neoliberal discourses* (pp. 111-127). Charlotte, NC: Information Age Publishing.