Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas

* * * * *

Juan Manuel Escudero Muñoz (Compilador)



Colección Linterna Pedagógica, 8

Directores de la colección: Juan Sáez Carreras y José García Molina

© Los autores, 2016



© De esta edición:

Nau Llibres

Periodista Badía 10. 46010 València

Tel.: 96 360 33 36 Fax: 96 332 55 82

E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com

Diseño de cubierta y maquetación:

Pablo Navarro, Nerina Navarrete y Artes Digitales Nau Llibres

Ilustración de la cubierta:

Pablo Navarro

ISBNs Nau Llibres

ISBN_papel: 978-84-7642-986-0 Depósito Legal: V-1513-2016

ISBN_ePub: 978-84-7642-987-7 ISBN_mobi: 978-84-7642-988-4 ISBN PDF: 978-84-7642-989-1

Impresión: Safekat

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.



Índice

Pres	entación9
Los	participantes en el libro17
Pról	ogo21
1. El	fracaso escolar, una forma de exclusión educativa.
¿Por	qué ocurre, cómo se produce?27
	Manuel Escudero Muñoz
1.	Introducción
2.	La ambigüedad conceptual del fracaso escolar: más
	interrogantes que claridades contundentes
	2.1. Una categoría borrosa
	2.2. Hay más interrogantes que certezas
3.	Una lectura del fracaso escolar desde la perspectiva de la
	exclusión educativa: aquello de lo cual se excluye y cómo 37
	3.1. ¿De qué priva la exclusión educativa?
	3.2. ¿Cómo opera y circula la exclusión educativa?
4.	Factores, niveles, estructuras y dinámicas múltiples: la
	coordinación necesaria de las políticas escolares y sociales 56
	4.1. Hacia una comprensión ecológica de la vulnerabilidad
	y la exclusión educativa
	4.2. Respuestas escolares y sociales coordinadas y con-
	vergentes
5.	Bibliografía70
ים כי	and function with an down and an attention to the same and a same a sa
	esgo, fracaso y abandono escolar temprano: orar la comprensión, las políticas y las prácticas77
•	Manuel Escudero Muñoz y Mª Jesús Rodríguez Entrena
	Introducción
	Mejorar los marcos teóricos de referencia y las
۷.	informaciones convenientes para ganar en comprensión
	de los problemas
3	Afinar la comprensión sobre la implementación de los
٥.	programas destinados a prevenir el riesgo escolar y
	reducir el fracaso y el abandono prematuro

	3.1. Un abanico in crescendo de programas y medidas 3.2. Claros y oscuros de los programas extraordinarios de atención a la diversidad realizados los últimos años	
4.	Temas críticos para la reflexión y la toma de decisiones	
	en nuestro contexto nacional	99
	4.1. Presupuestos básicos a debatir 4.2. Cuestiones que	
	atañen a los centros 4.3. El profesorado 4.4. La Admi-	
_	nistración educativa	
	Consideraciones finales	
6.	Bibliografía	111
3 IIr	na mirada al pasado más reciente: El fracaso escolar	
	intentos de acometerlo a base de programas	
•	aordinarios de atención a la diversidad	115
	eresa González González	
1.	Introducción	115
2.	El panorama poco halagüeño de las cifras	116
	Una breve alusión a las medidas extraordinarias	
4.	Lo que nos dice la investigación y evaluación de	
	programas y medidas	121
	4.1. Una segunda oportunidad para los estudiantes con	
	dificultades 4.2. No se han alterado los modos de trabajo	
	con el alumnado 4.3. Programas y medidas de atención a	
	la diversidad <i>en</i> los centros, pero no <i>de</i> los centros escola-	
	res 4.4. Escasa atención a las condiciones organizativas	
	para desarrollar programas y medidas	
5.	Consideraciones finales	128
6.	Bibliografía	130
	alumnado en riesgo de exclusión educativa:	
	mirada desde los ojos del profesorado	
	Miguel Nieto Cano, Mónica Vallejo Ruiz y Mª Begoña Alfageme Gonzá	
	Introducción	
	Docentes y alumnos en riesgo	
	Algunos datos empíricos	
	Análisis y discusión de los resultados	
	Consideraciones finales	
6.	Bibliografía	154

5. Div	versidad, equidad y educación compensatoria:	
	ósitos inconclusos, retos emergentes	157
	Manuel Escudero Muñoz y Begoña Martínez Domínguez	
1.	Introducción	157
2.	La Educación Compensatoria: entre buenas intenciones,	
	presupuestos sesgados y medidas insuficientes	161
	2.1. Los sujetos destinatarios de la Educación Compensa-	
	toria 2.2. La Educación Compensatoria: la cuestión de	
	la capacidad y el etiquetaje de los sujetos a compensar	
	2.3. Educación Compensatoria y las medidas marginales	
	de compensación	
3.	Las funciones no declaradas pero sí cumplidas por la	
	Educación Compensatoria	172
4.	De la Educación Compensatoria marginal a una	
	Educación de Calidad para todos que garantice la	
	equidad compensando las desigualdades	173
	4.1. Una buena educación para todos como un imperativo	
	ético para cualquier sociedad que se precie de ser justa	
	4.2. Una buena educación para todos: implicaciones y	
	propuestas escolares, sociales y políticas	
5.	Bibliografía	185
	icas de la profesión docente y la lucha	189
	Manuel Escudero Muñoz	
	Introducción	189
2.	Educación y profesión docente, una tensión ineludible	
	entre deberes y derechos	
3.	Éticas en plural	192
	3.1. Ética de la justicia: reconocimiento y compromisos con	
	el derecho a la educación 3.2. Ética crítica. Conciencia	
	social y educativa crítica3.3. Ética del cuidado. Cuidado,	
	apoyo, responsabilidad y personalización educativa 3.4.	
	Ética de la profesionalidad. Formación y desarrollo profe-	
	sional del profesorado3.5. Ética comunitaria democráti-	
	ca. Implicación y compromiso con la comunidad educativa	
4.	Bibliografía	204
Otro	s títulos de la colección	206

Presentación

No es difícil constatar que los discursos sobre la exclusión social se han multiplicado en los últimos años. Y razones poderosas hay para justificar esta proliferación de trabajos e investigaciones que, apoyados en diferentes enfoques y plataformas, así como ubicados y sostenidos en distintos campos de saberes y realidades (económicas, políticas, culturales, sociales, educativas...), tratan, en la mayoría de los casos, de describir y explicar las raíces y causas que originan tales fenómenos y las graves consecuencias de diversa naturaleza que conllevan para quienes los sufren, y, en un número mucho menor de estas exploraciones, de estudiar y proponer los modos y maneras de abordar esta lacra social, esta "mancha en el paisaje social" (Bruckner) que deja fuera de juego a quienes con todo derecho deben participar y disfrutar de él. No cabe duda de que, hoy en día, el término exclusión parece devenir omnipresente, tanto en el lenguaje sociológico como en la lógica política y, por supuesto, en los análisis y propuestas pedagógicas.

Desde estas últimas, pues, cabe hablar de un tipo concreto de exclusión social, la que se manifiesta en un territorio específico de organización y acción social, de teoría y práctica, como es el de la educación. La exclusión educativa ha sido objeto de atención por parte de distintas agencias (pre)ocupadas por responder a los retos que se plantean en su seno (escuelas y otras instituciones educativas), pero también por dar razón de ser de los problemas de su tiempo con metas e intenciones investigadoras y docentes (entre las

que se encuentran las universidades) más que políticas (gobiernos y administraciones centrales y autonómicas y locales), sin obviar la articulación, más o menos intensa, de unas y otras en variados contextos y situaciones. Es cierto, pues, que la exclusión educativa y su contrario, la inclusión –dos conceptos complementarios más que antagónicos si se piensa en esa "cierta dialéctica que predomina en el movimiento de las sociedades" (Mafessoli)-, nos remiten a realidades que atraviesan nuestra sociedad y están, actualmente, en el corazón de numerosas reflexiones y debates más o menos fecundos, pero siempre pertinentes. Interpelarse por la exclusión y nociones asociadas (marginación, explotación, desviación, expulsión, destierro, pobreza...), así como por la inclusión (sin ahondar en los matices diferenciales encontrados, en un alarde de "finesse" analítica, con su próximo, el de integración), aparece en el escenario universitario como una necesidad y una inexcusable urgencia. Eso sí, obviar el peligroso reverso que supone insistir en la exclusión no debe ocultar otras realidades menos graves (como la explotación, la opresión, la expulsión...), todas ellas resultado de procesos de naturaleza política, económica, cultural y social, que suelen darse simultáneamente y ser comprendidas a la luz de las profundas transformaciones que se están produciendo en el mundo.

A ese llamado o convocatoria responde el libro compilado por Juan Manuel Escudero, texto que coordina y del que es autor junto a investigadores y docentes duchos desde hace tiempo en la identificación de los procesos de exclusión centrados en la escuela. Estudiosos como María Teresa González, Begoña Martínez, José Miguel Nieto, María Jesús Entrena, Mónica Vallejo y Begoña Alfageme dan razón, en capítulos de temáticas relacionadas con la exclusión educativa, y en una de sus manifestaciones más reconocidas como es el fracaso escolar de las personas, jóvenes e infantes, excluidas de la escuela, ya lo sean en razón de una enfermedad física o mental, por sus comportamientos inadaptados a la dinámica de clase, por su origen social o por ausencia de formación o ignorancia, ya lo sean debido a su escasa motivación para implicarse en sus propios procesos de aprendizaje, ya lo sean debido a todas ellas juntas a causa, por citar entre otras una razón más, de la incapacidad de determinados alumnos de dar respuesta a sus personales necesidades educativas.

Es un reconocimiento en tiempos en que la escuela, en entornos de continuas mutaciones, sigue el camino que había emprendido hace ya décadas: adaptarse a la lógica económica en la que ha pretendido y pretende jugar un papel importante en el acceso de los jóvenes al mundo laboral, su incorporación a las nuevas tecnologías, la adquisición de ciertas habilidades para que sea más eficaz su entrada al mercado de trabajo, su capacitación en idiomas... En este escenario se reconoce y se enfatiza, aquí y allá, los roles relevantes del sistema educativo en promover la integración social y profesional de aquellos que tienden a ser excluidos o, en casos conocidos, a autoexcluirse.

Es innecesario entrar a comentar cada uno de los seis trabajos que estructuran el libro que el lector tiene en sus manos, al que, por lo demás, se invita a penetrar por sí solo en las distintas aportaciones que en él se encuentran. Ninguna de sus colaboraciones necesita explicación o comentario que no pueda encontrar cualquier interesado con sus particulares armas culturales y saborear algunas de sus páginas más contundentes en lo que respecta a los temas que abordan. Prefiero asumir otra senda para dar cuenta de algunas de las propuestas y virtudes que estas páginas encierran. Así, en un alarde imprudente de interpretación, desearía sintetizar en unas pocas consideraciones algunas, y solo unas pocas, de las cuestiones que su lectura nos provoca y sugiere.

En primer lugar, invita a utilizar un armazón analítico amplio y riguroso, abordando los significantes y algunos de entre los múltiples significados que cada uno de ellos encierra, procurando con ello aclarar las sutiles variaciones que existen entre conceptos, aparentemente, de idéntica semántica (por ejemplo, inclusión e integración, o exclusión, marginación e inadaptación), así como de la asociación de unos (integración y participación, por ejemplo) con aquellos otros que se sienten convocados. Según se desprende de la lectura de estos seis textos, la exclusión educativa, del mismo modo que la inclusión educativa, puede manifestarse de múltiples formas y ser experimentada y vivida/sentida de modos muy diferentes por personas distintas. Pero sean cuales sean las formas que adopte el fracaso escolar, este es tanto o más insoportable que la desigualdad que la genera o en la que aboca.

Conmina a pensar y cuestionarse, en segundo lugar, aquellas políticas que no trabajan por la inclusión, por más que traten sus impulsores de convencer de lo contrario: políticas desalentadoras que son causa más de fracaso y de exclusión que de inclusión. De ahí que el libro se distancie de cualquier planteamiento neutral -bajo la bandera del cientificismo- y apueste por superar la exclusión o ayudar a paliarla planteándola en la esfera de la justicia social. Eso conlleva que se defiendan políticas afirmativas que expresen realmente la inclusión social y educativa que se busca lograr, esto es, políticas de distribución económica y reconocimiento político de diferencias -la clase social, entre ellas- e identidades culturales y personales, alejadas de formulas neoliberales que, como es conocido, soslayan toda equidad participativa y similar sentido ético. Cabe reivindicar una y otra vez, al hilo de esta argumentación, la idea de igualdad, una noción poderosa, es posible que la que más, en la sociología de la desigualdad y en otros territorios de saberes, reivindicación que se agradece, sobre todo si en el uso de estas categorías no se termina cavendo en un lenguaje profundamente negativo y derrotista.

Nos confirma, en tercer lugar y sin ninguna duda, que la escuela es un factor de exclusión, y no se oculta su papel segregador cuando así actúa, pero también se enfatiza su función inclusiva ante la angustia que provoca el fracaso escolar. Se declara abiertamente que esta sumisión de la escuela a una pedagogía del éxito y de la competitividad fomenta consecuencias utilitaristas en la educación –pensada, diseñada y ejecutada para el mercado en pos de la rentabilidad-, y se apuesta por que esta tradicional agencia educativa, por más que los cambios sean expresivos de sus transformaciones internas, colabore en reducir la fractura social a la que también, paradoja tan flagrante como difícil de resolver, contribuye. Esta es una permanente lección que los exploradores de espíritu democrático no olvidan señalar: y es que no hay posibilidad de que las reformas educativas en pos de una escuela más justa tengan éxito si el contexto político y social, macro y micro, persiste emponzoñado por el vaho de la injusticia y la desigualdad. Ningún país ha conseguido escapar a la desigualdad, aunque sabemos fehacientemente, sin necesidad de justificarse en el engaño, que se materializa con diferente grado e intensidad en cada una de ellos.

Advierte y avisa, una vez más, en último lugar, de que el intento de explicar la génesis de las desigualdades en la escuela, clásicas o nuevas, supone identificar los procesos que las engendran y reproducen –tarea política y científica que tiene tradición si se retoman los trabajos de Bordieu y Passeron o los de Baudelot y Establet- a fin de poder comprenderlas (de ahí la necesidad de los modelos teóricos) y trabajar por reducirlas, reto relevante de las políticas sociales y educativas. A la escuela, es cierto, se le ha atribuido la misión de lograr la igualdad y dedicar sus esfuerzos a alcanzarla: en el grado que lo consiga está en juego la democratización del sistema escolar. También lo es, sin embargo, que, debido a muchos de los factores que se describen en el libro, le resulta muy difícil escapar a la función de selección y sus correlatos reproductores en las trayectorias de los alumnos.

Desigualdades de diverso tipo promueven fracaso escolar, poniendo a los niños, adolescentes y jóvenes en el camino de ser excluidos de toda estructura, de negarles toda posibilidad de coexistencia o de convertirlos, pensando en el futuro laboral, en "explotados" o en "inútiles del mundo" (R. Castel).

El libro que presentamos da juego para llevar a cabo más consideraciones de las que hasta ahora hemos reflejado. Soy consciente de los riesgos de haberme quedado corto y los asumo. El capítulo de deudas con el texto de Escudero y compañeros de exploración es extenso. Sinceramente. Para los partidarios de no adentrarse en el debate y limitarse al silencio, este será un texto más a citar en las bibliografías. Buena parte de la comunidad pedagógica abandonó hace tiempo, o quizás apenas entró, en los recintos de la necesaria discusión y del diálogo con las ideas de quienes las ponen en juego. Para aquellos que, por el contrario, reivindican la sana ferocidad de medirse, esto es, de profundizar con la efectiva complejidad de lo real, el texto en el que se van a adentrar ofrece múltiples oportunidades para ello, propiciando la adhesión a un gran número de afirmaciones, de sosiego y contagio por la potencia de la argumentación y de los datos que se exponen a la reflexión.

La extendida tendencia a pensar que la exclusión y la inclusión son temas básicamente pertenecientes al ámbito del discurso se muestra equívoca cuando se leen las realidades que los diferentes capítulos abordan: en ellos se reconoce, sin disimulos de ningún tipo, la condición compleja, heterogénea e histórica de la exclusión y la inclusión social y educativa. En este sentido, resulta francamente irónico que la implicación de muchos de los autodenominados expertos en exclusión se reduzca a proponer elaboradas tipologías de excluidos a la carte, poniendo al descubierto la retórica pseudoradical que finaliza, con frecuencia, en un simplismo que atraviesa discursos y prácticas conservadoras difíciles de disfrazar o, también, en una inoperante ponderación que contrarresta cualquier planteamiento mínimamente serio, riguroso y comprometido. A la postre, estos análisis suelen examinar el presente desde ciertos humanismos tan trasnochados como imposibles. Pero el lenguaje pedagógico, aun no medido exhaustivamente, está cargado de ellos, de sus presupuestos y estrategias.

Una última reflexión, consciente como soy de que esta presentación comienza a ser larga, pero, aún más, de que la apelación cortés a esa economía de líneas y palabras no nos debe servir de coartada a la ingratitud que supone no hacerse eco, de modo justo, de las ideas que desarrolla el libro. He querido dejar para el final una consideración que creo especial en el territorio semántico de la exclusión/inclusión por el que reconozco tener un interés docente e investigador: y es la noción de diferencia. Tanto en el discurso de la exclusión como en de la diferencia, se apela constantemente a la edad, la raza, el género, la religión, la cultura, la nacionalidad..., discursos en los que se transita con excesiva frecuencia de "la reivindicación del derecho a la diferencia a la afirmación ontologizante de la existencia del diferente" (M. Cruz). Esto no deja de ser problemático en tanto que, si se aplica el bisturí, vemos anidar en sus propuestas cierto esencialismo naturalista, metafísico, generalizador y ahistórico. Tal enfatización de la diferencia puede ser una arriesgada coartada para justificar o naturalizar la exclusión social y educativa y, sutilmente, diluir la fuerza del concepto de igualdad, así como la de incurrir en una nueva tendencia a la homogeneización, tan querida a los capitalismos desarrollados. Al fin y al cabo, los estados de derecho y justicia social tienen como punto de partida la igualdad, en la que se defiende que las personas son iguales con diferencias sin necesidad de convertir al diferente en un sujeto de una sola pieza. Quizás sea la hora de volver a rescatar aquel clásico llamado de ahondar antes en aquello que tenemos de común que en lo que nos aparece como diferente, un tema, por lo demás, a estudiar y a explorar en años sucesivos.

Ahora sí. No sé si la presentación de un libro debería ir más allá de las palabras al uso en tantos frecuentes casos. La libertad que me he tomado tiene bastante que ver con la importancia y necesidad de pensar a fondo los temas que plantea -cuestión que el libro ofrece de sobra- tanto como con el hecho de que su compilador, el profesor Escudero, y varios de sus autores (he leído con frecuencia los textos de Teresa González y José Miguel Nieto, y con ello no quiero desmerecer el papel de los demás en la realización del mismo) han sido para mí una referencia constante y han constituido, en algunos casos como el del coordinador del libro, un criterio tutelar que llevo apreciando hace mucho tiempo.

> Juan Sáez Carreras Universidad de Murcia

Los participantes en el libro

Ma Begoña Alfageme González

Es Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Los temas preferentes de su docencia e investigación se refieren a recursos educativos, innovación docente, formación inicial, desarrollo profesional y evaluación docente. Sobre estos ámbitos ha publicado diferentes artículos en revistas de ámbito nacional, así como también internacionales.

Juan M. Escudero Muñoz

Es Catedrático en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Imparte docencia sobre temas relaciones con el currículo, la enseñanza-aprendizaje, la educación social en contextos escolares y la formación de profesionales socioeducativos en Grados y Másteres de Pedagogía, Educación Social, Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Exclusión-Inclusión Socioeducativa:

políticas, programas y prácticas. Sus ámbitos más recientes de investigación y publicaciones se refieren a la formación del profesorado, alumnado en riesgo de exclusión y programas extraordinarios de atención a la diversidad, comunidades profesionales de aprendizaje y educación inclusiva.

Mª TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Es Profesora Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Su docencia en el Grado de Pedagogía, Educación Social y varios Másteres versa sobre procesos de cambio y mejora escolar, organizaciones educativas, relaciones profesionales, cultura organizativa, procesos de liderazgo, planificación y evaluación de centros. Sus ámbitos más recientes de investigación, sobre los que ha publicado diversos artículos y libros, se refieren a: cultura y desarrollo de departamentos de educación secundaria; alumnado en riesgo de exclusión educativa; programas y medidas específicas de atención a la diversidad; absentismo, desafección y desenganche escolar, y abandono.

BEGOÑA MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ

Es Profesora Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Ha impartido docencia y participado en diversos proyectos de investigación relacionados principalmente con los temas de Atención a la Diversidad, Formación y Asesoramiento de Profesionales de la Educación e Innovación Curricular. Actualmente imparte docencia en los Grados de Pedagogía y Educación Social, y en los Másteres de Formación del Profesorado de Secundaria e Intervención Socioeducativa. Es la responsable del Grupo de Investigación GIU11/09 de la UPV/EHU, especializado en temas de inclusión y exclusión socioeducativa, uno de los ámbitos preferentes de sus publicaciones.

José Miguel Nieto Cano

Es Profesor Titular de Universidad en el Área de Conocimiento de Didáctica y Organización Escolar desde 1999, y desarrolla sus tareas docentes, de investigación y de gestión en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Su investigación versa sobre políticas, programas y prácticas de asesoramiento pedagógico y apoyo a la mejora de la escuela, desarrollo profesional, evaluación de la enseñanza e innovación educativa, respuesta educativa a los alumnos vulnerables y en riesgo de exclusión escolar. Sus publicaciones más notables se refieren a equipos de orientación educativa y psicopedagógica, organización y gestión de centros escolares, innovaciones en gobierno y gestión de centros, estudiantes en riesgo y centros de riesgo.

Mª JESÚS RODRÍGUEZ ENTRENA

Es Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Su docencia en los Grados de Pedagogía, Educación Social y diversos Másteres versa sobre organización escolar, liderazgo y mejora de la educación, orientación educativa y asesoramiento, formación y desarrollo profesional. Su ámbito de investigación está centrado en medidas de atención a la diversidad, alumnado en riesgo de exclusión, medidas académico-organizativas de lucha contra el fracaso escolar, formación y desarrollo profesional docente, temas sobre los que ha publicado varios artículos en revistas nacionales e internacionales.

Mónica Vallejo Ruiz

Es Profesora Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Su docencia versa sobre planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y currículo escolar en el Grado de Pedagogía y diferentes Másteres. Sus ámbitos de investigación, sobre los que ha publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales, se han centrado en la evaluación de la investigación educativa, evaluación auténtica, programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo, perspectivas del profesorado sobre el mismo y voces de estudiantes.

Prólogo

El fracaso escolar es uno de los problemas más serios que aqueja al sistema educativo español. Merece ser calificado de ese modo si se toman en consideración las evidencias que reiteradamente revelan que, sobre todo en la educación obligatoria, el derecho de todas las personas a la educación sigue sin ser garantizado como es debido. No cabe duda de que, desde la restauración democrática hasta la fecha, se han conseguido logros importantes en materia de extensión y democracia formal del sistema: respecto a tiempos no lejanos, se han mejorado las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje escolar. En lo que se refiere, sin embargo, a democracia real, redistribución justa y equidad educativa, queda mucho camino por hacer.

A pesar de los esfuerzos dedicados y las reformas que, una tras otra, declararon el propósito de mejorar los resultados y corregir las desigualdades educativas, sigue habiendo índices que ponen de manifiesto que muchos más sujetos y colectivos de los razonables siguen siendo privados de la buena educación y de los aprendizajes que en la educación obligatoria debieran haber alcanzado. Son múltiples los datos que revelan la existencia del problema y su persistencia. Aun reconociendo que las expresiones del mismo en diferentes Comunidades Autónomas y tramos de la escolaridad son dispares, las cifras oficiales hacen pensar que el llamado fracaso escolar sigue ahí como una roca difícil de remover. Como antaño,

sigue afectando en la actualidad a la niñez y la juventud que llevan consigo un capital personal, social y cultural más desfavorecido al entrar en el sistema. Ello significa, en un sentido, que una buena parte de la población escolar que tiene aceptablemente garantizado el acceso a nuestros centros no llega a contar, de hecho, con la acogida ni el trato que merece en su paso por los mismos, participando efectivamente de las experiencias y los logros convenientes. En otro, que, cuando el fracaso escolar adquiere dimensiones como las conocidas y persiste a lo largo de los años sin cambios significativos, es el mismo sistema educativo (y social y político) el que pierde credibilidad social hacia fuera y, hacia dentro, termina por sufrir una merma del sentido de capacidad y posibilidad que se precisa para afrontar con mayor acierto un tema como ese que, en último extremo, a todos perjudica.

El fracaso escolar, las desigualdades injustas o la exclusión educativa nos desafían hace tiempo. Si se miran, como es menester, en clave de los derechos esenciales que esos fenómenos niegan al alumnado, su valoración no puede sino ser contundente: se trata de realidades que suponen, sin más, la conculcación de derechos esenciales. Nadie, por lo tanto, ni la sociedad en su conjunto, los políticos y sus políticas, ni los centros, los docentes, las familias y el alumnado, debieran mirar para otro lado: a ninguno de tales actores el tema que nos ocupa es ajeno.

Su naturaleza tiene muchas caras y están ligadas ciertamente a múltiples condiciones, factores y dinámicas. Las grandes cifras oficiales u oficiosas que lo certifican –que son las que constituyen en nuestro contexto los motivos más mediáticos de preocupaciónsolo muestran sus manifestaciones más aparentes. Ríos de tinta se han vertido al documentarlas, analizarlas, someterlas a todo género de tratamientos y análisis. Se ha explorado y encontrado explicaciones "científicas" de todos los colores. Muchas de ellas, casi siempre interesadamente divulgadas, conforman datos, análisis e interpretaciones que a veces ocultan lo fundamental. Los datos sobre el fracaso y el abandono escolar constituyen motivos de alarma. Provocan hasta "polvaredas" ocasionales a las que ya estamos acostumbrados, armadas en torno a la publicación de ciertos informes cuyos resultados son utilizados y explotados de acuerdo con los intereses partidarios de políticos, sectores sociales e ideologías sociales y educativas particulares. Cuando la discusión y las opiniones formadas se limitan a las grandes cifras (PISA ha llegado a ocupar un lugar preferente en ese escenario), las personas y los colectivos más afectados por el fracaso y el desapego escolar quedan en la sombra, son invisibles, dejando entonces sus vidas presentes, pasadas y venideras fuera de los discursos que circulan y de las propuestas que se enuncian para remediarlo.

No queremos decir que los resultados comúnmente utilizados para medir y documentar el fracaso escolar sean irrelevantes. Pero sí es preciso advertir que, cuando prima una obsesión por los mismos y se pasa por alto el modo en que han sido construidos, lo que revelan y los factores amplios que lo pudieran estar provocando, lo que ocurre es un estrechamiento indebido de la mirada. Se ocultan y dejan de tratarse otros muchos asuntos que importan, omitiendo interrogantes que debieran ser planteados y respondidos en lo posible. Algunos de ellos, a buen seguro, tendrían que versar sobre los múltiples por qué y cómo que fabrican el éxito y el fracaso, la exclusión y la inclusión. De ese modo, quizás se llegaría a saber y comprender más y mejor cuáles están siendo los obstáculos que reiteradamente contribuyen a que tantas declaraciones, objetivos, medidas y actuaciones adoptadas, todas ellas supuestamente bien intencionadas, sigan sin tocar lo fundamental ni acercarse al propósito de hacer posible una educación más humana, más justa, más equitativa.

Una buena parte de las raíces del fracaso escolar tiene que ver, además de con sus expresiones más visibles, con los discursos creados y sostenidos sobre el mismo. Los lenguajes que se utilizan para designarlo, las cargas de profundidad que frecuentemente llevan consigo las explicaciones simplificadoras prevalentes en el escenario educativo, social y político son, en no escasa medida, elementos que conforman el mismo fracaso. Hoy como ayer, se trata de un fenómeno socialmente construido. No es algo natural ni tampoco inapelable, no ha surgido ni se mantiene por azar. Los modos de hablar del mismo, de pensarlo y de tomarlo en consideración son, a la postre, más importantes de lo que generalmente se supone. Entre otras cosas, porque, también en este ámbito social y personal tan singular, tienden a darse relaciones estrechas entre lo que

dos escolares y, en el otro, muestran una serie de referencias más específicas a cómo el alumnado en situación de riesgo es percibido y valorado por el profesorado que trabaja con el mismo.

Los dos últimos constituyen una muestra de propuestas que nos parecen dignas de consideración. Uno de ellos, referido expresamente a la Educación Compensatoria, tras analizar y cuestionar los planteamientos del déficit que tradicionalmente la han caracterizado, formula determinadas alternativas, confirmando las que también se han destacado a lo largo del libro. El último, que está expresamente referido a una determinada lectura ética de la profesión docente, es acorde con el supuesto de que, sin un compromiso de tal naturaleza con la erradicación del fracaso y la exclusión, cualquier política que se disponga carecerá del espíritu y el norte que ha de gobernarla. Aunque su contenido está propiamente redactado pensando en los docentes, bastará un mínimo de disposición a ampliar sus propuestas para incluir también a los centros como instituciones educativas éticas. Los referentes referidos a la justicia, la crítica, la profesionalización, el cuidado y la democracia pueden, y deben, ser aplicados igualmente a nuestras escuelas como organizaciones. Y, como no podría ser de otro modo, también entendemos que comportan sus propios mensajes y exigencias para otros agentes, en particular los políticos y sus políticas, los administradores de la educación y sus formas de gestionar y gobernar los ámbitos de su competencia. Precisamente por razones de justicia, democracia y equidad, y porque la realización satisfactoria del derecho de todas las personas a una educación digna depende fuertemente de sus prioridades, decisiones y actuaciones, los imperativos éticos en cuestión constituyen, para tales actores, retos singularmente insoslayables. También ellos están llamados a comprometerlos con altura de miras, con inteligencia y con voluntad política, con criterios derivados de las éticas que se describen. No estaría nada mal que también ellos rindieran alguna cuenta ética de los efectos indeseables que una y otra vez provocan sus decisiones y actuaciones, que los demás se lo exigiéramos sin pasar por alto asimismo las responsabilidades que a todos nos competen.

> Juan M. Escudero Muñoz Murcia, septiembre 2015

El fracaso escolar, una forma de exclusión educativa. ¿Por qué ocurre, cómo se produce? Juan Manuel Escudero Muñoz

1. Introducción

El fracaso escolar es un fenómeno tan antiguo como la escuela misma. Ha estado tan estrechamente ligado a la ya dilatada historia de la escolarización que podría caerse en la tentación de considerarlo como algo propio de la misma, algo inevitable. De atender a tantas declaraciones y propósitos que han prometido remediarlo, cabría esperar que, a estas alturas, no tuviera las dimensiones que reviste ni la frecuencia con las que sigue manifestándose. Ello hace sospechar que, se diga lo que se diga o se pongan en marcha unas y otras medidas y proyectos dirigidos a combatirlo, su persistencia tiene alguna utilidad. Bajo ciertos puntos de vista, el fracaso es algo funcional tanto para el orden escolar como para el orden social vigente, que lo mantienen, lo fabrican y de algún modo lo exigen.

El fracaso escolar es un fenómeno extremadamente complejo. En su construcción intervienen factores y dinámicas múltiples, sociales, políticas y personales, además de las propiamente escolares. Al echar mano de lentes pedagógicas y organizativas para mirarlo, se reconoce que los centros, el currículo, la enseñanza, así como las condiciones y políticas que las conforman, representan estructu-

y decisiones que se toman en la formación inicial y continuada del profesorado. Y, desde luego, el bagaje de contenidos y capacidades en cuestión, además de servir como referencia para el seguimiento y la evaluación realizada en los centros por el profesorado, interpela a las administraciones educativas, responsables de conocer, valorar y dar cuenta de cómo está yendo la educación, sin esconder la cabeza bajo el ala ni ocultando la realidad de los hechos corrientes en lo que respecta a la provisión de educación, todavía injusta a pesar de los esfuerzos dedicados

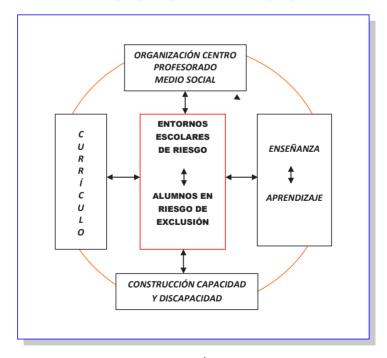
La evaluación que no justifica bien sus criterios y procedimientos, o la que utiliza criterios cuestionables por no perseguir con ellos la facilitación del aprendizaje sino la tipificación, clasificación y selección de los estudiantes, es un obstáculo para la provisión de una buena educación. Pero también lo es la omisión corriente de aquellos criterios y mecanismos que, en el caso de que fueran idóneos, arrojarían luces convenientes acerca de lo que realmente está pasando en nuestras escuelas o centros, cómo y por qué ocurre, qué estamos logrando y de qué estamos excluyendo. Una cultura de evaluación aceptable dentro de cada aula, centro y unidades administrativas significativas resulta imprescindible para cualquier política garantista de una buena educación, comprometida en la prevención de la exclusión. En particular, debería ofrecer la información pertinente y útil para análisis y valoraciones acerca de dónde y cómo concentrar más energías y esfuerzos para reducir, cuanto menos, las cotas indebidas que se están dando en la exclusión de bastantes personas de la formación intelectual, personal y social que les corresponde como un derecho.

3.2. ¿Cómo opera y circula la exclusión educativa?

Este segundo interrogante también tiene su importancia, aunque reviste su propia dificultad. A la vista de lo que se acaba de decir, no sería descabellado sostener que uno de los factores que explican los meandros de la exclusión educativa tiene su origen en la desmesura de los contenidos y aprendizajes que se persiguen en los currículos oficiales, o en la sustancia y forma que adquieren al desplegarse por la multitud de elementos y agentes que median su conexión de la escuela, las situaciones de riesgo en las que algunos de ellos puedan llegar a encontrarse y, en su momento, la salida del sistema sin la formación debida, hay que considerar al menos tantas variables como las que se acaban de indicar. En todo caso, no es suficiente con proponer listas de factores como esos, sino que, de cara a ahondar en la comprensión, hay que interrogarse y responder sobre qué relaciones cabe establecer entre los mismos, cuál pudiera ser la influencia combinada entre varios de ellos, o sus conexiones con determinadas condiciones o circunstancias tanto propiamente localizadas en los centros como en el exterior de los mismos. Con la pretensión de ofrecer una representación conceptual, se elaboró el marco teórico que aparece en la figura 1.

Figura 1. Contextos, Factores y Dinámicas de los Riesgos de Exclusión Educativa

FACTORES Y DINÁMICAS



DE EXCLUSIÓN SOCIAL

grandes rasgos, el esquema genérico de trabajo a desarrollar, con los ajustes o adaptaciones que procedan en situaciones y circunstancias bien determinadas.

No procede pasar por alto, desde luego, las dificultades que hay que superar para elaborar proyectos de esa naturaleza, así como para concentrar ideas, presupuestos, metodologías y compromisos bien delimitados y, al mismo tiempo, compartidos. Tampoco que, incluso por más razonables que pudieran parecer las propuestas que se están haciendo, una cosa es enunciarlas y otra, bien diferente y realmente compleja, disponer de los recursos materiales y humanos necesarios, acometer una redefinición fuerte del papel y los cometidos del profesorado, así como también de otros agentes susceptibles de involucrarse. Y, desde luego, la concertación de alianzas sociales y escolares conlleva nuevos mensajes y exigencias para las administraciones de la educación (piénsese tan solo en las condiciones de trabajo del profesorado, horarios, apoyos y recursos, formación), las comunidades y municipios, así como para otras posibles organizaciones y actores. Es innegable; si no, quedará solo en buenas palabras el reconocimiento generalizado de que hacen falta nuevas alianzas para la lucha contra la exclusión educativa. A esos y otros interrogantes habrá que responder en cada contexto, dialogando con circunstancias, tradiciones, capacidades y voluntades, comprometiendo procesos de concertación que, ciertamente, no son expeditivos.

5. Bibliografía

Baker, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children. Teachers College Record, 104 (4), 663-703.

Bauman, Z. (2005). Vidas desperdiciadas. Barcelona: Paidós.

- Bolívar, A. (2004). Teorías de la justicia y equidad educativa. Curso Reformas escolares y fracaso escolar. Baeza: UNIA.
- (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 1 (1), 9-45.

Riesgo, fracaso y abandono escolar temprano: Mejorar la comprensión, las políticas y las prácticas²

Juan Manuel Escudero Muñoz y Mª Jesús Rodríguez Entrena

1. Introducción

El riesgo escolar, el fracaso y el abandono temprano de la educación, temas llevados y traídos en la actualidad, requieren una comprensión adecuada, pues es necesaria para prevenirlos con más acierto que hasta la fecha o, en su caso, responder a ellos con actuaciones idóneas, menos reactivas y marginales que las actuales. Han de ser, además, considerados conjuntamente, ya que guardan entre sí relaciones manifiestas. Es conveniente, no solo documentar y analizar las grandes cifras y relacionarlas con factores contextuales y estructurales, sino también prestar atención a otra serie de variables y dinámicas referidas a la administración de la educación y el gobierno de los centros, el currículo y las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje, la evaluación y sus conexiones con los contenidos y los procesos formativos. De ese modo se podrá mejorar la comprensión de estos problemas, lo que es una condición necesaria aunque no suficiente para articular políticas y prácticas, tanto las

² Este capítulo es una revisión y actualización de un artículo titulado "Afinar la comprensión y movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano", que fue publicado en la Revista Avances en Supervisión Educativa, nº 14, mayo 2011.

que fueren convenientes. Ya que fenómenos como el riesgo, el fracaso o el abandono forman parte de un continuo en el sentido indicado más arriba, las respuestas a los mismos se han de situar, articular y coordinar desde una visión global, progresiva e integral. Lo que realmente está en juego no es la existencia o no de casos aislados de buena educación, sino una mejora y transformación extensa y profunda del sistema escolar como un todo, de cada uno de los centros y aulas. En ello radican las posibilidades por construir o las cuentas pendientes con reiteración en materia de éxito y fracaso escolar.

3. Afinar la comprensión sobre la implementa-CIÓN DE LOS PROGRAMAS DESTINADOS A PREVENIR EL RIESGO ESCOLAR Y REDUCIR EL FRACASO Y EL ABANDONO PREMATURO

Por la cantidad de variables y factores que intervienen en la construcción del éxito y el fracaso escolar, cualquier política dirigida a combatir la exclusión es compleja, problemática e incierta. Ni siquiera cuando la teoría y la investigación pedagógica proponen comprensiones aceptables, son por sí mismas suficientes para desencadenar los cambios necesarios. Entre el conocimiento disponible y las políticas diseñadas e implementadas, suele haber, como tantas veces se ha podido constatar, diversas fracturas y barreras, así como una diversidad de intereses sociales y educativos que frecuentemente entran en liza. No es extraño, entonces, que la primera proposición con la que se abría la Comunicación de la Comisión Europea al Parlamento a propósito de uno de los problemas en cuestión rezase así: "el abandono escolar temprano es un fenómeno complejo y reducirlo exige un fuerte compromiso político" (EU, 2011: 2).

No iba, desde luego, desencaminado aquel Pacto Social y Político por la educación de hace varios años que no llegó a cuajar, una de cuyas consecuencias indeseables está siendo observada, ahora, con los efectos de la crisis y de una reforma sin consenso que posiblemente va a desandar caminos hechos. Sobre ello volveremos

actualizadas y, en lo posible, puestas al servicio del empeño justo de hacer posible que cada vez sean menores los sectores del alumnado que no se sienten bien ni aprenden lo que es necesario en su paso por nuestras organizaciones escolares y aulas.

6. Bibliografía

- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y peformatividad. *Revista de Educación y Pedagogía*, v. 15, núm. 37, 87-104.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13, 1. Disponible en http://www.ugr.es/~recfpro/.
- Borman, G. y Dowling, N. (2010) Schools and Inequalities: A Multilevel Analysis of Coleman Equality of Educational Oportunities. *Teacher College Record*, 12(5), 1201-1246.
- Calero, J. (2006). La equidad en educación. Madrid: CIDE.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2008). *Por la escuela pública. Análisis de la educación en la Comunidad de Madrid*. Disponible en http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/Documentos.htm.
- (2012). Documento sobre el fracaso escolar en el Estado de las Autonomías.
 - www.colectivolorenzoluzuriaga.com
- Cornbleth, C. (2008). Echo Effects and Curriculum Change. *Teachers College Record*, 110, (10), 2148-2171.
- CREA (2009). *Includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education*. Disponible en http://creaub.info/included/.
- Dale, R. (2010). The dark side of the whiteboard: education, poverty, inequalities and social exclusion. *NESE*. Disponible en http://www.nesse.fr/nesse/activities//whiteboard) (25 de junio de 2012).

- De la Cruz, M. v Recio, M. (2011). Estudio sobre al abandono educativo temprano. Observatorio Social de la Educación. Fundación 1º de Mayo. Marzo. Disponible en http://www.1mayo. ccoo.es/.
- Escudero, J. M. (2006). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. En Escudero, J. M. y Sáez, J. (coords.). Exclusión Social y Exclusión Educativa. Murcia: Diego Marín/ICE.
- (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 13, 1, 107-141.
- Escudero, J. M.; González, M. T. v Martínez B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. Revista Iberoamericana de Educación, 50, 41-64.
- Escudero, J. M.; Frutos, L.; Poza, A.; Trujillo, A.; Urralburu, O. v Viñao, A. (2010). La educación en la Región de Murcia tras diez años de (in)competencias. En Foro Ciudadano de la Región de Murcia. El otro estado de la Región. Murcia: Foro Ciudadano y Diego Marín.
- Escudero, J. M. y González, M. T. (2010). La lucha activa contra el fracaso escolar, una prioridad del sistema educativo, los centros y el currículo democrático. En Echeita G y otros (coords.). Inclusión y educación democrática: éxito para todos a lo largo de la vida. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Inclusión y Cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 55, 85-105.
- Escudero, J. M. y otros (2013). Estudiantes en Riesgo, Centros de Riesgo. Las respuestas educativas al alumnado en situación de vulnerabilidad. Murcia: Diego Marín.
- EU (2010). Reducing Early School Leaving. Brussels.
- EU (2011). Communication from the Commision to the European Parliament. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda. Brussels.
- Feito, R. y López, J. (2008). Construyendo Escuelas Democráticas. Madrid: Hipatia.

Una mirada al pasado más reciente: El fracaso escolar y los intentos de acometerlo a base de programas extraordinarios de atención a la diversidad

Ma Teresa González González

1. Introducción

En las páginas que siguen se realizan diversas consideraciones y reflexiones en torno a algunos aspectos del pasado más reciente de nuestro sistema educativo que ahora está siendo sometido a reformas; se plantean en términos de qué se ha ido logrando en los últimos años en materia de educación, particularmente en lo que respecta a la denominada "atención a la diversidad", y qué retos quedan aún pendientes.

En el conjunto del texto, se hará mención a ciertos problemas preexistentes que, aunque han sido afrontados en las últimas décadas, no fueron, en realidad, bien planteados ni satisfactoriamente resueltos. Concretamente centraré mi atención en lo que, puede considerarse, sigue siendo el problema más serio o grave de nuestro sistema educativo: el fracaso escolar. Es bien sabido que las últimas reformas por las que hemos ido pasando estos años declaraban entre sus prioridades la reducción del mismo y, de hecho, se diseñaron y pusieron en marcha distintos programas

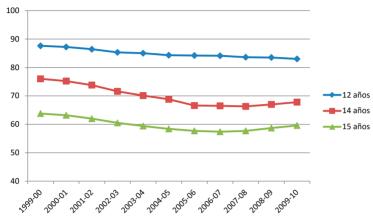
y medidas dirigidas a lograr tal objetivo. Pues bien, precisamente en materia de medidas dirigidas a prevenir el fracaso y atender al alumnado con dificultades más severas (en riesgo de fracaso o exclusión educativa), es posible considerar algunos enfoques, decisiones y prácticas ocurridas, por ejemplo en la pasada década, y traer a colación algunos datos que ilustran, aunque sea parcialmente, cómo discurrieron y con qué efectos, cuáles fueron algunos de los logros alcanzados (en los que posiblemente, dados los presupuestos y propuestas de la LOMCE, se va a retroceder), y los retos que aún quedan pendientes o inacabados. Las reflexiones y consideraciones que siguen no tienen sino la pretensión de sacar a la luz algunos temas que nos ayuden a entender por qué el fracaso escolar persiste a lo largo de los años, y apuntar, al menos entrever, algunos de los serios asuntos básicos que están por resolver, no ya para combatir marginalmente el fracaso, sino para reconstruir el sistema educativo que, según todos los indicios, no logra responder satisfactoriamente al derecho debido a una buena educación y resultados de aprendizaje.

2. El panorama poco halagüeño de las cifras

vA pesar de los cambios introducidos, de las medidas y programas ideados por las reformas que preceden a la que ahora está sobre la mesa (LOMCE) para reducir los índices de fracaso escolar y de abandono temprano, estos se mantienen más o menos estables, con pequeñas variaciones en sus cifras en los últimos años. Son ilustrativos datos que nos hablan de la existencia, en la pasada década, de un creciente número de alumnos y alumnas que estaban estudiando en un curso que no les correspondía por su edad, es decir, con un año o más de retraso respecto al que tendrían que estar, acrecentándose tal desfase a medida que avanza la trayectoria escolar (gráfico 1). Los datos apuntan, también, un considerable deseguilibrio entre Comunidades Autónomas (gráfico 2), si bien en todas ellas hubo un retroceso en las tasas de idoneidad al finalizar la Enseñanza Primara, en la mitad de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y al finalizar esa etapa.

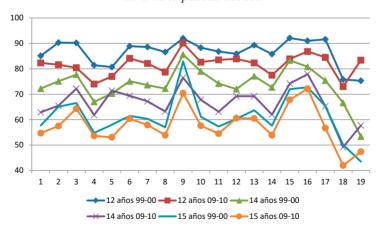
Gráfico 1.

Tasas de idoneidad a los 12, 14 y 15 años durante la pasada década



Datos referidos al conjunto del Estado

Gráfico 2. Tasas de idoneidad a los 12, 14 y 15 años durante la pasada década



Datos de las diferentes Comunidades Autónomas: 1. Andalucía; 2. Aragón; 3. Principado de Asturias; 4. I. Baleares; 5. Canarias; 6. Cantabria; 7. Castilla-León; 8. Castilla La Mancha; 9. Cataluña; 10. Comunidad Valenciana; 11. Extremadura; 12. Galicia; 13. Comunidad de Madrid; 14. Región de Murcia; 15. Comunidad Foral de Navarra; 16. País Vasco; 17. La Rioja; 18. Ceuta; 19. Melilla.

años, o de conseguir el título de Graduado en ESO a través de este. No voy a detenerme en ello, pero el incremento fue notorio, tanto si miramos las medidas concretadas por Comunidades Autónomas (González, Méndez y Rodríguez, 2009; Martínez, 2005), como si atendemos, por ejemplo, a las concertadas entre el anterior gobierno y las Comunidades Autónomas recogidas en el documento Programas de Cooperación territorial 2010-2011 (MEC, 2010). Resulta ilustrativo de esa preocupación por las medidas y programas que puedan contribuir a aminorar los niveles de fracaso escolar que, de los diecisiete contemplados en este documento, siete estuviesen destinados a mejorar el rendimiento escolar del alumno.

	Programas de mejora del rendimiento escolar del alumnado				
1	Programa Educa3. Plan de impulso de la Educación infantil, 0-3 años.				
2	Programa para la consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículo.				
3	Leer para aprender: la lectura en la era digital.				
4	Plan PROA (Programas de refuerzo, orientación y apoyo).				
5	Programa de profundización de conocimientos.				
6	Contratos-programa con los centros para el incremento del éxito escolar.				
7	Programa para la reducción del abandono escolar temprano de la educación y la formación.				
	Programas de modernización del sistema educativo				
8	Escuela 2.0.				
9	Plan de impulso del aprendizaje de lenguas extranjeras.				
10	Programa ARCE (agrupaciones o redes de centros educativos e instituciones públicas del ámbito de la educación.				
	Plan estratégico de Formación Profesional				
11	La innovación aplicada en la Formación Profesional.				
12	Reconocimiento de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.				
13	Una oferta de Formación Profesional para toda la población. Plataforma de Formación Profesional a distancia.				
14	Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional.				

El alumnado en riesgo de exclusión educativa: Una mirada desde los ojos del profesorado

José Miguel Nieto Cano, Mónica Vallejo Ruiz y Mª Begoña Alfageme González

1. Introducción

La población escolar ha logrado el acceso universal y democrático a la educación en la práctica totalidad de los países desarrollados, ampliando incluso más años la permanencia en los centros escolares y las oportunidades educativas de nuestros niños/as y jóvenes. A pesar de ello, un contingente numéricamente importante de alumnos encuentra serias dificultades para *conectar* e implicarse en la formación que se les ofrece y lograr satisfactoriamente los aprendizajes básicos de la educación obligatoria. Son alumnos en riesgo de exclusión educativa o vulnerabilidad, noción teóricamente controvertida y hasta heterogénea e imprecisa que aquí utilizamos para designar a esa población escolar que se encuentra en situaciones de riesgo de no graduarse, población escolar que podríamos situar en esa tercera modalidad de exclusión que definía Castell (2004: 65) como:

ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad (no se les encierra ni se les coloca necesariamente en guetos), pero que les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales.

Algo similar ocurría cuando abordamos el respeto de los alumnos hacia los profesores, si bien se incrementaba en alguna medida el porcentaje agregado de la tendencia más claramente positiva, y ello al margen del tipo de módulo formativo. Es considerando la tipología de centro donde se aprecian unas diferencias mayores y, como es habitual, los datos provenientes de centros no docentes ofrecen unos resultados más consistentes y positivos que los proporcionados por el profesorado de centros docentes.

Tabla 13. Los alumnos/as tratan con respeto a los profesores/as

Profesor/a de:	Nada Algo de acuerdo de acuerdo		Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	
Módulos Obligatorios	7,2%	31,7%	39,2%	21,8%	
Módulos Generales	11,7%	21,2%	44,6%	22,4%	
Módulos Voluntarios	10,8%	34,1%	44,5%	10,3%	

Tabla 14. Respeto a profesores por tipología de centro

Profesor/a de	Módulos Obligatorios				Módulos Generales			
Grado de acuerdo	Nada	Algo	Bast.	Muy	Nada	Algo	Bast.	Muy
Centro Docente	8,5%	35,6%	35,6%	2,0%	15,0%	25,8%	40,8%	18,2%
Ayuntamiento	0%	33,3%	66,5%	0%	6,2%	6,2%	62,4%	24,9%
Otra entidad	9,0%	9,0%	27,2%	54,6%	0%	16,6%	41,6%	41,6%

El seguimiento de normas de clase o respeto por las reglas establecidas por el profesor para el aula y la interacción didáctica siguen la pauta antes señalada. La tendencia positiva se daba en el caso de los módulos profesionales, y la negativa en los módulos voluntarios. En el mismo sentido, la tendencia positiva la encontramos en los centros no docentes, y la negativa, en los centros docentes.

	1 1 6							
Profesor/a de	Módulos Obligatorios			Módulos Generales			les	
Grado de acuerdo	Nada	Algo	Bast.	Muy	Nada	Algo	Bast.	Muy
Centro Docente	10,3%	52,4%	28,8%	8,5%	22,6%	46,9%	25,8%	4,5%
Ayuntamiento	8,3%	41,6%	33,3%	16,6%	6,2%	43,7%	37,4%	12,5%
Otra entidad	0%	0%	60,0%	40,0%	0%	23,0%	53,8%	23,0%

Tabla 19. Cumplimiento de normas de centro por tipología de centro

Los resultados que tienen que ver con la percepción que tenía el profesorado del cumplimiento de las normas del centro por parte de los alumnos presentan globalmente una ligera tendencia hacia la percepción incierta o negativa, aun cuando sea algo más marcada tratándose de módulos generales.

Tabla 20. Los alumnos/as respetan al resto de alumnos/as del centro

Profesor/a de:	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Módulos Obligatorios	4,8%	37,9%	40,1%	17,1%
Módulos Generales	9,4%	28,7%	52,2%	9,6%
Módulos Voluntarios	7,7%	39,4%	31,6%	21,2%

Cuando se trata de estimar si los alumnos del PCPI respetaban al resto de alumnos del centro, los resultados muestran una tímida tendencia hacia la opinión más claramente positiva, y ello con independencia del tipo de módulo formativo.

Tabla 21. Respeto al resto de alumnos por tipología de centro

Profesor/a de	Módulos Obligatorios			Módulos Generales				
Grado de acuerdo	Nada	Algo	Bast.	Muy	Nada	Algo	Bast.	Muy
Centro Docente	5,0%	42,4%	35,6%	16,8%	12,1%	34,7%	39,5%	13,7%
Ayuntamiento	0%	41,6%	41,6%	16,6%	6,2%	12,5%	81,1%	0%
Otra entidad	9,0%	9,0%	63,6%	18,2%	0%	16,7%	83,1%	0%

Ahora bien, cuando observamos los datos desde el prisma de la tipología de centro, las tendencias se decantan con mayor nitidez. En relación con ambos aspectos (respeto a los alumnos y cumplimiento de las normas del centro), la opinión del profesorado de los centros no docentes tendía a ser mejor y más consistente que la del profesorado de centros docentes.

5. Consideraciones finales

Globalmente, los hallazgos revelan la persistencia del desafecto hacia la "experiencia escolar" en los alumnos de PCPI. Los profesores con quienes se relacionaban tendían a poner el acento en rasgos específicos o comportamientos que no hacen sino perfilar una identidad construida básicamente en torno a una reacción de rechazo de todo lo que tiene que ver con el mundo académico. Los alumnos, vistos desde los ojos de sus profesores, seguían asociando el orden escolar a su cercana frustración en las aulas con el programa de estudios ordinarios antes de ser derivados al PCPI, aun cuando algunas condiciones en su vivencia de la enseñanza y el aprendizaje habían cambiado sustancialmente (caso de la atención educativa que recibían por parte de sus profesores, de las relaciones más estrechas con los mismos, de contenidos formativos que percibían como prácticos y útiles...). Ello se manifiesta particularmente cuando comparamos las apreciaciones de las diversas categorías de profesores según el tipo de modulo formativo y de entorno organizativo. Es clara la tendencia a que las valoraciones claramente positivas de los profesores fueran más altas en porcentaje cuando se trataba de alumnos que cursaban los módulos obligatorios asociados al perfil profesional elegido, o cursaban el programa en ayuntamientos o en otras entidades, que cuando lo hacían con módulos generales (asociados a competencias básicas) y en centros docentes.

Al reflejar con bastante consistencia que los alumnos reaccionan más positivamente a enseñanzas profesionales y entornos no escolares, la losa de las percepciones desfavorables hacia la "regeneración" de los alumnos pesa tanto que no deja lugar a otras

Diversidad, equidad y educación compensatoria: Propósitos inconclusos, retos emergentes

Juan Manuel Escudero Muñoz y Begoña Martínez Domínguez

1. Introducción

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1948, Artículo 26.1).

En el 2015, todos los niños de la escuela primaria deberán tener la oportunidad de participar en una escolarización libre de calidad aceptable y las disparidades entre género ser eliminadas. El analfabetismo adulto deberá reducirse a la mitad, los programas de educación infantil y los destinados a jóvenes que están fuera de la escuela deberán ser ampliamente incrementados, mejorando al mismo tiempo todos los aspectos de una educación de calidad (UNESCO, 2002: 29).

Entre el reconocimiento del derecho fundamental de todos los ciudadanos a la educación tal como estableció la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y el más reciente Informe de la UNESCO sobre el proyecto Educación para Todos,

conocimiento sustantivo del derecho a una buena educación para todos, sino también en políticas y decisiones efectivas que creen las condiciones y los procesos pertinentes en múltiples niveles de la educación, así como también en el núcleo central de las políticas sociales y las prioridades que han de atender.

4.1. Una buena educación para todos como un imperativo ético para cualquier sociedad que se precie de ser justa

En tiempos como los actuales, de tanto relativismo valorativo en el seno del pensamiento y sociedad líquida (Bauman, 2003), la garantía del derecho universal a la educación ha de enunciarse en claves éticas, y ser inscrita bajo la cobertura de imperativos morales y sociales a los que no puede renunciar una sociedad que, si no quiere destruirse a sí misma, ha de perseguir denodadamente la justicia. Además, tal y como ya argumentábamos en pasadas ocasiones (Martínez, 2002; Escudero, 2003a), esta es imprescindible para entender la diversidad y tratar de elaborar las respuestas que merece.

> Una sociedad justa es aquella que, con carácter universal, reconoce que sus miembros deben disfrutar de oportunidades efectivas para poder satisfacer ciertas necesidades, funciones, o desempeños que son imprescindible para conducirse en la vida con dignidad, participar en los diversos ámbitos de la sociedad, la cultura, la política y el mundo del trabajo, así como estar en condiciones de crearse una imagen positiva de sí mismos (Escudero, 2003a).

Las capacidades básicas, asunto al que se aludió específicamente en el capitulo primero de este libro, conectadas y reclamadas desde la perspectiva de los derechos humanos que han de ser garantizados a todas las personas, han de constituir el contenido propio de la buena educación a la que nos referimos. En esos términos se planteaba en el proyecto de Educación para Todos (UNES-CO, 2002), que representaba una agenda por realizar, no solo en países en vías de desarrollo, sino también en la mayoría de los más avanzados. Desde una lectura de la Declaración de Jomtien (1990)

y del programa que se acaba de mencionar, Rosa María Torres (2001b: 20-21) precisaba que:

La Educación Básica para Todos se entiende como una educación capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos. Tales necesidades básicas de aprendizaje pueden definirse como los conocimientos teóricos y prácticos, habilidades, valores y actitudes que, en cada caso, circunstancias y momento concreto, son indispensables para que las personas puedan encarar sus necesidades básicas en estos frentes: supervivencia, desarrollo pleno de sus capacidades, conquista de una vida y trabajo digno, participación plena en el desarrollo, mejora de la calidad de vida, toma de decisiones conscientes y posibilidad de seguir aprendiendo.

De alguna forma, apuntan en una dirección similar a la de las denominadas competencias básicas, concertadas en el contexto de la UE, calificadas en buena expresión por Perrenoud (2002) como "un salario cultural mínimo" que ha de garantizarse a todos los sujetos en tanto que ciudadanos.

Bajo esos presupuestos, la compensación educativa versa sobre el sostenimiento filosófico y el propósito de garantizar a todo el alumnado los contenidos y aprendizajes indispensables. Comportaría, pues, ciertas implicaciones para la misma definición de lo que pueda ser una educación de calidad respecto a las políticas, la administración y gestión de la educación, los centros como organizaciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Solo de ese modo el reconocimiento de las necesidades básicas como derechos puede ser algo más que meras declaraciones formales, pasando a concretarse en compromisos, obligaciones y actuaciones consecuentes por parte de los sistemas escolares, los centros, el currículo y la enseñanza.

4.2. Una buena educación para todos: implicaciones y propuestas escolares, sociales y políticas

Si entendemos el derecho a la educación para todos en los términos sugeridos, hay algunas implicaciones que procede subrayar expresamente. Asumido que las posibilidades y riesgos de exclusión e inclusión escolar se construyen y producen en la educación (aunque

De forma esquemática, el esquema que aparece a continuación viene a ser un resumen de lo que se acaba de señalar en los puntos precedentes.

Conceptos	Educación compensatoria	Compensación educativa
Destinatarios	Alumnado de sectores sociales desfavorecidos y de minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa.	Todos los centros, para que, a través de un <i>Plan de Compensación y una lucha activa contra las desigualdades</i> , pueda garantizarse la igualdad de oportunidades y aprendizajes de todo el alumnado.
Diseño curricular	Carácter remedial. Programas paralelos, específicos para cada grupo diferencial. Basado en la reducción y exención del currículo académico ordinario y en la precoz iniciación laboral.	Carácter preventivo. Proyectos integrados en el currículo ordinario, con un claro enfoque interdisciplinar, intercultural, coeducativo, inclusivo. Funcional y dirigido al aprendizaje básico para su desarrollo a lo largo de toda la vida.
Modelo organizativo	Grupo, Aula, Centros y Servicios específicos, inflexible, uniforme.	Grupo, Aula, Centro y Servicios ordinarios. Flexible, facilitador de una enseñanza y apoyos según necesidades personales.
Profesorado	Especialistas en áreas académicas o en poblaciones y sujetos y programas compensatorios.	Todo el equipo docente es responsable de su diseño, desarrollo y evaluación, contando con el apoyo de los recursos humanos y materiales especializados disponibles en el centro y la comunidad.
Marco de actuación	Solo escolar y fragmentado.	El centro como una Comunidad de Aprendizaje, integrado en proyectos de zona más amplios y en políticas sociales y económicas pertinentes.

5. Bibliografía

- Baker, B (2002) The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children. *Teachers College Record*, 104 (4), 663-703.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.* Madrid: Siglo XXI.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín 48 abril, Proyecto Principal de Educación*, 55-72. http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116194s.pdf
- Connell, C. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990). Jomtien, Tailandia. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S. PDF.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Darling Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- Deschens, S.; Cuban, L. y Tyack, D. (2001). Mismatch: Historical Perspectives on Schools and Students Who Don´t Fit Them. *Teachers College Record*, 103, 525-547.
- Elmore, R. F. (2002). Bridging the Gap Between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Improvement. Albert Shanker Institute.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma.* ¿Qué calidad, para quiénes? Barcelona: Ariel.
- (2003a). La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros? En Linares, J. y Sánchez, M. (coords.). Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia. Edición Digital. www.nodo50.org/movicaliedu/escuderoeducompe.PDF
- (2003b). Pensar i construir la formació del professorat perseguint la cohèrencia. Revista de Organització i Gestió Educativa Fòrum, 2, 19-28.

- cumento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre. www.rsu.uninter.edu.mx/doc/marco conceptual/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf
- (2001b). Educação para Todos. A Tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed (Trad. Esp. (2000). Educación para todos. La tarea pendiente. Madrid: Popular).
- UNESCO (2002). Education for All. Is the World on Track? EFA Global Monitoring Report (http://unesco.com).
- UNESCO-CEAAL-CREFAL. INEA (2000). Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. http://unesdoc. unesco.org/images/0011/001161/116140Sb.pdf

6 Éticas de la profesión docente y la lucha contra el fracaso escolar

Juan Manuel Escudero Muñoz

1. Introducción

La escuela y la profesión docente tienen en sus manos pasar un determinado legado cultural a las nuevas generaciones y recrearlo con ellas manteniendo una mirada y principios de actuación éticamente fundados. Para ello es preciso sostener una tensión perenne entre el pasado y el futuro, entre lo que está ocurriendo aquí y ahora y lo que debería suceder. A las personas que se dedican a la enseñanza, así como también a las instituciones, a las administraciones y las políticas ampliamente mencionadas en los capítulos precedentes, les toca la tarea y la responsabilidad inexcusables de reconocer las formas de ver, interpretar, pensar y actuar en el mundo que tienen sus estudiantes, y construir sobre ellas otras más inteligentes, humanas y cívicas. Sería un contrasentido entender la educación y los centros escolares como organizaciones y procesos sociales y culturales asépticos; la docencia sería una profesión sin alma en el caso de ser pensada y desempeñada con propósitos y actuaciones que pudieran no ser éticamente defendibles. Si los criterios éticos y la reflexión sobre los mismos quedaran fuera, en un espacio de segundo orden en el lenguaje, los relatos y discursos educativos, podrían idearse imágenes y proyectos de centros y aulas acaso eficaces, rentables y excelentes en el mejor de los supuestos. Pero, privados de su inexcusable construcción y vigilancia moral, correrían serios riesgos de ser y devenir radicalmente inhumanos, injustos y antidemocráticos.

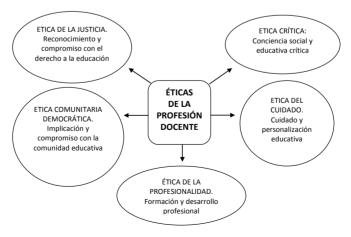
También puede suceder, desde luego, que los grandes valores y principios morales proliferen en las palabras, las declaraciones y propuestas, pero que las políticas, las decisiones y las condiciones creadas, así como las prácticas llevadas a cabo y los resultados alcanzados sean, de hecho, contradictorios con aquellos. Lamentablemente, eso es lo que sucede con más frecuencia de la deseable. Por ello, la reflexión ética sobre la profesión docente en particular, y también sobre los centros, la administración y las políticas educativas y sociales, es algo inexcusable para, de un lado, sostener vivo y hacer público un discurso moral imprescindible y, de otro, debatir y analizar sus implicaciones y sostener una mirada valorativa acerca de los fenómenos y los resultados educativos que han de ser cuestionados y transformados para hacer posible sistemas escolares y profesionales inspirados y comprometidos con valores y principios de actuación éticos, humanos, democráticos, justos y equitativos.

2. Educación y profesión docente, una tensión INELUDIBLE ENTRE DEBERES Y DERECHOS

La educación y la docencia están expuestas, en la actualidad, a fuertes tensiones entre lo que es y lo que debería ser, entre la educación que hay y aquella que debería haber por razones de justicia, equidad y democracia. Hablar de la ética del profesorado es relevante porque los centros escolares donde se ejerce la docencia son espacios humanos, sociales y culturales que, al menos hasta la fecha, siguen siendo importantes y decisivos en la vida presente y futura de la niñez y la juventud. Las tareas que se llevan a cabo en los centros y las aulas, los modos de hacerlas, las relaciones que se establecen y las consecuencias que de ello se derivan, dejan huellas no solo en los estudiantes, sino también en tantos hombres y muieres cuya vida laboral transcurre durante largos tiempos en ellas.

La historia de la educación ha estado plagada de análisis éticos y, como no podía ser de otro modo, se han ampliado, debatido y dilemas y decisiones razonadas y razonables que hay que construir, contrastar con múltiples realidades y contextos de reflexión y diálogo en las diversas esferas en que se mueve la educación y por parte de los distintos agentes involucrados. De hecho, algunos análisis sobre ética y educación en general, o sobre ámbitos más específicos como la mejora de los centros y de la educación, el gobierno y el liderazgo, el profesorado y su formación y, desde luego, sobre el currículo y la enseñanza (Shapiro y Stefkovich, 2001; Furman, 2004; 2012; Escudero, 2006a; 2006b; Hayes, Mills y Lingard, 2006; Shapiro y Gross, 2008; Wineberg, 2008), no hablan de ética en singular como si de un marco uniforme, estable y fuera de contextos se tratara, sino de éticas en plural. Cada una de ellas centra la mirada en determinados aspectos, defiende y argumenta ciertos valores, principios y actuaciones consecuentes. Integradas como sería conveniente en una visión de conjunto, pueden servir para iluminar, discutir y valorar, para crear conciencia, sensibilidades y percepciones que ayuden a decidir éticamente.

Tomando en cuenta diferentes aportaciones, en otras ocasiones (Escudero, 2006a, 2006b) se han descrito cinco versiones de la ética a las que nos vamos a referir: ética de la justicia, ética crítica, ética de la profesionalidad, ética del cuidado y ética comunitaria democrática. En el esquema siguiente se indican los contenidos más representativos que las constituyen.



Veamos una caracterización sucinta de cada una de ellas.

3.1. Ética de la justicia: reconocimiento y compromisos con el derecho a la educación

El reconocimiento y la valoración del derecho de todas las personas a una buena educación constituyen la base y el marco fundacional de valores, convicciones, ideas, políticas y prácticas de naturaleza eminentemente ética. Es cierto que la garantía efectiva de tal derecho pasa por muchos frentes y responsabilidades: una buena parte de ello excede manifiestamente al profesorado, e, incluso, algunos de los factores y decisiones correspondientes llegan a acotar y reducir sus márgenes de acción y de posibilidad y, todavía de forma más sutil, influyen en sus modos de pensar y de hacer. Al situar sobre este prisma la ética docente, sin embargo, se sostiene el supuesto de que las estructuras y decisiones macro, aunque son influyentes y poderosas, no determinan por completo las opciones morales del profesorado ni su pensamiento y convicciones más profundas. Tampoco cercenan radicalmente sus aspiraciones y sensibilidades ni determinan fatalmente sus modos de hacer, prácticas pedagógicas y relaciones con el alumnado.

En lo que afecta a los docentes, cabe hablar de una ética de la justicia constituida por concepciones democráticas sobre la escuela, el currículo y la enseñanza que puede y debe ser debidamente interiorizada, transformada en compromisos y en acciones consecuentes (Furman, 2004; 2012).

Particularmente en los niveles de la educación obligatoria (aunque no solamente en ellos), a la ética de la justicia va ligado el reconocimiento honesto y sin titubeos de que la educación es un derecho que hay que garantizar, precisamente, por imperativos de justicia; no porque ello sea cómodo o vaya a favor de la corriente, sino por criterios éticos sin los cuales la democracia es incompleta y la equidad imposible. Requiere pensar y asumir que lo que está en juego es la garantía de un derecho, no su vinculación condicional a determinados méritos de los estudiantes o de sus familias y entorno, como el interés y la motivación, las capacidades, la clase social, el género, la cultura o la etnia. Precisamente por ello, la ética consecuente tiende a crear condiciones, intereses y capacidades allí donde no las haya, y expandir, todo lo que sea posible, el potencial de aprender de cada alumno/a. El contenido de ese derecho no se

- sorado. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 3 (3), 206-234. www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ remie/article/download/remie.2013.14/pdf
- E. U. (2012). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Strasbourg: Commission staff working document.
- Furman, G. C. (2004). The ethic of community. Journal of Educational Administration, 42 (2), 215-235.
- (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. Educational Administration Quarterly, 48(2), 191-229.
- González, M. T. (2010). El Alumno ante la Escuela y su Propio Aprendizaje: Algunas Líneas de Investigación en torno al Concepto de Implicación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(4), 10-31. (http:// www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf.)
- Hayes, D.; Mills, M. y Lingard, B. (2006). Teachers & schooling making a difference: Productive pedagogies, assessment and performance, Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Nieto, S. (2006). Razones del profesorado para seguir con entusiasmo. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo Profesional Docente. Madrid: Narcea.
- Shapiro, J. y Stefkovitch J. A. (2001). Ethical Leadership and Decision Making in Education. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Shapiro, J y Gross, S. (2008). Ethical Educational Leadership in Turbulent Times. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Wineberg, T. W. (2008). Professional Care and Vocation. Rotterdam: Sense Pub.

Otros títulos de la colección

Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía

Una introducción al debate en Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)

Depaepe, Marc

ISBN 13: 978-84-7642-743-9

Páginas: 192

Hacia una escuela socialmente-crítica

Orientaciones para el currículo y la transición

Kemmis, Stephen; Cole, Peter; Suggett, Dahle

ISBN 13: 978-84-7642-742-2

Páginas: 128

Metáforas del educador

Sáez Carreras, Juan; García Molina, José

ISBN 13: 978-84-7642-838-2

Páginas: 176

Pensar, mirar, exponerse

García Molina, José (Coord.)

ISBN: 978-84-7642-841-2

Páginas: 176

Pensadores de ayer para problemas de hoy...

Filósofos

Sáez Carreras, Juan; Esteban Albert, Manuel (Coord.)

ISBN: 978-84-7642-931-0

Páginas: 192

Otros títulos de la colección

Pensadores de ayer para problemas de hoy... Teóricos de las ciencias sociales

Esteban Albert, Manuel; Sáez Carreras, Juan (Coord.)

ISBN: 978-84-7642-935-8

Páginas: 176

Dialéctica de los conceptos en educación

Sáez Carreras, Juan; Esteban Albert, Manuel; (Coord.)

ISBN: 978-84-7642-978-5

Páginas: 276