



VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

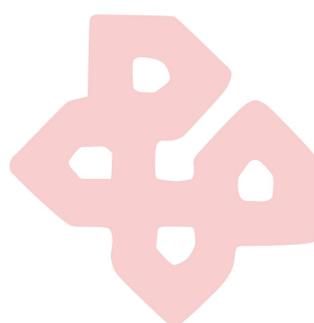
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 3/11/2015

Fecha de aceptación 17/12/2015

¿QUÉ PUEDEN HACER LOS CENTROS PÚBLICOS ANTE EL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO? EXPLORANDO LAS MEDIDAS DE APOYO AL ALUMNADO A TRAVÉS DE DOS ESTUDIOS DE CASO EN CATALUÑA EN UN CONTEXTO DE CRISIS

What can public schools do before Early School Leaving? Exploring support measures for students through two case studies in Catalonia in a context of crisis



Sílvia Carrasco, Laia Narciso y Marta Bertran

Universidad Autónoma de Barcelona

E-mail: Silvia.Carrasco@uab.cat; Laia.Narciso@uab.cat;
Marta.Bertran@uab.cat

Resumen:

En este artículo se presentan algunos resultados de una investigación cualitativa realizada en dos institutos públicos en Cataluña, con distinta composición sociocultural, sobre las principales medidas de apoyo al alumnado que pueden contribuir desde nuestro sistema educativo a la lucha contra los altos índices de Abandono Escolar Prematuro tal como lo definieron los Objetivos del Milenio en Lisboa. En un contexto marcado por la reducción de la inversión pública en educación, se exploran y analizan algunas de estas medidas desde las condiciones en las que son implementadas en los centros y los factores de riesgo y protección que comportan, contemplando las múltiples perspectivas y percepciones del profesorado, el alumnado y las familias.

El trabajo forma parte del proyecto comparativo europeo Reducing Early School Leaving in Europe (RESL.eu), que investiga los mecanismos y procesos que empujan a los jóvenes a abandonar la escolarización y la formación sin haber obtenido una cualificación académica o profesional postobligatoria, y se propone identificar y analizar las buenas prácticas que favorecen su continuidad educativa o formativa a pesar de hallarse en situaciones de riesgo de abandono.

Palabras clave: Abandono escolar prematuro, prácticas educativas, percepciones del alumnado, investigación cualitativa

Abstract:

This paper presents some results of a qualitative research carried out in two public high schools with different sociocultural composition in Catalonia about the main support measures for students that can contribute in our education system to struggle against the high rate of Early School Leaving following the definition of the Lisbon Millennium Goals. In a context featured by the reduction of public investment in education, these measures are explored and analyzed within their conditions of implementation in schools and the risk and protective factors they entail, taking into account teachers', students' and families' perspectives and perceptions. This piece of research is part of the comparative European Project Reducing Early School Leaving in Europe (RESL.eu) that investigates the mechanisms and processes pushing youth to leave formal education and training without post-compulsory academic or professional qualifications and intends to identify good practices that promote their school continuity in spite of being at risk of dropping out.

Key words: Early school leaving, school practices, students' perceptions, qualitative research

1. Introducción

La tasa de Abandono Escolar Prematuro (AEP) en España, definida por la proporción de jóvenes entre 18 y 24 años sin estudios postobligatorios de ningún tipo, se situaba en 2011 en el 26,5%, cifra que doblaba la media europea (13%). Los últimos datos de desempleo juvenil, que según la UE se sitúan en el 43,6% de los menores de veinticinco años, doblan de nuevo el promedio de la UE y la Eurozona (21% y 20,7% respectivamente) y triplican la estimación de su incidencia mundial (13%), cifras que la Comisión Europea declaró alarmantes, instando a las autoridades educativas a intensificar las medidas para reducirlas. Y aunque existe un alto porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 con educación superior (41%, por encima de la media EU) a los que el mercado laboral tampoco puede absorber en condiciones, se constata en términos generales que una mayor formación contribuye a una mayor empleabilidad¹. Sin embargo, parece que las principales preocupaciones y esfuerzos educativos continúan concentrándose en la etapa obligatoria y la mayor parte de las medidas y actuaciones existentes están orientadas a asegurar su finalización, como requisito más importante para facilitar la continuidad formativa, a pesar de los costes que comporta el AEP (Calero, Gil y Fernández, 2012).

El estudio del AEP en España parte del reconocimiento de tres paradojas. La primera es que la drástica desaparición de los factores de atracción con la crisis desde 2008 -demanda de mano de obra no cualificada en la construcción y sectores asociados- no compensa los factores de expulsión -trayectorias de desvinculación escolar y formas indirectas de exclusión educativa. El alto paro juvenil no se traduce en una significativa reducción del AEP, revelándose la complejidad de sus causas y contextos, como muestra la extensa investigación sobre exclusión educativa (Rumberger, 2011).

¹ Según datos del INCE en 2013, el mayor desempleo joven está relacionado directamente con una menor escolarización. Sin embargo, también la emigración de jóvenes con mayor cualificación parece ser más elevada.

Además, la definición de AEP manejada por la UE sigue en gran medida ausente de la administración educativa (Carrasco y Narciso, 2015; 2013), acorde con el énfasis en la reducción de la elevada tasa de no graduación en ESO, que presenta importantes diferencias por clase social y origen nacional². Así, la segunda paradoja sobre el AEP en España consiste en que, en contraste con los planes generales, en la práctica de los centros no existen medidas específicamente destinadas a retener en el sistema al alumnado que supera la educación obligatoria, más de una cuarta parte del cuál no continúa formándose y al cumplir 18 años se sumará a la alta proporción global de jóvenes con AEP. La tercera paradoja ha sido analizada por Tarabini y Curran (2013) y consiste en la combinación de una reforma educativa (LOMCE) cuyos contenidos parecen ir en dirección contraria al conocimiento científico existente sobre desigualdades educativas y una reducción inexplicable de la inversión pública en educación cuando más se necesita para no comprometer seriamente la cohesión social. Los continuos cambios en las leyes educativas en los últimos veinte años en España han ayudado poco a enfrentar las insatisfactorias tasas de graduación obtenidas al final de la etapa obligatoria, cuestionando la equidad, eficiencia y excelencia de nuestro sistema educativo cuyas deficiencias ya fueron señaladas a partir de datos anteriores a la aplicación de las políticas austeritarias por Ferrer, Valiente y Castel (2008) y confirman los sucesivos análisis realizados por la Fundación Jaume Bofill.

La investigación sobre el AEP en España es todavía escasa y la mayoría de los trabajos realizados abordan al mismo tiempo el fracaso escolar, el abandono de la escolarización obligatoria, el absentismo y otras problemáticas consideradas precursoras del mismo. Desde un abordaje fundamentalmente cuantitativo, destaca el estudio de Fernández-Enguita, Mena y Riviere (2010), que demuestra cómo la repetición actúa más como un pronóstico del abandono que como un indicador de la recuperación. Sus resultados confirman el carácter procesual de la desafección escolar que conduce al AEP y ponen al descubierto el papel contraproducente de algunas prácticas y medidas generalizadas en los centros, ámbito en el que se centra este artículo y en el cuál la investigación cualitativa en España no es más que incipiente.

En el apartado de las recomendaciones y el análisis de experiencias pedagógicas relacionadas con la reducción del AEP, suele señalarse la importancia de la *acción tutorial*, en la que se incluye la *orientación*. Sin embargo, como recuerda Martín Gordillo (2010), mientras la tutoría está prevista en la ESO, no siempre se garantiza como tal en el Bachillerato y no está contemplada en la Formación Profesional más allá de la existencia de la figura del tutor, a pesar de tratarse de una etapa con alta incidencia del abandono. El papel del profesorado y del centro educativo para el alumnado en riesgo de abandono escolar es clave para asegurar su integración en el centro y facilitar que pueda *reconciliarse con sus capacidades* (Clemente, 2010). A este respecto, el estudio etnográfico de Pérez Benavent (2015) muestra las *dificultades de retorno al sistema educativo* de los chicos de clase obrera en Ciclos Formativos Grado Medio tras diversos episodios de abandono y el *peso de las identidades académicas deterioradas* por una experiencia escolar previa, a menudo *subtractiva* (Valenzuela, 1999). En los relatos de los informantes en su estudio sobre la ESO para adultos, Feito (2015) identifica “una escuela que no se preocupó mucho por ellos” entre los factores que llevaron al abandono de los que fueron niños y adolescentes en posiciones sociales vulnerables. García, Casal, Merino y Sánchez (2013) mencionan *la poca capacidad de*

² Según la Estadística Europea de Integración de la Inmigración 2015, la proporción más alta de alumnado extranjero con AEP corresponde a España (38%), que ocupa el tercer puesto entre los países con diferencias de AEP más significativas entre jóvenes nacionales y extranjeros, situando a estos últimos 18,9 puntos por encima de los primeros.

retención de los centros de secundaria del alumnado adolescente en riesgo de AEP y González (2005) se refiere explícitamente a la *responsabilidad de los centros educativos* también frente al AEP, atribución que parece inexcusable.

En esta línea, diversos informes internacionales (NESSE, 2009; Thematic Working Group on ESL, 2013) coinciden en la importancia de los factores que *dependen de las prácticas y medidas desplegadas por los centros* frente al AEP, como la detección precoz, la información y el asesoramiento, el apoyo académico y el acompañamiento dirigidos a alumnos específicos, la calidad de las relaciones con el profesorado y el buen clima de centro, el estudio asistido, la organización de actividades extracurriculares, la reducción del acoso, la existencia de una cultura escolar clara frente al absentismo o el trabajo con las familias. Los resultados de los extensos estudios sobre AEP de Ferguson, Tilleczek, Boydell, Rummens y Edney (2005) en Canadá y de Byrne y Smith (2010) en Irlanda parecen asimismo concluyentes en esta dirección, pero sostienen que los factores clave de la organización escolar frente al AEP pueden reducirse a dos: un clima escolar positivo y la ausencia de grupos de nivel. Es decir, la existencia de una cultura de cuidado, en especial en las relaciones alumnado-profesorado, y la inexistencia de experiencias internamente segregadoras en los centros educativos, elementos reiteradamente subrayados por investigaciones previas, también en Cataluña³.

La mayoría de estas medidas y recomendaciones se incluyen en el *Plan para la reducción del AEP* (2012) pero no existen en el vacío. Para comprender su capacidad de incidencia es necesario investigar su implementación tal como ésta tiene lugar en los centros educativos, prestando atención a cada contexto específico y al conjunto de dispositivos y prácticas pedagógicas de las que forman parte. En este artículo se presentan algunos resultados de una investigación cualitativa realizada en dos institutos públicos en Cataluña con distinta composición sociocultural sobre las principales medidas de apoyo disponibles. En un contexto marcado por la reducción de la inversión pública en educación, se exploran y analizan algunas de estas medidas desde las condiciones en las que son implementadas en los centros y los factores de riesgo y protección que comportan, contemplando las múltiples perspectivas y percepciones del profesorado, el alumnado y las familias. Este trabajo forma parte del proyecto comparativo europeo *Reducing Early School Leaving in Europe* (RESL.eu), que investiga los mecanismos y procesos que empujan a los jóvenes a abandonar la escolarización y la formación sin obtener una cualificación académica o profesional postobligatoria y se propone identificar y analizar las buenas prácticas que favorecen su continuidad educativa o formativa a pesar de hallarse en riesgo de abandono.

2. Métodos

Para llevar a cabo nuestro análisis⁴ partimos de los resultados obtenidos en una encuesta a 3.700 alumnos de 4º de ESO, Programas de Formación e Inserción (PFI), 1º de CFGM y 1º de Bachillerato de 35 centros educativos públicos y concertados de las comarcas catalanas Vallés Occidental y Maresme en la región metropolitana de Barcelona, seleccionados en colaboración con la inspección educativa de entre aquellos considerados con alumnado en riesgo medio y alto de AEP. A partir de las respuestas se construyeron dos

³ Véase, por ejemplo, Ponferrada (2009), Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín y Bertran (2011), Pàmies (2013), Carrasco, Villà y Ponferrada (2015).

⁴ Kaye, D'Angelo, Ryan y Lorinc (2015) han coordinado la Encuesta RESL.A1y Clyc y Nouwen (2015) han coordinado la Guía Temática sobre medidas contra el AEP.

índices relativos a los factores condicionantes clave señalados por la mayoría de investigaciones como responsables de mayor o menor riesgo de AEP: el alcance de apoyo social a la escolarización percibido por el alumno por parte del profesorado y la familia, y su grado de vinculación escolar⁵. La combinación de estos índices (alto-alto, alto-bajo, bajo-alto, bajo-bajo) se aplicó a la selección de casos de estudio entre el alumnado en cuatro centros de la muestra y estos fueron elegidos a partir del nivel de apoyo escolar agregado percibido por su alumnado (bajo, medio, alto). Los centros seleccionados en esta fase del trabajo fueron 3 institutos públicos con distinta ubicación urbana y composición socioeconómica, lingüística y étnica y 1 colegio privado concertado en un entorno urbano de rentas bajas.

Por razones comparativas, las medidas seleccionadas por todos los equipos debían ser de dos tipos: por una parte, medidas generalistas a las que todo el alumnado de cada centro estuviera expuesto y por la otra, medidas centradas en las necesidades de grupos específicos de alumnos en mayor riesgo de abandono. Se decidió elegir las medidas tras los primeros análisis de los documentos de los centros y las primeras entrevistas con los equipos directivos, identificando aquellas recurrentemente señaladas como relevantes en su proyecto educativo y/o que permitieran comparar su implementación entre distintos centros y el alcance de sus funciones preventivas y de intervención ante el riesgo de abandono⁶. En cada centro se aplicaron los mismos instrumentos de observación no participante, análisis de los documentos del centro, entrevistas individuales (equipo directivo; selección de alumnos en riesgo teórico de AEP expuestos a medidas generales y específicas; padres de alumnos-caso), y grupos focales (con profesorado; con alumnado).

Las medidas generalistas seleccionadas son aquellas que se enmarcan en el Plan de Acción Tutorial (Tutoría y Orientación) que permiten una detección temprana del riesgo. Entre las medidas centradas en el alumnado en riesgo de no terminar la ESO (y abandonar el sistema), que deben proporcionar apoyos temporales o permanentes a diversos niveles, se eligieron dos modalidades de agrupaciones de alumnos (Grupo de Diversidad y Aula Abierta). En cada centro se priorizó el análisis de una medida de cada modalidad, fundamentalmente a partir de la consideración y la interpretación de las mismas por parte de los distintos agentes (Hansen y Vedung, 2010), se contrastó su coherencia discursiva y se analizaron los principales factores de riesgo y protección.

3. Los centros educativos ante el riesgo de abandono escolar prematuro: dos estudios de caso

En el proceso de selección de centros y alumnos para llevar a cabo el abordaje cualitativo se advirtieron algunos datos aparentemente incongruentes. En primer lugar, algunos de los centros con mayores niveles de apoyo escolar percibido estaban ubicados en

⁵ Traducimos School Engagement/Disengagement como Vinculación/Desvinculación Escolar en el doble sentido académico o social/relacional que le atribuye generalmente la investigación de tradición etnográfica (Trueba, Spindler y Spindler, 1989; Phelan, Davidson y Yu, 1993; Carter, 2005, entre otros), descartando otras traducciones como “participación”, “compromiso” o “adhesión”, mientras no se llegue a un consenso terminológico entre los investigadores. Entendemos que este doble sentido amplía y complementa la definición de Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004).

⁶ En ausencia de medidas específicas directamente relacionadas con el AEP, se consideró la inclusión de medidas específicas desarrolladas total o principalmente por los centros educativos destinadas a promover la acreditación (GESO) y/o facilitar el acceso a CFGM.

los entornos más desfavorecidos y, en el caso de los públicos, no gozaban de prestigio académico. En segundo lugar, algunos de los alumnos seleccionados entre los que presentaban riesgo de abandono (con bajos niveles de apoyo social, de vinculación escolar o de ambos indicadores) resultaron ser buenos estudiantes con aspiraciones académicas definidas y, en algunos casos, con cierto capital académico familiar. Este perfil era más frecuente en centros públicos con mayor reconocimiento por parte de la inspección educativa y también mayor demanda. Para comprender mejor no sólo el funcionamiento y las percepciones de las medidas aplicadas por los centros sino también el conjunto de elementos en juego que afectan a sus posibilidades de incidir en cada contexto, presentamos un primer análisis basado en dos centros públicos, uno de cada perfil, de los cuatro incluidos en el trabajo de campo intensivo. La Tabla 1 resume las características de ambos centros.

Tabla 1.
Características de los centros

	Centro A	Centro B
Líneas de ESO oficiales	4	2
Grupos de ESO reales	5	3
Nº Alumnos	700	900
Nº Profesores	60	64
% Alumnado de origen extranjero	15,8	47,5
% Alumnado de etnia gitana	0	3
% Alumnado habla sólo castellano en casa	44,8	65
% padres con estudios medios o inferiores	20,8	64,4
Tasa de graduación (%) ESO	90	68
	Bachillerato	90
	PFI	-
	CFGM	-
	CFGS	-
		71

El Centro A es un instituto público con excelente reputación ubicado en una pequeña ciudad industrial. Su alumnado no procede de un sector urbano concreto sino de áreas distintas de la ciudad. Las familias de rentas medias no son infrecuentes en el centro pero una proporción creciente de alumnos pertenece a familias afectadas por el desempleo y otras consecuencias de la crisis económica. El centro ha tenido hasta fecha reciente un Aula de Acogida para el alumnado procedente de la inmigración internacional. En el centro se imparte ESO y Bachillerato (Humanidades-Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales-Tecnología) pero no ciclos formativos. También cuenta con un AMPA que organiza grupos de estudio asistido extraescolares en colaboración con el equipo directivo y otras actividades. En el Centro A no existen medidas específicas frente a los comportamientos relacionadas con el AEP (absentismo, disrupción, etc.) y su incidencia parece baja (la tasa media de repetición del centro es inferior al 5%), aunque sólo se tienen datos del alumnado que se queda y termina Bachillerato.

El centro B es un Instituto de Educación Secundaria público ubicado en un barrio obrero de una antigua ciudad industrial gravemente afectado por la crisis económica y los recortes en servicios públicos. La mitad del alumnado procede del mismo barrio y cursa ESO y Bachillerato, pero el resto del alumnado se desplaza desde otros distritos de la ciudad y otras localidades para cursar su oferta de CFGM y CFGS. La mayoría de los estudiantes de este

centro pertenece a familias con muy bajos ingresos y bajo nivel educativo. Según la directora, muchos estudiantes que comienzan educación secundaria no tienen las competencias básicas de educación primaria. Además de los grupos ordinarios de ESO, disponen de una Aula Abierta (grupos de diversificación curricular en 3º y 4º de ESO), así como de un Programa de Formación Inicial (PFI) en Imagen personal y Peluquería, dos CFGM (Servicios Socioculturales y a la Comunidad e Imagen personal), y un curso de preparación de la prueba de acceso a los programas de Formación Profesional de Grado Superior (CAS). Se estima que el riesgo de AEP en el Centro B es alto, pero tampoco se dispone de información objetiva sobre los estudiantes que dejan el centro sin títulos postobligatorios. Las tasas de abandono de los estudios, sobre todo en los PFI (23, 5%), son también altas.

3.1 Centro A: Dificultades y claroscuros para mantener la excelencia en el sistema público

El profesorado se sorprende ante la definición oficial de AEP y la rechaza: “No tener un título ni estar matriculado en un estudio postobligatorio no es ni fracaso ni abandono. Puede haber hecho un PCFI con éxito”. Sin embargo, se realizan acciones preventivas indirectas frente al riesgo de AEP, que generalmente se entiende como el abandono antes de completar la ESO o sin completar los estudios postobligatorios iniciados, a través del Plan de Acción Tutorial y la Orientación. La orientación académica y personal es una pieza clave de la actuación del centro y subrayan el éxito que supone la participación en actividades de la cercana universidad⁷, aunque la selección sea complicada: “los padres conocen el recurso [Campus Ítaca], pero tenemos muy pocas plazas y a veces tienes que enfrentarte”.

Su principal preocupación es el riesgo de abandono en Bachillerato, que atribuyen a la “obsesión de los padres y la sociedad [por el Bachillerato]” a causa de la cual la directora señala la infelicidad causada a un buen número de alumnos por el probable fracaso que significará para ellos y se muestra muy preocupada por la poca valoración del trabajo profesional bien hecho y de la formación profesional: “esto es un cambio cultural suicida, nos quedamos sin profesionales que sepan hacer cosas... es un grave error y ¡parece que nadie se da cuenta!”. Por ello destaca la importancia de una buena orientación y las intervenciones específicas que se realizan durante el primer trimestre de Bachillerato para valorar las posibilidades reales de superarlo con éxito y, según la situación, re-orientar al alumno. Por ello el Coordinador Pedagógico opina que cursar Bachillerato en tres años debería estar normalizado, “nos ahorraría mucho sufrimiento y retendría más alumnos a la larga”.

Pero los alumnos de Bachillerato ajenos a estas situaciones no parecen conocer las actividades de orientación individualizada disponibles y dan por hecho que no existen. Son extremadamente críticos con la orientación que reciben, por realizarse fundamentalmente en grupo, por medio de charlas y consultas de webs con información sobre las opciones existentes después de la ESO, y porque depende demasiado de los tutores que “te tocan” sin poder acceder a una atención más personalizada. Algunos refieren ayuda personal del profesorado fuera de “sus obligaciones”, o de sus familias, aunque reconocen que “también es económico (...) si hubiera más dinero se lo podrían permitir”. También perciben los cambios que afectan a la composición del profesorado del centro, afirmando en general que el profesorado con más experiencia muestra más interés por ellos y les orienta mejor. Y a

⁷ Se refieren a actividades gratuitas organizadas por la Universidad Autónoma de Barcelona, en especial al programa Campus Ítaca dirigido al alumnado de 3º de ESO, que tiene la finalidad de motivar sus aspiraciones de continuidad educativa postobligatoria, y a los Sábados de la Ciencia para Bachillerato: <http://pagines.uab.cat/campusitaca/>

pesar de expresar sus insatisfacciones, se muestran convencidos de que están en el mejor centro de la ciudad: “A ver, este es el mejor instituto público que hay [en la ciudad]”.

La madre de una alumna que cursaba primero de Bachillerato con bastantes problemas de adaptación, que ella atribuía a un cambio brusco de nivel, no recordaba ninguna de las actividades de orientación dirigidas a los padres y convocadas por el centro, pero tampoco le daba mayor importancia:

“yo confío en la competencia profesional de la escuela, aquí hay buen nivel [...] Estuve muy agradecida cuando la tutora de mi hija me llamó por teléfono al ver que no sería posible reunirnos cara a cara. Los profesores tienen muchísimo trabajo, van muy cargados, sobre todo en estos tiempos de recortes y problemas de todo tipo.”

El profesorado considera que el sistema debería ser más flexible, siguiendo el ejemplo de segundo de Bachillerato, cuando todas las asignaturas aprobadas se mantienen y la repetición adquiere otro sentido. Pero ven el mayor riesgo de abandono en los alumnos que acumulan repeticiones y les orientan y apoyan en la preparación del examen de acceso a CFGM para “ahorrarles el cuarto curso y preservar las ganas que les queden de seguir formándose”.

Ante el alumnado con distintos tipos de dificultades el centro organiza varias modalidades de agrupamientos y seguimientos por parte de la Comisión de Atención a la Diversidad, además de actividades de mediación y de apoyo emocional. En los documentos del centro se establece de forma explícita que no se organizan grupos de nivel sino agrupaciones temporales con propósitos específicos y en asignaturas instrumentales que, según el coordinador pedagógico, deben reforzar y acelerar el aprendizaje para volver al nivel y al “ritmo” del grupo clase y que debido a la escasez de recursos sólo puede ofrecerse a los estudiantes que “realmente se beneficiaran de este apoyo extra”:

“Existen tantos perfiles de alumnos que te resulta difícil atenderlos a todos y atenderlos bien. La diversidad por supuesto es muy buena, y si podemos organizar grupos flexibles para poder “subir” a algún alumno que has visto que cumple los objetivos... pero en otros casos cuesta mucho”.

En estas situaciones, el centro A organiza un grupo permanente con currículum adaptado, el Grupo de Diversidad. Uno de los alumnos seleccionados a partir de los resultados del cuestionario para la muestra de casos individuales (chico/ nacionalidad marroquí/ alta percepción de apoyo/ baja vinculación escolar) resultó estar ubicado en el Grupo de Diversidad y la selección sorprendió al equipo directivo, hecho atribuible a las diferentes definiciones de abandono manejadas: el éxito con este alumno era conseguir su acreditación (GESO).

Para el alumnado, el Grupo de Diversidad está relacionado con un repertorio de elementos negativos: “alguien que no sepa hablar muy bien catalán o castellano”, “alguien a quien le van mal los estudios”, “la gente [que] se va al parque y se va a fumar”. Y ante la pregunta sobre quiénes están o han estado en un grupo de diversidad con anterioridad, cuatro de los seis alumnos en un grupo exclaman “¡No, yo no!”, y una de ellas añade: “yo he repetido, pero estoy en un curso normal”. Sin embargo, otro de los alumnos que sí está en el Grupo de Diversidad afirma categóricamente: “El Grupo de Diversidad es lo mismo que la clase normal pero más fácil”. Pero ante el riesgo de abandono escolar se refieren al apoyo del profesorado: “algunas personas que les costaba más... [Psicopedagoga] hablaba con ellos y les

animaba”, “por problemas personales he querido dejar los estudios y me agobiaba muchísimo [...] los profesores han querido hablar conmigo y, bueno, me han ayudado”.

“Dejar los estudios” tiene significados distintos para los alumnos que han tenido algún problema, revelándose la contradicción recurrente sobre el AEP: de los alumnos entrevistados que han estado a punto de abandonar antes de terminar la ESO, todos repitieron algún curso por motivos distintos. Y los del Grupo de Diversidad están satisfechos y agradecidos porque “nos vamos a sacar la ESO”, sin saber qué harán después. Y existe una probabilidad razonable de que acaben engrosando la cifra de AEP.

3.2 Centro B: Cuando un alto compromiso profesional ante la inequidad educativa es insuficiente

En el Centro B no existen medidas específicas para reducir el riesgo de AEP ni está presente el concepto como tal, aunque el profesorado despliega distintas estrategias para retener a los estudiantes y ofrecerles posibles vías para completar la educación obligatoria y potenciar su continuidad. Entre estas medidas destaca la Acción Tutorial, en la que invierten muchos esfuerzos y tiempo. Coincidiendo con una opinión generalizada, la directora está convencida de que los alumnos “donde están mejor acogidos es aquí, es aquí donde viven un ambiente más relajado, no en casa, y esto es gracias al clima [escolar]”. En su opinión, todo ello hace que los alumnos perciban “que hacemos muchas cosas por ellos... que se sienten acogidos”.

El comportamiento absentista es abordado desde la Acción Tutorial con un protocolo claro: “El tutor se pone en contacto con la familia y le explica la importancia de que el niño asista a clase. Habla con el alumno. Habla con la familia. Cuando ve que no puede con la familia se lo pasa a la CAD, donde intervienen los psicopedagogos, el departamento de orientación, la educadora social, la del EAP, y ya se produce una orientación más externa. Allí se decide quién debe seguir el caso. Y si esto tampoco funciona ya se avisa a servicios territoriales para que se aplique como baja”. Además, la forma de implementar la Tutoría en el Centro B, su dedicación y alcance, la convierte en una estrategia central contra el riesgo de abandono:

“Es una tutoría compartida entre todos; no se es sólo “el tutor de primero”, no. Tanto en los grupos reducidos como en los grandes hay tutor y cotutor, para que cada tutor tenga a su cargo como máximo diez alumnos y así pueda establecer mayor vínculo y estar más en contacto tanto con las familias como con el alumno. E intentamos implicar al resto de profesorado, aunque no sea tutor ni cotutor, puesto que cada semana hay una reunión por niveles y hay un seguimiento minucioso de todo lo que sucede en los grupos y niveles.” [Directora Centro B]

El profesorado tutor lleva a cabo sesiones grupales de orientación en 3º de ESO, en las que se realizan actividades de “toma de conciencia” de la importancia de la continuidad educativa más allá de la ESO y se informa de las opciones e itinerarios posibles, aparte de otras actividades realizadas con los programas existentes en el municipio y en la comarca. El alumnado se refiere también a las actividades de orientación de forma espontánea, y, en concreto, a una actividad en tutoría de 4º de ESO, en la que rellenan un formulario con sus preferencias y posteriormente realizan una tutoría individualizada para comentarlo, aunque también expresan que les gustaría ser preguntados más a menudo y consideran que les falta información sobre opciones de estudio y salidas laborales.

En repetidas ocasiones, los alumnos expresan haberse sentido acompañados para asegurar su continuidad educativa:

“Para la prueba de acceso nos dejaba estudiar en la clase, no sé, más... nos tenía bastante controlados [...] ‘acordaros de que tenéis que hacer las inscripciones’, nos ayudaba y quedábamos para hacerlas si no sabíamos hacerlas, nos ayudó bastante[...] y estaba muy encima, porque claro, había mucha gente que por sí sola ya lo hacía, y otra gente que lo iba dejando, lo iba dejando, y entonces ella iba detrás, “va, va, va”, y entonces lo hacía”.

En general, todos los jóvenes coinciden en que en el instituto hay un clima muy familiar. Afirman que el profesorado en general se preocupa por el alumnado y que existe un sentimiento de cohesión grupal entre alumnos: “es diferente, la gente se lleva muy bien entre ellos”, “[profesor] si te ve mal te dice, ‘¿qué te pasa?’, y se pone a hablar contigo... muy bien... Presta una atención, pues... que nosotros pues también nos damos cuenta”. Sin embargo, los alumnos son conscientes de que esta preocupación y buen clima no es sinónimo de calidad educativa y creen que los contenidos y el nivel educativo del centro son bajos.

La madre de una alumna elogia de forma precisa la actitud de los profesores del centro y su función tutorial mientras su hija estaba enferma y la familia pasaba por una situación complicada: “Llamaban, ‘¿Cómo está?’. Más humano. Más llevable. Más cercano. Cuando ya se puso bien ‘el trabajo, va venga, vamos a ponernos las dos’, hizo sus exámenes y aprobó. No se le miró la asistencia. Fue más humano.”

El Centro B cuenta con una Aula Abierta y reconocen que en ella puede encontrarse algún alumno que sea académicamente “bueno” por motivo de absentismo, problemática que “allí se trabaja más profundamente”. El profesorado destaca los proyectos “Conocimiento de oficios” y “Prácticas de empresa” dirigidos al alumnado del Aula Abierta, muy valorados porque permiten que los alumnos con riesgo de fracaso o abandono continúen su educación en programas de educación no formal, habitualmente en PCPI y que, posteriormente, una parte de ellos retorne al sistema educativo formal. Para el alumnado que no presenta problemas para superar la ESO, el profesorado menciona el recurso altamente valorado del Campus Ítaca⁸, al que pueden enviar cada año a un número limitado de alumnos aunque desearían que llegara a la mayoría de ellos, por las condiciones socioeconómicas precarias de sus familias.

El alumnado también se refiere espontáneamente al Aula Abierta como una medida dirigida a estudiantes con mayores dificultades académicas, dentro del repertorio negativo habitual: “son las personas más conflictivas o que les cuesta un poco, en los idiomas y el aprendizaje”, “te ayudan paso a paso para entender, ¿no?, [pero] hay gente que se aprovecha de eso para distorsionar la clase”. Pero los alumnos que asisten al Aula Abierta valoran positivamente la experiencia porque les ha permitido conocer un oficio y creen que puede ayudarles a escoger estudios profesionales una vez terminada la ESO o, si no consiguen graduarse, a través de un PFI. Algunos afirman haber encontrado mucho apoyo por parte del profesorado cuando eran absentistas y les ubicaron en el Aula Abierta, recibiendo llamadas diarias y una atención más personalizada y cercana. Un alumno explica con entusiasmo sus planes de futuro de formación ocupacional y cómo lo comenta con los profesionales de Aula Abierta. Sin embargo, esto le contabilizará como joven con AEP.

⁸ Programas organizado por la cercana universidad y mencionado anteriormente. Los factores de riesgo asociados a estas medidas ha sido objeto de innumerables estudios. Véase el informe de la OCDE elaborado por Nusche (2009)

En resumen, este instituto es percibido por todos los actores como un centro comprometido, con buenas relaciones sociales. Y el equipo directivo y parte del profesorado también se refieren a sus estudiantes de manera positiva, destacando su potencial y cualidades. Por el contrario, son muy críticos con las autoridades educativas, la escasez continua de recursos y las decisiones a su entender arbitrarias que tienen que enfrentar:

“[el Departament], sí, nos apoya [irónicamente]... De hecho, era una de nuestras líneas de trabajo... ellos estaban de acuerdo en que aplicáramos metodologías diferentes, dos profes en el aula, trabajo por proyectos... Lo apoyamos y tal... pero claro, una cosa es la inspección educativa que te viene al centro y otra cosa es quién calcula la plantilla o paga al profesorado, ¿no? Pues... te apoyan emocionalmente, que sí, ‘tenemos que ir por aquí’ y... después perdemos media aula de acogida, perdemos no sé qué...”.

Y ante el alarmante riesgo de aumento de la inequidad educativa en el centro y su entorno, una parte importante del profesorado del Centro B ha decidido ampliar voluntaria y gratuitamente su jornada laboral para poder mantener una ratio menor y realizar proyectos con dos profesores en el aula.

3.3 Factores de riesgo y protección de las medidas de apoyo al alumnado implementadas ante el riesgo de AEP: algunas generalizaciones e hipótesis

Hemos visto cómo diferentes medidas estándar de apoyo al alumnado son adaptadas por estos dos centros a sus distintas realidades, marcadas por una permanente escasez de medios y un alto compromiso por parte del profesorado en general y de los equipos directivos en particular. En primer lugar, un análisis de estas medidas y de las percepciones de los diferentes agentes involucrados revela, sin embargo, que *algunos de los factores de riesgo y protección ante el AEP y otras problemáticas que se le asocian pueden estar directamente relacionados con las propias condiciones de su aplicación.*

Las principales preocupaciones del equipo directivo del Centro A están motivadas por el largo período de reducción de la inversión en la educación pública. De forma explícita y a modo de evidencia, señalan tres factores indirectamente relacionados con el AEP que les afectan por encima de todo. Por una parte, la creciente *inestabilidad de la plantilla* (superior al 30% anual) que supone una clara amenaza para el mantenimiento de buenas prácticas experimentadas y establecidas desde hace tiempo y que amenaza la coherencia interna del modelo de tutorización y orientación dentro de un proyecto global de centro que persigue el bienestar de los estudiantes y su éxito académico como una filosofía de la educación integrada y recogida en su Plan de Autonomía de Centro. Además, el centro expresa su alarma ante el aumento de la proporción de alumnado con problemas económicos y familiares al que deben atender con *recursos insuficientes e inadecuados*. Por último, es general entre el profesorado la perplejidad ante la *ausencia de información de retorno desde la administración educativa sobre el posible impacto positivo o negativo de sus continuos esfuerzos e intervenciones educativas en las trayectorias de sus alumnos más allá del instituto, de manera que difícilmente pueden poner a prueba de forma sistemática su validez a medio y largo plazo.*

En la misma línea, el equipo directivo del centro B expresa su preocupación frente a la *continua reducción de recursos para hacer frente a la compleja situación socioeducativa que vive su alumnado, en buena parte, procedente de familias inmigrantes y de minorías y de un barrio empobrecido*. Recuerdan las posibilidades que ofrecían los Planes Estratégicos:

“decíamos, tenemos ‘proyectitis’, porque nos apuntábamos a todo. Ahora hay [proyectos], pero sin recursos, ni económicos ni humanos”. Esta situación ha provocado que *algunos proyectos innovadores que incluso estaban ratificados en los Acuerdos de Corresponsabilidad Educativa con el Departament d’Ensenyament se estén dejando de implementar y además no permite asegurar la disponibilidad de figuras profesionales clave para la reducción del absentismo y el abandono escolar*. Todo ello tiene un coste para la motivación del profesorado, con más alumnos en las aulas y trabajando más horas, sin que sientan una apuesta real por sus esfuerzos por parte de la administración educativa. Desconfían, además, de la fotografía que ofrecen las evaluaciones realizadas: “los números no reflejan toda la realidad y deben ser explicados. Nos hacen comparar promociones que no tienen nada que ver entre sí”, y preferirían contar con *indicadores de carácter cualitativo que pudieran dar cuenta de procesos específicos y se centraran menos en la valoración de resultados estandarizados*. En la Tabla 2 se resumen de forma esquemática los factores de riesgo y de protección de las medidas seleccionadas y analizadas del Centro A y del Centro B.

Tabla 2.
Factores de riesgo y de protección de las medidas analizadas

MEDIDAS	CENTRO A	CENTRO B
Medidas generales	Orientación	(co) Tutoría
Factores de riesgo	<ul style="list-style-type: none"> -Imposibilidad de garantizar la igualdad de acceso a una orientación adecuada, sistemática y personalizada. Los tutores encargados de esta tarea pueden no compartir el proyecto o no disponer de tiempo suficiente. -Presión social y parental que orienta al alumnado a Bachillerato a cualquier precio con un riesgo mayor de abandono escolar prematuro. -Oferta reducida de actividades de orientación a los padres sobre estudios postobligatorias; dificultades para garantizar relación periódica tutor-padres, por exceso de trabajo, precarización laboral y movilidad del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Límite de la intervención en casos de absentismo y falta de recursos humanos para un seguimiento más personalizado ante una mayor incidencia de problemáticas socioeconómicas, culturales o familiares. -Dependencia de un proyecto interno que exige dedicación extraordinaria del profesorado, sin apoyo exterior, y que puede no ser compartido individualmente. Este acompañamiento también se pone en riesgo por la movilidad de una parte del profesorado.
Factores de protección	<ul style="list-style-type: none"> -Intervenciones complementarias y estratégicas (apoyo en aula ordinaria, grupos con currículum adaptado, apoyo extra en grupos de estudio, etc.) coordinadas con la orientación específica al final de 3º de ESO hacia CFGM y apoyo a la preparación de las pruebas de acceso desde la coordinación psicopedagógica. -Orientación individualizada al final del primer trimestre de Bachillerato a todo el alumnado para evaluar opciones/condiciones de continuidad o re-orientación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Clara transmisión de la preocupación, el compromiso y las altas expectativas del profesorado respecto de todo el alumnado. Los estudiantes se sienten cuidados como personas a nivel individual. -Acciones decididas, protocolizadas y conocidas por el alumnado ante situaciones precursoras del abandono, como el absentismo, a cargo del profesorado tutor, antes de derivar a comisiones y otras figuras del centro o apoyos externos del mismo (EAP,

	Grupo de Diversidad	Aula Abierta
Medidas específicas	-Riesgo de etiquetaje y segregación, especialmente del alumnado de origen extranjero con dificultades con la lengua vehicular ⁹ . Ubicación en grupos permanentes y en todas las asignaturas junto a otros alumnos que presentan otras dificultades o limitaciones, sin más recursos ni profesorado con preparación y experiencia adecuadas ¹⁰ .	-Inestabilidad de la permanencia de profesionales que realizan tareas de seguimiento en situaciones de absentismo y falta de garantía de la continuidad de figuras clave como la integradora social.
Factores de riesgo	-Complejidad de coordinación y seguimiento sistemático del progreso de los alumnos entre el profesorado de las diferentes agrupaciones temporales y el profesorado del aula ordinaria, además del tutor que hace el seguimiento personalizado de cada alumno.	-Introducción de criterios más restrictivos de participación en la medida ante la escasez de recursos humanos. Se prioriza el criterio de “posibilidad de aprovechamiento del alumno”. Ello comporta que aquellos alumnos que más lo necesitan inevitablemente se queden sin atención.
Factores de protección	-Seguimiento institucionalizado del alumnado de primero de ESO y variedad de estrategias de agrupación antes de proceder a la ubicación permanente de los alumnos en el grupo de diversidad. - Acceso a recursos educativos adicionales, proporcionados por el AMPA y por el ayuntamiento, como grupos de estudio asistido o apoyo psicológico a los alumnos que lo necesitan, de acceso gratuito. Alta valoración por parte del profesorado y del alumnado atendido, aunque su función paliativa también es selectiva por tratarse de recursos insuficientes ante las necesidades existentes.	-Ratio profesor/alumnos más baja, altamente beneficiosa para una atención individual y personalizada. -Inversión de horas de trabajo extras por parte del profesorado, que prioriza la continuidad de la atención por encima de las horas de preparación de clase o de tutoría colectiva (esta priorización puede poner en riesgo la calidad de la actuación académica). - Esfuerzo decidido para evitar la estigmatización de los estudiantes ubicados en la medida y se promueve la participación en múltiples actividades presentadas como ventajas de la ubicación en este dispositivo.

En segundo lugar, en ambos centros, *las medidas que corresponden a intervenciones más generales se ven afectadas por la escasez de recursos humanos necesarios, adecuados y estables para llevar a cabo medidas específicas de tipo preventivo* que, a menudo se aplican de forma selectiva y no siempre evitan la estigmatización del alumnado atendido por las mismas. La continuidad hacia niveles postobligatorios basada en una buena información y acompañamiento es difícil de garantizar incluso para el alumnado no considerado en riesgo.

En tercer lugar, y como ya habíamos apuntado, aunque el profesorado, el alumnado y las familias entrevistadas se muestran orgullosos del proyecto y del reconocido rendimiento del centro, los resultados de la Encuesta RESL.A1 sitúan al Centro A en una posición baja en los niveles de apoyo escolar percibido por el alumnado. Sin embargo, a pesar de las múltiples dificultades que debe enfrentar el profesorado y de un rendimiento comparativamente bajo plenamente identificado por el alumnado, los resultados de la Encuesta RESL.A1 sitúan al

⁹Los factores de riesgo asociados a estas medidas ha sido objeto de innumerables estudios. Véase el informe de la OCDE elaborado por Nusche (2009)

¹⁰Esto puede conllevar desmotivación y finalmente abandono de la escolarización, si las adaptaciones curriculares y los métodos docentes tienden a la infantilización y a la baja exigencia intelectual, al margen de la cuestión de la lengua (Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada y Rios, 2013).

Centro B en el nivel más alto de percepción de apoyo escolar por parte del alumnado. La mayoría del alumnado del Centro B procede de familias de rentas bajas y más afectadas por el desempleo y el debilitamiento de los servicios públicos, mientras que el alumnado que se encuentra en estas condiciones no es mayoritario en el Centro A, aunque su presencia sea creciente. Aparentemente, estos datos apoyarían una hipótesis consistente con la constatación expuesta al inicio de este apartado: *la percepción del alumnado de clases medias y medias-bajas, con capital académico familiar o aspiraciones educativas tiende a ser más crítico ante el centro escolar como “proveedor de servicios” cuando se ve progresivamente comprometido el mantenimiento de estrategias de éxito y continuidad educativa* (y medidas como la Orientación) en el proyecto del centro ante la inevitable priorización de otras necesidades (agrupamientos temporales, grupos de diversidad, etc.); *en cambio, el alumnado en posiciones más precarias valora muy satisfactoriamente el compromiso y la dedicación percibidos por parte del centro* (a través de un Proyecto Tutorial colectivo, a través del Aula Abierta), *aunque las precarias condiciones para llevar a cabo el proyecto educativo y sus limitados resultados generen una alta frustración profesional y personal entre el profesorado*. Estos resultados se sitúan en la línea de los hallazgos de estudios realizados en otros lugares, como los de Ferguson et al. (2005) en Canadá y Byrne y Smith (2010) en Irlanda.

4. A modo de conclusión: ¿Es la reducción del AEP en las condiciones actuales una misión imposible?

Aunque es necesario seguir analizando con mayor profundidad los datos obtenidos, *parece claro que estos centros educativos, altamente comprometidos con la educación de su alumnado y con el mantenimiento de la calidad de la educación pública, no disponen de los recursos necesarios para llevar a cabo la misión social que por ahora tienen encomendada de forma clara: proporcionar a todos sus alumnos el apoyo suficiente y adecuado ante el riesgo de no completar la educación obligatoria, que intentan extender a todo el alumnado que lo necesita en otros niveles de su oferta educativa*. En consecuencia, *aplican y distribuyen los recursos estratégicamente* dentro de lo que les permite el marco legal vigente y *se involucran voluntariamente en la consecución de recursos externos adicionales*, aunque no puedan garantizar su continuidad y también resulten inevitablemente selectivos. Al margen de la prevalencia de un concepto de AEP restringido, parece que los centros toman decisiones lógicas al centrar sus esfuerzos en garantizar la finalización de la ESO y orientar a aquellos alumnos con mayor riesgo hacia los programas de formación profesional y ocupacional, aunque la disparidad y la dispersión de la oferta en el territorio, la competencia por las plazas disponibles y el endurecimiento de las condiciones de acceso (precios, transporte, etc.) puede condicionar en gran medida su función mediadora hacia el CINE3 y otros estudios de nivel postobligatorio.

Las actuaciones de los centros públicos pueden resultar limitadas ante el riesgo de AEP en las condiciones actuales, pero muchos de ellos -como los dos analizados aquí- resisten más allá del esfuerzo profesional para mantener la calidad y se comprometen seriamente ante la inequidad, a pesar de que el conocimiento sobre el impacto de tales actuaciones sigue fuera de su alcance, cuando debería ser el dato de partida en la misión de reducirlo. Así, la falta de respuestas adecuadas ante el riesgo de AEP debería buscarse, en primer lugar, en las políticas educativas y en las decisiones sobre la inversión pública en educación.

Referencias bibliográficas

- Byrne, D. y Smith, E. (2010). *No way back. The Dynamics of early school leaving*. Dublin: The Liffey Press and The Economic and Social Research Institute.
- Calero, J., Gil, M. y Fernández, M. (2012). Los costes del abandono escolar prematuro. *Cuadernos de Pedagogía*, 427, 80-83.
- Carrasco, S., y Narciso, L., coords. (2013). *ESL in Spain. Towards a Policy Analysis*. Country Report 1. EMIGRA-UAB. RESL.eu.
- Carrasco, S., y Narciso, L., coords. (2015). *School-based prevention and intervention measures against ESL in Spain*. Country Report 4. EMIGRA-UAB. RESL.eu
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., y Bertran, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En F.J. García Castaño, y S. Carrasco, eds. *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación, Colección Estudios Create, 5, pp. 367-400.
- Carrasco, S., Villà, R., y Ponferrada, M. (2016). Resistencias institucionales ante la mediación escolar. Una exploración en los escenarios de conflicto. *Revista de Antropología Social*, 25 (2) (en prensa)
- Carter, P. (2005). *Keeping' it Real. School Success Beyond Black and White*. Oxford University Press.
- Clemente Martos, A. (2010). La orientación educativa frente al abandono escolar, *Revista Digital de Educación y Experiencias Educativas*, 37, 1-10. [Descarga: 15/09/2015] http://www.csif-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_37/ANTONIA_CLEMENTE_1.pdf
- Clycq, N., y Nouwen, W., cords. (2015). *Cross-country analyses of school-based prevention and intervention measures*. Project Paper 6. CEMIS. RESL.eu
- Faci Lucia, F. M. (2011). El abandono escolar prematuro en España, *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 1-26. Recuperado de http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_14/ase14_monog03.pdf
- Feito, R. (2015). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19, (2), 1-21. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL7.pdf>
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació La Caixa, Colección Estudios Sociales, 29.
- Ferguson, B., K. Tillecsek, K. Boydell, A. Rummens, y D. Roth Edney. (2005). *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Disengagement from Secondary School*. Toronto: Hospital for Sick Children. Report of the Ontario Ministry of Education.
- Ferrer, F., Valiente, O., Castel, J. L. (2008). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence, *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Gibson, M., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., y Rios, A. (2013). Different Systems, similar results. Youth of Immigrant Origin at School in California and Catalonia, en R. Alba & J. Holdaway, eds., *The Children of Immigrants at School, a comparative look at integration in the United States and Western Europe*, New York: New York University Press, pp. 84-119.

- García Gracia, M., Casal Batallé, J., Merino Pareja, R., y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria, *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- González González, M.T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-12.
- Hansen, M. B., y Vedung, E. (2010). Theory-based Stakeholder Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31 (3), 295-313.
- INCE (2014). Sistema estatal de indicadores de la educación Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-web.pdf?documentId=0901e72b819cf31e>
- Kaye, N., D'Angelo, Ryan, L., y Lorinc, M. (2015). *Students' Survey A1.Preliminary Analysis*. Project Paper 3. MU.RESL.eu.
- Martín Gordillo, M. (2010). ¿Qué se puede hacer? Algunas propuestas (razonables) para promover el éxito escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, 105-114.
- MECD (2012). *Plan para la reducción del Abandono Educativo Temprano*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/documentacion/Plan-para-la-reduccion-del-abandono-educativo-temprano.pdf>
- NESSE (2010). *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers. Final Report*. European Commission.
- Nusche, D. (2009). What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options, *OECD Education Working Papers*, 22, Paris: OECD Publishing. doi.org/10.1787/227131784531
- Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133-158.
- Pérez Benavent, M. J. (2015). De “liarla” a “rayarse”: metáfora y coherencia en los relatos de jóvenes que retornan a un CFGM. *Revista de Educación* (en evaluación).
- Phelan, P., Davidson, A. L., & Yu, H. C. (1998). *Adolescents' worlds: Negotiating family, peers, and school*. New York: Teachers College Press.
- Ponferrada, M. (2009). Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía Española*, 119, 69-83.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why Students Drop-out of High School and What Can Be Done?* Cambridge: Harvard University Press.
- Serra Salamé, C., y Palaudàrias Martí, J.M. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado, *Revista de Educación* (extraordinario 2010), 283-305.
- Tarabini-Castellani, A., coord. (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar prematuro*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Tarabini-Castellani, A., y Curran, M. (2013). Políticas de lucha contra el abandono escolar en España. *RASE*, 5 (3), 91-99.
- Trueba, H. T., Spindler G., y Spindler, L. (1989). *What do anthropologists have to say about dropouts?* New York: Falmer Press.

¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro?
Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso
en cataluña en un contexto de crisis

TWG (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report*. European Commission.

Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling. US.-Mexican Youth and the Politics of Caring*. New York: SUNY Press.