



Universitat de Girona

TREBALL DE FI DE GRAU

PROJECTE BAMBÚ

*Projecte de mentoria social per a joves adolescents en el marc
dels programes de segona oportunitat*



Projecte Bambú

Mohamed Hallitou

Grau en Pedagogia

Facultat d'Educació i Psicologia

Mauro C. Moschetti

8 de juny de 2020

ÍNDEX

1	INTRODUCCIÓ	6
2	MOTIVACIONS	9
3	MARC TEÒRIC.....	10
3.1	ABANDONAMENT ESCOLAR PREMATUR (AEP).....	10
3.1.1	Principis bàsics per abordar l'AEP.....	10
3.2	AGENTS IMPLICATS: FAMÍLIES, INSTITUCIÓ ESCOLAR I ESTUDIANTS ...	12
3.2.1	Influència de la socialització familiar	12
3.2.2	Influència de la institució escolar.....	13
3.2.3	Actituds escolars dels estudiants	14
3.3	MENTORIA SOCIAL	15
4	CONTEXTUALITZACIÓ	18
4.1	CARACTERITZACIÓ DEMOGRÀFICA I SOCOECONÒMICA	18
4.2	TRANSICIÓ D'ESTUDIANTS ALS ESTUDIS POSTOBLIGATORIS	19
4.3	EL PFI COM A SEGONA OPORTUNITAT EDUCATIVA.....	21
5	PROJECTES VINCULATS: COACH, REFERENTS I ROSSINYOL.....	23
5.1	PROGRAMA COACH	24
5.2	PROGRAMA REFERENTS.....	25
5.3	PROGRAMA ROSSINYOL.....	26
6	DESCRIPCIÓ DEL PROJECTE BAMBÚ.....	28
6.1	OBJECTIUS ESPECÍFICS	29
6.2	NOM DEL PROJECTE: BAMBÚ	30
6.3	PERFIL DELS DESTINATARIS	31
6.4	PERFILS QUE CONFIGUREN L'EQUIP	32
6.5	PLA D'ACTUACIÓ	34
6.5.1	Fase preparatòria del pla d'actuació.....	34
6.5.2	Fase d'execució del pla d'actuació.....	35
6.6	CRONOGRAMA I HORARIS	38
6.7	PRESSUPOSTOS I FINANÇAMENT	41
6.8	CRITERIS D'AVUACIÓ	43
6.8.1	Perspectiva d'avaluació.....	43
6.8.2	Indicadors dels objectius	44
6.8.3	Millora i sostenibilitat	45
6.9	ASPECTES ÈTICS	46
7	CONCLUSIONS.....	48
7.1	ASPECTES CENTRALS DEL PROJECTE.....	48

7.2	DISCUSSIÓ	50
7.3	LIMITACIONS	50
8	APORTACIÓ AL BAGATGE DE LA PEDAGOGIA.....	52
9	BIBLIOGRAFIA.....	53

RESUM

En general, l'àmbit escolar formal es caracteritza per resoldre les problemàtiques socioeducatives de forma independent, és a dir, que per abordar-les tendeix a evitar recórrer al suport d'altres perspectives professionals externes al marc escolar ordinari. No obstant això, la voluntat d'aquest TFG és reforçar el reconeixement del potencial educatiu de l'àmbit no formal per contribuir en la línia d'intervenció que ofereix l'escolarització formal. En aquest TFG es presenta l'elaboració d'un projecte d'intervenció dins el sector dels programes de segona oportunitat educativa. Aquest projecte proposa una metodologia basada en la mentoria social com a alternativa per afavorir els processos d'inclusió de joves adolescents en situació de vulnerabilitat social. Per tal d'aconseguir aquest propòsit, el pla d'actuació que es proposa se centra a proporcionar una intervenció educativa per reorientar la predisposició dels joves a l'hora de formular noves expectatives vitals i acadèmiques. Concretament, aquesta intervenció va destinada a joves adolescents que cursen un Programa de Formació i Inserció (PFI) del municipi de Figueres. En aquest curs es concentra un percentatge elevat d'estudiants en risc d'exclusió social. En perspectiva de territori, Figueres és un municipi que per les seves característiques demogràfiques, socioeconòmiques i d'estudiants escolaritzats en l'etapa postobligatòria, reclama dinàmiques educatives alternatives per pal·liar aquesta problemàtica socioeducativa. Així doncs, per tal d'elaborar un pla d'actuació ajustat a les necessitats específiques del context de Figueres, el TFG s'inspira en la investigació sobre la lògica que segueixen els processos d'abandonament escolar, els beneficis de la mentoria social envers l'abandonament escolar, la diagnosi d'entorn del municipi de Figueres i la recerca del funcionament d'altres projectes d'èxit en l'àmbit de la mentoria social.

PARAULES CLAU: mentoria social; educació postobligatòria; abandonament escolar.

ABSTRACT

In general, the domain of formal schooling is characterized for solving socio-educational issues independently, that is, with a tendency to avoid resorting to the support of other professional perspectives external to the ordinary schooling frame. Nonetheless, the aim of this research project is to reinforce the recognition of the educational potential of the non-formal sphere to contribute to the line of intervention provided by formal schooling. In this vein, this report presents a methodology based on social mentorship as an alternative to improve social inclusion processes for socially vulnerable young people. In order to achieve this, the proposed social inclusion plan is centered on providing an educational intervention to reorient youngsters' predispositions to formulate new expectations, both vital and academic. In particular, this intervention is aimed at young teenagers enrolled in a Training and Insertion Program (TIP) in the municipality of Figueres. This course concentrates a high percentage of students in risk of social exclusion. From a territorial perspective, due to its demographic and socioeconomic characteristics, and those of students enrolled in post-compulsory education, Figueres is a municipality that claims alternative educational dynamics to palliate this socio-educational issue. Therefore, in order to elaborate an action plan adjusted to the specific needs of Figueres' context, this work draws on research on the logic behind school dropout processes, the benefits of social mentorship in relation to school dropout, the environment diagnostics of the municipality of Figueres, and the functioning of other successful projects in the field of social mentorship.

KEYWORDS: social mentorship; post-compulsory education; school dropout.

1 INTRODUCCIÓ

En certa manera, la perspectiva des de la qual parteix el sistema educatiu, essencialment és utilitzar l'educació com a artefacte ideològic per incidir en les problemàtiques que es presenten en un context social determinat. No obstant això, tenint en compte que la configuració de l'estructura social contemporània tendeix a ser d'alta complexitat, resulta cada vegada més ambiciós –per part de la xarxa educativa– el fet d'assumir la responsabilitat de dissenyar polítiques educatives de qualitat d'acord amb les aspiracions a les quals es pretenen donar resposta.

Aquesta tensió no només es trasllada a l'àmbit educatiu formal, sinó també a l'àmbit educatiu no formal. En aquest sentit, és rellevant matisar que, malgrat que l'àmbit formal representi la via d'actuació principal per afrontar les demandes socioeducatives, d'alguna manera aquest treball reivindica el potencial educatiu que suposa la influència de l'àmbit educatiu no formal per contribuir-hi d'una forma alternativa no menys important. Ambdós àmbits comparteixen el repte d'abordar, mitjançant un treball en xarxa institucional, desafiaments educatius que emergeixen a causa de la complexitat que suposen noves problemàtiques socioeducatives; com assenyala (Carnoy, 1999): l'escassetat de renovació de la formació dels futurs professionals socioeducatius per afrontar nous reptes postmoderns, la desorientació dels projectes educatius a l'hora d'afavorir la integració de col·lectius vulnerables en un context social cada vegada més plural, la diversitat d'estructures familiars complexes que es formen actualment, d'entre altres problemàtiques interrelacionades.

Així doncs, d'entre múltiples problemàtiques, aquest TFG pretén centrar-se a elaborar un projecte basat en la mentoria social com a mesura comprensiva. La intenció d'aquest és crear una plataforma dissenyada per seleccionar estudiants universitaris i professionals en exercici, que accedeixin voluntàriament a ser mentor o mentora de referència, amb l'objectiu d'afavorir la inclusió de joves adolescents immigrants i/o en situació socioeconòmica vulnerable. Per tant, la idea és desenvolupar aquest pla d'actuació amb els joves adolescents que es troben cursant un PFI (Programes de formació i inserció professional); un programa que es basa a proporcionar una segona oportunitat educativa per a joves adolescents que no han finalitzat l'escolaritat obligatòria. Majoritàriament, en aquest curs postobligatori, sol haver-hi un percentatge elevat d'alumnes de població immigrant, sigui de primera o segona generació, i/o estar en una situació socioeconòmica delicada. A més,

és convenient mencionar que si es troben fent aquest curs, és perquè per una raó o altra han estat exclosos dels itineraris educatius ordinaris (molts són expulsats de l'ESO). Per aquest motiu, el desenvolupament d'aquest estudi girarà entorn del fracàs acadèmic com a principal línia d'intervenció. Amb la idea d'augmentar el nombre de persones que assoleixen com a mínim els estudis bàsics, així com incrementar també la motivació dels estudiants a obtenir un nivell d'estudis superiors.

A partir d'aquest propòsit general, es deriven una sèrie d'apartats correlacionats que deixen entreveure l'orientació que s'adopta per justificar la necessitat d'implementar mecanismes educatius alternatius—complementaris amb la pràctica educativa formal que proporciona el sistema educatiu—per fomentar les expectatives i la igualtat d'oportunitats educatives especialment a col·lectius en situació de vulnerabilitat. Així doncs, els apartats que contempla l'estudi són els següents:

En aquest primer apartat, a partir d'una revisió teòrica sobre els conceptes fonamentals a tenir en consideració per sustentar amb rigor científic el desenvolupament d'aquest estudi, es defineix la percepció amb la qual s'entén: abandonament escolar prematur i mentoria social.

Posteriorment, es fa referència a les característiques d'un context determinat —a Catalunya— on a priori s'aspira implementar el projecte. Bàsicament es pretén: realitzar un anàlisi territorial i demogràfic, visualitzar el paper que representen les institucions involucrades i especificar les característiques més rellevants del col·lectiu amb el qual es dirigeix el pla d'actuació.

Prèviament a l'elaboració del pla d'actuació, s'ha realitzat una recerca sobre l'estat de funcionament d'altres projectes vinculats a escala local. Aquesta recerca se centra a estudiar els pilars fonamentals, les estratègies, les dinàmiques, els mètodes, els resultats, etc. que presenten altres projectes de mentoria social que persegueixen objectius similars en el mateix context territorial exposat en apartat anterior.

A continuació, es desglossen un conjunt de subapartats del projecte, amb la intenció d'exposar en profunditat tots els aspectes a considerar en l'elaboració del pla de mentoria (Descripció, objectius, destinataris, metodologia, activitats, avaluació, etc.).

Per finalitzar, des d'una percepció subjectiva personal, es ressalten les conclusions i reflexions més rellevants de l'estudi realitzat. Tanmateix, s'aporta una justificació sobre la contribució que suposa l'estudi en el camp estrictament pedagògic.

2 MOTIVACIONS

Tot i que bé és cert que la definició de la temàtica del treball de fi de grau (TFG) no s'ha produït fins fa poc temps abans de l'inici, val a dir que les fonts motivacionals es varen originar en la meua etapa adolescent durant l'educació secundària obligatòria (ESO). L'experiència més determinant en aquest període va ser l'exclusió que vaig patir en el tercer curs que em deixaria sense la possibilitat d'obtenir el graduat d'ESO, encara avui sense haver assolit aquesta titulació. Més endavant aprendria, ara sí gràcies a la formació en Pedagogia—especialment en assignatures com Sociologia i Economia de l'Educació, Diagnòstic i comparació de sistemes educatius, Bases neurològiques, d'entre altres—a prendre una perspectiva holística sobre la situació amb què es troba un adolescent que ha estat sotmès als mecanismes d'expulsió durant l'educació secundària.

D'aquí, neix la meua inquietud per acompanyar i donar suport a joves adolescents, en situacions similars, a reorientar el seu itinerari acadèmic i/o laboral. En la meua trajectòria acadèmica en el grau en Pedagogia, voldria destacar dues experiències, que en certa manera, han resultat essencials per donar resposta a la inquietud a la qual faig referència.

La primera es tracta de les pràctiques que vaig realitzar durant el tercer curs de Pedagogia en el Programa de Formació i Inserció (PFI) de Figueres. En aquest període vaig tenir l'oportunitat d'adquirir experiència en el camp de l'orientació acadèmica i laboral per a joves adolescents. La segona té a veure amb la meua participació en el Projecte Rossinyol com a mentor voluntari. En aquest projecte vaig conèixer una metodologia innovadora per orientar a infants i adolescents a millorar les seves expectatives acadèmiques i laborals.

3 MARC TEÒRIC

En concordança a la línia estructural del TFG que s'ha exposat a la introducció, aquest apartat pretén presentar una fonamentació teòrica relacionada amb un conjunt d'elements essencials que configuren la temàtica d'aquest estudi. Concretament, aquests elements s'organitzen i es classifiquen en base a dos pilars teòrics: l'abandonament escolar prematur dels joves i la mentoria social com a metodologia d'intervenció educativa.

Si el propòsit aquest TFG és dissenyar un projecte de mentoria social per afavorir el desenvolupament personal i educatiu dels joves adolescents en risc d'AEP, prèviament és indispensable adoptar una percepció sobre l'AEP, així com una comprensió de la lògica que existeix darrere d'aquests processos en el sistema educatiu.

3.1 ABANDONAMENT ESCOLAR PREMATUR (AEP)

L'AEP és una problemàtica socioeducativa, considerablement amplia, que difícilment es podria emmarcar o associar de forma exclusiva a un àmbit específic. Aquesta representa un fenomen que es produeix a conseqüència d'una causa multifactorial; la qual cosa implica que diferents disciplines hagin mostrat interès per convertir-ho com a objecte d'estudi. Aleshores, prèviament a procedir en la seva definició, és rellevant ressaltar que aquesta només és una definició parcial, que deliberadament, pretén posar l'accent als aspectes més elementals que es requereixen pel desenvolupament d'aquest TFG.

3.1.1 *Principis bàsics per abordar l'AEP*

Tal com mostren explícitament els termes del concepte en qüestió, l'abandonament escolar prematur fa referència al col·lectiu de joves adolescents que en un moment donat es veuen en l'obligació de sotmetre's als mecanismes d'exclusió educativa (*drop out*) –que planteja el sistema educatiu pels estudiants que es troben en circumstàncies preestablertes en la normativa vigent– majoritàriament en els darrers cursos de l'educació secundària obligatòria. I per descomptat, els estudiants que s'hi troben, tenen escasses esperances per la continuïtat d'assolir els estudis bàsics necessaris per optar a un mínim de qualitat de vida considerada socialment digne (Curran, 2017).

Molts autors, des de diferents vessants, són els que s'han preocupat en conèixer no només els possibles impactes que suposa aquest fenomen pel desenvolupament social, polític,

econòmic i cultural, tant a nivell nacional com internacional, sinó també en intentar oferir alternatives preventives o compensatòries per la reducció dels perjudicis que generen els índexs elevats d'AEP (veure, per exemple, Bourdieu, 1997; Bernstein, 1988). En aquest sentit, lluny de tractar-se d'una problemàtica puntual i a micro-escala, és una realitat prolongada present a nivell global que es produeix en menors o majors percentatges depenent de les peculiaritats d'un context determinat. Per aquest motiu, en el camp de política internacional, hi ha cert acord amb què l'AEP es reconegui com una amenaça que requereix abordar-ho mitjançant solucions en forma de polítiques educatives (Tarabini et al., 2016). Tanmateix, partint de la base que l'AEP es produeix per una causa multifactorial i que cada context es troba en una situació concreta i (in)estàtica, es té en consideració que les respostes s'han d'ajustar a la variació de les condicions dinàmiques del context afectades pel transcurs del temps. D'entre els múltiples factors causals, aquest TFG posa èmfasi en la correlació entre l'AEP amb les variables: classe social, pertànyer a minories ètniques i l'origen migratori.

Així doncs, tot i que queda constància que l'AEP és una preocupació sistemàtica en debats sobre política educativa internacional, és lògic que les funcions i mecanismes pel disseny i la implementació de les solucions sigui una delegació a governs locals. Aquests, per disposar d'una perspectiva de proximitat territorial, se situen en la millor posició per realitzar un diagnòstic més ajustat a la realitat del context, així com per proposar també alternatives en funció d'un anàlisi interdisciplinari. A més, l'administració local disposa de l'autoritat legítima, i les competències necessàries, per assumir la responsabilitat de coordinar i fomentar la implicació dels principals agents responsables en la reducció dels índexs d'AEP: centres educatius i professionals, famílies i els mateixos estudiants (Tarabini et al., 2016). Tal com s'exposa més endavant, els diferents agents generen una determinada tipologia de repercussió segons la seva implicació.

Com mencionava anteriorment, són diversos els autors els que s'han interessat en l'estudi del vincle entre el trinomi institució escolar-famílies-estudiants. I gran part de les teories, s'han predisposat a inclinar el pes de la responsabilitat a un dels sectors d'agents, per identificar "els culpables directes" de realitzar una actuació determinant que incideix negativament (*push out*) en la continuïtat dels estudis obligatoris dels joves. A meitats del segle passat, es recorda l'informe Coleman (citat en Curran, 2017, p.16) - que en certa mesura hi ha qui l'ha fet servir per reforçar la ideologia que proposa la teoria del dèficit – que bàsicament atribueix el fracàs acadèmic i l'AEP per causes relacionades amb els

estudiants i famílies, obviant la repercussió per part de l'administració i les institucions educatives.

No obstant això, en les darreres dècades del segle passat, especialment els sociòlegs Bernstein, Bourdieu i altres autors que aporten teories en concordança a les seves aproximacions teòriques, han contribuït a desacreditar les teories del dèficit. De manera que – més enllà de les responsabilitats de les famílies i estudiants en fomentar la motivació i la continuïtat dels estudis– per explicar els mecanismes de reproducció de les desigualtats socials, culturals i educatives, Bordieu i Bernstein posen l'accent en la interacció de les famílies i estudiants amb la ideologia cultural (actituds, valors, normes, etc.) predominant de la institució escolar; normalment associada a la classe social mitjana autòctona (Bernstein, 1989; Bourdieu, 1997). Per explicar el funcionament del trinomi, el TFG se centra més aviat a aquesta segona corrent.

3.2 AGENTS IMPLICATS: FAMÍLIES, INSTITUCIÓ ESCOLAR I ESTUDIANTS

3.2.1 *Influència de la socialització familiar*

La implicació de les famílies en el procés educatiu dels infants, adolescents i joves és un dels condicionants clau en l'obtenció d'èxit educatiu (Garreta, J. 2002; 2008). Però aquesta participació no es dona amb la mateixa tipologia, intensitat i freqüència en tots els contextos familiars; la qual cosa implica lògicament que a conseqüència els estudiants rebin un suport familiar desigual.

En aquesta línia, la qüestió a considerar és què empeny a algunes famílies a assumir més compromís que d'altres en proporcionar més suport educatiu. En termes de Bourdieu i Bernstein, les classes socials en particular comparteixen una sèrie de recursos culturals (sentit del gust, conjunt de valors, costums, selecció dels coneixements, etc.), i a conseqüència es predisposen a adquirir un conjunt d'esquemes de percepció, pensament i acció similars. D'aquesta manera, pel fet de compartir un sistema de percepcions, pensaments i accions, és com es configura un *habitus* específic que condiciona la ubicació i el progrés dels individus en l'estructura social (Bernstein, 1989; Bourdieu, 1997).

En aquesta línia, els progenitors traslladen l'*habitus* adquirit, mitjançant un codi lingüístic d'acord amb la condició de classe social, en el context domèstic –especialment en forma

de capital cultural incorporat (gustos, valors, predisposicions, etc.)– en el sentit que condiciona la implicació parental en l’educació dels fills. Així doncs, el sistema de comunicació lingüístic que s’estableix en la socialització familiar, serà transcendental per la comprensió del grau d’importància que tenen els estudis quant a la qualitat de vida que els espera. Tenint en compte que a l’escola tendeix a proposar un sistema de comunicació caracteritzat per utilitzar un codi lingüístic de caràcter global, si el codi lingüístic que s’utilitza en el context familiar no concorda –cosa que tendeix a passar més amb famílies de classe treballadora, i rarament amb famílies de classe mitjana– és més freqüent que es produeixi un distanciament entre família-escola (Curran, 2017). En certa manera, les interferències que obstaculitzen el vincle entre escola-família, i així la implicació parental en el procés educatiu dels fills, es podrien classificar en quatre tipus (Lightfoot, 1981).

En primer lloc per factors intrafamiliars, com: La composició familiar; l’experiència educativa i laborals dels progenitors; o la disponibilitat horària dels progenitors per ajudar a fer els deures o participar en activitats del centre educatiu. En segon lloc per factors de relació entre la família i l’escola, com: La voluntat dels centres educatius a facilitar els espais, el temps, activitats atractives, etc. per captivar l’interès de les famílies; o el grau de conciliació entre escola i família quant a la definició dels objectius i les distribucions de les responsabilitats educatives. En tercer lloc per factors individuals dels estudiants, com: Les barreres comunicatives que interposen els estudiants especialment en l’adolescència; o el dèficit de canals comunicatius família-escola, sobretot en centres educatius de secundària, per millorar situacions de mal comportament o d’estudiants amb dificultats d’aprenentatge. I per últim per factors històrics, culturals i socials, com: A Espanya, per part dels progenitors, hi ha poca tendència d’involucrar-se a activitats escolars, i els que ho fan solament són de famílies autòctones.

3.2.2 *Influència de la institució escolar*

En referència a les aproximacions teòriques que exposen Bourdieu i Bernstein en l’apartat anterior, que justifiquen de quina manera es reproduïxen les desigualtats socials i educatives entre classes a partir de l’*habitus* com a mitjà per la ubicació i l’ascens en l’estructura social. Es pot afirmar que tant l’administració com les institucions escolars proporcionen un marc d’oportunitats educatives desigual en funció de la condició de classe i/o origen immigrant. És a dir, tenint en compte que les institucions escolars (*habitus institucional*) plantegen una tipologia de classificació i emmarcament de la cultura i la pràctica escolar per assolir la màxima l’eficàcia educativa, a través: currículum explícit i

implícit, interacció professor-alumne, metodologies i organització de les activitats escolars, i estàndards d'avaluació; que majoritàriament s'associen a un sistema de percepcions, pensaments, accions, codis i símbols lingüístics, etc. propi de la ideologia dominant que es troba en contextos familiars de classe mitjana, les famílies de classe obrera tenen més dificultats per ajustar-se a les expectatives de la institució escolar (Bernstein, 1989; Bourdieu, 1997).

Per tant, l'*habitus* institucional de forma implícita repercuteix en les predisposicions i expectatives del professorat envers la interacció amb els estudiants. En aquest sentit, un fenomen que tendeix a produir-se és la teoria de l'efecte Pigmalión (Rosenthal, 1973) el professorat es crea expectatives d'etiquetatge en relació al procés educatiu dels estudiants a partir d'informacions prèvies relacionades no només amb personalitat, actituds escolars, rendiment acadèmic, etc. sinó també per la condició de classe social o ètnia. El cas és que les expectatives prèvies, per part del professorat, tenen una repercussió en l'autoconcepte dels estudiants, de manera que acaba influint en l'actitud escolar fins a conduir-los a les expectatives preestablertes. Alhora, aquest fenomen a vegades inconscient, també pot produir una repercussió negativa a l'autoconcepte professional del professorat, ja que alguns poden considerar que no tenen les competències necessàries per tractar amb estudiants en risc de fracàs acadèmic o d'AEP.

3.2.3 *Actituds escolars dels estudiants*

El tercer agent, i últim, en prendre responsabilitat en els processos de continuïtat dels estudis obligatoris són els mateixos estudiants. En l'escenari que es planteja en ambdós apartats anteriors, queda veure la influència de l'escola-família sobre la socialització i l'actitud escolar, així com la incidència que suposa en la formació de l'autoestima acadèmica dels estudiants (Curran, 2017).

Tal com assenyalen Bourdieu i Bernstein, la ideologia hegemònica predominant que pretén fomentar les desigualtats educatives i socials, es realitza mitjançant una interacció comunicativa amb l'objectiu de reproduir implícitament les relacions de poder i promoure la conformitat social (Bernstein, 1989; Bourdieu, 1997). Els espais educatius de socialització que formen part de la institució escola no en són l'excepció. De fet són els primers, i més importants, espais de socialització pels estudiants –especialment en l'etapa adolescent on es desperta un interès intens pel món social– on adquireixen la capacitat de negociar l'estatus social.

Així doncs, a través d'aquesta socialització impregnada de codis ocults de rentabilitat cultural i hexis corporal (gesticulacions, sentit del gust, la forma de vestir, aficions, etc.), els estudiants internalitzen esquemes de percepció, pensament, actituds i accions per adquirir un *habitus*. En aquest sentit, el procés permanent que realitza l'estudiant, per ajustar l'*habitus* a la lògica del context que presenta la institució escolar pot desencadenar diferents actituds escolars. En certa manera, si es tenen en consideració els conceptes que Bernstein denomina ordre instrumental (expectatives de mobilitat social) i ordre expressiu (adquisició de valors, normes i pautes de conducta), les actituds escolars poden classificar-se en quatre models (Bernstein, 1988): El primer model es presenta quan l'alumne reconeix la institució escola com a mecanisme de mobilitat social, i que a més, assimila la cultura escolar predominant com a pròpia. El segon model es presenta quan l'alumne no reconeix la institució escola com a mecanisme de mobilitat social, però tot i això, assimila la cultura escolar predominant com a pròpia. El tercer model es presenta quan l'alumne reconeix la institució escola com a mecanisme de mobilitat social, però pel contrari, no assimila la cultura escolar predominant com a pròpia. I el quart model es presenta quan l'alumne no reconeix la institució escola com a mecanisme de mobilitat social, ni assimila la cultura escolar predominant com a pròpia. Aquest últim model d'estudiant que experimenta un desajustament d'*habitus* en relació al context escolar, és el que es troba en més risc de fracàs acadèmic o d'AEP.

3.3 MENTORIA SOCIAL

La mentoria social, també denominada com a tutoria per la inclusió social o acompanyament informal, d'entre altres formes, és un procés d'assessorament social que no s'atribueix a un perfil de persones en particular. És a dir, les organitzacions i els programes que utilitzen com a metodologia d'intervenció la mentoria social per afavorir el desenvolupament positiu, es poden dirigir a persones que es trobin pràcticament en qualsevol punt de la seva etapa vital. No obstant això, amb la voluntat de vincular estretament aquest concepte en qüestió a la temàtica que proposa el TFG, el col·lectiu al qual es fa referència en tot moment són joves adolescents que es troben en risc d'exclusió social. Especialment per aquells que tenen dificultats en integrar-se a l'estructura social per la seva condició de classe social, origen migratori o immigrants de segona o més generacions (Prieto i Feu, 2017)

La inquietud de les investigacions científiques en relació a aquest concepte, neix arran de les observacions de joves que malgrat trobar-se en situacions de vulnerabilitat social, amb l'orientació informal d'amistats o familiars com a referència, han estat capaços d'arribar lluny en la seva trajectòria acadèmica (Prieto i Feu, 2017). Tanmateix, aquesta experiència, per una banda, no només els aporta un benefici purament acadèmic, sinó que a trets generals també s'observa un benefici transversal personal, cultural, social i professional tant pel mentorat com pel mentor. D'altra banda, més enllà del benefici individual d'ambdós, val a dir que indirectament també en surt beneficiada la comunitat d'aprenentatge (les famílies, el centre educatiu, cercle d'amistats, el barri, etc.), ja que un dels eixos fonamentals d'intervenció no deixa de ser una contribució per fomentar: valors d'interculturalitat, la interacció amb l'entorn mitjançant l'oci educatiu, i la inclusió i cohesió social (Alarcón, 2017).

En aquesta línia, una sèrie d'investigadors s'han interessat en aquest fenomen, de manera que s'han proposat importar-ho en forma de programa, en general en contextos similars quant als índexs d'immigració. Un dels projectes pioners en implementar un projecte d'aquest tipus –tot i que anteriorment ja es troben antecedents d'aquesta pràctica, no es presenten evidències de projectes orientats a la integració de col·lectius immigrants en contextos universitaris– és el *Pearch Project* (1973) a Israel. Posteriorment, la repercussió d'aquest projecte va ser tant, que altres universitats nacionals i internacionals (Suècia, Canadà, Anglaterra, etc.) els va atraure la idea d'adoptar-ho. Precisament, un dels projectes de mentoria amb més renom a Espanya, en inspiració al projecte *Näktergalen* de Suècia (Universitat de Malmö), és el Projecte Rossinyol que es va implementar a la UdG (Universitat de Girona) (Alarcón, 2017). Així doncs, pel fet que en les darreres dècades s'hagi fet difusió sobre les valoracions que exposen els beneficis i els aprenentatges de la mentoria social, cada vegada són més els programes que adopten aquesta pràctica educativa. D'altra banda, és convenient ressaltar, tal com suggereixen els projectes citats, la importància del suport i la coordinació amb la xarxa universitària i les institucions escolars per poder obtenir bons resultats (Prieto i Feu, 2017).

D'acord amb aquesta percepció, en l'àmbit formal s'han redissenyat una diversitat d'estratègies que utilitzen la mentoria social com a base d'intervenció per la inclusió social. Però, encara que les estratègies siguin diferents entre si, és essencial que hi hagi en comú: una metodologia d'aprenentatge-servei, que proposi un suport informal, a partir d'una relació de confiança personalitzada i una jerarquia horitzontal entre mentor i mentorat.

Així com una supervisió tècnica per part dels professionals, respectant la legislació dels drets i deures dels estudiants que formen part del voluntariat, per preservar sistemàticament l'essència de la mentoria social. Ans al contrari, deixaria de contemplar-se com a tal (Alarcón, 2017).

En certa manera, tal com assenyala Jaume Trilla (2009), dins de la metodologia d'aprenentatge-servei –on els joves voluntaris assoleixen coneixements i desenvolupen competències a través de la mateixa experiència activa en participar en el projecte de mentoria social en aquest cas– els programes i projectes socials s'emmarquen en tres categories d'acord amb la filosofia amb la qual tenen més afinitat: La primera “Servir per aprendre”, entre les dues terminologies que formen part del binomi aprenentatge-servei, posa l'accent a l'aprenentatge. En altres paraules, tot i que es tracta d'una intervenció per la millora social, l'objectiu principal és que els estudiants que ho porten a terme adquireixin les competències per aprendre a fer-ho. La segona “Aprendre per servir” inclina la balança en el terme servei. A diferència de la primera, l'objectiu no és tant que els que ho porten a terme aprenguin a realitzar la intervenció, sinó generar canvis per la millora de la situació social dels destinataris. En la última “tercera via” simplement és que no hi ha una prioritat que se sobreposi a l'altre (Alarcón, 2017).

Davant d'aquesta classificació, el projecte de mentoria que proposa aquest TFG se situa en la filosofia “Aprendre per servir”. Ja que la raó de ser d'aquest projecte no és tant que els estudiants universitaris i professionals en exercici que hi participen adquireixin coneixements i competències tècniques i transversals, la qual cosa és un valor afegit, sinó que pren més rellevància afavorir el desenvolupament positiu dels destinataris (joves adolescents que cursen el PFI) que es troben en situació de vulnerabilitat social.

4 CONTEXTUALITZACIÓ

Tal com s'ha exposat anteriorment en el marc teòric, malgrat que el fenomen de l'AEP representi una preocupació socioeducativa a escala internacional, la responsabilitat d'elaborar les polítiques educatives necessàries per abordar-ho recau a les administracions locals. El motiu principal d'aquesta determinació és deu al fet que aquestes se situen en millor posició per plantejar i coordinar, òbviament a partir d'un diagnòstic exhaustiu i multifactorial del territori previ, un pla d'actuació de qualitat per la reducció dels índexs d'AEP (Tarabini, et al., 2016).

En aquesta línia, com que el propòsit d'aquest estudi és proposar un projecte, basat en els processos de mentoria social, com a alternativa educativa per pal·liar amb l'AEP i les conseqüències que aquest fenomen suposa en el territori català. Amb l'objectiu de contribuir en el desenvolupament positiu dels joves adolescents que són sotmesos als mecanismes d'exclusió dels itineraris acadèmics ordinaris en l'educació secundària. El següent apartat pretén presentar aquesta proposta d'acord amb una diagnosi territorial sintètica del municipi de Figueres (Província de Girona), tot posant en contrast algunes dades estadístiques a nivell de comunitat autònoma (Catalunya). La diagnosi territorial de Figueres es desglossa en tres dimensions específiques: la caracterització demogràfica i socioeconòmica de la població, la transició d'estudiants que accedeixen als estudis postobligatoris, i el PFI com a plataforma d'accés a estudis superiors o al mercat ocupacional.

4.1 CARACTERITZACIÓ DEMOGRÀFICA I SOCIOECONÒMICA

En les darreres dècades, a Catalunya, s'observa que la població ha tendit a créixer considerablement fins a un 22% entre l'any 2000-2017. De la mateixa manera, a Figueres en aquest període, el creixement s'ha produït proporcionalment de forma més accentuada fins a un 35%. I pel que fa al col·lectiu de persones que són menors d'edat, el creixement ha estat del 40%. Una de les variables més significatives, que justifiquen aquest creixement demogràfic, és per l'acolliment de persones de procedència estrangera. Si el percentatge de persones nouvingudes a la població l'any 2000 era del 5,4%, l'any 2017 s'ha incrementat fins al 26,4%. Una xifra que pràcticament duplica el percentatge que contempla Catalunya (13,8%). Aquest procés, lluny de considerar-se un fenomen neutral, ha generat dues conseqüències notables pel que fa a l'organització de la població de

Figueres. En primer lloc, té relació amb distribució urbana del territori, aquesta ha estat condicionada en el sentit que s'ha produït una forta segregació per àrees urbanes en funció a la cultura que predomina. I en segon lloc, en la mateixa línia, moltes famílies que es troben en situació econòmica acomodada, han optat per traslladar-se de domicili a altres pobles del voltant de Figueres (Curran i Castejón, 2019).

En part, aquest fenomen demogràfic, justifica perquè el municipi de Figueres destaca per tenir un sector important de la població en disposar: accés restringit a un mercat laboral que requereix alta qualificació professional; una ocupabilitat precària especialment en àmbits com la restauració, el comerç i el turisme; una desvinculació escolar precoç dels joves adolescents, etc. en definitiva, moltes famílies, sobretot de procedència immigrant, es veuen obligats a conviure amb una situació socioeconòmica vulnerable permanent. Entre 2009-2014, pels impactes que es van produir a causa de la crisi econòmica, i a diferència de Catalunya on la renda per càpita que es va reduir un 5%, a Figueres la reducció va ser més dràstica, concretament d'un 26,9%. Més recentment, l'informe Radiografia de la pobresa a Figueres (2017), mostra que fins a un 42,5% de la població se situa per sota del llindar de pobresa, mentre que a Catalunya es redueix gairebé a la meitat (19,2%) (Curran i Castejón, 2019).

En el context descrit, sobretot gran part dels joves i de les famílies de procedència estrangera, un sector de la població està altament condicionat per les limitacions que presenten les oportunitats que ofereix el mercat laboral present. De la mateixa manera, a causa de l'estreta relació entre l'estructura acadèmica i laboral –tal com s'explica detalladament en el següent apartat– que s'ha anat consolidant cada vegada més al llarg del temps, tals limitacions també es traslladen en l'àmbit educatiu. Si, per exemple, tenim en consideració la comparació entre la representació d'estudiants autòctons (89,5%) i estudiants procedents de famílies nouvingudes (10,5%) en relació a la seva representació en les formacions postobligatòries de Catalunya l'any 2017-2018, s'observen clarament els desequilibris d'equitat existents (Tarabini i Jacovkis, 2019).

4.2 TRANSICIÓ D'ESTUDIANTS ALS ESTUDIS POSTOBLIGATORIS

Entendre la forma que actualment es configura la relació entre l'arquitectura de les vies acadèmiques i els mecanismes d'accés a l'estructura ocupacional, és fonamental per comprendre detalladament com les infraestructures establertes són responsables de la

reproducció sistemàtica de les desigualtats socials, educatives i culturals. En altres paraules, la no adaptació dels estudiants a aquestes infraestructures cada vegada més exigents, i per tant, patir fracàs acadèmic en l'obtenció de titulacions bàsiques i/o superiors, és sinònim a trobar-se en risc per la inclusió social i laboral (Tarabini i Jacovkis, 2019).

En aquesta línia, les darreres reformes educatives, impregnades per una lògica credencialista, han redissenyat l'oferta educativa estratificant i atribuint un grau de jerarquia als itineraris acadèmics. De manera que l'interès dels estudiants per la superació progressiva de les etapes educatives –més enllà de la voluntat d'adquirir coneixements i habilitats que poden utilitzar-se en el treball (*valor d'ús*), cosa que passa a ser un propòsit secundari– es converteix en el desig de persistir en la competència d'obtenir el màxim valor de credencials educatives amb la intenció d'utilitzar-les com a clau d'accés a posicions privilegiades en l'estructura ocupacional estratificada (*valor d'intercanvi*) (Labaree, 1997).

No obstant això, en l'itinerari acadèmic dels estudiants, hi ha un punt de transició transcendental en el moment que es creua la frontera que separa l'escolarització obligatòria i l'escolarització postobligatòria. En aquest període, tot i que cada estudiant pot experimentar una situació acadèmica diferent, es poden simplificar en tres escenaris concrets: Aprovar l'ESO i continuar amb els estudis postobligatoris; aprovar l'ESO i no continuar amb els estudis postobligatoris; no aprovar l'ESO i abandonar els estudis o cursar alternatives de segona oportunitat educativa postobligatòries.

Respecte a aquest últim col·lectiu en risc d'AEP, la Unió Europea (UE) planteja pel 2020 un percentatge del 10% dels estudiants com a referència per l'AEP. En aquest sentit, és convenient mencionar que l'any 2017 l'estat espanyol se situava en 18,3%, Catalunya en 17% (Tarabini i Jacovkis, 2019) i Figueres en 20,2% l'any 2016 (més de 2 estudiants de cada 10) (Curran i Castejón, 2019). Així doncs, tot i que es pot afirmar que a nivell de país i comunitat autònoma les xifres d'AEP són preocupants, en el municipi de Figueres representa una gravetat més accentuada que deixa en mala posició a un percentatge important de joves adolescents en la competència d'obtenir credencials educatives, i per tant, en desavantatge al mercat ocupacional.

Tanmateix, si es pren, per exemple, una mostra del nivell d'estudis de persones entre 14 i 65 anys en l'estructura acadèmica a Catalunya l'any 2013, en una escala de: estudis obligatoris o inferiors (41,2%) –estudis postobligatoris intermitjos (23,9%)– estudis universitaris (34,9%); per una banda s'observa que els extrems són sectors considerablement

amplis. Però d'altra banda també s'observa que, en el sector estudis postobligatoris intermitjos, el nombre d'estudiants amb aquest grau de titulacions és relativament baix (Tarabini i Jacovkis, 2019). En el cas de Figueres l'any 2011, el percentatge d'estudiants que han assolit titulacions superiors postobligatòries (14,1%) es troba per molt per sota de Catalunya.

A més, entre 2012-2015, el percentatge de joves adolescents de 17 anys que estan escolaritzats en formacions postobligatòries s'ha reduït preocupadament del 75,6% al 62,1% (Curran i Castejón, 2019). En part, aquesta situació s'explica perquè tant a Catalunya, com la resta de l'estat espanyol, l'expansió de l'oferta educativa en formació professional postobligatòria, com els CFGM o els CFGS, és un procés que avui dia encara té marge per completar-se. De manera que els que no han volgut optar per la via del Batxillerat, i no han tingut opcions d'accedir a places en el CFGM o CFGS, s'han vist obligats a desvincular-se de l'escolarització (Tarabini i Jacovkis, 2019).

4.3 EL PFI COM A SEGONA OPORTUNITAT EDUCATIVA

El fet que les dades mostrin que hi ha una caiguda del percentatge d'alumnes (75,6% al 62,1% entre 2012-2015) que, amb o sense l'obtenció de l'ESO, s'escolaritzen a estudis postobligatoris (Curran i Castejón, 2019), significa que hi ha un seguit de mancances en les infraestructures formatives locals que no s'aconsegueixen detectar i/o resoldre. En contraposició, és convenient fer un apunt per reiterar que aquestes mancances no només emergeixen exclusivament a causa de factors que corresponen a l'àmbit educatiu, sinó d'entre altres, per factors demogràfics o socioeconòmics com s'ha explicat anteriorment.

Tot i això, que les responsabilitats siguin compartides, no exempta a l'àmbit educatiu de renovar les polítiques educatives per pal·liar amb aquesta decadència. En aquest sentit, encara que les possibilitats d'intervenció preventiva o compensatòria són diverses, i poden introduir-se en qualsevol tram de les trajectòries acadèmiques, amb el dèficit d'escolarització postobligatòria dels joves adolescents a Figueres és rellevant estudiar aquelles mesures que contribueixen amb aquesta problemàtica.

Un dels dispositius que implementa l'Ajuntament de Figueres, des de fa més de 25 anys, per proporcionar una segona oportunitat educativa a joves adolescents, és el PFI (Programa de Formació i Inserció). Aquest programa postobligatori està destinat a joves

adolescents entre 16 i 21 anys que per circumstàncies diverses no han aconseguit assolir el graduat d'ESO. L'objectiu explícit d'aquest programa, que té una durada d'un curs lectiu, és que els estudiants no només disposin de possibilitat de reconduir el seu itinerari acadèmic, sinó oferir-los també una preparació professional bàsica per accedir al mercat laboral (Departament d'Ensenyament, 2020). En cada PFI, la preparació professional que s'ofereix pot ser diferent, depèn de les necessitats que presenta el mercat laboral en cada context territorial. En el cas de Figueres, com que el turisme, el comerç i la restauració són els oficis amb més demanda, el PFI ofereix les modalitats: Administració i finances, i Serveis de cuina i restauració (Ajuntament de Figueres, 2020).

Tanmateix, un dels trets característics d'aquest programa, en part gràcies al fet que les ràtios d'alumnes són més reduïdes en comparació als instituts de secundària, és que la metodologia docent es realitza d'una forma més personalitzada. Això, no només facilita, en la línia dels objectius del centre, el desenvolupament acadèmic i laboral dels estudiants, sinó també en el desenvolupament personal i emocional. I pel que fa a les acreditacions que proporciona el PFI és rellevant destacar que no hi ha possibilitat d'obtenir el graduat d'ESO dins del programa, el que s'obté és una titulació que acredita l'adquisició de competències professionals en la modalitat cursada (Departament d'Ensenyament, 2020). Però, per part del programa, sobretot s'orienta als estudiants a inscriure's a les proves per accedir als CFGM, on els estudiants tenen un augment de ponderació final obtinguda per haver fet aquest curs. I en cas de no optar a aquesta possibilitat, se'ls orienta a altres formacions com l'Escola d'Adults o a cercar feina.

Des de l'apertura del PFI a Figueres, pel fet que la demanda sempre ha sobrepassat el nombre places disponibles, i que el col·lectiu d'estudiants derivats des dels instituts sovint són d'alta complexitat, el servei es troba en cert col·lapse per atendre a la totalitat dels estudiants amb l'atenció de qualitat que es desitjaria. Per aquest motiu, tenint en compte la potencialitat educativa que mostra la mentoria social per l'AEP –més endavant s'exposen alguns projectes que demostren obtenir bons resultats– representa una oportunitat per aquest TFG implementar un projecte, dotat amb aquesta metodologia, amb la finalitat de contribuir amb propòsits del PFI.

5 PROJECTES VINCULATS: COACH, REFERENTS I ROSSINYOL

Si es pretén realitzar una cerca de programes, basats en la mentoria social com a metodologia per la inclusió de joves adolescents en risc d'exclusió social, el llistat d'experiències en aquest àmbit resultaria excessivament ampli, i segurament figurarien una diversitat d'escenaris que s'allunyen de la realitat i les necessitats del context on es pretén implementar el projecte d'aquest TFG. Per aquest motiu, per tal de proporcionar una aportació significativa per justificar l'abast del projecte de mentoria social que es presenta, la idea és acotar la cerca de programes en territori català.

En aquesta línia, tres programes d'èxit que immediatament sobresurten en l'àmbit de la mentoria social, els quals es descriuran posteriorment, són: Coach, Referents i Rossinyol. Malgrat que tots tres presenten una trajectòria d'activitat professional relativament curta, en aquest temps han aconseguit assolir el manteniment d'un seguiment sistemàtic de la pràctica educativa, així com realitzar estudis d'avaluació exhaustius orientats a la millora de la qualitat d'intervenció. D'alguna manera, ni que sigui pels impactes educatius que s'han generat a curt termini, aquests resultats avalen el grau de fiabilitat i els mèrits aconseguits per part dels programes fins al moment.

Les estadístiques deficitàries sobre fracàs escolar que ens mostra el context educatiu català envers els infants i adolescents en risc d'exclusió social, en certa manera són la motivació per reclamar la promoció i potenciació d'intervencions que demostren obtenir èxit –com els programes mencionats– en la prevenció de: la reducció d'expectatives acadèmiques i laborals; l'exclusió de les xarxes socials que els restringeix l'accés als recursos de l'entorn; i l'impacte negatiu i perjudicial que això suposa en el desenvolupament emocional d'aquest col·lectiu en situació de vulnerabilitat.

A continuació, es mostra una síntesi descriptiva de l'impacte educatiu per part del pla d'actuació dels programes Coach, Referents i Rossinyol. No obstant això, prèviament és rellevant explicar que les evidències plasmades en aquestes descripcions s'han obtingut a través dels mateixos procediments d'estudi en els tres casos. Concretament, aquests estudis, realitzats pels professionals interns de cada programa en particular, se centren fonamentalment a utilitzar tècniques quantitatives. Tot i això, també s'han utilitzat

paral·lelament tècniques qualitatives que han acabat de complementar els resultats finals (Feu, Prieto i Mondéjar, 2016).

Quant a la metodologia d'investigació quantitativa utilitzada –enquestes per la recollida de dades– es basa en un disseny d'estudi no experimental longitudinal de cohorts. Per aplicar aquest disseny, s'ha pres una mostra de joves que accedeixen a participar en l'estudi, i se'ls ha subdividit en dos conjunts (grup experimental i grup control). El primer grup està format per infants, adolescents o joves que han estat sotmesos a les intervencions dels programes de mentoria. En canvi, el segon, per infants, adolescents o joves que es troben en una situació de vulnerabilitat educativa i social similar que aquests primers, però que no han estat sotmesos a la intervenció dels programes de mentoria. Posteriorment a la selecció deliberada dels grups, per tal d'eliminar possibles variables espúries que puguin interferir en els resultats de l'estudi, els grups han respost un pre-test en el moment que s'iniciava el programa i un post-test un cop finalitzat. Això, ha donat resposta als indicadors que determinen el grau d'èxit de cada programa en particular. D'aquesta manera, ha estat possible no només l'avaluació del progrés de millora del grup experimental, sinó que també s'ha pogut contrastar els resultats entre ambdós grups abans i després del programa de mentoria. I pel que fa a la metodologia qualitativa –entrevistes per la recollida de dades– ha estat un mitjà que ha permès obtenir, cosa que s'escapa de l'abast de les enquestes, una perspectiva més profunda dels aspectes i indicadors de l'estudi (Timoneda, 2020).

A trets generals, un cop finalitzats els processos d'investigació en els tres programes, val a dir que si els resultats mostren que tots els grups experimentals que se sotmeten a les intervencions dels programes experimenten una tendència a la millora; en els grups control no només s'observa que no es produeix cap mena de millora, sinó que durant el temps que perduren els programes, els resultats experimenten una tendència a deteriorar-se encara més (Feu, Prieto i Mondéjar, 2016).

5.1 PROGRAMA COACH

El programa *Coach* està adreçat a joves adolescents que s'han desvinculat prematurament de la formació acadèmica i, per tant, se situen en una posició vulnerable d'exclusió social. La intervenció que proposa consisteix a oferir un suport horitzontal i de confiança, per part d'un professional que ocupa una posició privilegiada en una empresa de prestigi, que

ahora accedeix a assumir la figura de mentor, amb l'objectiu que els joves en qüestió puguin adquirir una primera experiència en el mercat ocupacional que els faciliti el procés d'inserció laboral (Feu, Prieto i Mondéjar, 2016).

Els resultats de l'estudi sobre el programa Coach mostren que l'acompanyament d'un mentor que pertany a una empresa de prestigi, al llarg d'un període de dos mesos, produeix un canvi significatiu en la percepció dels joves sobre la importància de la formació acadèmica com a clau d'accés a una bona posició a l'estructura ocupacional. D'aquesta manera, més enllà de l'adquisició de coneixements tècnics del lloc de treball, la relació de confiança amb el mentor els empeny a motivar-se i interessar-se en els itineraris acadèmics necessaris per obtenir en un futur una ocupació de condicions similars. Tanmateix, aquesta experiència en el programa, els ha proporcionat un seguit de beneficis socials, personals i emocionals que els apodera a l'hora de plantejar-se noves expectatives acadèmiques i laborals (Feu, Prieto i Mondéjar, 2016).

5.2 PROGRAMA REFERENTS

A diferència dels altres dos programes; el propòsit del programa *Referents* no és tan específic en el sentit que en l'acompanyament a joves no hi ha una forta pretensió prioritària –tot i que sí que és un objectiu que està present– per la continuïtat de la formació acadèmica i la inserció laboral com en el projecte *Rossinyol* o *Coach*. Més aviat, la idea general del programa és que a través d'un procés de mentoria, amb el suport de voluntaris majors de 25 anys, joves tutelats o extutelats tinguin l'oportunitat de compartir sistemàticament un espai d'oci (pràctiques esportives, visites a centres culturals, converses en cafeteries, passeigs per la ciutat, etc.) durant un període de sis mesos. Aquest procés permet als joves teixir noves xarxes socials per fomentar l'adquisició de capital social i, per tant, emancipar-se en la seva trajectòria vital gràcies l'orientació constructiva de la persona referent que l'acompanya (Feu, Prieto i Mondéjar, 2016).

Pel que fa als efectes que s'aprecien en l'estudi del programa Referents, s'observa que el suport de la figura del referent és una influència que afavoreix considerablement l'augment del capital social dels joves tutelats o extutelats. Per tant, pot afirmar-se que, mitjançant la intervenció que ofereix el programa, els joves adolescents amplien el teixit de xarxes socials de confiança; la qual cosa els permet aprofitar-se de beneficis i recursos de l'entorn que prèviament eren inaccessibles. Alhora, la disposició de més relacions

saludables de confiança, representa un reforç positiu en el desenvolupament emocional que els apodera a sentir-se més capaços. És així com, de forma indirecta, els joves prenen l'autonomia i la motivació necessària per afrontar nous reptes com aspiracions acadèmiques i/o laborals d'entre altres inquietuds (Feu, Prieto i Mondéjar, 2016).

5.3 PROGRAMA ROSSINYOL

En la mateixa línia que els programes ja exposats, el programa Rossinyol comparteix el propòsit d'afavorir la inclusió sociocultural i educativa amb l'objectiu de propiciar una formació d'expectatives acadèmiques i laborals més esperançadores per part dels destinataris d'origen estranger. No obstant això, la metodologia d'intervenció –compartir sistemàticament espais d'oci, semblant al projecte Referents– presenta matisos que representen un element diferenciador en el procés de mentoria que es proposa. En primer lloc, la figura del mentor és ocupada per estudiants universitaris que tenen la voluntat vocacional de formar part d'aquest voluntariat. En segon lloc, els destinataris no tenen un perfil tan definit, com per exemple, una edat determinada (Coach) o una condició de jove tutelat o extutelat (Referents), sinó que el ventall és més ampli: des d'infants que es troben en l'últim cicle de primària fins a adolescents del primer cicle de secundària. Per últim, com a valor afegit, també es pretén explícitament afavorir la inclusió lingüística dels destinataris; de manera que la llengua vehicular que s'utilitza en el procés de mentoria és el català (Feu, Prieto i Mondéjar, 2016).

En referència a les evidències que presenta l'estudi entorn del programa Rossinyol, els resultats mostren que les aportacions del procés de mentoria, proporcionen un efecte significatiu en la millora de la conducta i el rendiment acadèmic del mentorat en el centre educatiu. En part, això també s'explica perquè l'adquisició d'un major nivell de català, facilita tant la millora de la qualitat d'interacció amb els companys com una millora en la comprensió dels aprenentatges en general. Així doncs, tenint en compte que la companyia del mentor afavoreix la inèrcia educativa dels infants i adolescents immigrants, s'observa que aquests fan un salt qualitatiu en el desenvolupament personal i emocional que els apodera per elevar el llistó de les expectatives acadèmiques i laborals. Tanmateix, aquesta predisposició no només s'aprecia en el context escolar, sinó que també es trasllada fora d'aquest. Per aquest motiu, gràcies al grau de confiança i seguretat adquirida, s'aprecia

que el procés d'inclusió sociocultural es produeix d'una forma molt més accelerada (Feu, Prieto i Mondéjar, 2016).

6 DESCRIPCIÓ DEL PROJECTE BAMBÚ

El present TFG entén que elaborar un projecte en l'àmbit socioeducatiu sense coneixement previ sobre l'anàlisi del context social i educatiu català, i l'abast dels programes de mentoria social actius del territori, exposats en l'apartat anterior, per abordar l'AEP, dificultaria notablement ajustar de forma coherent la intervenció que es pretén amb les necessitats reals de l'entorn.

En aquesta línia, el projecte que es proposa pretén inspirar-se en les fortaleses d'aquestes experiències per abordar l'AEP, alhora que intenta introduir nous enfocaments, sense perdre l'essència característica de la mentoria social, amb l'objectiu de pal·liar amb certes limitacions inherents en aquests programes. Per aquest motiu, en concordança aquesta diagnosi, el propòsit és crear un programa de voluntariat en la xarxa universitària de Girona amb la idea que estudiants universitaris avançats i professionals en exercici disposin de l'oportunitat de ser referents i acompanyar a joves adolescents en risc d'AEP en un tram vulnerable de la seva trajectòria acadèmica. Concretament, la finalitat d'aquest projecte, a càrrec d'un equip de professionals i la participació vocacional dels estudiants universitaris i professionals en exercici, és que joves adolescents del PFI de Figueres rebin un suport en les seves trajectòries acadèmiques, laborals i vitals a través d'un procés de mentoria.

D'aquesta manera, l'objectiu general del projecte, se centra en dues vessants específiques. Per una banda, la intervenció basada en la mentoria social, tal com s'ha deixat entreveure en el primer bloc d'aquest TFG, representa un recurs amb un potencial educatiu per la transmissió de cultura, valors, coneixements i el desenvolupament d'oportunitats que encara disposa d'un horitzó per créixer. Així doncs, la idea és contribuir a promoure el reconeixement, ni que sigui a escala local, d'aquesta pràctica educativa. D'altra banda, tenint en compte que a Figueres la problemàtica d'AEP és una mancança socioeducativa accentuada en comparació a la resta dels municipis de Catalunya, la pretensió és implementar aquest projecte en el PFI –on existeix una concentració de joves adolescents en risc d'AEP– per tal d'equilibrar els índexs d'aquesta problemàtica.

6.1 OBJECTIUS ESPECÍFICS

El plantejament dels objectius, com tot projecte de mentoria social, essencialment es construeix en base a afavorir positivament les trajectòries acadèmiques i laborals, l'adquisició de capital social, i el desenvolupament personal i emocional dels destinataris (Feu, Prieto i Mondéjar, 2016). En aquesta línia, els objectius específics que es desglossen de l'objectiu general del projecte, al mateix temps que es retroalimenten entre si, es complementen amb els objectius del PFI. Aquests poden definir-se en les quatre línies d'intervenció.

En primera instància, els adolescents que són derivats a cursar el PFI majoritàriament experimenten una situació personal inestable per causes que poden ser multifactorials. Cada any hi ha un percentatge d'alumnes que novament abandonen el curs, sigui per voluntat pròpia o per una expulsió a causa d'una conducta indisciplinària greu. Per tant, un objectiu que s'espera obtenir en els resultats del pla d'actuació en conjunt, és la reducció del percentatge d'estudiants que abandonen els estudis en el PFI.

En segon lloc, un dels punts forts del PFI és que pels estudiants, l'obtenció del títol en aquest curs sol ser el primer èxit acadèmic. Això, més enllà dels modestos beneficis que aporta aquest grau de credencials, suposa una repercussió emocional rellevant quant a autoestima, seguretat i confiança per continuar els estudis. En aquest punt, el projecte no només pretén contribuir en crear les condicions necessàries per apoderar als estudiants, sinó també oferir-los amb aquest procés de mentoria una orientació en els itineraris acadèmics i laborals d'acord amb les aspiracions i expectatives que expressen.

Una altra línia d'intervenció, té relació amb les dinàmiques de convivència dels estudiants dins i sobretot fora del centre educatiu. En general, el perfil d'estudiants que predomina en el PFI és un nivell socioeconòmic vulnerable, especialment els que tenen una procedència estrangera de primera o segona generació. Aquesta dinàmica de segregació social en el centre educatiu, també es reproduïx en les àrees de residència d'aquests estudiants. Per tant, els estudiants conviuen sistemàticament, dins i fora del centre educatiu, amb una comunitat més propensa a normalitzar i internalitzar mals hàbits, situacions de violència, abusos sexuals, problemes d'higiene, addiccions vàries, etc., la qual cosa impedeix als joves trencar aquesta inèrcia per tal d'aconseguir una predisposició òptima per afrontar d'entre altres reptes, els acadèmics. En aquesta línia, tenint en compte que els discursos escolaritzats sobre la prevenció d'aquests fenòmens no generen l'efecte desitjat, el procés

de mentoria pretén prevenir-ho des d'una perspectiva que vagi més enllà de qualsevol intervenció educativa dins del marc escolar. Aquesta perspectiva informal permet transmetre una sèrie de coneixements, valors i significats d'una forma alternativa que els centres escolars no tenen a l'abast.

Per últim, en la mateixa línia sobre la segregació social i urbana que experimenta la ciutat de Figueres (Curran i Castejón, 2019), els joves adolescents del PFI difícilment freqüenten altres espais, o se socialitzen amb altres que no formin part de la seva comunitat, a causa de barreres culturals i ideològiques implícites existents. Per aquest motiu, la pretensió de la mentoria social és que els estudiants del PFI, que tenen un accés altament restringit per l'obtenció del capital social i cultural necessari per integrar-se a l'estructura social, augmentin el grau de participació en les dinàmiques i activitats d'oci en espais i institucions de Figueres que se situen al marge de les seves àrees de residència.

6.2 NOM DEL PROJECTE: BAMBÚ

Una de les curiositats, lluny de produir-se per mera casualitat, és el significat de rerefons que hi ha darrere del concepte “bambú” que figura en el títol del projecte. El motiu pel qual adopta aquest nom té relació amb el procés de creixement de la llavor que presenta aquesta planta. El cas és que a diferència de la majoria de plantes, des de la seva plantació, a simple vista no s'aprecia cap signe de creixement en set anys. En aquest període, malgrat un conjunt d'adversitats naturals (tempestes, temperatures diverses, el pas dels anys i de les estacions, etc.), la llavor ha estat creant un sistema d'arrels que serà la base que sostindrà el futur creixement de la planta. Passat aquest temps, de cop i volta – quan molts agricultors haurien perdut l'esperança pensant que la llavor presentava una discapacitat fèrtil – en només sis setmanes la planta és capaç de créixer més de 30 metres. L'aprenentatge que s'extreu de l'experiència d'una llavor de bambú, és que la clau de l'èxit es troba en la paciència i la perseverança del creixement intern.

En aquest sentit, el projecte precisament es dirigeix a joves adolescents perquè aquesta és una etapa inestable, on sobretot aquells que es troben en una situació de vulnerabilitat social tenen encara més dificultats per assimilar la paciència i la perseverança necessària per desenvolupar una trajectòria vital i acadèmica satisfactòria. A més, sense ànim de desprestigiar la pràctica educativa en l'educació secundària, gran part dels joves que són derivats en el PFI surten de la seva vivència a l'institut pensant que no tenen prou

potencial per obtenir èxit en les seves aspiracions. En conclusió, la paciència i la perseverança són els principals valors que el pla d'actuació pretén transmetre, mitjançant l'acompanyament en el procés de mentoria, per tal de revertir la percepció d'aquest perfil de joves adolescents a l'hora d'afrontar nous reptes vitals i acadèmics.

6.3 PERFIL DELS DESTINATARIS

Els beneficiaris directes als quals s'adreça aquest projecte són únicament els estudiants que es troben cursant el PFI de Figueres. Tot i que el supòsit, depenent del grau d'èxit que s'aconsegueix assolir en les avaluacions del projecte un cop finalitzat, és no descartar una futura ampliació del nombre de destinataris d'altres PFI de la província de Girona. Així doncs, per ara, el nombre concret dels mentorats que participen en el projecte oscil·la entre 25 i 30 estudiants. En concordança, pel que fa al procés d'admissió dels mentorats, almenys en la primera promoció del projecte, la tasca queda automàticament resolta perquè la selecció ve predeterminada pel filtre d'estudiants que han accedit a cursar el PFI. D'altra banda, si el projecte prospera i aconseguix ampliar la cobertura en més programes de PFI, es dissenyarà un procés de selecció per oferir aquest servei als estudiants que més ho requereixen. En la mateixa línia, l'edat també és una categoria que ve predeterminada. Tots els estudiats tenen entre 16-21 anys, ja que és un dels requisits per accedir al PFI.

Més enllà de l'edat, del perfil dels mentorats és necessari destacar tres categories rellevants del col·lectiu destinatari. En primer lloc, el nivell socioeconòmic dels estudiants tendeix a ser vulnerable, cosa que en part justifica el dèficit de la participació en activitats d'oci educatiu. I per tant, reforça la necessitat d'un projecte d'aquest tipus. En segona instància, el percentatge d'estudiants de procedència estrangera no representa la realitat social, de manera que el projecte pretén oferir una intervenció sensible amb aquesta qüestió. Per últim, el percentatge d'estudiants del gènere masculí és notablement més elevat que del gènere femení, cosa que el projecte vol fer visible per contribuir en l'equilibri dels índexs d'AEP en perspectiva de gènere.

D'altra banda, el fet que el projecte presenta un caràcter gratuït i que les condicions flexibles que s'ofereixen s'ajusten a les necessitats, interessos i possibilitats dels destinataris, s'espera que el percentatge de participació sigui total per part dels estudiants del PFI. No obstant això, és convenient ressaltar que la participació no serà obligatòria i en cap

cas afectarà negativament en les qualificacions dels estudiants que no desitgin participar. Encara que, òbviament, els professionals recomanaran energèticament la participació fent èmfasi als beneficis que s'obtenen. Tanmateix, es farà una atenció personalitzada per ajustar, a mesura del possible, les condicions del projecte per aquells alumnes que volen participar però que tenen algun motiu o objecció per no fer-ho.

6.4 PERFILS QUE CONFIGUREN L'EQUIP

En l'equip que s'encarrega del funcionament del projecte, poden distingir-se fins a tres perfils diferents. Per una banda, es troben els tècnics que s'encarreguen de la coordinació del projecte. En segon lloc estan els professionals en exercici que disposen d'una titulació universitària i s'interessen a participar en el projecte que es proposa. I per últim, estudiants universitaris avançats (entre 3r i 4t de carrera) que, de la mateixa manera que els professionals en exercici, accedeixen a realitzar voluntàriament el procés de mentoria.

Pel que fa a les funcions que desenvolupen els tècnics i coordinadors del projecte, més enllà de les funcions destinades a la gestió i organització administrativa del projecte com les inscripcions, els processos de selecció, la planificació del cronograma, l'administració i la comptabilitat financera, el seguiment i l'avaluació del funcionament del projecte, les reunions internes de l'equip de coordinadors i tècnics, etc. també s'ocupen de realitzar tasques destinades a la comunicació i interacció amb el conjunt d'agents (mentors, mentorats, professionals del PFI, famílies, institucions d'oci i esport) que participen en el projecte. Principalment es destaquen tasques com dissenyar i realitzar un curs per formar mentors (professionals en exercici i estudiants avançats) prèviament a l'inici del procés de mentoria, la presentació de sessions informatives sobre el funcionament del projecte als estudiants del PFI, dirigir reunions sistemàtiques amb els mentors per estar al corrent de la intervenció, realitzar un treball amb xarxa constant amb els professionals del PFI, d'entre altres.

Quant als estudiants avançats, aquest grup es compon d'estudiants voluntaris que es troben en una fase avançada en un grau universitari. La necessitat de reclutar aquest perfil de mentors té relació amb què els mentorats del PFI tindran més facilitats per identificar-se amb el referent, si aquest no deixa de tenir una condició d'estudiant i, a més, té una curta diferència d'edat. El nombre d'aquest grup dependrà del nombre de mentorats que finalment participen en el programa, és a dir, un mentor per cada mentorat. Els processos

de selecció, oberts en el mes d'octubre tal com s'especifica més endavant en el cronograma del projecte, estan dissenyats perquè qualsevol estudiant universitari de 3r o 4t curs pugui preinscriure-s'hi si ho desitja. En aquest transcurs es reclama als interessats l'entrega del curriculum vitae actualitzat, una carta breu de motivació i un certificat vigent sobre antecedents en delictes de naturalesa sexual per tractar amb menors. Els tècnics i coordinadors revisaran que els candidats reuneixen els requisits d'accés i, tot seguit, se seleccionaran per a una entrevista aquells que més s'ajusten al perfil de mentor que s'espera. L'entrevista, que determinarà l'accés dels candidats al voluntariat, engloba un conjunt de criteris subjectius (capacitat d'expressió, interès, empatia, motivació, etc.) que seran més o menys concrets en funció del nombre d'estudiants inscrits. També és convenient mencionar que es procurarà que hi hagi un cert excedent de voluntaris "en llista d'espera" en cas que algun mentor per circumstàncies diverses no pogués finalitzar el procés complet amb algun dels mentorats.

A diferència del grup d'estudiants avançats, el segon grup de mentors està format per un nombre més reduït de professionals en exercici. Tenint en compte que el nombre de mentorats oscil·la els 25-30, s'espera que aquest grup sigui d'entre vuit i deu mentors. No obstant això, els criteris objectius en els processos de selecció del grup de professionals en exercici difereixen amb el grup d'estudiants avançats. En el sentit que, independentment del nombre final de professionals en exercici, és necessari que en el grup almenys hi hagi un mentor dels següents àmbits professionals: Ciències naturals, Ciències econòmiques, Humanitats, Treball social, Enginyeria, Informàtica i mitjans de comunicació. I respecte als criteris subjectius –mitjançant també les entrevistes– més enllà d'ocupar una posició en un àmbit disciplinari, es pretén seleccionar als professionals que mostrin: certa sensibilitat per acompanyar als mentorats i les habilitats socials i comunicatives per poder assumir la responsabilitat que implica el procés de mentoria. El motiu pel qual es requereix reclutar també aquest perfil de mentor és que, al contrari que els estudiants avançats, aquests disposen d'un bagatge que els permet realitzar una aportació professional més precisa. En aquesta línia, un cop finalitzat el procés de selecció dels professionals en exercici, l'equip de tècnics i coordinadors adjudicaran, als mentorats, el mentor que els correspon en funció dels interessos acadèmics i laborals que hagin demostrat en els qüestionaris de la fase preparatòria del projecte. Cada mentor tindrà a càrrec fins a quatre mentorats com a màxim.

Les funcions que desenvoluparan els estudiants avançats, al marge de l'horari lectiu, se centren en la pràctica esportiva i l'oci lliure del pla d'actuació. En canvi, les funcions que desenvoluparan els professionals en exercici, dins l'horari lectiu, se centren en aspectes relacionats a l'orientació dels itineraris acadèmics i laborals del pla d'actuació. Les funcions d'ambdós perfils de mentors, així com la fase preparatòria del pla d'actuació a càrrec dels tècnics i coordinadors, s'explicaran detalladament en el pròxim apartat.

6.5 PLA D'ACTUACIÓ

L'estructura organitzativa del projecte principalment consta de dues fases diferenciades que succeeixen de forma consecutiva: la fase preparatòria del pla d'actuació a càrrec dels tècnics i coordinadors, i la fase executiva del pla d'actuació a càrrec dels professionals en exercici i d'estudiants avançats.

6.5.1 Fase preparatòria del pla d'actuació

La fase preparatòria s'inicia a principis del curs escolar, i dura aproximadament un període de dos mesos. En aquest transcurs, els tècnics i coordinadors dissenyen detalladament les funcions que els mentors executaran per assolir els objectius del projecte, alhora que desenvolupen una sèrie de tasques perquè tots els agents (mentors, mentorats, professionals del PFI, famílies i institucions d'oci i esport) que participen en el projecte disposin de la informació necessària i estiguin en condicions d'acceptar el compromís que els pertoca segons el seu rol d'agent. D'aquesta manera, s'aconsegueix implementar el pla d'actuació amb una certa garantia que facilitarà el funcionament del projecte.

Algunes de les tasques més destacades que desenvolupen els tècnics i coordinadors en aquesta fase preparatòria són: reunions sistemàtiques internes per posar en comú les tasques realitzades i programar les futures; sessions informatives per estudiants universitaris i professionals per reclutar-los com a mentors; sessió informativa als estudiants del PFI, oberta també a les famílies, perquè els mentorats accedeixin a participar-hi; processos de selecció i admissió dels mentors i mentorats; curs formatiu perquè els mentors s'assabentin de les funcions que hauran d'assumir; reunions amb els professionals del PFI per coordinar aspectes com els emparellaments mentor-mentorat, les franges horàries disponibles en l'horari lectiu, problemàtiques específiques dels mentorats a tenir en consideració,

etc.; contactes amb institucions d'oci i esportives per facilitar-ne l'accés de les parelles; d'entre altres tasques.

6.5.2 Fase d'execució del pla d'actuació

D'altra banda, dins la fase d'execució que perdura un període de quatre mesos, els tècnics i coordinadors han establert fins a tres components diferenciats en el pla d'actuació. Dos d'aquests components, l'oci lliure i la pràctica esportiva, estan dissenyats perquè siguin els estudiants avançats qui ho puguin dur a terme fora de l'horari lectiu del PFI. El component del pla d'actuació restant, l'orientació dels itineraris acadèmics i laborals, seran els professionals en exercici qui assumeixin les funcions d'aquest dins l'horari lectiu. Però, prèviament a detallar els components del pla d'actuació, és rellevant matisar que en concordança al caràcter voluntari d'aquest projecte, els mentorats no es troben en l'obligació de realitzar la totalitat del pla d'actuació. És a dir, en cas que el mentorat no desitgi participar en la pràctica esportiva per exemple i, tampoc estigui disposat a acceptar una alternativa similar, pot continuar gaudint dels serveis del projecte sempre que participi en dos dels tres components del pla d'actuació. L'únic component que genera una repercussió per no voler-hi participar, pel fet que es realitza dins l'horari lectiu, és l'orientació dels itineraris acadèmics i laborals. En aquesta situació, el mentorat haurà de seguir les dinàmiques oportunes que consideri el PFI en aquesta franja horària.

Així doncs, pel que fa als components del pla d'actuació a càrrec dels estudiants avançats, la idea és que les parelles mentor-mentorat realitzin dues quedades setmanals, almenys de dues hores, en el temps lliure. En una de les quedades, el component del pla d'actuació que es posa en pràctica és d'oci lliure, de manera que les parelles poden negociar lliurement quines activitats d'oci els pot interessar a ambdós integrants. L'objectiu d'aquest component –en la mateixa línia que el projecte Rossinyol i Referents– és que els mentorats del PFI tinguin més possibilitats de compartir espais d'oci (visites a centres culturals, converses en cafeteries, passeigs per la ciutat, etc.) al marge de les seves àrees de residència. D'aquesta manera, les parelles es poden conèixer mútuament i es crea un vincle de confiança que permet incidir positivament en el desenvolupament social, personal i emocional del mentorat. Això obre escaletes, que s'escapen de l'abast del centre escolar, perquè els mentorats accedeixin a rebre el suport necessari per reorientar les aspiracions vitals i trencar amb les barreres socials i culturals que les frenen.

Si una de les quedades setmanals és per l'oci lliure, l'altre és per la pràctica esportiva. Aquest component del pla d'actuació proposa que les parelles es posin d'acord en anar a practicar un esport que els agradi a ambdós integrants. A diferència de l'anterior propòsit que pretén fer èmfasi en reforçar el vincle entre mentor-mentorat, ja que permet mantenir converses amb un caire més íntim i profund, aquest component del pla d'actuació se centra més en el fet que l'acompanyament del mentor serveixi perquè el mentorat pugui socialitzar-se amb altres col·lectius a través de l'esport. Així doncs, amb la col·laboració de l'Ajuntament de Figueres i les institucions esportives, es pretén facilitar l'accés a espais per la pràctica de diferents esports com: natació, bàsquet, tennis, pàdel, ping-pong, gym, atletisme, patinatge, ball, etc. en diferents espais equipats de la ciutat. En altres paraules, les parelles podran anar a practicar l'esport que més els agrada allà on vulguin, disposant d'aquests espais si ho desitgen. Amb aquest mètode d'intervenció, no només s'aconsegueix que les parelles puguin socialitzar-se en diversos espais de la ciutat –cosa que especialment l'esport facilita independentment de les condicions de gènere, origen, classe social, etc. – si no que, a més, els joves adquireixen bons hàbits que els beneficien també en desenvolupament social, personal i emocional. Tant pels beneficis que suposa l'activitat física per la salut, com per la satisfacció que suposa el fet d'ampliar les xarxes socials amb el mentor i altres joves amb qui espontàniament s'hi puguin trobar.

El tercer component del pla d'actuació, que porten a terme els professionals en exercici, proposa una sèrie d'activitats seqüenciades que es programen per posar-les en pràctica en una sessió setmanal. En principi, encara que les activitats es desenvolupen dins l'horari lectiu establert, algunes estan programades per realitzar-les fora del centre educatiu. El conjunt de les activitats d'aquest component podrien classificar-se en tres blocs.

El primer bloc té relació amb què els mentorats realitzin dinàmiques per establir cert vincle amb els mentors, coneguin el propòsit que s'espera d'aquest pla d'actuació, i facin exercicis d'autoconeixement per facilitar una planificació personalitzada d'orientació acadèmica i laboral que se'ls oferirà en el bloc dos i tres. En aquest punt és on recau la importància que en el grup de professionals en exercici hi hagi una diversitat d'àmbits laborals, d'aquesta manera se'ls pot oferir una orientació dotada d'un coneixement més precís sobre les disciplines i/o perfils professionals que els puguin interessar.

A diferència del primer bloc, el segon bloc pràcticament vol realitzar-se fora del centre educatiu. La idea d'aquest és que, en funció dels exercicis d'autoconeixement, els mentorats visitin i trepitgin els centres educatius i les institucions professionals on els

agradaria aspirar. Des d'aquesta proximitat, visualitzant els contextos i espais on s'imparteix les formacions o la dinàmica dels llocs de treball que els interessa, i establint conversa amb altres estudiants i professionals, els mentorats poden fer-se una percepció més realista per contrastar les aspiracions i expectatives.

Per últim, el darrer bloc que novament es realitza dins el centre educatiu, consisteix a oferir un suport als mentorats per cercar i identificar, de forma personalitzada, els itineraris acadèmics que haurien de perseguir per assolir les noves expectatives formulades. Convé emfatitzar la transparència amb la qual es pretén proporcionar l'orientació, sense ànim de condicionar als mentorats a prendre itineraris premeditadament, parteix des de les problemàtiques i possibilitats realistes dels mentorats. És a dir, l'equip considera que empènyer als mentorats a formular expectatives excessivament ambicioses pot ser a curt o llarg termini frustrant i perjudicial si aquest no els arriba assolir. Per tant, l'objectiu és potenciar les expectatives acadèmiques i laborals dins les possibilitats reals de cada mentorat en particular. Tanmateix, en finalitzar-se el tercer bloc –sempre que es produeixi la continuïtat d'aquest projecte– el projecte vol seguir sent un punt de referència, pels mentorats que han finalitzat el procés de mentoria, per orientar-los en consultes puntuals sobre els itineraris acadèmics i laborals que els pugui suggerir en el futur.

6.6 CRONOGRAMA I HORARIS

Taula 1. Cronograma anual de la fase 1.

CRONOGRAMA ANUAL	09/20		10/20				11/20			
FASE 1: Disseny i preparació dels plans d'actuació.										
<i>1.1. Reunions internes de tècnics i coordinadors.</i>										
<i>1.2. Coordinació amb les institucions d'oci i esportives.</i>										
<i>1.3. Reunió amb els professionals PFI.</i>										
<i>1.4. Sessió informativa als estudiants del PFI.</i>										
<i>1.5. Difusió del voluntariat per reclutar mentors.</i>										
<i>1.6. Procés d'admissió dels mentorats.</i>										
<i>1.7. Procés de selecció dels mentors.</i>										
<i>1.8. Curs de formació pels mentors.</i>										
<i>1.9. Avaluació inicial.</i>										

Font: Elaboració pròpia.

	Període de la fase
	Setmanes festives
	Funcions sistemàtiques dels tècnics i coordinadors
	Funcions puntuals dels tècnics i coordinadors
	Funcions dels professionals en exercici
	Funcions dels estudiants avançats

Taula 2. Cronograma anual de la fase 2.

CRONOGRAMA ANUAL	12/20	01/21	02/21	03/21	04/21
FASE 2: Execució dels plans d'actuació	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
<i>1.1.Avaluació continua</i>	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
<i>1.2.Treball en xarxa amb el PFI i altres institucions.</i>	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
<i>1.3. Pla d'actuació d'orientació acadèmica i laboral.</i>	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
<i>1.4. Pla d'actuació oci lliure</i>	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
<i>1.5. Pla d'actuació pràctica esportiva</i>	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
<i>1.6. Reunions amb els mentors</i>	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
<i>1.7. Reunions internes de tècnics i coordinadors</i>	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
FASE 3: Valoració del projecte	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■
<i>1.1.Avaluació final</i>	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■	■ ■ ■ ■ ■

Font: Elaboració pròpia.

■	Període de la fase
■	Setmanes festives
■	Funcions sistemàtiques dels tècnics i coordinadors
■	Funcions puntuals dels tècnics i coordinadors
■	Funcions dels professionals en exercici
■	Funcions dels estudiants avançats

Taula 3. Horaris de la fase 1 (tècnics i coordinadors).

FASE 1: TÈCNICS I COORDINA- DORS	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
09:00-10:00					
10:00-11:00	TASQUES DELS TÈCNICS I COORDINADORS				
11:00-12:00					
12:00-13:00					
13:00-14:00					
14:00-15:00					
15:00-16:00					
16:00-17:00					
17:00-18:00					
18:00-19:00					
19:00-20:00					
20:00-21:00					

Font: Elaboració pròpia.

Taula 4. Horaris de la fase 2 (tècnics i coordinadors).

FASE 2: TÈCNICS I COORDINA- DORS	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
09:00-10:00					
10:00-11:00	TASQUES DELS TÈCNICS I COORDINADORS				
11:00-12:00					
12:00-13:00					
13:00-14:00					
14:00-15:00					
15:00-16:00					
16:00-17:00	RUNIONS AMB ELS MENTORS				
17:00-18:00					
18:00-19:00					
19:00-20:00					
20:00-21:00					

Font: Elaboració pròpia.

Taula 6. Horaris de la fase 2 (mentors).

FASE 2: MEN- TORS	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
09:00- 10:00					
10:00- 11:00					
11:00- 12:00					
12:00- 13:00			ORIENTA- CIÓ ACA- DÈMICA I LABORAL		
13:00- 14:00					
14:00- 15:00					
15:00- 16:00	OCI I PRÀCTICA ESPORTIVA				
16:00- 17:00					
17:00- 18:00					
18:00- 19:00					
19:00- 20:00					
20:00- 21:00					
21:00					

Font: Elaboració pròpia.

6.7 PRESSUPOSTOS I FINANÇAMENT

Taula 7. Pressupostos dels recursos humans del projecte.

DENOMINACIÓ PROFESSIONAL	HORES SETMA- NALS DEDICA- DES AL PRO- JECTE	HORES TOTALES DEDICADES AL PROJECTE	COST SALARIAL PER HORA
<i>Coordinador (27 euros/hora)</i>	21,3h. x persona	468,6h. x persona	12.652,2€ x persona
	21,3h. x equip	468,6h. x equip	12.652,2 x equip
<i>Tècnics (25 euros/hora)</i>	21, 3h. x persona	468,6h. x persona	11.715 € x persona

	42,6h. x equip	937,2h. x equip	23.430 € x equip
<i>Professionals en exercici</i>	3h. x persona	42h. x persona	Cost zero
	30h. x equip	420h. x equip	
<i>Estudiants avançats</i>	4h. x persona	56h. x persona	Cost zero
	120h. x equip.	1.680h x equip	

Font: Elaboració pròpia.

Taula 8. Pressupostos del projecte.

CONCEPTES GENERALS	COST DELS CONCEPTES	PERCENTATGE DEL COST TOTAL	DESCRIPCIÓ DELS CONCEPTES
<i>Salari del coordinador</i>	12.652,2 €	27,10%	El nombre de treballadors en aquesta categoria és 1.
<i>Salari dels tècnics</i>	23.430 €	50,19%	El nombre de treballadors en aquesta categoria és 2.
<i>Voluntariat dels mentors</i>	0 €	0%	Aquest perfil de l'equip no percep un salari.
<i>Equip tecnològic</i>	3.000 €	6,43%	Els recursos necessaris per a la gestió administrativa del projecte.
<i>Ús dels espais i serveis d'oci i esport</i>	5.000 €	10,72%	El pagament a institucions d'oci i esportives que accedeixen a oferir els equips a un preu raonable.
<i>Material fungible</i>	600 €	1,28%	El material fungible es requereix tant per la gestió administrativa com pel desenvolupament del pla d'actuació.
<i>Transport a activitats programades</i>	800 €	1,71%	En algunes activitats programades es requereix realitzar desplaçaments de forma puntual.
<i>Assegurança</i>	1.200 €	2,57%	En el transcurs del projecte es corre el risc que es produïxi algun accident.
COST TOTAL DEL PROJECTE	46.682,2 €	100%	

Font: Elaboració pròpia.

6.8 CRITERIS D'AVALUACIÓ

6.8.1 *Perspectiva d'avaluació*

En coherència a la línia d'intervenció que proposa qualsevol programa de mentoria social, aquest projecte sense excepció, essencialment pretén aconseguir que el pla d'actuació que es realitza serveixi per incidir positivament en les trajectòries acadèmiques i laborals, l'adquisició de capital social, i el desenvolupament personal i emocional dels joves adolescents del PFI que accedeixen a participar-hi. En aquest sentit, el procés d'avaluació esdevé com un recurs imprescindible per obtenir evidències empíriques que permetin deixar constància sobre l'abast d'aquest projecte en particular.

D'entre els diferents nivells de concreció, el projecte és partidari que la responsabilitat de dissenyar els processos d'avaluació recaigui en els coordinadors i tècnics del projecte. És a dir, es considera ideal que els processos d'avaluació es desenvolupin des d'una perspectiva interna perquè els coordinadors i tècnics disposen d'una proximitat, i d'un coneixement exhaustiu del funcionament del projecte, que els situa una posició privilegiada per assumir aquesta funció. En aquest sentit, l'interès dels coordinadors i tècnics, és orientar el pla d'avaluació a la millora de l'impacte del projecte. Per tant, l'objecte d'avaluació, per contrastar si s'aconsegueix assolir satisfactòriament el propòsit general, són els objectius específics del projecte. Els resultats permetran reajustar de forma constructiva el pla d'actuació per millorar l'eficàcia i l'eficiència del projecte. D'altra banda, el procés d'avaluació d'aquest projecte comprèn tres fases consecutives: avaluació inicial, avaluació continua i avaluació final.

La primera fase es realitza prèviament a l'inici del procés de mentoria, la idea és, mitjançant una enquesta estandarditzada als mentorats, recollir un conjunt d'indicadors que mostrin l'estat previ dels objectius que es pretenen assolir. Tanmateix, s'utilitzen entrevistes als mentors i reunions amb els professionals del PFI per tal d'ajustar amb més precisió el pla d'actuació.

La segona fase es duu a terme en el transcurs del projecte a través de l'observació directa. En aquest període es manté reunions sistemàtiques amb els mentors per estar al corrent del funcionament del pla d'actuació, alhora es manté el contacte amb els professionals del PFI per resoldre conjuntament possibles incidències que puguin sorgir. D'aquesta manera pot detectar-se si es requereix redefinir el pla d'actuació a temps si s'escau.

Per acabar, en l'última fase un cop finalitza el pla d'actuació del projecte, novament amb els mentorats, es torna a recol·lectar dades amb la mateixa enquesta estandaritzada que s'ha utilitzat en la fase d'avaluació inicial. D'aquesta forma, el contrast dels resultats inicials amb els resultats finals, és possible obtenir una evidència sobre el progrés dels objectius que fixi prèviament el projecte. Paral·lelament també s'utilitzen les entrevistes tant per alguns mentors seleccionats, com mentorats seleccionats, per recollir una visió més profunda sobre els indicadors que apareixen a les enquestes.

6.8.2 Indicadors dels objectius

El pla d'avaluació és un aspecte de summa importància per la millora contínua de l'eficàcia i l'eficiència dels serveis que presenta el projecte. Per aquest motiu, en aquest apartat, es mostra l'orientació que segueix el disseny d'avaluació per l'obtenció dels indicadors que demostren si s'aconsegueixen assolir els objectius específics que proposa el projecte, o fins a quin punt s'arriben a assolir.

Cal destacar que en aquest disseny s'utilitza una recaptació combinada d'indicadors quantitius i qualitius –obtinguts a partir de diferents instruments d'avaluació (enquestes, entrevistes, observació directa, anàlisi documental) que varien en funció de la fase d'avaluació– per a justificar el grau d'èxit de cada objectiu en particular un cop finalitzat el projecte. Així doncs, els indicadors de cada objectiu específic es redueixen als següents:

Taula 9. Disseny del pla d'avaluació.

OBJECTIUS	INDICADORS	VALOR DE REFERÈNCIA	FONTS NECESÀRIES
<i>1.Reduir el percentatge d'AEP dels joves adolescents del PFI.</i>	Percentatge d'estudiants que abandonen el curs aquest any.	Mitjana d'estudiants que han abandonat el curs des de l'inici del PFI.	Anàlisi documental (l·listat d'alumnes) del registre d'estudiants que no finalitzen el curs des de l'inici del PFI.
<i>2.Proporcionar una orientació d'itineraris acadèmics i laborals als mentorats que participen en el projecte per tal d'augmentar les seves expectatives i aspiracions vitals.</i>	Percentatge d'estudiants que han continuat els estudis, fent un CFGM o equivalent, després de finalitzar la formació en el PFI.	Mitjana d'estudiants que continuen els estudis, fent un CFGM o equivalent, des de l'inici del PFI.	Anàlisi documental (l·listat d'alumnes) del registre d'estudiants que han continuat els estudis, fent un CFGM o equivalent, des de l'inici del PFI.

<p><i>3. Incidir en l'adquisició d'hàbits saludables amb la idea de promoure les condicions òptimes que capaciten al mentorat realitzar un desenvolupament integral (personal, emocional, social i educatiu) positiu.</i></p>	<p>Nombre de nous hàbits saludables adquirits en el transcurs del projecte.</p>	<p>Augment del nombre d'hàbits saludables adquirits en el transcurs del projecte.</p>	<p>Contrast dels resultats entre l'enquesta inicial i l'enquesta final envers un llistat d'hàbits saludables adquirits.</p>
<p><i>4. Trencar amb les dinàmiques de segregació social i les barreres culturals que obstaculitzen la inclusió dels mentorats a l'estructura social, educativa i laboral.</i></p>	<p>Freqüència de la realització d'activitats d'oci o esportives al marge de l'àrea de residència.</p>	<p>Augment de la freqüència en realitzar activitats d'oci o esportives al marge de l'àrea de residència.</p>	<p>Contrast dels resultats entre l'enquesta inicial i l'enquesta final envers la freqüència (Mai, Casi mai, Ocasionalment, Casi tots els dies, Tots els dies) amb què realitzen activitats d'oci o esportives al marge de l'àrea de residència.</p>

Font: Elaboració pròpia.

Tanmateix és convenient destacar que el disseny exposat també contempla una sèrie de possibles limitacions impregnades en les fórmules d'avaluació presentades. I en aquest sentit, en els resultats de les avaluacions que es presenten en la finalització de cada promoció del projecte, es deixa constància de les limitacions que s'ha considerat en les evidències obtingudes.

6.8.3 Millora i sostenibilitat

El projecte pren consciència que per a desenvolupar el pla d'avaluació per la millora de la qualitat del projecte no és una tasca que els coordinadors i tècnics puguin desenvolupar de forma independent. És a dir, encara que aquesta funció recaigui a coordinadors i tècnics del projecte, és rellevant destacar que es requereix la cooperació i col·laboració de tots els agents vinculats. En aquest sentit, és convenient reconèixer el valor de l'aportació dels diferents agents, i ressaltar que sense aquesta contribució no seria possible perseguir la millora constructiva de la intervenció del projecte.

Tanmateix, l'equip considera que els mentorats han de ser agents especialment actius en el procés de mentoria. D'aquesta manera, les aportacions que ofereixen els mentors a través d'instruments com les enquestes o entrevistes, així com en l'observació directa que

es realitza dia a dia, seran els indicadors més significatius que permetran proporcionar un pla d'actuació més ajustat a la manifestació d'interessos i expectatives captades.

Per últim, però no menys important, el projecte té la convicció que per garantir en certa manera la continuïtat i sostenibilitat del funcionament del projecte, és important també construir i conservar un equip altament competent. Això, permetrà adquirir l'experiència necessària per oferir un servei de qualitat i de referència en l'àmbit de la mentoria social.

6.9 ASPECTES ÈTICS

Atès que el pla d'actuació que planteja el projecte genera un canvi significatiu en la trajectòria vital dels mentorats, és indispensable que el projecte se sotmeti a l'aprovació, per part d'una comissió ètica, d'uns estàndards de qualitat que garanteixin la protecció i la integritat dels drets dels destinataris. Per aquest motiu, l'equip pren el compromís d'exposar una sèrie d'aspectes ètics fonamentals que han de quedar correctament establerts, publicats i accessibles, per qualsevol persona interessada a assabentar-se sobre els drets i deures en el marc d'aquest projecte.

Tots els agents involucrats amb aquest projecte tenen l'obligació i la responsabilitat d'assumir determinades funcions específiques per preservar els drets dels beneficiaris que hi participen. Entre d'altres, els drets més destacats que s'identifiquen són: la dignitat, la llibertat reflexiva, la llibertat d'acció, la intimitat, la salut física i la salut psicològica. En aquest sentit, aquest apartat presenta les accions que desenvolupa l'equip de coordinadors i tècnics, envers els destinataris i els mentors que participen en el projecte, amb l'objectiu que aquests preguin consciència dels drets i els deures que els pertoca.

En la presentació del projecte de la fase preparatòria, l'equip traslladarà de forma transparent la informació necessària sobre el pla d'actuació, i les avaluacions del projecte, als destinataris i a les famílies. Especialment, en aquesta presentació, s'ofereix una explicació detallada sobre la protecció dels drets dels beneficiaris que es tenen en consideració. D'aquesta manera, els destinataris poden acceptar-ho, i donar el seu consentiment, des d'un coneixement informat. Tanmateix es demanarà el consentiment jurídic (per escrit), que en el cas dels beneficiaris menors d'edat serà imprescindible presentar la signatura del pare, mare o tutor legal. Òbviament, no cal dir que tant els mentorats com les famílies

es reserven el dret a desvincular-se del projecte en qualsevol moment que ho considerin oportú. És a dir, no existeix cap mena de compromís de permanència o semblant.

D'altra banda, en el curs de formació dels mentors, un aspecte rellevant dels continguts que es proporcionen són precisament els deures amb què s'han de comprometre. En aquesta part, concretament s'especifiquen els protocols d'actuació que convé seguir per respectar i protegir de la millor forma els drets dels mentorats. Especialment es fa èmfasi al deure de la confidencialitat i el secret professional, que a diferència d'altres drets, aquest se sol vulnerar amb més freqüència. Alhora, es mostren les vies de contacte immediat amb els coordinadors i tècnics que els mentors poden utilitzar en cas que en el procés de mentoria sorgeixin dubtes o situacions d'emergència.

7 CONCLUSIONS

7.1 ASPECTES CENTRALS DEL PROJECTE

En la línia de l'apartat d'introducció d'aquest TFG, el propòsit essencial que ha perseguit aquest estudi ha estat l'elaboració d'un projecte basat en la metodologia de la mentoria social. Aquest pretén proporcionar una pla d'actuació per afavorir la inclusió dels joves adolescents en situació de vulnerabilitat social, així com per apoderar-los per reconduir les seves trajectòries vitals i acadèmiques, i oferir-los un suport per realitzar un desenvolupament social, cultural, personal i emocional positiu. La intervenció d'aquest projecte va destinada als joves que es troben cursant un programa de segona oportunitat educativa (Programa de formació i inserció professional) al municipi de Figueres, on es concentra un percentatge elevat d'estudiants en situació de vulnerabilitat social.

Per abordar aquest propòsit, ha estat necessari partir d'una fonamentació teòrica sòlida, la qual atribueix amb rigor científic l'efectivitat de la intervenció educativa que planteja aquest projecte, per tal d'establir els eixos principals – com pot observar-se en el marc teòric, els conceptes que representen els eixos en qüestió són: abandonament escolar prematur i mentoria social – que sustenten el sentit que adopta la construcció del pla d'actuació. Concretament, per una banda, s'ha indagat sobre la lògica que segueixen els joves adolescents en els processos d'AEP, així com els agents involucrats que són responsables en contribuir en la reproducció d'aquests processos. D'altra banda, s'ha deixat constància dels orígens i l'expansió de la mentoria social com una pràctica educativa reconeguda pels seus efectes peculiars, especialment en els processos d'inclusió dels col·lectius en situació de vulnerabilitat social.

Tanmateix s'ha realitzat una diagnosi sobre les característiques demogràfiques, socioeconòmiques i nivell educatiu de l'entorn local en el municipi de Figueres – en contrast a la diagnosi del context a escala de comunitat autònoma (Catalunya) – on se situa el PFI en el qual es pretén posar en pràctica el projecte. L'objectiu d'aquest exercici no només ha estat fer visible que aquesta problemàtica socioeducativa en aquest municipi es veu especialment accentuada, la qual cosa justifica la necessitat d'implementar intervencions educatives alternatives, sinó que també ha servit per elaborar un pla d'actuació ajustat amb més precisió a les necessitats reals del territori. Alhora, s'ha fet una recerca sobre l'experiència d'altres projectes similars de l'àmbit de la mentoria social en el territori català. Amb la idea de visualitzar l'abast que presenten les intervencions d'aquests

projectes i conèixer les fortalezes que demostren, les quals han suposat un punt d'inspiració per la construcció del pla d'actuació d'aquest projecte.

Així doncs, el disseny del pla d'actuació, d'acord amb l'orientació que proposa la fonamentació teòrica, la diagnosi transversal del context local i l'anàlisi dels projectes d'èxit en l'àmbit de la mentoria social, s'ha preocupat en introduir nous enfocaments adaptats als interessos del perfil dels destinataris. És a dir, el pla d'actuació d'aquest projecte, més enllà de compartir la mateixa base metodològica amb altres projectes que se situen en l'àmbit de la mentoria social, presenta també una sèrie de peculiaritats en el procés de mentoria que el diferencien d'altres processos de mentoria com per exemple dels projectes: *Coach*, *Referents* i *Rossinyol*.

Aquest projecte s'adreça a joves adolescents d'entre 16 i 21 anys que cursen un PFI, ja que aquest col·lectiu vulnerable és propens a trobar-se en risc l'AEP. En aquest sentit, el projecte no s'emmarca tant en el sector de la prevenció, sinó en la intervenció d'una problemàtica socioeducativa existent o imminent. Per aquest motiu, l'equip de coordinadors i tècnics és partidari de reclutar dos perfils de mentors: professionals en exercici i estudiants universitaris avançats. La pretensió d'aquesta combinació entre aquests perfils és conciliar amb una fórmula educativa dotada per un bagatge professional competent per pal·liar amb l'AEP i per la proximitat informal necessària per oferir una intervenció educativa alternativa que s'allunya de l'abast de l'escolarització formal.

No obstant això, les responsabilitats i funcions d'ambdós perfils són diferents entre si. En altres paraules, a diferència dels projectes *Coach*, *Referents* i *Rossinyol* que se centren a oferir una única línia d'intervenció, el pla d'actuació d'aquest projecte ofereix fins a tres components d'actuació per assolir els objectius específics fixats. Aleshores, els estudiants avançats s'encarreguen de les dinàmiques d'oci educatiu i de la pràctica esportiva al marge de l'horari lectiu del PFI; d'altra banda els professionals en exercici es fan càrrec de l'orientació acadèmica i laboral dins de l'horari lectiu del PFI.

Simultàniament, en el transcurs del pla d'actuació del projecte en els quatre mesos que perdura, l'equip de tècnics i coordinadors realitza un seguiment permanent no només per l'avaluació de l'eficiència i l'eficàcia que orienta la millora constructiva, sinó també per garantir que el procés d'intervenció respecte i protegeix en tot moment els drets i els interessos dels joves adolescents que hi participen.

7.2 DISCUSSIÓ

L'àmbit de la mentoria social és un sector que es troba en un creixement constant gràcies als estudis d'avaluació, i el reconeixement educatiu que aquests atribueixen, per part d'alguns programes que han portat a la pràctica aquesta metodologia alternativa. En aquesta línia, l'interès per aquest tipus d'intervenció va en augment, i per tant, el procés d'aprovació per la implementació de projectes vinculats amb aquest àmbit és relativament cada vegada menys complex. Alhora, tal com s'ha anat reiterant al llarg de l'estudi, l'AEP és una problemàtica socioeducativa accentuada en el municipi de Figueres. Això no representa altra cosa que una oportunitat per la viabilitat i la necessitat del projecte que planteja aquest TFG. A més, tenint en compte que en aquest municipi no es desenvolupa un pla d'actuació d'aquest tipus, també seria una oportunitat per la població de Figueres implementar un projecte – exclusiu en les peculiaritats de la fórmula educativa que s'aplica – d'aquest àmbit.

D'altra banda, més enllà de proporcionar uns efectes beneficiosos pels destinataris, el pla d'actuació adopta un caràcter atractiu pels interessos dels joves adolescents que hi participen. És a dir, dins el marc dels tres components del pla d'actuació, el mentorat no només disposa de la llibertat voluntària per triar i descartar els components (oci educatiu, pràctica esportiva i orientació acadèmica i laboral) que ofereix el servei, sinó que a més, cada component és considerablement flexible de tal manera que es rep una intervenció personalitzada feta a mida. Tanmateix, l'accessibilitat no és un impediment pels joves adolescents, ja que la participació és gratuïta i es pot accedir pel sol fet de ser estudiant del PFI.

Per acabar, per proporcionar aquest tipus d'intervenció amb certa garantia d'èxit és imprescindible la cooperació dels diferents agents involucrats amb el projecte. En aquesta línia, en referència als projectes analitzats (*Coach, Referents i Rossinyol*) pot afirmar-se que, en general, els diferents agents involucrats tendeixen a contribuir a l'altura de les expectatives; la qual cosa deixa entreveure que la sensibilitat respecte a aquesta problemàtica socioeducativa està en procés de creixement.

7.3 LIMITACIONS

En contraposició a les fortaleeses que s'exposen en l'apartat de la discussió, les limitacions per naturalesa solen presentar una dimensió més àmplia, a causa que en les intervencions

destinades a grups existeixen múltiples factors difícilment controlables o directament incontrolables. Per aquest motiu, en aquest apartat només es ressalten les limitacions més destacades.

Així doncs, tenint en compte la falta d'experiència de l'equip, i l'absència d'evidències empíriques sobre si aquest tipus d'intervenció produeix efectes positius a llarg termini, és complex preveure i garantir els resultats que podrien obtenir-se. En aquest sentit, la supervivència del projecte es redueix a l'obtenció de bons resultats a curt termini.

Altrament, tenint en compte el període de temps que perdura el pla d'actuació i el perfil dels beneficiaris, l'ambició de la intervenció es veu limitada en el sentit que els mentorats no resoldran les situacions problemàtiques que presenten pel sol fet de participar-hi. En altres paraules, el projecte només representa un detonant perquè els mentorats prenguin la consciència i la predisposició necessària per reconsiderar la seva trajectòria acadèmica i vital. Per tant, la voluntat personal del mentorat condicionarà de forma determinant els resultats que s'obtindran.

Finalment, malgrat que la intervenció d'aquest pla d'actuació aconsegueixi assolir satisfactòriament els objectius que planteja, l'impacte dels seus efectes segueix sent massa acotat (solament 30 beneficiaris directes) per pal·liar significativament amb la problemàtica socioeducativa en la totalitat del municipi. Tot i això, encara que el creixement de l'abast d'un projecte adopti un ritme desaccelerat, és indispensable fomentar les propostes educatives innovadores. D'aquesta manera, no solament es contribueix amb les problemàtiques socioeducatives ni que sigui a petita escala, sinó que també es recolza a l'avenç del bagatge de les ciències de l'educació per abordar nous reptes.

8 APORTACIÓ AL BAGATGE DE LA PEDAGOGIA

Si bé és cert que l'àmbit de la mentoria social no pot emmarcar-se en una sola disciplina de les ciències socials de l'educació, la pedagogia també pren un rol determinant per dotar, a un projecte d'aquesta categoria, amb el discurs pedagògic necessari per garantir la qualitat de la seva intervenció educativa. En resum, sense el caràcter pedagògic, aquest projecte deixaria d'oferir un pla d'actuació amb un sentit educatiu.

En aquesta línia, aquest TFG es val del coneixement present en el bagatge de la pedagogia per elaborar un projecte, dins el marc dels plans d'actuació sobre itineraris acadèmics i vitals interromputs, amb la intenció d'expandir encara més la intervenció pedagògica a l'àmbit de la mentoria social. Alhora, de forma recíproca, especialment en la fase d'avaluació i la valoració del projecte, el TFG també contribueix a l'avenç de la competència de la pedagogia en aquest àmbit, així com l'avenç del bagatge disciplinari de la pedagogia.

En aquest punt, tenint en compte l'expansió relativament recent de l'àmbit de la mentoria social - i que per tant, existeix poca informació i coneixement sobre els efectes educatius de la mentoria social a llarg termini - aquest estudi també vol convidar a obrir noves línies de recerca i investigació sobre aquesta metodologia per obtenir evidències i certes més consolidades sobre els seus efectes.

Un altre aspecte interessant d'aquest TFG, és la reivindicació de la importància de la pedagogia en l'àmbit no formal. Fins ara, la majoria dels esforços, per part dels professionals d'aquest camp, es canalitzen excessivament a l'àmbit formal. En canvi, el potencial educatiu del sector no formal cada vegada és més visible i reconegut, i en aquest sentit seria ideal que la figura del pedagog fos qui liderés aquest procés de creixement.

Tanmateix, el fet de sobresortir del marc formal, permetrà al pedagog ampliar la seva xarxa d'interacció comunicativa amb altres perfils professionals. Això, més enllà dels beneficis que suposa trencar amb aquests límits per reclamar la presència del pedagog a l'hora d'ocupar nous rols professionals, el treball en xarxa interdisciplinari enriqueix també la qualitat d'intervenció per afrontar les problemàtiques socioeducatives des de diverses òptiques professionals.

9 BIBLIOGRAFIA

- Ajuntament de Figueres (2020). *PTT Figueres Programa de Formació i Inserció (PFI)*. Recuperat de: <http://ca.figueres.cat/la-ciutat/educacio/ptt-figueres-programa-de-formacio-i-insercio-pfi/ptt-figueres-programa-de-formacio-i-insercio-pfi-17785/>
- Alarcón, X. (2017). *Aprenentatges i beneficis percebuts per joves universitaris que participen en projectes de mentoria social*. (Treball de fi Màster, Universitat de Girona). Recuperat de: https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/14448/AlarconGalindoXavier_Treball.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI
- Carnoy, M. (1999). La familia, el trabajo flexible y los riesgos que corre la cohesión social. *Revista Internacional del trabajo*, 118 (4), 441- 481.
- Curran, M. (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y genero (Tesi Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona)*. Recuperat de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_405662/mcf1de1.pdf
- Curran, M. i Castejón, A. (2019). *Pla local d'infància i adolescència: Figueres 2019-2023*. Ajuntament de Figueres: Servei d'educació, 1-36. Recuperat de: <http://ca.figueres.cat/upload/element/plia-19-23.pdf>
- Feu, J., Prieto, O. i Mondéjar (2016). *Resultats de l'estudi d'avaluació de l'impacte dels programes de mentoria social*. Girona: Universitat de Girona.
- Garreta, J. (2002). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2020). *Estudiar en Catalunya: Programas de Formación e Inserción*, 1-2. Recuperat de: http://www.gencat.cat/ensenyament/eac/pdf/ETAPA_PFI_ES.pdf

- Labaree, D. (1997). Public Goods, Private Goods: The American Struggle over Educational Goals. *American Educational Research Journal*, 34(1), 39-81. Recuperat de: <https://pdfs.semanticscholar.org/83f1/d25e7816bea96f3d0a8ae1eb3f73b58e93b7.pdf> **Formato inglés**
- Lightfoot, S. L. (1981). Toward Conflict and Resolution: Relationship between Families and Schools. *Theory into Practice*, 20 (2), 97-104.
- Prieto, O. i Feu, J. (2017). ¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? Una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 31, 153-167. Recuperat de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/55776>
- Rosenthal, R. (1973). The Pygmalion Effect Lives. *Psychology today*, 7(4), 56-63.
- Tarabini, A. i Jacovkis, J. (2019). Reptes d'educació a Catalunya. Anuari 2018: Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya. Fundació Jaume Bofill: Polítiques, 86, 235-289. Recuperat de: <https://eprints.gla.ac.uk/193879/1/193879.pdf>
- Tarabini, A., Castejón, A., Currán, M., Fontdevila, C. i Montes, A. (2016). L'abandonament escolar en context: algunes reflexions després del Seminari ABJOVES. *Butlletí d'Inf@ncia*, núm. 97, 1-6. Recuperat de: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2016/202100/infancia_a2017n97.pdf
- Timoneda, C. (2020). *Dissenys longitudinals: Instruments i estratègies d'investigació*. UdG [Apunts acadèmics]. UdGMoodle.