

CAPÍTULO N°11

RESILIENCIA AL FRACASO ESCOLAR Y DESVENTAJA SOCIOCULTURAL: UN RETO PARA LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA

Antonio Coronado Hijón

Macarena Paneque Folch

-Universidad de Sevilla-

Introducción

Frente a un enfoque clínico del bienestar emocional, la Psicología y la Psicopedagogía Positiva plantean una perspectiva integradora que aborda el estudio del ser humano como un agente activo que construye su propia realidad. Este planteamiento parte de la prevención de los trastornos emocionales fundamentales con el objetivo principal de mejorar la calidad de vida de las personas. La Psicopedagogía Positiva insiste en la construcción de competencias y en la prevención de riesgos y adversidad.

Tomando en consideración la importancia de la Psicología Positiva, en las últimas décadas las investigaciones sobre resiliencia han aumentado considerablemente y gozan de una buena salud. El término comenzó a utilizarse en el campo de la Psicología Evolutiva en la pasada centuria con el objetivo de explicar cómo algunos niños y niñas eran capaces de sobrepasar adversidades y transformarse en individuos saludables con perfiles de adaptación positiva (Menvielle, 1994).

Actualmente no se ha alcanzado un consenso para definir el concepto de resiliencia, por lo que el término se encuentra en continua construcción. Desde el amplio espectro de interpretaciones se apunta a la resiliencia como “un factor individual, como una capacidad y también como un proceso” (Kalawski y Haz, 2003). No obstante, la gran mayoría de autores se refieren a la resiliencia como un proceso más que como un rasgo o atributo de la personalidad (Cyrulnik, 2003; Morelato, 2005).

Así, atendiendo al enfoque ecosistémico de Bronfenbrenner (1979), se plantea que el desarrollo humano es un proceso dinámico, bidireccional y recíproco, donde el niño reestructura de modo activo su ambiente y recibe el influjo del mismo, resulta necesario tener en cuenta la acción que ejerce una multitud de agentes que van a condicionar el propio desarrollo del sujeto. De

este modo, se concibe la resiliencia como un “proceso dinámico, dependiente de factores internos y externos que en interacción con el riesgo hacen posible hacer frente a las situaciones adversas” (Morelato, 2005).

Factores de riesgo en la infancia y en la adolescencia.

Nuestro interés por reconocer los factores protectores y de riesgo que pueden condicionar el desarrollo de los individuos se traslada al ámbito de la infancia y la adolescencia, etapas de la vida en las que la tarea preventiva cobra su sentido natural (González, Fernández y Secades, 2004).

Con el término “riesgo” se recoge la probabilidad de un resultado o consecuencia negativa dentro de una población de individuos. En este sentido, los factores de riesgo son aquellos factores que incrementan dicho riesgo (Kazdin, 1993).

En las etapas de desarrollo infantil y adolescente, y desde el enfoque ecosistémico planteado, Morelato (2005), destaca entre otros factores de riesgo, cuatro dimensiones o niveles:

- En el primer nivel, el *microsistema*, tienen lugar los aspectos más cercanos e íntimos del individuo. En esta dimensión se destaca, por ejemplo, el maltrato infantil como principal factor de riesgo.
- A un nivel más amplio nos encontramos con el *mesosistema*, en el que se ubican las relaciones de la familia con la escuela, la comunidad, la familia extensa, el acceso a vías de contención social y educativa. En este caso, las dificultades en la relación escolar o el acceso limitado a las redes de apoyo se señalan como posibles factores de riesgo.
- El *exosistema* está conformado por el ambiente social en el que se desenvuelven los individuos, por lo que los principales factores de riesgo que se destacan son la pobreza, la marginalidad, la desocupación o cualquier otro hecho de la comunidad que implique riesgo social para los individuos.
- Todos estas dimensiones se encuentran insertas en un sistema más amplio a un nivel macro, relacionado con las “políticas sociales, la cultura del país y el momento histórico que transcurre como influyente para el desarrollo” (Greco, Morelato e Ison, 2006).

Fracaso escolar y desventaja sociocultural familiar, un binomio de riesgo.

Tal y como reflejan diversos estudios mencionados anteriormente, la situación de desventaja social constituye un elemento clave como precursor del fracaso escolar.

Martínez y Álvarez (2005) realizaron una revisión de dichas investigaciones y destacaron como factores determinantes de esta problemática: el propio *sistema escolar*, *el centro educativo*, así como *la influencia del profesorado*, en conjunción con la familia y las características socio-económicas en las que ésta se desenvuelve.

Greco, Morelato e Ison (2006) recalcan que es precisamente un ambiente de carencia de recursos el que propicia que emerjan escenarios en los que circulan una serie de adversidades a nivel personal y social, tales como el propio incremento de las desigualdades y la exclusión social, la pérdida de recursos y condiciones económicas, la violencia familiar y la deserción escolar, entre otros. Además, los autores apuntan a que “estas circunstancias aumentan el grado de vulnerabilidad de los niños/as y sus familias” (Greco, Morelato e Ison, 2006:83).

En España, una investigación coordinada por Martínez-Celorrío (2015), sitúa en un 32% el alumnado de entre 12 y 24 años, que han repetido curso o dejan de estudiar en nuestro país. El 53% del alumnado de familias desfavorecidas repite curso a lo largo de su escolaridad en España y el 79% de los que abandonan su formación procede de hogares desfavorecidos socioculturalmente, mostrándonos una correlación alta entre los factores de riesgo de fracaso escolar y deprivación sociocultural.

Siguiendo estos planteamientos, la necesidad de combatir esta problemática desde las propias instituciones educativas se torna esencial si tomamos en consideración -tal y como señalan Escudero, González y Martínez (2009)- el sentido de posibilidad y de transformación sin el cual la Educación pierde su propia razón de ser.

Fracaso escolar y desventaja sociocultural familiar: un reto para la Orientación Educativa.

Hasta aquí hemos destacado cómo la desventaja sociocultural familiar constituye un factor que condiciona enormemente el paso de los estudiantes por la escuela, originando, en muchas ocasiones, situaciones de fracaso y abandono escolar desde edades tempranas. Esta conjunción perpetúa las desigualdades sociales y económicas e incrementan la vulnerabilidad a las dificultades de los propios individuos.

Un estudio de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA), -organismo perteneciente a la Unión Europea (UE)- coordinado por Sogol Noorani, (2015), que recoge resultados de todos los estados miembros, así como de Islandia, Noruega, Suiza y Turquía, pone de manifiesto que; tomados globalmente los datos de los países de la Unión Europea, la proporción de alumnado que abandona

prematuramente la educación y la formación (entre 18 y 24 años) es todavía superior al 20%.

Es por tanto, el fracaso y abandono escolar temprano un preocupante problema en algunos países de la UE. Aunque, el informe nos revela que, todos los países están implementando algún tipo de estrategia para remediar esta cuestión, aún son pocos los que cuentan con una estrategia global frente al problema, que abarque medidas preventivas, de intervención y de compensación. Muy relevante, en la línea de este trabajo, es la trascendencia que a la acción y orientación educativa y profesional da como agente de cambio optimizador, el estudio referido. En este sentido, y desde esta Comisión, se remarcan los beneficios que supone el trabajo directo con los estudiantes de Educación Primaria y Secundaria desde la Orientación Educativa y la Tutoría desarrollando programas específicos que parten de una perspectiva proactiva y que son accesibles a todos los alumnos y alumnas, independientemente de su condición socio-cultural y económica.

De esta forma parece evidente que, para hacer frente al reto que supone para la Educación la desventaja social, promover desde la Orientación Educativa la resiliencia como elemento de empoderamiento de los alumnos y alumnas que viven en condiciones más o menos desfavorables es una tarea altamente positiva para el pleno desarrollo personal y competencial del alumnado.

Promoción de la resiliencia, ante las dificultades en el aprendizaje, desde la Orientación y tutoría.

La Unesco, en su informe Delors (1996), referente a la educación del siglo XXI, incide en la importancia de las emociones y en la necesidad de educar junto con las competencias cognitivas, también las emocionales de las personas.

Existe ya un considerable consenso en cuanto a que las competencias emocionales son habilidades que pueden aprenderse mediante una instrucción adecuada (Grewall, Brackett y Salovey, 2006). Además, el consenso se extiende incluso a la conveniencia de llevarla a cabo para mejorar el proceso de socialización personal y prevenir situaciones de riesgos de tipo psicológico, físico y social (Ortega, 2010) que sucedan durante el desarrollo de la infancia y la adolescencia.

Centrándonos en la promoción de la competencia emocional de la resiliencia en el espacio de la Orientación educativa, nos parece conveniente citar aquí la definición de Edith Grotberg (1.995), que describe la resiliencia como una capacidad o competencia que posibilita a una persona, prevenir, minimizar o superar los efectos dañinos de la adversidad.

Grotberg (1995) estudió ampliamente este tema con niños y adolescentes de distintos países y, junto a otros investigadores, diseñó un modelo de promoción de resiliencia interactivo, basado en tres áreas: a) El apoyo que estima el sujeto que puede recibir (yo tengo); b) Las fortalezas interiores con que se define la persona (yo soy, yo estoy); y c) Las competencias relacionales y de resolución de problemas (yo puedo).

Revisiones ya clásicas como las de Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1.997) destacan entre los recursos más relevantes para el desarrollo de la resiliencia en niños: la estabilidad de relaciones emocionales positivas y estables con al menos uno de sus padres, o alguna persona significativa; ambiente educativo con normas claras; apoyo social; modelos sociales para el aprendizaje vicario del afrontamiento constructivo de las dificultades y riesgos; incrementar las responsabilidades sociales de manera graduada, de la misma manera que las autoexpectativas de eficacia y logro y competencias cognitivas adecuadas.

Posteriormente, Henderson y Milstein (2003), realizaron una investigación en Estados Unidos, sobre las estrategias y buenas prácticas para la promoción de la resiliencia en los centros educativos, con la que concluyeron que las escuelas son escenarios clave para que los sujetos consigan sobreponerse a las dificultades y adquieran competencias sociales, académicas y vocacionales funcionales y adecuadas. De sus resultados se extraen seis estrategias para la promoción del proceso de resiliencia y la prevención en situaciones de riesgo: enriquecimiento de los vínculos sociales, establecimiento de objetivos claros y precisos, enseñanza de habilidades y competencias para la vida, desarrollo de la resiliencia, proporcionar afecto y apoyo, establecimiento y comunicación de expectativas ajustadas, y facilitar oportunidades de participación significativa.

Situándonos contextualmente en la escuela como un sistema abierto y en constante transformación con relaciones de interdependencia entre sus subsistemas (familia, alumnado, profesorado), se entiende que un cambio en cualquiera de ellos puede provocar un cambio en todos los demás y en el sistema total y, que por tanto, es necesario atender a los procesos o secuencias interactivas que activan procesos de resiliencia desde un enfoque ecosistémico (Coronado-Hijón, 2010), tomando como unidad básica de intervención, el niño en su contexto.

Factores protectores de resiliencia

La literatura al respecto (Pan & Chan, 2007) concluye que los factores protectores implicados en los procesos de la resiliencia son tanto individuales como ambientales. A nivel individual se consideran como más

relevantes los siguientes: competencias de solución de problemas y estrategias de afrontamiento, autoeficacia, locus de control, autonomía e independencia, empatía, proyecto vital, y sentido del humor.

Como ejemplo de estrategias de intervención en las expectativas de autoeficacia y el locus de control puede consultarse la propuesta de Coronado-Hijón (2004).

En relación a los factores ambientales se consideran situados en tres niveles: familia, escuela y comunidad. La familia se relaciona con factores que abarcan: relaciones de confianza y cercanía así como apoyo intrafamiliar, ventajas socioeconómicas, y respeto por la autonomía y la individualidad. De los factores de escolaridad podemos destacar: enseñanza eficaz, integración social en el grupo y consenso grupal de reglas de relación y convivencia en el grupo clase, una red de apoyo social, experiencias de éxito escolar, y adecuados modelos de conducta.

La familia y la escuela, por este orden, son los principales contextos de socialización de las personas (Coronado-Hijón, 2010). Aunque son contextos cualitativamente distintos persiguen como meta general el aprendizaje de una serie de habilidades de conocimiento, comportamiento y actitudinales culturalmente necesarias. Por tanto, los factores que promocionan la calidad de vida y el bienestar emocional de los niños y adolescentes, protegiéndolos de la adversidad, están vinculados a la familia y la educación (Arguedas y Jiménez, 2007).

En la promoción de la resiliencia, cualquier trabajo con niños y adolescente debe ser de imbricado sistémicamente en los contextos de sus familias y sus escuelas, desde el mesosistema que demarca la relación entre ambos.

Propuesta de acción e intervención

La promoción de la resiliencia desde la Orientación Educativa debe partir del diagnóstico y evaluación del desarrollo resiliente de los discentes, para contextualizar la intervención en distintas modalidades.

Evaluación de la resiliencia

Disponemos de algunas pruebas estandarizadas para la evaluación de la resiliencia en niños y adolescentes, como el cuestionario Kid-Kindl (Ravens-Sieberer & Bullinger, 1998), adaptado y validado al español por Rajmil et al. (2004), o la escala de resiliencia para adolescentes (The Adolescent Resilience Scale -ARS; Oshio, Kaneko, Nagamine & Nakaya, 2003): traducción al español de la escala original por Restrepo (2009).

Nuestra propuesta de evaluación, por versatilidad, generalidad y facilidad de aplicación, es la utilización de la lista de verificación de resiliencia en niños y adolescentes (LIVERA) que presentamos a continuación y que hemos adaptado del Proyecto Internacional de Resiliencia (Grotberg, 1995). Éste instrumento puede utilizarse mediante la técnica de encuesta, bien por entrevista o por cuestionario.

El sujeto:

Tiene alguien que le proporciona afecto incondicionalmente.

Tiene un adulto fuera de la familia con quien hablar de sus problemas y sentimientos.

Se siente valorado por sus realizaciones y productos.

Puede contar con alguien en su familia cuando lo necesita.

Conoce a alguien que le sirve de modelo.

Confía en que los acontecimientos van a ser favorables.

Muestra disposición para afrontar nuevos retos.

Se siente motivado hacia la realización de logros.

Está conforme consigo mismo.

Puede concentrarse en una tarea cuando le interesa.

Tiene sentido del humor.

Hace planes y proyectos.

Modalidades de intervención.

Como ya hemos recalado, la acción e intervención desde la Orientación y tutoría, se produce como un proceso contextual y por tanto, ha de adquirir un enfoque sistémico que ubica su intervención en un contexto de colaboración con los tres sistemas que conforman la comunidad educativa: familias, institución educativa y alumnado (Coronado-Hijón, 2010).

Las modalidades que proponemos tienen su origen en el contexto de un programa de intervención para desarrollar los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos de niños en situación de riesgo de pobreza extrema (Oros, Manucci, Richaud de Minzi, 2011). Los resultados obtenidos muestran las Emociones Positivas actúan como poderosas herramientas para mejorar el desempeño académico y social en la niñez (Oros, 2008a, 2008b, 2009). El modelo presenta tres modalidades simultáneas de intervención: a) la intervención directa (o focalizada), b) la intervención indirecta (o dirigida) y c) la intervención incidental (o circunstancial).

a) La intervención directa o focalizada, se enmarca en el espacio de la Orientación y la tutoría, mediante sesiones lectivas. Se ha comprobado la eficacia de este tipo de intervención (Oros, 2008a).

Los autores proponen para estructurar las sesiones de intervención directa, cuatro fases:

1. *Psicoeducación*. Se trata de una actividad introductoria, donde el tutor/orientador y/o docente, explicita la resiliencia y guía la actividad.
2. *Actividad central*. En la que se aconseja trabajar con un juego, una dramatización o role playing, un cuento o una fábula, una canción, una obra de títeres o marionetas, en función de la edad del alumnado.
3. *Reflexión final*. En esta fase el alumnado toma el protagonismo. Mediante un método socrático basado en preguntas, el docente debe centrarse en la comprensión del alumnado sobre los aspectos positivos y saludables de la resiliencia que está promoviendo, haciendo énfasis en el desarrollo de forma intencional basado en la utilización de la creatividad y el esfuerzo personal.
4. *Tarea para la casa*. El orientador y/o docente propone actividades extraescolares durante la semana, con el objetivo de favorecer la generalización necesaria de lo trabajado en el aula, a la vida cotidiana de los sujetos. Esta fase se sitúa en el mesosistema familia-escuela y es fundamental su coordinación (Coronado-Hijón, 2010).

b) La intervención indirecta o dirigida, complementada de manera transversal a contenidos curriculares (conceptuales y/o actitudinales), desde las distintas disciplinas de aprendizaje mediante breves estrategias de estimulación emocional (preguntas para la reflexión, ejemplos, relatos alegóricos, juegos de palabras, etc.) con los contenidos conceptuales y actitudinales que así lo permitan.

c) La intervención incidental o circunstancial, es aquella que aparece de forma espontánea en el devenir escolar, y que puede servir como plataforma de fortalecimiento, estimulación y/o promoción de la resiliencia. Es la menos planificada y protocolizada, aunque se requiere una mínima formación y compromiso previo de los tres sistemas: familia, alumnado, profesorado.

Temas de intervención.

Es necesario adaptar la intervención a las edades de los destinatarios, teniendo en cuenta que es evolutiva la dependencia de apoyos externos (TENGO) a las propias habilidades relacionales y de resolución de problemas (PUEDO), y hacia la construcción continua y el fortalecimiento de sus actitudes y sentimientos personales (SOY)

TENGO

Las relaciones de confianza; normas y reglas claras y evolutivamente consensuadas, en casa y en la escuela; modelos de conducta apropiados; estímulo hacia la autonomía personal.

SOY

Empatía y altruismo; aceptación constructiva del proyecto de uno mismo; responsabilidad; adecuadas auto expectativas de logro

PUEDO

Comunicarme; resolver problemas; reconocer y regular mis sentimientos e impulsos; conocer y aceptar el temperamento de sí mismo y los demás; buscar relaciones de amistad y confianza.

Cada uno de las temáticas relacionadas puede ser abordado desde distintas estrategias, acciones y programas para promover la resiliencia.

Conclusiones

La resiliencia es un cambio de paradigma frente al abordaje de la vulnerabilidad y el riesgo, ya que prioriza el enfoque en las fortalezas, no en el déficit o dificultad.

Nuestra propuesta apuesta firmemente por la promoción de la resiliencia en la escuela y concretamente frente a los riesgos de fracaso escolar asociados a desventaja sociocultural.

Aunque involucra al alumnado, familias y profesorado como partes de la solución, requiere de un conjunto de recursos internos y externos que los centros escolares, en sus proyectos educativos, y las administraciones educativas han de prever y proveer.

En los espacios educativos de corta distancia, los agentes de promoción han de ser los tutores y orientadores escolares, asumiendo el rol de *tutores de resiliencia explícitos*. Este rol requiere de formación, compromiso, planificación y constancia.

Además, la intervención desde programas proactivos puede atender a todo tipo de alumnado independientemente de su condición socio-cultural y económica.

Referencias bibliográficas

Arguedas, I. y Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la Educación Secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7, 3, 1-36.

Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas: volver a la vida después de un trauma*. Gedisa.

Coronado-Hijón, A. (2004). Dificultades de aprendizaje y estilo atribucional. *Revista de humanidades*, (14), 35-46.
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/26066>

- Coronado-Hijón, A. (2010). *Orientación e intervención familiar en el contexto educativo desde el enfoque eco sistémico*. Sevilla: C.A. UNED. <http://hdl.handle.net/11441/25532>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana–Ediciones UNESCO.
- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- González, A., Fernández, J.R. y Secades, R. (2004). Definición y concepto de menor en riesgo. En A. González, J.R. Fernández y R. Secades (Coords.), *Guía para la detección e intervención temprana con menores en riesgo*. Gijón: Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias.
- Greco, C., Morelato, G. e Ison, M. (2006). Emociones Positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate*, 7, 81-94.
- Grewall, D. D., Brackett, M. & Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In D. K. Snyder, J.A., Simpson y J. N. Hughes (Eds.) *Emotion regulation in couples and families* (pp. 37-55). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague, The Netherlands: Bernard Van Leer Foundation.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez-Celorrio, X. (2015). *Les beques a examen*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- Morelato, G. (2005). Perspectivas actuales de los procesos que sustentan la resiliencia infantil. *Investigaciones en Psicología*, 10(2), 61-82.
- Kalawsi, J.P. y Haz, A.M. (2003). Y... ¿Dónde está la resiliencia? Una reflexión conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 365-372.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Martínez, R.A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de las familias y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Menvielle, E. (1994). Resilience and Central American families in the United States. *Children Worldwide*, 21(1), 24-26.
- Morelato, G. S. (2005). Perspectivas actuales de los procesos que sustentan la resiliencia infantil. *Investig. psicol*, 10(2), 61-82.

- Oros, L. B. (2008a). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Revista Interdisciplinaria*, 25 (2): 181-196.
- Oros, L. B. (2008b). *Eficacia de una intervención para fortalecer las emociones positivas en pre-escolares en situación de pobreza*. Trabajo presentado en el marco del Tercer Encuentro Iberoamericano de Psicología Positiva. 1 y 2 de agosto del 2008. Universidad de Palermo.
- Oros, L. B. (2009). Impacto de una intervención continua para estimular las emociones positivas en niños y niñas afectados por la pobreza. En: M. C. Richaud de Minzi & J. E. Moreno (Eds.). *Recientes desarrollos iberoamericanos en investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 243-255). Buenos Aires: Ediciones Ciipme-Conicet.
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509.
- Ortega, M.C. (2010). La Educación Emocional y sus implicaciones en la Salud. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 21 (2), 462-470.
- Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S., & Nakaya, M. (2003). Construct validity of the Adolescent Resilience Scale. *Psychological Reports*, 93, 1217-1222.
- Pan, J. Y., & Chan, L. W. (2007). Resilience: A new research area in positive psychology. *International Journal of Psychological Sciences*, 50 (3), 164-176.
- Rajmil, L., Serra-Sutton, V., Fernandez-Lopez, J. A., Berra, S., Aymerich, M., Cieza, A., Ferrer et al. (2004). Versión española del cuestionario Alemán de calidad de vida relacionada con la salud en población infantil y de adolescentes: el Kindl. *Anales de Pediatría*, 60, 514-521
- Ravens-Sieberer, U., & Bullinger, M. (1998). Assessing health-related quality of life in chronically ill children with the German KINDL: First psychometric and content analytical results. *Quality of life research*, 7 (5), 399-407.
- Restrepo, C. (2009). *Anteproyecto de investigación: evaluación de la calidad de vida, la resiliencia y la depresión en adolescentes escolarizados de la ciudad de Medellín* (Manuscrito no publicado). Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- Sogol Noorani (Coord.), (2015). *Eurydice Brief: Early leaving from education and training*. Bruxelles: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA)