

Proyecto de mentoría profesional MES para la prevención del Abandono Escolar Prematuro

Jordi Collet-Sabé*

Verónica Jiménez Perales**

Resumen

El abandono escolar prematuro (AEP) es uno de los problemas de mayor preocupación al que se enfrenta el sistema educativo español y catalán. Es un fenómeno complejo y de origen multicausal que plantea un reto a abordar por la política educativa pero también, y con carácter urgente, por los centros educativos de educación secundaria obligatoria. El uso de estrategias educativas segregadoras para atender a la diversidad que se alejan de las favorecedoras de la inclusión, la equidad y la igualdad de oportunidades, tienen un impacto en la trayectoria personal y académica del alumnado que, entre otros, podría ser un factor explicativo de las tasas de AEP del país. Para contrarrestar esas estrategias, en el presente artículo presentamos las bases sociológicas, psicológicas y pedagógicas de un proyecto piloto de mentoría profesional de tres cursos académicos de duración, que tiene como finalidad la prevención del AEP a través del acompañamiento a alumnado de secundaria, a docentes y sus familias.

Palabras clave

Abandono escolar prematuro, mentoría profesional, Educación Secundaria Obligatoria, familias

Recepció original: 21 d'abril de 2023

Acceptació: 5 de juliol de 2023

Publicació: 30 de juny de 2024

El abandono escolar prematuro (AEP): situación actual de un problema histórico

Han sido muchas las investigaciones que, especialmente en los últimos años, han puesto el foco en la realidad del abandono escolar prematuro (AEP). Al respecto, la década de los 2010 empezó con una tasa de AEP en España (INE, 2010), definido como el conjunto de la población entre 18 y 24 años que no siguen con su formación reglada más allá del Graduado en Educación Secundaria, del 28%. Mientras tanto, en la UE-27, la cifra de Abandono Escolar Prematuro en 2010 era del 11,6%, un 11% menos que en España que, desde hace veinte años, es el país con el mayor porcentaje de la UE (INE, 2010). Precisamente en 2010, la UE propuso para el 2020 que esa cifra se redujera al 10%. Al cabo de una década, la media de AEP de la UE es del 9,7% (EU, 2022, p. 7), lo que significa que todavía más de tres millones de jóvenes no siguen con sus estudios postobligatorios y, por ello, se propone llegar a la cifra del 9% en 2030. España ha conseguido rebajar esa

(*) Jordi Collet-Sabé es profesor titular de sociología de la educación en la Universidad de Vic-UCC. Ha sido investigador visitante en el Institute of Education (University College London) y en la Universidad de Cambridge. Sus temas de investigación son las políticas educativas; las relaciones entre escuelas, familias y comunidad; la lucha contra el fracaso y el abandono escolar prematuro y la educación como bien común. ORCID: 0000-0001-8526-9997. Dirección electrónica: jordi.collet@uvic.cat

(**) Verónica Jiménez Perales es profesora agregada del Departamento de Psicología de la Universidad de Vic-UCC. Ha centrado su investigación en la atención inclusiva a la diversidad del alumnado y la promoción de prácticas educativas inclusivas, concretamente, a través de la evaluación y el aprendizaje cooperativo. ORCID: 0000-0002-6548-6414. Dirección electrónica: veronica.jimenez1@uvic.cat

cifra al 13,3% (UE, 2020, p. 28) bajando a la mitad de la cifra de hace una década. En Catalunya, los datos han ido bajando en paralelo a los del conjunto del Estado y el AEP se sitúa en 2021 en el 14,8%, la cuarta Comunidad Autónoma con un mayor número de jóvenes entre 18 y 24 años que no obtienen ninguna titulación posobligatoria, sólo por detrás de Andalucía (17,7%), Illes Balears (15,4%), Castilla la Mancha (14,5%) y muy lejos de Euskadi (4,8%), Cantabria (6,4%), Galicia (8,1%) o Navarra (9,1%). A pesar de que aquellos/as jóvenes que ni siquiera han graduado la ESO constituyen el colectivo que requiere de más apoyos y oportunidades, en el artículo nos referimos al AEP como al conjunto de personas entre 18 y 24 años que no obtiene ninguna acreditación posobligatoria. Un fenómeno vinculado, en algunos casos, a elementos como el absentismo o la no graduación de la ESO; pero también a la no continuidad con la formación reglada después de la ESO o al abandono de los estudios de Formación Profesional y/o Bachillerato.

Para analizar este fenómeno, lo primero que se constata en diversas investigaciones es que el AEP está, como todo lo que tiene que ver con el mundo educativo y social, altamente estructurado por los ejes de desigualdad de clase social del alumnado, de género y de origen familiar y grupo cultural (migrante, pueblo gitano, etc.) (Mora, 2010; Hernández y Alcaraz, 2018; Rizo y Hernández, 2019; Arco y Segovia, 2022). Así, por ejemplo, en Catalunya, los datos sobre AEP son muy dispares en función del nivel socioeducativo de los progenitores (Tarabini y Curran, 2018; Tarabini y Jacovkis, 2020). Estas autoras cruzaron los datos de AEP con los de la Encuesta de Condiciones de vida y agruparon las familias en tres grandes grupos en función de su nivel de estudios o capital educativo. Una variable que se ha demostrado altamente útil para analizar los condicionantes de desigualdad familiar en los procesos educativos y sociales. Así, en el grupo bajo se incluyeron los progenitores sin ninguna acreditación educativa formal o sólo con estudios primarios; en el grupo medio los que obtuvieron estudios secundarios obligatorios y postobligatorios; y el grupo alto las familias con estudios universitarios certificados. Así, con datos de 2018, si el nivel educativo de la madre es bajo, la media de AEP de sus hijos/as es del 42,1%; si el nivel es medio, el porcentaje desciende hasta el 10,5%; y, por último, en el nivel alto, se reduce hasta el 3,1%. Los datos, si se analizan en función del nivel de estudios del padre son similares: nivel bajo: 39,5%; medio: 13,6%; y alto: 5,5%. Así, el eje de clase social, concretado en el indicador de nivel de estudios parental, es muy contundente: los hijos/as de progenitores con nivel de estudios bajos tienen hasta trece veces más de probabilidades de sufrir AEP que aquellos/as con nivel de estudios altos. Éste es un dato muy relevante que nos enmarca el grueso de la problemática del AEP en los colectivos más desfavorecidos en términos de nivel de estudios y renta familiares.

Asimismo, se puede analizar el fenómeno desde la perspectiva de desigualdades de género. A nivel español, podemos ver cómo con datos de 2018 (INE, 2019), la AEP afectaba al 27,2% de los chicos entre 18 y 24 años, por el 19,8% de las chicas. Ésta es otra de las constantes en el fenómeno de la AEP, su gran diferencia de impacto en función del género. En Catalunya, también podemos ver esta constante de entre 6 y 10 puntos de diferencia en los últimos 10 años. Así, Tarabini y Curran (2018) o Tarabini y Jacovkis (2020) interseccionan el eje de clase social con el de género, y encuentran unos datos que circunscriben el fenómeno de la AEP a colectivos fundamentalmente de chicos, especialmente con progenitores de clase trabajadora y puestos de trabajo no calificados, bajos, medios o trabajos técnicos. Así, por el tipo de trabajo de baja calificación de la madre, el 28,7% de las chicas abandonan la educación formal antes de conseguir algún título post-

obligatorio, frente al 42% de los chicos; para el nivel medio, el salto es enorme ya que sufren AEP el 17% de las chicas frente al 51,2% de los chicos; y por último, para las posiciones universitarias de las madres, la media de AEP para las chicas es del 3,5% y del 5,6% para los chicos. Si nos fijamos en la escala laboral de los padres, los resultados son similares, pero con una incidencia aún mayor en las familias con padres con trabajos sin o con baja calificación. En este caso, el 26,8% de las chicas sufren AEP contra el 60,7% de los chicos. Por último, el tercer eje de desigualdad que nos ayuda a comprender qué se esconde debajo de las cifras generales del AEP, es el origen de los progenitores. Con datos sólo para Cataluña (Tarabini y Curran, 2018; Tarabini y Jacovkis, 2020) podemos ver que, de media, mientras el 11% de las chicas y el 26,7% de los chicos con progenitores españoles sufren AEP, el 37,9% de las chicas y el 57,3% de los chicos con progenitores de origen extranjero lo experimentan. Todo esto nos permite hacer un retrato sobre cómo se concreta, en España y en Cataluña, el desigual perfil de los jóvenes que sufre AEP: más chicos que chicas; mayoritariamente con progenitores de clase trabajadora, especialmente con padres con baja o media cualificación profesional y nivel de estudios; y, por último, con progenitores de origen extranjero también interseccionando con fuerza como variable.

Pero incluso en esos datos estructurados por ejes de desigualdad que han ido mejorando con el tiempo, se esconden otras realidades que a menudo se mantienen invisibles. Ese fue el caso de la comarca de Osona en Catalunya cuando, el informe del Observatorio Socioeconómico de esta comarca (Álamo *et al.*, 2019) señaló que además de las situaciones de absentismo, no graduación de la ESO y no continuidad después de esta etapa educativa había que poner el foco en otros lugares para entender las altas tasas de AEP. Específicamente, se señaló a las personas jóvenes que comienzan tanto la formación profesional como el bachillerato y abandonan estos estudios y/o no los terminan en el tiempo establecido. Por ejemplo, sólo en Osona, esta cifra total era de más del 50% de los matriculados en formación profesional y cerca de un 25% de los matriculados en bachillerato en 2019 (Álamo *et al.*, 2019). Contrastando los datos con otros territorios catalanes, los porcentajes son muy parecidos (Cardús, 2022)¹ y señalan que las complejidades de las transiciones a la educación postobligatoria no terminan con la matrícula de los alumnos/as en estos estudios, sino que requieren un acompañamiento por lo menos hasta la consecución de la primera acreditación postobligatoria (Cardús, 2022).

Obviamente, estas cifras, tanto a nivel español, como catalán, como de la comarca de Osona, hicieron saltar todas las alarmas. Especialmente por los enormes impactos que el AEP y los bajos niveles de formación asociados tienen a todos los niveles en las personas que los padecen. Por ejemplo, la falta de titulación básica implica tener hasta cinco veces más de probabilidades de ser una persona adulta viviendo por debajo del umbral de la pobreza que si el o la joven alcanza el nivel de un grado universitario (30% vs 6% de probabilidad). Podemos encontrar cifras de desigualdad parecidas en relación con los salarios, la participación electoral y cívica o la salud. Sin duda, el Abandono Escolar Prematuro es uno de los problemas clave del sistema educativo y su (in)capacidad para generar dinámicas de equidad e inclusión, especialmente para con el alumnado de entornos más desfavorecidos en la transición a los estudios postobligatorios, genera grandes impactos

(1) <https://www.fundaciobofill.cat/blog/que-ens-diuen-les-noves-dades-d-abandonament-escolar-prematura-catalunya> [Consulta el 17 de julio de 2023]

vitales negativos (García, 2013; Tarabini, 2017). Siendo, por ejemplo, uno de los principales enemigos de la cohesión social por sus efectos generadores de pobreza, exclusión, trabajos de baja calificación, etc., que pueden durar toda la vida (García y Sánchez-Gelabert, 2020). Por todo ello, la Comisión Europea ya situó la lucha contra la AEP como una de las prioridades europeas en 2014 (UE 2014) y sigue insistiendo en que éste es un punto clave de lucha por una sociedad equitativa y cohesionada (UE, 2022).

Entender el Abandono Escolar Prematuro para combatirlo

Elementos sociológicos

Pero ¿qué hay detrás de estas cifras? ¿cómo entender este complejo fenómeno con tan graves consecuencias para los que lo padecen? ¿qué elementos lo conforman y deberían ser combatidos? Antes de exponer las bases teóricas del proyecto de prevención del AEP, es importante explicar desde qué perspectiva entendemos este fenómeno para luego, exponer cómo creemos que se puede combatir de forma eficaz. Así, lo primero que se constata es, como expone la investigación desde hace más de sesenta años, que el alumnado no obtiene unos buenos o malos resultados (principalmente) por su mérito individual sino por los fuertes vínculos con la estructura social de desigualdades. Así, desde los conocidos informes Coleman (1966), Plowden (1967) o investigaciones como las de Bourdieu y Passeron (1970) o Bernstein (1990), hasta las múltiples investigaciones e informes contemporáneos, se ha analizado de forma crítica el mito de la meritocracia en el sistema educativo. Ese mito consiste en afirmar que la escuela es una institución social neutral que ofrece a todos/as los que ingresan en esta las mismas oportunidades de éxito (o fracaso). Y que las desigualdades en los resultados escolares se deben, de forma exclusiva o fundamental, a la inteligencia, el esfuerzo, el talento y la capacidad individual de cada alumno/a (Reay, 2012; Sandel, 2020). Ante esa perspectiva meritocrática, toda la investigación, desde los clásicos, afirma lo contrario y, como expone Diane Reay retomando la perspectiva crítica de Bourdieu:

We need to conceptualize schools as places of educational reproduction and spaces of «othering», as places that are not straightforwardly about teaching and learning but sites of racialized, gendered and classed cultures of inclusion and exclusion (...) spaces that stratify and reinforce inequalities. (Reay, 2017, p. 5)

Así, el AEP no lo entendemos como un resultado «natural» de una escolarización basada en la igualdad de oportunidades y el mérito individual o como fruto de diversas capacidades, inteligencias, talento y esfuerzos. Sino como el resultado de un proceso de (re)producción de desigualdades sociales existentes en el contexto escolar. Un proceso fuertemente ligado a los capitales familiares que devienen, por desgracia, un predictor muy ajustado de los resultados del alumnado en el sistema educativo. Por lo tanto, entendemos la escuela y sus dispositivos no como espacios neutrales y meritocráticos donde cada cual es valorado (sólo) por unas capacidades o esfuerzos individuales, sino también como un lugar de selección y de exclusión, especialmente para aquel alumnado proveniente de familias de clase trabajadora y/o de origen extranjero que no encajan con la «normalidad escolar» y cuyos capitales formativos no corresponden a lo que la escuela espera (Ball, 2013). Así, a través de diversas dinámicas concretas del aula como los lenguajes, la evaluación, las desiguales expectativas, los deberes, etc., se construyen procesos de selección, de inclusión o exclusión, de confianza o desconfianza, de proximidad o

lejanía, etc., que acaban por generar, en determinados perfiles, «una experiencia de no pertenencia a la escuela» (Reay, 2017, p. 7), «de extranjería escolar» (Collet *et al.*, 2014; 2022) que conduce, de manera clara, al fracaso escolar y al AEP (Bourdieu, 1980; Bersntein, 1990; Lareau, 2003; Reay, 2017). Entonces, la clave de lectura del AEP son las desigualdades familiares que condicionan de manera muy clara la experiencia y los resultados escolares (Demeuse y Baye, 2005) pero en un contexto en el que, siguiendo el concepto de violencia simbólica (Bourdieu y Wacquant, 1992), se invisibilizan esas desigualdades y se actúa *como si* la escuela fuera un contexto de igualdad de oportunidades real regido por el mérito individual. Esa contradicción entre una institución que trabaja desde parámetros de clase media que se constituyen en barreras para el alumnado desfavorecido, sumado a la apariencia meritocrática (violencia simbólica), lleva a que tanto docentes, como alumnado y familias, sitúen la causa del fracaso y/o el abandono escolar no en las desigualdades estructurales que se (re)producen en la escuela, sino en el propio alumnado y sus familias (Sandel, 2020). Si alguien no tiene éxito en la escuela es responsabilidad del alumno/a y de su familia por no tener la «learner identity» apropiada (Reay, 2017, p. 64), algo que produce que «large sections of the working classes are pathologised as unmotivated, unambitious and underachieving» (Reay, 2012, p. 599). Esta situación de culpabilización de las víctimas tiene, además, importantes efectos negativos en la «identidad de aprendiz», la autoestima y el autoconcepto del alumnado que experimenta el fracaso y el AEP (Larrauri, 2009; Van Houtte, 2011; Tarabini, 2017; Curran, 2019), transformándolos progresivamente en «impossible learners» (Youdell, 2006).

Elementos psicológicos

Para construir las bases del proyecto de prevención del AEP y para el éxito educativo de todo el alumnado, es relevante exponer que no sólo desde la sociología se ha construido un análisis que pone el foco en las desigualdades estructurales como causa fundamental del AEP, lejos de las miradas que culpabilizan a las mismas víctimas. También desde la psicología se han expuesto las teorías, prejuicios y estereotipos dados por descontado desde los que el profesorado explica y se explica el fracaso escolar y el AEP. Así, por ejemplo, Coll y Miras (2001) exponen como hay dos argumentaciones que, a la vez, explican, justifican y naturalizan el fracaso escolar y el AEP y su desigual distribución, poniendo el foco de responsabilidad y mejora en el propio alumnado y lejos de la escuela y la tarea docente:

a) *Teorías y justificaciones innatistas.* Es decir, los resultados escolares se explican en relación con las diversas capacidades, habilidades y competencias ya dadas desde el nacimiento de los alumnos/as y que se convierten en definitivas o inmutables a lo largo de la vida e independientes de la acción educativa.

b) *Teorías y justificaciones contextuales.* Aquí, lo que explica la realidad actual del alumno/a es el ambiente familiar y social en el que participa, otra vez desde una perspectiva estática, cerrada e inmovilista tanto de la realidad familiar y social como del propio alumno/a y sus capacidades.

Es paradójico ver cómo, desde dos perspectivas con fundamentos en principio antagónicos (innatistas vs ambientalistas), se acaba reificando y cosificando la realidad actual del alumno/a, a partir de «explicaciones» auto-explicativas como «es flojo académica-

mente» o «es desfavorecido socialmente». Algo que, en ambos casos, acaba convirtiéndose en la clave argumentativa para (auto)justificar de forma inmovilista la mala trayectoria del alumno o alumna en la escuela y su falta de graduación. Una argumentación (auto)justificativa del trabajo escolar y docente que cierra opciones de mejora, posibilidades de futuros diferentes, nuevas formas de organización, dinámica, orientación y currículum escolar. En definitiva, lo que vienen a decir las dos argumentaciones que invisibilizan las desigualdades y el mito de la meritocracia es «la escuela no es para ti» (Tarabini, 2017). Contraponiéndose a una concepción de escuela inclusiva en la que todo el alumnado debería tener una buena experiencia y unos buenos resultados en cada centro del sistema educativo (Departament d'Educació, 2017). Así, tanto en la perspectiva sociológica de las desigualdades, como en la psicológica de las explicaciones innatistas y/o ambientalistas, se excluye de la ecuación del problema del fracaso y el AEP a la escuela, sus dispositivos, sus procesos y resultados. Si el alumnado y sus familias son el problema, sea asociado a la genética o al ambiente, no lo son los docentes, ni la escuela, ni el currículum, ni la evaluación, ni el sistema de orientación, ni los soportes, ni los dispositivos específicos, ni el sistema educativo en su conjunto. Y es desde estas perspectivas justificadoras e inmovilistas sobre el alumnado, las que orientan y guían, a menudo de forma inconsciente e invisible, las actuaciones de la escuela y de aquellos dispositivos y aquellas actuaciones de orientación y contra la desafección, el fracaso y el AEP. Unas perspectivas que invisibilizan a las desigualdades de partida; y que, sea vinculándolo a los genes o al ambiente, culpabiliza y responsabiliza al propio alumno/a y a su familia del AEP (Collet *et al.*, 2022).

Por supuesto, ambas aproximaciones nos parecen erróneas e incapaces de proporcionar respuestas inclusivas y equitativas para todo el alumnado y, específicamente, para aquel que ya durante la ESO tiene una mala experiencia en la escuela y sus resultados tampoco acompañan. Por eso, partiendo de la centralidad de las desigualdades como elemento explicativo del AEP y reconociendo la necesidad de abandonar concepciones deterministas sobre el alumnado (sean de corte innatista y/o contextual), presentamos las bases sociológicas, psicológicas y pedagógicas que orientan el proyecto MES de mentoría profesional para la prevención del Abandono Escolar Prematuro.

Bases sociológicas, psicológicas y pedagógicas del Proyecto MES para la prevención del AEP²

Los conceptos clave que sustentan el proyecto son, en su relación con diversas disciplinas, la equidad y la inclusión (sociología), el constructivismo y la adaptación (psicología) y la diversidad (pedagogía).

Bases sociológicas: equidad e inclusión

Por su propia naturaleza, dinámicas y procesos, la escuela tiene dificultades para proveer una igualdad de oportunidades real y efectiva a la totalidad de su alumnado (Sandel, 2020; Ball y Collet, 2022). Siguiendo el modelo clásico de Demeuse y Baye (2005), podemos decir que la escuela genera desigualdades en tres momentos de la escolaridad. En

(2) El proyecto MES (Mentoría en Educación Secundaria) está financiado por la Fundació Antiga Caixa Manlleu (FACM) durante el desarrollo de la prueba piloto que abarca el periodo académico 2021-2024

primer lugar, en relación con el *acceso*. Han sido muchas las investigaciones que han mostrado como, tanto la falta de diversidad de alumnado, como las distintas barreras a su inclusión generan, especialmente entre aquellos más desfavorecidos, mayores condiciones hacia el fracaso escolar (Pujolàs, 2006; Benito y González, 2007; Bonal y Bèlle, 2018; Collet, 2019; Collet *et al.*, 2022). La educación, que es un derecho universal, ve mermada su capacidad de generar sociedades más igualitarias y que valoren las diversidades, por las múltiples barreras a un acceso realmente equitativo e inclusivo de todo el alumnado a la escuela que toman la forma de mercado educativo, barreras informales y dificultades con la inclusión. En segundo lugar, el sistema educativo y sobre todo en su etapa secundaria, tiene grandes dificultades para proporcionar una buena *experiencia escolar* a todo el alumnado, especialmente al más desfavorecido. Desde investigaciones clásicas como la de Dubet y Martucelli (1998) hasta las más recientes en Catalunya (Tarabini, 2017; Beneyto *et al.*, 2019; Tarabini y Jacovkis, 2020; García y Sánchez-Gelabert, 2020) parte del alumnado y una parte de las familias viven el instituto como un lugar que no es bueno para ellos/as. Y que allí, en demasiadas ocasiones, tienen la experiencia o incluso se les explicita, que la escuela no es para ellos y que estarán mejor fuera (Curran, 2019). Finalmente, en relación con los *resultados*, no hay más que recordar que, según la OCDE (2016), el alumnado más desfavorecido repite hasta cinco veces más que el de clase media con el mismo nivel de competencias (Rodríguez, 2016); o que según la UE (2022), los jóvenes con progenitores de bajo nivel educativo tienen nueve veces más probabilidades de abandonar los estudios de forma precoz (AEP) que aquellos con progenitores con estudios universitarios. Los resultados escolares siguen estando muy marcados por las desigualdades de clase, género y origen familiar. Así, nuestro proyecto tiene como primer pilar y objetivo básico el trabajo por la equidad y la inclusión de todo el alumnado, es decir, el trabajo para que su experiencia escolar y sus resultados sean los más satisfactorios posibles y les permitan, idealmente a todos y todas, seguir una trayectoria educativa postobligatoria con éxito.

Bases psicológicas: constructivismo y adaptación

El segundo pilar del proyecto responde a la pregunta de cómo aprenden los alumnos/as y de cómo debería ser la propuesta educativa ante esa realidad. El posicionamiento constructivista en el que nos ubicamos, plantea que el alumnado aprende de forma diversa: dispone de diferentes conocimientos previos ante cualquier contenido; tiene distintos perfiles de inteligencia; diferentes motivaciones para (no) aprender; distintos autoconceptos y expectativas en relación con lo escolar (Coll y Miras, 2001). Para dar la mejor respuesta a esas diversidades, como hemos visto, las respuestas estáticas, sean de índole innatista o contextual, no parecen la mejor aproximación ya que, en ambos casos, esas diferencias se perciben como individuales, e inherentes a la persona o a los contextos en los que participan, y estables en el tiempo. Así, se perciben las dificultades en el aprendizaje como parte inherente de la naturaleza del alumno/a y/o, ajenas a la acción educativa, por lo tanto, imposibles de modificar, cambiar o transformar. Por el contrario, desde la perspectiva constructivista, se plantea la realidad de cada alumno/a como parte de una interacción entre las características individuales y de las características contextuales. Un contexto, unas características y una interacción que, a través de intervenciones, apoyos y cambios en la organización escolar se pueden modificar y mejorar en todos los casos. Por eso nuestro proyecto, partiendo de esa perspectiva constructivista de las interaccio-

nes en la enseñanza y el aprendizaje, apuesta por las estrategias de adaptación y flexibilización de esos procesos e interacciones orientadas a la equidad (Tharp *et al.*, 2002; Collet *et al.*, 2022). Entendiendo que no hay sólo una forma óptima de enseñar y que hay que adaptar los apoyos a las características del alumnado; que enseñar y aprender son actividades envueltas en relaciones, vínculos, expectativas y emociones que facilitan o dificultan los aprendizajes y que hay que tenerlos en cuenta; que la coordinación entre los diferentes espacios de aprendizaje (escuela, actividad extraescolar, familia, Internet, etc.) es una buena estrategia para mejorar esos aprendizajes; y que toda educación debe orientarse a conseguir el máximo desarrollo de las capacidades de cada alumno/a.

Bases pedagógicas: diversidad

Finalmente, las bases pedagógicas del proyecto tienen que ver con una concepción de la diversidad que obliga a repensar las estrategias de apoyo, como en nuestro caso, dejando de lado concepciones selectivas, de grupos de nivel o temporales. Dejar de ver la diversidad de alumnado como un problema para el sistema educativo y entenderla como una realidad humana, nos permite abandonar propuestas educativas que se basen en una estrategia (Coll y Miras, 2001):

- a) *Selectiva*. Es decir que acepta que algunos alumnos/as no tienen suficiente «nivel», capacidades o voluntad para adaptarse y seguir en el sistema y que es positivo, para ellos y sobre todo para el sistema, que abandonen la educación secundaria al terminar la ESO (o incluso antes).
- b) *Grupos de nivel – bajada de objetivos*. Aquí se trata de establecer itinerarios diferenciados «por nivel», rebajando objetivos y estableciendo grupos estancos «por capacidades» que en su gran mayoría cosifican las desigualdades familiares previas y facilitan la reproducción de las mismas (Tarabini, 2017).
- c) *Temporal*. Esta estrategia se acaba concretando, en muchos casos, en la repetición de curso. Una práctica basada en la idea errónea que, haciendo lo mismo, pero con más tiempo o más veces, el alumnado va a aprender más y mejor sin tener que mejorar el resto de los elementos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ante estas estrategias, proponemos buscar la compensación de desigualdades a través de la adaptación y flexibilización de los contenidos, las actividades, las metodologías y la organización escolar (diversidad). La compensación parte de la hipótesis parcialmente cierta que, dando los apoyos necesarios al alumnado con más desventajas (compensar las desigualdades), este puede llegar a conseguir los mismos resultados que el alumnado con familias de clase media. Los dos riesgos o límites de estas estrategias son, en primer lugar y como expuso Bernstein (1971), que las distintas educaciones a veces no pueden compensar las desigualdades provenientes de los entornos sociales; y el segundo es que esta estrategia, por focalizarse en parte del alumnado de un aula o un centro, pueda generar algún tipo de segregación entre el mismo. Las estrategias de adaptación y flexibilización buscan proporcionar a cada alumno/a, que es diverso y desigual a la vez, aquellas actividades, metodologías y apoyos que necesita en cada momento para seguir avanzando en su proceso de aprendizaje. Como veremos, aunando las estrategias de adaptación, flexibilidad y compensación de desigualdades ante la diversidad del alumnado, esperamos poder contribuir de forma significativa a la reducción del AEP y la

consecución, por parte de todo el alumnado que participe en el proyecto de prevención de este, de alguna titulación postobligatoria.

Proyecto de mentoría profesional MES para prevenir el AEP

Antecedentes

Los dos antecedentes inmediatos del proyecto de mentoría profesional para prevenir el AEP son los Talleres de Estudio Asistido que, vinculados a los Planes Educativos de Entorno, se llevaron a cabo en Cataluña de forma paralela a los talleres establecidos por el programa Proa en todo el Estado Español. Como expone Güell (2008), estos talleres se establecieron desde una perspectiva de refuerzo escolar, con un mentor/a trabajando con ocho-doce alumnos/as, y con un rol orientado a velar por el «buen comportamiento» y la realización de los deberes escolares. Unos años después, a partir de los aprendizajes realizados en el marco de los Talleres de Estudio Asistido, se diseñó un proyecto de mentoría profesional orientado a prevenir el fracaso escolar en primaria, con una fuerte presencia de familias, un vínculo estable con la dirección y los tutores/as del centro y mucho trabajo en red con los agentes y espacios educativos de la comunidad (Collet *et al.*, 2016). La evaluación del proyecto mostró su capacidad para reducir desigualdades entre el alumnado más desfavorecido participante en el programa y el de clases medias; una muy buena experiencia para alumnado y familias; pero mostró sus limitaciones a la hora de impulsar transformaciones estructurales y sistémicas en la escuela de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Collet y Martori, 2018).

Estructuración y organización del proyecto

- El tipo de alumnado susceptible de participar en esta mentoría es aquél que no tiene las oportunidades y los recursos de otros jóvenes, pero muestra interés y predisposición a ser acompañado y guiado por un/a profesional. Un alumnado que no vive una desafección escolar absoluta, sino que, haciendo una metáfora, se está quedando atrás del tren de la formación, pero que, con un apoyo adecuado y flexible, puede volver a engancharse con garantías. Es muy importante que las tutoras del instituto y las familias estén de acuerdo con la participación del alumnado en el proyecto y se les pide un seguimiento, así como una implicación clara y continuada. El elemento clave es construir un vínculo positivo entre mentor/a y alumnado basado en las ideas de acompañamiento, guía y ejemplo, es decir, de mentoría.
- Organizativamente, cada mentor/a está vinculado a un Instituto dónde acompaña a ocho alumnos/as. La distribución horaria es que cada tarde trabaja con dos alumnos/as y un día a la semana se reúnen los ocho mentorados/as con el mentor/a. En esa misma sesión con todo el grupo del mismo centro, se realizarán una vez al mes sesiones con las familias de todos los mentorados/as. Cada sesión de trabajo es de dos horas y, además, los mentores dedican una hora semanal a la coordinación con los tutores/as; dos horas a la coordinación entre todo el equipo de mentores/as y su coordinador/a y cuatro horas al mes para formación específica vinculada a los retos que se les presentan.

- La mentoría se propone acompañar, orientar y dar apoyo académico y personal a los jóvenes a partir del vínculo afectivo. Estos son los principales objetivos de la mentoría: a partir tanto de las sesiones por parejas, como en las del grupo, acompañar a estos jóvenes en su dimensión académica pero también personal, emocional y social; generar espacios y procesos de orientación académica y personal sobre posibles itinerarios académicos futuros; proporcionar información fiable sobre estos posibles itinerarios; dar apoyo en aquellos aspectos académicos en los que puedan tener más dificultades, trabajando no los deberes concretos, sino sus capacidades y competencias en estos ámbitos; acompañar al alumnado a conocer personalmente y a familiarizarse con los recursos socioeducativos del territorio (biblioteca, puntos de conexión a Internet, museos, espacios de estudio, centros cívicos...) y su tejido asociativo (deportivo, cultural y social), para promover su vinculación con el mismo y proporcionales oportunidades de implicación y aprendizaje. Para cada alumno/a, el mentor/a establecerá un plan de trabajo individual que se compartirá con el centro educativo y las familias y se evaluará trimestralmente.
- Los mentores/ras son graduados universitarios vinculados a los grados de psicología, educación social, máster de educación secundaria y/o magisterio. Preferiblemente del mismo territorio en el que se desarrolla el programa, el proyecto les puede brindar la oportunidad de tener uno de los primeros trabajos profesionales. Se les contrata a 12 o 15 horas/semana y se les selecciona por un nivel de competencias, iniciativa y motivación alto. El proyecto cuenta con otra figura clave que será el coordinador/a del proyecto encargado de realizar el seguimiento del mismo y los mentores/as, buscar posibles suplentes de bajas de los mentores/as e implementar la evaluación del proyecto con pruebas cualitativas y cuantitativas que diseñará un equipo científico vinculado a la universidad. Los mentores/ras realizarán un doble trabajo con el alumnado, sus familias y la comunidad: académico desde una perspectiva competencial y de acompañamiento personal, social y emocional.
- Se propone una duración de tres cursos académicos para el desarrollo del proyecto piloto. Dos cursos (3º y 4º de ESO) siguiendo la pauta expuesta para, en el primer año de educación postobligatoria, realizar un seguimiento semanal individual. Este seguimiento en el primer curso después de la ESO es también clave para evitar que, durante la transición a la educación postobligatoria, puedan aparecer dificultades como hemos visto en los datos presentados anteriormente.
- Centros educativos. Es fundamental que, de acuerdo con los planteamientos expuestos anteriormente, los institutos entiendan que este es un proyecto de centro y no de algunos alumnos/as; que no se trata de «derivar» a un determinado alumnado a hacer deberes sino que es una oportunidad para repensar enfoques, metodologías y formas de organización escolar de acuerdo con los planteamientos de compensación de desigualdades, adaptación y flexibilización de los apoyos; y a que su implicación y apoyo a lo largo de todo el proyecto, especialmente tutores y dirección, será clave. Así, tiene que haber la máxima implicación del profesorado, de la dirección y del claustro y ésta no puede quedar en manos de la buena voluntad de los equipos directivos. Esta implicación se concreta en el contacto semanal del tutor/a con el mentor/a y, una vez cada dos meses, se hará un encuentro con mentor/a, el coordinador/a del proyecto, un representante de la dirección del centro, la orientación educativa del centro y los tutores/as de 3º y 4º de ESO con alumnado implicado

en el proyecto que servirá para evaluar los planes individuales, la marcha del proyecto y las posibles actuaciones de mejora.

- Familias y comunidad. Como se ha expuesto, es fundamental que el proyecto establezca un trabajo en red con familias y comunidad. Es imprescindible acordar el apoyo y la implicación explícita por parte de las familias de los/las jóvenes, así como de los ayuntamientos cuyos centros de los municipios con centros educativos en el proyecto. También es clave el vínculo, el conocimiento y el trabajo conjunto con los espacios comunitarios y las entidades del territorio para proporcionar mejores oportunidades educativas al alumnado participante.
- Evaluación y difusión del proyecto y de los resultados. Además de un seguimiento habitual de la evolución académica y personal de los jóvenes al principio y al final del proyecto piloto, se realizarán pruebas cuantitativas y cualitativas para evaluar el impacto de este en distintas dimensiones: académica, personal, social y emocional. El proceso de evaluación se basa en un diseño de investigación pre-post con grupos target y control, longitudinal a lo largo de dos años académicos que se complementa con datos cualitativos como entrevistas y grupos de discusión con todos los agentes participantes. Los objetivos se han planteado en torno a la identificación de cambios en los alumnos/as mentorados en los resultados académicos, la asistencia al centro educativo, las relaciones sociales con sus iguales, factores afectivos y emocionales que tienen impacto en el aprendizaje y en la proyección académica y profesional. Además, se han planteado objetivos de cambio y mejora en la orientación académica y profesional en los centros educativos y en el contexto familiar.
- Actividades. Vinculado con los objetivos expuestos anteriormente, tanto en las sesiones de un mentor/a con dos mentorados/as, como en la sesión de grupo semanal, se evitará que de manera sistemática se realice la misma dinámica que en la clase tradicional (ejercicios, corrección, explicación), deberes o actividades que complementen el currículum escolar. Contrariamente, se trata de plantear a los/as jóvenes situaciones, espacios, contextos, personas, recursos y diálogos que les permitan utilizar conocimientos y capacidades y/o construir otros nuevos desde una perspectiva abierta. Es decir, donde no haya una sola metodología y resultado posible. Así se pueden plantear:
 1. Actividades que puedan conectar su mundo cotidiano con los objetivos escolares, generando en los jóvenes interés. Haciendo consciente y visibilizando el valor que el proceso y el resultado tienen para el propio alumno/a y, posteriormente, para el instituto.
 2. Visitas a recursos del territorio que puedan servir al alumno/a en su vida cultural y social: bibliotecas, museos, centros cívicos, asociaciones, clubs deportivos y entidades de ocio. También se promoverá un compromiso con el territorio a través de dinámicas de Aprendizaje-Servicio (Puig, 2015) como voluntariado, para visibilizar sus capacidades de aportar apoyo o conocimiento a otros.
 3. Acompañamiento y soporte a la escolaridad. En este caso, se trata de trabajar de forma contextualizada y vinculada a los intereses de cada joven los contenidos académicos (deberes, exámenes...). La investigación también valora poder hablar de lo escolar, sobre cómo les va, qué dificultades tienen a nivel de

comprensión y organización de las tareas, las relaciones, los horarios y calendarios con el fin de poder apoyarle en estos ámbitos manifestando unas altas expectativas respecto a su trabajo y sus resultados.

4. Orientación. Otra de las actividades relevantes es, de una forma cotidiana, poder acompañar al alumnado en su conocimiento de las posibilidades académicas futuras, contrastarlas con los propios intereses y capacidades, entender las implicaciones y posibles efectos de las decisiones que tomen y compartir información con las familias.
 5. Proporcionar materiales, tecnologías o espacios para poder hacer trabajo académico ya que, en algunos casos, el alumno/a no dispone de ellos.
 6. Otras estrategias de acompañamiento, orientación y aprendizaje que se puedan construir en cada mentoría.
- Implementación. El proyecto se puso en marcha en octubre de 2021 y tras dos cursos de funcionamiento en cinco centros y cuarenta alumnos y sus familias, entró en su tercer año en setiembre de 2023. Los resultados preliminares de los dos primeros cursos apuntan a que el proyecto es capaz de generar efectos positivos en las dimensiones emocionales y sociales de los estudiantes, mejorando el autoconcepto y las expectativas académicas; efectos muy positivos en la autoestima del alumnado; y poco efecto en la mejora de los resultados académicos (notas). El propio alumnado mentorado y sus familias lo valoran muy positivamente y el profesorado de forma positiva, aunque lo ven sobre todo como un complemento que, mayoritariamente, contribuye a mejorar la experiencia escolar (deberes, intervención en el aula, etc.), con pocas mejoras sobre las notas. Durante el curso 23-24 habrá que evaluar la capacidad del proyecto para prevenir el abandono de los estudios postobligatorios que ha empezado el alumnado.

Conclusiones

En definitiva, teniendo en cuenta el recorrido que hemos realizado del fenómeno del AEP y de todas las investigaciones que se han ido desarrollando en los últimos años, podemos afirmar que es necesario y urgente desarrollar acciones educativas contundentes para reducir las tasas actuales de abandono escolar prematuro. Para ponerlo en contexto, si la tasa de AEP en Catalunya es, con datos de 2021, del 14,8%, eso se traduce, en cifras absolutas en más de 97.000 jóvenes. Así, y a pesar de la clara mejora en los últimos años, todavía nos encontramos lejos del 9% de AEP que la Unión Europea propone para 2030. Y todavía más lejos de las tasas que ya tienen territorios como el País Vasco cercana al 5%.³ Las investigaciones indican que el AEP no afecta por igual a todos los grupos sociales y se asocia a patrones de desigualdad que se siguen perpetuando en el sistema educativo. El proyecto piloto que hemos presentado busca, por un lado, mejorar la escolaridad presente del alumnado implicado desde una mirada global (académica, personal, emocional y social) y promover su transición a la etapa postobligatoria con garantías de éxito, así como favorecer su continuidad en estos estudios postobligatorios evitando el

(3) <https://www.fundaciobofill.cat/blog/que-ens-diuen-les-noves-dades-d-abandonament-escolar-prematura-catalunya> [Consulta el 17 de julio de 2023]

abandono escolar prematuro. Para ello, es necesario el apoyo e implicación de los tutores/as, centro, familias y comunidad. Y, por otro lado, que el instituto y los profesionales que trabajan en él puedan conocer, compartir y aprender otros planteamientos de trabajo con el apoyo de la mentoría y el vínculo con familias, comunidad y los otros centros educativos. De manera que se contribuya a generar una educación secundaria obligatoria que ofrezca posibilidades reales de éxito y continuidad escolar para todo el alumnado.

Referencias

- Álamo-Nogueron, S.; Castañé-López, S.; Casas-Brunet, M. (2019) 5è. *Informe de competitivitat de la comarca d'Osona*. <http://www.observatorisocioeconomic-sona.cat/arxius/5%C3%A8Informe%20de%20Competitivitat%20de%20la%20comarca%20d'Osona.pdf> [Consulta: 19 de abril de 2023].
- Arco, R.; Segovia, B. (2022) «Units per l'èxit escolar. Prevenció de l'abandonament escolar prematur d'escolars d'ètnia gitana». *Guix: Elements d'acció educativa*, núm. 495, pp. 50-54.
- Ball, J. S. (2013) *Foucault, power, and education*. New York and London, Routledge.
- Ball, J.S.; Collet, J. (2022) «Against school: an epistemological critique». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 43, núm. 6, pp. 985-999.
- Beneyto, M.; Castillo, J.; Collet, J.; Tort, A. (2019) «Can schools become an inclusive space shared by all families? Learnings and debates from an action research project in Catalonia». *Educational Action Research*, vol. 27, núm. 2, pp. 210-226.
- Benito, R.; González, I. (2007) *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona, Editorial Mediterrània.
- Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London, Routledge.
- Bonal, X.; Bélle, C. (Eds.). (2018) *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. London, Bloomsbury.
- Bourdieu, P. (1980) *La distinction*. Paris, Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1970) *La reproduction. Les lois de reproduction du capital culturel font comprendre les contradictions des systèmes d'enseignement*. Paris, Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L. (1992) *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago, University of Chicago Press.
- Cardús, L. (2022) «Què ens diuen les noves dades d'abandonament escolar prematur a Catalunya?». *Fundació Jaume Bofill*. <https://fundaciobofill.cat/blog/que-ens-diuen-les-noves-dades-d-abandonament-escolar-prematur-a-catalunya> [Consulta: 15 d'abril de 2023].
- Coleman, J. S. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Chicago, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Coll, C.; Miras, M. (2001) «Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar», en Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, Á. (Comp.) *Desarrollo Psicológico y educación*, 2. Madrid, Alianza Psicología, pp. 331-356.

- Collet, J. (2019) «Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 40, núm. 7, pp. 999-1003.
- Collet, J.; Besalú, X.; Feu, J.; Tort, A. (2014) «Escuelas, familias y resultados académicos: un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado». *Profesorado*, vol. 18, núm. 2, pp. 7-33.
- Collet, J.; Naranjo, M.; Jiménez, V. (2016) «Proyecto Enxaneta. Apoyo para el éxito escolar de todo el alumnado: bases teóricas y metodológicas». *Temps d'Educació*, núm. 50, pp. 155-170.
- Collet, J.; Martori, J.C. (2018) «Bridging boundaries with Bernstein: approach, procedure and results of a school support project in Catalonia». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 39, nº8, pp. 1126-1142.
- Collet, J.; Naranjo, M.; Soldevila, J. (Eds.) (2022) *Global inclusive education*. Cham, Springer.
- Curran, M. (2019) *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios?* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Demeuse, M.; Baye, A. (2005) «Pourquoi parler d'équité?» a Demeuse, M. et al. (Eds.) *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles, De Boeck, pp. 149-170.
- Departament d'Educació (2017) *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Dubet, F.; Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- European Union (2014) *Preventing early school leaving in Europe*. Bruselas, EU. [Consulta: 13 de julio de 2023].
- European Union (2020) *Tackling early school leaving*. Bruselas, EU.
<https://www.dzs.cz/sites/default/files/2021-11/Tackling%20Early%20Leaving%20from%20Education%20and%20Training%20in%20Europe%20Strategies%2C%20Policies%20and%20Measures.pdf> [Consulta: 13 de julio de 2023].
- European Union (2022) *Education and training monitor 2021*. Bruselas, EU.
<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/spain.html> [Consulta: 13 de julio de 2023].
- García, M. (2013) *Absentismo y abandono escolar. La persistencia de una problemática escolar y social*. Madrid, Síntesis.
- García, M.; Sánchez-Gelabert, A. (2020) «La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones postobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar». *Papers. Revista de Sociologia*, vol. 105, núm. 2, pp. 235-257.
- Güell, E. (2008) *Avaluació de l'experiència pilot dels tallers d'estudi assistit de la UVIC dins dels Plans Educatius d'Entorn de Manlleu, Roda de Ter i Vic*. Trabajo final de máster, UVIC-UCC.
- Hernández, A.; Alcaraz, M. (2018) «Factores incidentes en el abandono escolar prematuro». *Revista de Investigación en Educación*, vol. 16, núm. 2, pp. 182-195.
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2010) *Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años. España y UE-28*.
<https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=12543> [Consulta: 18 de abril de 2023].

- INE. Instituto Nacional de Estadística (2019) *Abandono temprano de la educación-formación*.
https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888 [Consulta: 09 de marzo de 2023].
- Lareau, A. (2003) *Unequal childhoods*. Berkeley, University of California Press.
- Larrauri, R. (2009) «Ecosistema educativo y fracaso escolar». *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 49, núm. 4, pp. 2-9.
- Mora, A. J. (2010) «Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias». *Revista de Educación*, (número extraordinario), pp. 171-190.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016) *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016. Informe español*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde/2016.html> [Consulta: 14 de marzo de 2023].
- Plowden, B. (1967) *Children and Their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council of Education England*. London, H.M.S.O.
- Puig, J.M. (coord.) (2015) *¿Cómo realizar un Proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona, Graó.
- Pujolàs, P. (ed.) (2006) *Cap a una educació inclusiva*. Vic, Eumo.
- Reay, D. (2012) «What would a socially just education system look like?: saving the minnows from the pike». *Journal of Education Policy*, vol. 27, núm. 5, pp. 587-599.
- Reay, D. (2017) *Miseducation*. Bristol, Policy Press.
- Reay, D. (2020) «The perils and penalties of meritocracy: sanctioning inequalities and legitimating prejudice». *The Political Quarterly*, vol. 91, núm. 2, pp. 405-412.
- Rizo, L. J.; Hernández, C. (2019) «El fracaso y el abandono escolar prematuro: el gran reto del sistema educativo español». *Papeles Salmantinos de Educación*, núm. 23, pp. 55-81.
- Rodríguez, P. (2016) «Per què els alumnes pobres repeteixen més que els rics amb el mateix nivell de competències?» *Diari d'educació*. <https://diarieducacio.cat/per-que-els-alumnes-pobres-repeteixen-mes-que-els-rics-amb-el-mateix-nivell-de-competencies/> [Consulta: 18 de abril de 2023].
- Sandel, M. (2020) *La tiranía del mérito: ¿qué ha sido del bien común?* Barcelona, Penguin Random House.
- Tarabini, A. (2017) *L'escola no és per a tu*. Barcelona, Fundació Bofill.
- Tarabini, A.; Curran, M. (2018) «Young People's Educational Expectations, Aspirations and Choices: The Role of Habitus, Gender and Fields». En G. Stahl; D. Wallace; C. Burke; S. Threadgold (eds.) *International Perspectives on Theorising Aspirations Applying Bourdieu's Tools*. London, Bloomsbury Academic, pp. 53-67.
- Tarabini, A.; Jacovkis, J. (2020) «Las transiciones a la educación secundaria postobligatoria en Cataluña: Un análisis desde la sociología de la política educativa». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (102). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4860/2470> [Consulta: 05 de abril de 2023].
- Tharp, R.; Estrada, P.; Dalton, S.; Yamauchi, L. (2002) *Transformar la enseñanza: excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona, Paidós.

Van Houtte, M. (2011) «So where's the teacher in school effects research? The impact of teacher's beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education». En K. Van den Branden, P. Van Avermaet & M. Van Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students*. London, Routledge, pp. 75-95.

Youdell, D. (2006) *Impossible bodies, impossible selves*. Cham, Springer.

Projecte de mentoria professional MES per a la prevenció de l'Abandonament Escolar Prematur

Resum: L'abandonament escolar prematur (AEP) és un dels problemes més preocupants a què s'enfronta el sistema educatiu espanyol i català. És un fenomen complex i d'origen multicausal que planteja un repte que cal abordar per la política educativa però també, i amb caràcter urgent, pels centres educatius d'educació secundària obligatòria. L'ús d'estratègies educatives segregadores per atendre la diversitat que s'allunyen de les afavoridores de la inclusió, l'equitat i la igualtat d'oportunitats tenen un impacte en la trajectòria personal i acadèmica de l'alumnat que, entre d'altres, podria ser un factor explicatiu de les taxes d'AEP del país. Per contrarestar aquestes estratègies, en aquest article presentem les bases sociològiques, psicològiques i pedagògiques d'un projecte pilot de mentoria professional de tres cursos acadèmics de durada que té com a finalitat la prevenció de l'AEP a través de l'acompanyament a alumnat de secundària, docents i famílies.

Paraules clau: Abandonament escolar prematur, mentoria professional, Educació Secundària Obligatoria, famílies

MES professional mentoring project for the prevention of Early School Leaving

Abstract: Early school leaving (ESL) is one of the most worrying problems facing the Spanish and Catalan education system. It is a complex and multi-causal phenomenon that poses a challenge that needs to be addressed by educational policy but also, and as a matter of urgency, by schools in compulsory secondary education. The use of segregated educational strategies to attend diversity that are far removed from those favouring inclusion, equity and equal opportunities, have an impact on the personal and academic trajectory of students which, among others, could be an explanatory factor for the country's AEP rates. In order to counteract these strategies, in this article we present the sociological, psychological and pedagogical bases of a 3-year pilot project of professional mentoring aimed at the prevention of ESL through the accompaniment of secondary school students, teachers and their families.

Keywords: Early School Leaving, professional mentoring, compulsory secondary school, families

Un projet de mentorat professionnel MES pour la prévention du décrochage scolaire

Résumé: L'abandon scolaire précoce (ASP) est l'un des problèmes les plus préoccupants auxquels est confronté le système éducatif espagnol et catalan. Il s'agit d'un phénomène complexe et multicausal qui constitue un défi que doivent relever les politiques éducatives, mais aussi, et de toute urgence, les centres d'enseignement secondaire obligatoire. L'utilisation de stratégies éducatives ségrégatives pour répondre à la diversité, très éloignées de celles qui favorisent l'inclusion, l'équité et l'égalité des chances, a un impact sur la trajectoire personnelle et académique des élèves, ce qui, entre autres, pourrait être un facteur explicatif des taux d'AEP du pays. Afin de contrecarrer ces stratégies, nous présentons dans cet article les bases sociologiques, psychologiques et pédagogiques d'un projet pilote de mentorat professionnel d'une durée de trois années académiques, qui vise à prévenir l'AEP à travers l'accompagnement des élèves du secondaire, des enseignants et de leurs familles.

Mots-clés: Décrochage scolaire, mentorat professionnel, enseignement secondaire obligatoire, familles