

**L'abandonament escolar a la ciutat  
de Barcelona: un abordatge  
qualitatiu a les experiències i  
trajectòries escolars dels i les joves**

Aina Tarabini, Judith Jacovkis, Alejandro Montes, Berta Llos

## Índex

1. Introducció .....	3
2. Metodologia .....	7
2.1 Aproximació metodològica i selecció mostral .....	7
2.1.1 Aproximació qualitativa i cerca de subjectivitats i narracions vitals.....	7
2.1.2 La mostra inicial i final de la recerca: criteris de selecció.....	8
2.2 Dimensió subjectiva-relacional: la COVID-19 i l'accés al treball de camp .....	15
3. Resultats de la recerca .....	19
3.1 Abandonament per insatisfacció .....	19
3.1.1 Trajectòries i experiències escolars: entre l'estranyesa i la invisibilitat... 23	
3.1.2 Elements sistèmics i institucionals: l'oferta post-obligatòria i els models pedagògics i curriculars .....	29
3.1.3 Elements relacionals: orientació, professorat i grup d'iguals .....	39
3.2 Abandonament per desvinculació .....	55
3.2.1 Trajectòria i experiència escolar: entre la manca de sentit i la resistència escolar .....	59
3.2.2 Elements sistèmics/institucionals: les formes d'agrupament de l'alumnat i els dispositius de noves oportunitats .....	64
3.2.3 Elements relacionals: professorat, grup d'iguals i relacions afectives .....	70
3.2.4 La importància de la dimensió social .....	81
4. Conclusions.....	90
4.1 Línies i propostes d'intervenció .....	94
4.1.1 Garantir trajectòries de continuïtat educativa per a tothom .....	94
4.1.2 Millorar l'experiència educativa dels i les joves de la ciutat.....	96
4.1.3 Estratègia de ciutat per lluitar contra l'AEP.....	99

## 1. Introducció

L'Abandonament Escolar Prematur (AEP) és un dels principals problemes del sistema educatiu català. Així ho evidencien, des de fa anys, recerques i informes especialitzats<sup>1</sup>. Segons les darreres dades disponibles, un 19% dels joves abandona l'educació sense completar els seus estudis post obligatoris, situant-se en una posició pitjor que la mitjana de l'estat espanyol que, per al mateix any (2019) presentava un percentatge del 17,3%<sup>2</sup>. Des de l'establiment de l'estratègia Europea *Education and Training 2020*, de fet, s'estableix una diferència clau entre els conceptes de fracàs escolar i l'AEP: el fracàs, d'una banda, es refereix a la no consecució del títol de l'ESO; mentre que l'AEP, d'altra, s'associa a la no consecució d'un títol d'educació post obligatòria, sigui en la seva modalitat acadèmica (el Batxillerat) com professional (els Cicles Formatius de Grau Mitjà).

Però aquesta suposada clara demarcació conceptual entre un i un altra fenomen en realitat amaga una complexitat superior. Fracàs i abandonament escolar, de fet, estan profundament imbricats. Són fenòmens que s'han d'analitzar de forma interrelacionada per dotar-los de significat. És més, **tant el concepte de fracàs com el d'AEP s'han d'analitzar amb cura per entendre que, en realitat, van molt més enllà de l'obtenció d'un títol a finalitzar una etapa educativa**. El fracàs escolar, en particular, està estretament vinculat amb la repetició, ja que el sistema d'indicadors que utilitza la Unió Europea (UE) defineix el fracàs com el percentatge d'alumnes que no obtenen el graduat en ensenyament obligatori a l'edat que correspondria<sup>3</sup>. D'aquesta forma, la repetició i no només la no graduació és també una forma de fracàs escolar.

---

<sup>1</sup> Entre les múltiples publicacions existents al voltant d'aquest fenomen es pot veure per exemple: Tarabini, A. (coord) (2017). *Un problema no resol: com abordar l'abandonament escolar prematur?*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible aquí: <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/m/x/j/c/9/z/a/x/2/un-problema-no-resolt-doctreball32.pdf>

<sup>2</sup> Segons l'Enquesta de Serveis Municipals de l'Ajuntament de Barcelona 2019, la xifra d'AEP per a la ciutat de Barcelona és del 9% fet que la situa per sota de l'objectiu del 10% establert per l'UE. Ara bé, caldria assegurar que la forma de recollir i processar les dades d'AEP és equivalent entre les diferents administracions competents per tal de poder valorar i diagnosticar amb la màxima precisió possible aquest fenomen a diferents escales d'actuació.

<sup>3</sup> Sobre aquesta qüestió veure: Colomé, F. (2018). L'Abandonament escolar prematur, la piràmide d'estudis i la formació de la població adulta a Catalunya, a: 3r Congrés d'Economia i Empresa de Catalunya. Disponible aquí: [https://www.scipedia.com/public/Review\\_Colom%C3%A9\\_2018b](https://www.scipedia.com/public/Review_Colom%C3%A9_2018b)

Fa més de 10 anys, Álvaro Marchesi<sup>4</sup> ja alertava sobre la imprecisió que sovint comporta el terme fracàs escolar, ja que a vegades es fa servir per referir-se a alumnes amb baix rendiment acadèmic, altres per referir-se a aquells que abandonen els estudis i altres per al·ludir a aquells que acabaven l'educació obligatòria sense la titulació corresponent. Significats que tenen una estreta relació però que no són ben bé el mateix.

I el mateix succeeix amb el concepte d'AEP. Oficialment, com hem dit, es refereix a la no graduació en estudis post obligatoris però aquesta definició no només omet les repeticions que es donen durant aquesta etapa educativa –com passava en el cas del fracàs escolar– sinó també i, sobretot, els nombrosos canvis d'itinerari que es donen entre les seves dues modalitats formatives. De tal manera, les interrupcions momentànies de les trajectòries educatives dels i les joves són difícils de copsar amb els indicadors estadístics existents<sup>5</sup>.

**Fracàs i abandonament escolar, per tant, són fenòmens complexos, multidimensionals i profundament imbricats, per a la comprensió aprofundida dels quals cal un abordatge que permeti anar més enllà de la seva vessant estadística i finalista. Copsar processos, interaccions, vivències i experiències de fracàs i abandonament és cabdal per a diagnosticar de forma acurada el fenomen i poder-ne dissenyar solucions.** Sens dubte, la definició estadística ens permet copsar l'abast del fenomen, la qual cosa té una importància crucial. Però junt amb això necessitem disposar d'informació sobre els moments precisos en què s'abandonen els estudis; sobre les lògiques que porten a aquestes decisions; sobre la diversitat de casuístiques que sovint formen part d'un mateix indicador. Perquè no és el mateix abandonar els estudis abans de completar l'ESO després d'un llarg procés de desvinculació escolar; que canviar temporalment d'itinerari durant l'educació secundària post obligatòria; o realitzar tota l'escolarització post obligatòria fins al final però no tenir èxit en la certificació final. Aquests

---

<sup>4</sup> Marchesi, A. (2006). El fracàs escolar. A: Centre de Recerca Econòmica (CRE), UIB-Sa Nostra: Informe Econòmic i Social de les Illes Balears 2005. Palma de Mallorca: Sa Nostra

<sup>5</sup> Sobre aquesta qüestió i per al cas específic de l'alumnat d'origen estranger és especialment significatiu veure: Serra, C. i Paludàries, J. M. (2010). Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible aquí: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/continuar-o-abandonar-lalumnat-estranger-leducacio-secundaria>

processos són profundament diferents, per les seves lògiques, per les seves conseqüències, i en última instància per les implicacions que tenen en clau de política educativa. L'AEP és un fenomen plural, igual que ho són les persones que abandonen els estudis o que estan en risc de fer-ho

En aquest context, **l'objectiu d'aquest informe és desenvolupar una anàlisi qualitativa en profunditat dels processos d'AEP que es donen a la ciutat de Barcelona que ens permeti assolir dues finalitats: 1) identificar la diversitat de situacions i perfils que s'amaguen sota els indicadors de fracàs i abandonament escolar; 2) diagnosticar els principals factors explicatius que s'amaguen sota les diferents trajectòries educatives dels i les joves.** Certament, la recerca prèvia ha aportat evidències clau sobre la multiplicitat de factors que contribueixen a explicar l'AEP<sup>6</sup>. L'articulació de factors personals, familiars, institucionals i sistèmics ajuda a entendre la multidimensionalitat del fenomen i l'amplitud de l'acció política necessària per fer-hi front. Ara bé, per abordar de forma sistemàtica el fenomen encara comptar amb les veus i les experiències dels i les joves que el pateixen és ineludible.

**I aquest és el valor afegit de la recerca que presentem en aquest informe: abordar els processos d'AEP a la ciutat de Barcelona des de la vivència dels seus protagonistes.** Per a fer-ho, **hem realitzat 30 entrevistes biogràfiques-narratives a joves que han abandonat els estudis en diferents moments de la seva trajectòria educativa:** 1) Abans d'acabar l'ESO; 2) Amb el graduat d'ESO; 3) Abans d'acabar un Programa de Formació i Inserció (PFI); 4) Abans d'acabar un Cicle Formatiu de Grau Mitjà (CFGM); i 5) Abans d'acabar un Batxillerat. Aquestes entrevistes ens han permès posar als propis joves al centre de l'anàlisi i copsar en tota la seva profunditat els múltiples factors que expliquen els seus processos d'abandonament.

L'informe s'estructura en tres grans apartats que segueixen a aquesta introducció. En el primer expliquem de forma detallada la metodologia per a portar a terme l'estudi; expliquem els detalls de la mostra, els avantatges

---

<sup>6</sup> Sobre els factors que s'amaguen sota els processos de fracàs i abandonament escolar veure: Enguita, M. Et al (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. La Caixa, Colección estudios sociales, nº 29. Barcelona: La Caixa: Disponible aquí: <http://qdidid.unizar.es/viejo/chen/chaime/asigna/sistemasbienestar/textos/ENGUITA-2010.pdf>

de l'enfoc biogràfic-narratiu i les particularitats de portar a terme la recerca en un context marcat per la COVID-19. En el segon abordem de forma sistemàtica els resultats de l'anàlisi i expliquem amb detall les trajectòries i experiències escolars dels i les joves que componen la mostra, així com els elements sistèmics, institucionals i relacionals que s'amaguen sota els seus processos d'abandonament; en aquest apartat, a més, identifiquem dos grans perfils d'abandonament, aquell que hem definit com d'insatisfacció amb la seva elecció i aquells que s'expliquen per processos de desvinculació escolar, fet que ens permet copsar l'heterogeneïtat que s'amaga sota l'AEP. Al tercer apartat, sintetitzem, a mode de conclusió les principals característiques d'aquests dos grans perfils d'abandonament escolar i definim una bateria de propostes per a fer front a l'AEP a la ciutat.

## 2. Metodologia

En aquest apartat explicarem la perspectiva metodològica a partir de la qual s'ha portat a terme aquest estudi. En primer lloc, ens centrem en l'enfoc metodològic i les diferències entre la mostra inicial i final de la recerca. En segon lloc, relatem l'experiència d'accés al camp en un context de pandèmia i confinament domiciliari a causa de la COVID-19, i abordem els condicionants i les implicacions derivades d'aquesta situació.

### 2.1 Aproximació metodològica i selecció mostral

#### ***2.1.1 Aproximació qualitativa i cerca de subjectivitats i narracions vitals***

Per tal de respondre als objectius plantejats, l'estudi es basa en una aproximació qualitativa, que permet orientar-se cap a les explicacions i lògiques subjacents a les pràctiques, més enllà dels resultats educatius o de les regularitats estadístiques. D'aquesta manera, busca **comprendre els significats de les accions dels i les joves entrevistats**, a partir de tots aquells elements que constitueixen les seves vivències i la seva trajectòria educativa.

El sentit dels fenòmens socials –en aquest cas l'abandonament prematur dels estudis– ha de buscar-se en la **combinació entre les subjectivitats i l'estructura social**. Precisament, a partir de l'aproximació qualitativa i de l'anàlisi de les narracions dels i les joves es pot abordar aquest fenomen sense separar de manera artificialment l'estructura de l'agència. Dit d'una altra manera, a l'analitzar l'experiència i les vivències dels individus no s'està analitzant la seva història de forma aïllada sinó que s'està accedint a les estructures col·lectives que aquestes històries de vida conformen.

Així doncs, la narrativa és una activitat humana vital que estructura l'experiència i la dota de significat. Com a enfocament de recerca, **l'aproximació qualitativa proporciona una forma efectiva de dur a terme l'estudi sistemàtic de les experiències personals i del seu significat**. És a dir, ens explica com els esdeveniments són construïts pels

subjectes actius, permetent a l'investigador/a reconstruir, ordenar i dotar de sentit les accions socials.

Per últim, val la pena posar de relleu certs avantatges que aquesta metodologia presenta en relació a l'ús d'altres tècniques o aproximacions de tipus quantitatiu. El primer és la **gran quantitat d'informació detallada que ofereixen els relats narratius**, on l'entrevistat o entrevistada tendeix a fer explícits tots els vincles i transicions, a múltiples nivells, que acompanyen els diferents esdeveniments que integren la narració. En aquest sentit, la narració habitualment és acompanyada de gran quantitat de detalls sobre el temps, l'espai, les motivacions, les estratègies o les accions que emmarquen els diversos esdeveniments; elements extremadament útils a l'hora d'analitzar fenòmens socials complexos. En segon lloc, a través d'aquestes entrevistes es desenvolupen **nuclis temàtics que faciliten la comprensió de com van ser viscuts els esdeveniments** i de quina manera aquesta vivència va influenciar les diferents decisions i posicionaments dels subjectes entrevistats. En tercer i últim lloc, l'aproximació qualitativa i l'anàlisi de narratives permet accedir a esdeveniments, persones i llocs que, directament o indirecta, estan connectats i **contextualitzen les accions**, fet que permet pensar més fàcilment en una lògica d'intervenció.

### ***2.1.2 La mostra inicial i final de la recerca: criteris de selecció***

Per al desenvolupament d'aquesta recerca es van establir quatre grans criteris teòrics per a la selecció dels casos d'estudi: 1) el moment d'abandonament, 2) la situació actual dels i les joves en relació als estudis, 3) el districte de procedència, i 4) les variables estructurals – el gènere, la classe i l'origen-. En un primer moment també es van tenir en compte els indicadors de necessitats socials o educatives NESE o Fons Social. Finalment, però, aquests criteris es van eliminar perquè fragmentaven excessivament la mostra i complicaven el seu accés.

Així doncs, tenint en compte aquests elements, la mostra teòrica contemplava la realització de 60 entrevistes, distribuïdes en els cinc moments possibles d'abandonament prematur dels estudis. A saber: 1) Abans d'acabar l'ESO; 2) Amb el graduat d'ESO; 3) Abans d'acabar un PFI; 4) Abans d'acabar un CFGM; i 5) Abans d'acabar un Batxillerat. A més, per



a cada cas es diferenciava segons la situació actual. Més concretament, es distingien entre les situacions d'estar estudiant de nou o no. A la Taula 1 es pot observar amb més detall la construcció de la mostra teòrica.

**Taula 1. Mostra teòrica per a la selecció dels casos d'estudi**

<b>Moment d'abandonament</b>	<b>Situació actual</b>	<b>NESE A o B o beneficiaris de Fons Social</b>	<b>Variables<sup>7</sup></b>	<b>Nombre entrevistes</b>
Abans d'acabar l'ESO	No estudia res	Sí	Gènere Classe Etnicitat/origen	6
		No		
	Estudia alguna cosa	Sí	Gènere Classe Etnicitat/origen	6
		No		
Amb GESO	No estudia res	Sí	Gènere Classe Etnicitat/origen	6
		No		
	Estudia alguna cosa	Sí	Gènere Classe Etnicitat/origen	6
		No		
Abans d'acabar un PFI	No estudia res	Sí	Gènere Classe Etnicitat/origen	6
		No		
	Estudia alguna cosa	Sí	Gènere Classe Etnicitat/origen	6
		No		
Abans d'acabar CFGM	No estudia res	Sí	Gènere Classe Etnicitat/origen	6
		No		
	Estudia alguna cosa	Sí	Gènere Classe	6
		No		

<sup>7</sup> Les variables estructurals havien de servir per orientar la selecció de les entrevistes. En clau de gènere, es considerava imprescindible mantenir un equilibri entre nois i noies per cada moment d'abandonament. En termes de classe social i d'etnicitat/origen es procuraria incloure joves de diferent origen socioeconòmic i de diferent origen cultural i geogràfic. De totes formes, aquestes dues variables no eren prioritàries a l'hora de fer la selecció.

			Etnicitat/origen	
Abans Batxillerat	No estudia res	Sí	Gènere Classe Etnicitat/origen	6
		No		
	Estudia alguna cosa	Sí	Gènere Classe Etnicitat/origen	6
		No		
<b>TOTAL</b>				60

No obstant això, degut a les circumstàncies excepcionals d'execució del projecte –algunes de les quals es detallen posteriorment– la mostra teòrica no va poder realitzar-se segons el previst. De fet, el nombre d'entrevistes finals es va reduir a la meitat i els perfils van patir, en alguns casos, canvis substancials. En tot cas, aquests canvis no posen en entredit la rellevància dels resultats obtinguts. Ans al contrari. Si els interpretem en termes substantius i no només procedimentals ens permeten entendre les complexitats d'accés a aquest perfil de joves; una complexitat que s'ha reforçat durant la pandèmia i que evidencien –tal com apuntàvem a la introducció– **la vulnerabilitat social dels i les joves que passen per processos d'abandonament escolar.**

En aquest sentit, si bé per a elaborar la mostra final de l'estudi s'ha considerat essencial mantenir la representació de cada un dels moments d'abandonament, les variables estructurals han servit únicament per a la orientació de la selecció. És a dir, s'ha procurat mantenir cert equilibri entre participació de nois i noies, i s'ha apostat per la inclusió de diferents perfils socioeconòmics, així com diferents procedències culturals i geogràfiques. No obstant això, comptar amb representació de tots els perfils per a cada moment d'abandonament no ha estat una condició *sine qua non*. A la Taula 2 es pot veure la mostra final de la recerca que, com es pot observar, incorpora un nou perfil l'alumnat en risc d'AEP que manifesta la seva voluntat ferma d'abandonar però que encara no l'ha formalitzat.

**Taula 2. Mostra final per a la selecció dels casos d'estudi**

<b>Moment d'abandonament<sup>8</sup></b>	<b>Situació actual</b>	<b>Variabes</b>	<b>Número entrevistes</b>
Abans d'acabar l'ESO	No estudia res	Gènere Classe Etnicitat/origen	7
	Estudia alguna cosa	Gènere Classe Etnicitat/origen	1
Amb GESO	No estudia res	Gènere Classe Etnicitat/origen	2
	Estudia alguna cosa	Gènere Classe Etnicitat/origen	3
Abans d'acabar un PFI	No estudia res	Gènere Classe Etnicitat/origen	2
	Estudia alguna cosa	Gènere Classe Etnicitat/origen	0
Abans d'acabar CFGM	No estudia res	Gènere	3

<sup>8</sup> Cal tenir en compte que molts dels i les joves acumulen més d'un procés d'abandonament a la seva trajectòria, especialment en el cas dels que han abandonat abans d'obtenir el GESO. En aquests casos s'ha seleccionat el moment d'AEP més significatiu pel que fa a la trajectòria educativa dels i les joves.

		Classe Etnicitat/origen	
	Estudia alguna cosa	Gènere Classe Etnicitat/origen	3
Abans d'acabar Batxillerat	No estudia res	Gènere Classe Etnicitat/origen	1
	Estudia alguna cosa	Gènere Classe Etnicitat/origen	5
Risc d'AEP	No estudia res	Gènere Classe Etnicitat/origen	1 <sup>9</sup>
	Estudia alguna cosa	Gènere Classe Etnicitat/origen	2
<b>TOTAL</b>			30

<sup>9</sup> En aquest perfil s'inclou el cas d'una jove - la Nayeli- que mai ha estat escolaritzada al sistema educatiu català i per tant, en termes formals, no es pot considerar un cas d'AEP. No obstant això, en el seu país d'origen va abandonar sense acabar els estudis obligatoris i, des de la seva arribada a Catalunya, mai ha estudiat.

En definitiva, la mostra final conserva els elements característics i la distribució de la mostra teòrica però s'adapta i tracta de donar solució a una situació d'especial vulnerabilitat dels casos d'estudi i d'impossibilitat d'accés a determinats perfils a causa de la pandèmia. A la següent secció es detalla l'impacte que ha tingut el COVID-19 en l'accés i realització del treball de camp.

## **2.2 Dimensió subjectiva-relacional: la COVID-19 i l'accés al treball de camp**

Dur a terme una recerca en un context de crisi sense precedents, ha implicat un seguit de decisions que posen sobre la taula dues qüestions cabdals: d'una banda, la importància del paper de l'investigador/a com a subjecte relacional; i d'altra, l'accentuació de les dificultats per accedir a perfils socialment vulnerables, com són els subjectes d'aquesta recerca.

En relació amb la dimensió relacional, en qualsevol recerca d'aproximació interpretativa el posicionament de la persona investigadora és clau, ja que la seva mirada de la realitat en condicionarà la comprensió i, en conseqüència, l'anàlisi que en faci. Per tant, la relació i clima que s'estableix entre l'investigador/a i la persona entrevistada determinarà la informació obtinguda. Així, els relats que es produeixen en metodologies narratives, com és el cas d'aquesta recerca, es consideren construccions efímeres que s'han generat per i en un espai i un moment específic, així com per la direcció que li doni l'investigador/a a la conversa. El context pandèmic i la situació confinada de totes les persones implicades a la recerca, -investigadors i investigadores, i joves entrevistats i entrevistades- obliga a qüestionar des d'un inici les alteracions que pot generar el fet que hi hagi canvis tant en l'espai com en la forma prevista originàriament.

A banda, les situacions de vulnerabilitat social en què es troba un nombre important dels i les joves entrevistats accentuen, no només les dificultats d'accés sinó també la pròpia realització de l'entrevista, per la rellevància que pren en aquest context la jerarquia entre entrevistador/a i entrevistat/ada. **L'escenari de pandèmia i confinament<sup>10</sup> total com el que es vivia en el moment de realitzar el treball de camp d'aquest projecte, augmenta encara més les barreres d'accés i les barreres**

---

<sup>10</sup> El treball de camp s'ha realitzat entre abril i setembre del 2020, ambdós inclosos.

**simbòliques que ja existien prèviament, posant de manifest una vegada més una estructura social profundament desigual, que s'intensifica en moments de crisi com els que s'han generat per la Covid-19.**

Els efectes d'aquest conjunt d'obstacles es reflecteixen en la mostra final de l'estudi de diferents maneres. En primer lloc, hi ha un grup de joves al qual no s'ha pogut accedir. En segon lloc, un altre grup de joves amb qui s'ha contactat en reiterades ocasions però amb qui no s'ha pogut arribar a formalitzar l'entrevista. Per últim, un tercer grup de joves amb el qual s'ha pogut dur a terme l'entrevista però on es detecten un seguit d'elements, tècnics o subjectius, que poden haver condicionat la dinàmica de la mateixa. A continuació s'expliquen algunes particularitats d'aquests tres grans perfils de joves.

El grup de joves als quals directament no s'ha pogut accedir, on s'inclouen tant aquelles persones que no van contestar com les que es van negar a participar, respon a una barrera habitual d'accés en recerques d'aquest tipus. Tot i això, en aquest cas específic caldria valorar que **les preocupacions vitals de moltes persones durant el confinament podrien haver condicionat el nivell de participació**, incrementant substancialment la seva reducció. Si bé aquesta conjuntura respon a una hipòtesis de l'equip investigador, hi ha altres elements que es presenten com a clares evidències dels efectes de la situació de confinament sobre l'accés al camp. En aquest cas, es tractaria d'**un segon conjunt de joves que haurien volgut participar però no comptaven amb dispositius adequats per connectar-se virtualment o telefònica durant el temps i en l'espai d'intimitat que requeria l'entrevista**. S'inclouen en aquest conjunt els i les joves que havien confirmat la seva participació a la recerca però que finalment, en el mateix moment de l'entrevista, desapareixien sense donar senyals de vida. Aquests i aquestes joves no responien en cap altra ocasió a partir d'aquell moment. Quan es pot garantir la presencialitat sol ser l'investigador/a qui s'apropa al context que és més còmode al o la jove, i qui posa totes les facilitats per tal d'assegurar la seva presència el dia i l'hora de l'entrevista. En canvi, **la virtualitat reflecteix les desigualtats de recursos entre joves, d'una banda, i desdibuixa la garantia del compromís, d'altra**.



Com a conseqüència més visible d'aquest procés, val la pena destacar **que per a la realització de les 30 entrevistes que constitueixen la mostra final d'aquest estudi es van haver de realitzar més de 100 contactes<sup>11</sup> a joves i/o a les seves famílies.** Aquest fet no només va produir un desgast considerable de l'equip investigador així com l'endarreriment de la finalització del treball de camp, sinó que també va tenir implicacions en la definició de l'objecte d'estudi. Aquestes implicacions es poden resumir en tres. En primer lloc, la flexibilització d'alguns criteris d'inclusió a la mostra, com per exemple, els relatius a les variables estructurals a les que fèiem esment anteriorment – classe social, gènere i procedència–. En segon lloc, la sobre-representació d'alguns perfils de joves que en el moment de l'entrevista havien reprès els estudis d'alguna manera i amb els quals era més fàcil reprendre el contacte i fer el seguiment. En tercer lloc, la introducció de joves en risc d'AEP, que originalment havien quedat fora de la mostra, però que finalment es van introduir per captar una casuística que contribueix a entendre tota la complexitat que s'amaga sota els processos d'abandonament.

Per últim, d'entre el conjunt de joves que van acceptar realitzar l'entrevista i amb els quals es va poder dur a terme, s'identifiquen alguns elements que deriven del format no presencial en que s'ha hagut de realitzar per la situació de confinament. Altra vegada, **les situacions de pobresa tecnològica es manifesten com un impediment en el bon procedir de l'entrevista, en aquest cas en forma de dificultats tècniques per mala connexió o falta de bons dispositius.** D'altra banda, algunes de les potencialitats del format presencial, essencials especialment en contextos de vulnerabilitat social, s'han vist afectades. La presencialitat permet crear un clima de comoditat entre l'entrevistador/a i l'entrevistat/ada, caracteritzat per la possibilitat de tenir un espai on la persona que s'expressa se senti segura, i acompanyat d'estratègies com ara l'ús del llenguatge no verbal o la generació de condicionants escènics que fomentin un context el menys intrusiu possible. Tot aquest seguit d'elements que ajuden a transcendir les respostes socialment correctes i a comprendre les particularitats personals de cada cas, s'han vist

---

<sup>11</sup> Aquests contactes es van realitzar gràcies a la implicació dels i les professionals del Servei d'Orientació-Pla Jove als diversos districtes de la ciutat de Barcelona.

extremadament condicionats pel format telefònic o virtual de les entrevistes. En primer lloc, la major part dels i les joves entrevistats viuen amb familiars o adults amb tutela legal i, a més, tractant-se d'un moment de confinament total, la gran majoria de joves no gaudien d'un espai de confidencialitat on expressar-se lliurement. En segon lloc, la major part de les entrevistes es feien per telèfon, fent-se molt més complicada la possibilitat de crear un entorn de confiança, tenint en compte que el llenguatge verbal era l'únic canal de comunicació.

En conclusió, encara que la mostra final és completa i diversa i reflecteix els diferents perfils socials i educatius que s'amaguen darrera del fenomen de l'AEP, s'han de tenir en compte els diversos elements esmenats al llarg d'aquest apartat i les seves implicacions tant qualitatives –perfils i condicionants– com quantitatives –nombre d'entrevistes–. **Una recerca socialment compromesa ha d'evidenciar i fer explícits aquests elements, introduint-los de forma reflexiva en la seva anàlisi. Alhora, el procés esdevé un resultat en sí mateix en tant que posa de relleu els impactes desiguals de la pandèmia en la quotidianitat dels i les joves** més enllà de les situacions personals esmentades a les seves narracions vitals que s'analitzaran al proper apartat.

### 3. Resultats de la recerca

A continuació presentem els resultats de l'anàlisi de les entrevistes realitzades amb els i les joves que en algun moment de la seva trajectòria educativa han abandonat prematurament els estudis i que actualment es troben en diferents situacions en relació al sistema educatiu. Com hem avançat anteriorment, distingim **dos grans perfils d'abandonament**: en primer lloc, aquells que s'expliquen per motius d'*insatisfacció amb l'elecció* i, en segon lloc, aquells que es generen per *processos de desvinculació*. En els dos casos es detallen les característiques, les trajectòries i experiències escolars dels i les joves que componen cada grup, així com els elements sistèmics, institucionals i relacionals que s'amaguen sota els seus processos d'abandonament.

#### 3.1 Abandonament per insatisfacció

De la mostra de 30 joves entrevistats per a la realització d'aquest estudi, 19 han abandonat els seus estudis pel que hem definit com 'insatisfacció amb la seva elecció'. Tots els i les joves inclosos en aquesta categoria tenen el Graduat en Educació Secundària Obligatòria (GESO) i, en la seva àmplia majoria, han abandonat els estudis post-obligatoris o segueixen opcions formatives no reglades. El que és comú en la majoria de casos que formen part d'aquest perfil, sigui quina sigui la seva situació en el moment de l'entrevista, és que aspiren a continuar estudiant, com a mínim un CFGM i en molts casos CFGS i fins i tot universitat. És tracta d'un perfil, doncs, que no s'ha desvinculat totalment dels estudis, ni material ni simbòlicament. És a dir, d'una manera o altra continuen relacionats amb el sistema educatiu i els seus imaginaris de futur estan majoritàriament lligats als estudis.

A la Taula 3 es presenten les característiques bàsiques de l'alumnat que compona que aquest perfil:

**Taula 3. Característiques de l'alumnat que abandona els estudis per insatisfacció amb l'elecció**

<b>Pseudònim</b>	<b>Edat</b>	<b>País d'origen</b>	<b>Moment AEP</b>	<b>Situació Actual</b>
Abel	16	Espanya	1r de Batxillerat	Matriculat a un CFGM d'esports; impàs d'espera
Àlex	21	Bolívia	3r d'ESO i CFGM d'electricitat	No estudia ni treballa, vol reprendre el CFGM que va abandonar el curs anterior
Alison	17	Bolívia	Un cop acaba la ESO no fa més formació post-obligatòria	Curs d'anglès (no queda clar si és formació privada o escola d'adults)
Andrea	18	Espanya	CFGM Estètica	CFGM Estètica (2n any)
Carlos	17	Hondures	Mai, però moment actual decidint si abandona el CFGM	CFGM de costura i moda
Elio	16	Espanya	Batxillerat	Nini (vol matricular-se a un CFGM d'Administració.)
Gema	17	Espanya	CFGM	A l'espera de matricular-se al CFGM d'administració
Guillermo	17	Espanya	A 3r d'ESO marxa a un PFI. Gradua GESO i no entra a CFGM.	Ha acabat el PFI de paleta i s'està preparant les proves d'accés al CFGM perquè la nota que té del PFI no li

				dóna accés directe
Jaqueline	24	Rep. Dominicana	GESO, fa un any de formació privada. Després FP d'hostaleria. No és que vulgui deixar el cicle, sinó que ha de fer una parada perquè no s'ho pot permetre econòmicament.	Està parada a mig fer d'un cicle superior, però aquest curs no s'ha pogut matricular per temes econòmics, l'han fet fora de la feina pel Covid.
Jorge Daniel	20	Guatemala	2 CFGM a mitges: un de mecànica i l'altre d'instal·lacions	Nini
Julen	18	Espanya	Batxillerat	CFGM Emergències Sanitàries
Laura	20	Espanya	Batxillerat	CFGM Atenció persones situació dependència
Leticia	20	Rep. Dominicana	Batxillerat	Curs d'anglès a través de Barcelona Activa
Nahali	17	Índia	CFGM Atenció persones situació dependència	Nini / Aprenent llengües
Pilar	19	Hispano-Colombiana	A l'acabar l'ESO es va decantar per la formació privada	Realitzant 2 cursos de cura i rehabilitació de fauna salvatge

Ricardo	18	Perú	Quan no aprova el 1r de batxillerat decideix no repetir, sinó passar-se a un CFGM d'administració	Està estudiant el CFGM d'administració
Ronald	16	Hondures	CFGM Carrosseria	CFGM informàtica
Silvia	16	Espanya	A l'acabar l'ESO, ja que no va tenir plaça a cap IES públic que ofertes el CFGM d'emergències sanitàries	Curs auxiliar de fisioteràpia
Walter	24	Equador (des dels 6 a Barcelona)	2 vegades a FP. Ara es vol canviar de branca dins de la FP Dual alemanya.	FP Dual (Hosteleria) a Berlin. Subvencionat per la Generalitat de Catalunya.

De fet, **el principal factor explicatiu que s'amaga sota aquest perfil d'abandonament és la manca o inadequació dels processos d'orientació durant l'ESO i la falta d'acompanyament en les tries d'estudis post-obligatoris**. Podríem dir, doncs, que els i les joves que formen part d'aquest grup han abandonat els estudis de forma temporal ja que, o bé ja hi han retornat després d'un període curt d'interrupció o bé es plantegen seguir estudiant quan comenci el nou curs escolar. Així doncs, en el moment d'entrevistar-los, molts i moltes d'aquestes joves ja saben què faran el curs vinent (si les circumstàncies els hi ho permeten), o han començat a donar-hi voltes. Fins i tot, n'hi ha alguns que es troben en risc d'abandonament però no han deixat encara els seus estudis. En aquests casos, les seves reflexions giren entorn al grau de satisfacció amb els estudis que estan cursant i a les possibles alternatives que tindrien de cara al curs vinent.

En termes generals, com anirem detallant en els següents apartats, els i les joves que mostren insatisfacció amb les seves eleccions, **abandonen uns estudis que en moltes ocasions van triar "per fer alguna cosa" més que per convenciment o per coneixement detallat del què implicava la seva elecció**. En aquest sentit, destaquen les seves referències a la manca de temps, d'espais de reflexió i d'acompanyament per a fer les seves tries.

### ***3.1.1 Trajectòries i experiències escolars: entre l'estranyesa i la invisibilitat***

Les trajectòries educatives i l'experiència escolar dels i les joves estan fortament influenciades per les pràctiques escolars que ha experimentat al llarg del seu recorregut i per les seves vivències dins el sistema educatiu<sup>12</sup>. Tot i l'heterogeneïtat dels casos que componen aquest perfil de joves, pel que fa a les seves trajectòries educatives destaquen alguns elements

---

<sup>12</sup> Per ampliar la informació sobre aquesta qüestió i per a cas específic d'alumnat de Formació Professional de Grau Mitjà es pot veure aquest article: Tarabini, A., Jacovkis, J., Curran, M. (2020). Reconstruir la identitat de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(4), 562-578. Disponible aquí: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18047>

comuns durant les etapes d'escolarització obligatòria. En primer lloc, són molts els i les joves que han canviat de centre d'educació primària i de secundària obligatòria en diverses ocasions. Aquests canvis han estat originats per diverses causes, que van des de males dinàmiques escolars fins a situacions familiars que així ho han requerit. En segon lloc, molts dels i les joves han repetit algun curs en les etapes obligatòries, i alguns en les post-obligatòries. Les repeticions són molt més freqüents en l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu, tot i que també afecten a alumnat autòcton. La vivència de la repetició és dispar, així com també ho són les vivències derivades dels canvis de centre. Mentre que alguns joves consideren que la repetició els ha servit per millorar els seus resultats educatius, tot i haver-les patit molt en el seu moment, d'altres pensen que aquesta experiència ha resultat molt negativa per a la seva trajectòria. La cita d'en Guillermo davant la repetició a primer de l'ESO mostra el primer dels casos mentre que la d'en Ricardo és un exemple del segon:

*[La repetición] La verdad es que me la tomé mal, lloré. Me duele, me duele coño tío, me entero que podría haberlo hecho y no lo he hecho, sabes? Pero me fue bien. Por mi actitud y por mi atención en clase, porque hasta mis padres saben que he avanzado muchísimo en la actitud, hablo mejor con las personas (Guillermo).*

*Entonces... repetí otra vez. Se me vino el mundo abajo. Y luego dije: no me puedo estar aquí, no soy feliz. En este instituto no estaba feliz (Ricardo).*

En tercer lloc, és especialment significatiu assenyalar que **els i les joves que han abandonat els estudis per insatisfacció amb la seva elecció no es caracteritzen especialment per haver tingut mals resultats en les etapes obligatòries**. Malgrat les dificultats que alguns d'ells relaten, sobretot vinculades a la seva arribada tardana al sistema educatiu i les conseqüents traves idiomàtiques, entre els i les joves que componen aquest grup no destaquen, en general, problemes greus de rendiment acadèmic. Tampoc no ho fan comportaments extremadament disruptius, tot i que algunes de les entrevistes denoten moments de desvinculació escolar al llarg de la trajectòria educativa, seguits d'etapes de



re-vinculació. En particular, dins aquest grup destaquen aquelles persones que han estat a punt d'abandonar els estudis en l'etapa obligatòria i que han estat derivades a Programes de Formació i Inserció (PFI) com a alternativa a la repetició de curs. En aquests casos, com mostren les següents cites, els PFI i d'altres dispositius d'adaptació curricular semblen haver jugat un paper central en el sosteniment de la trajectòria educativa:

*Entonces me mandaron al PFI, fui al PFI de Mundet, que están haciendo fontanería y todo eso, y ahí cada vez iba pensando, cada vez más "hostia, si tampoco es tan difícil hacer las cosas, hacer los deberes, atender a clase y todo eso"(Guillermo).*

*En tercero de la ESO tenía problemas en casa, estuve en un centro de menores un año y medio, y pues estuve un poco de tercero de la ESO y cuarto de la ESO viviendo en el centro de menores, y bueno, y tampoco era que me apasionara estar estudiando. Y bueno, pues, al final en el centro de menores me dijeron si quería repetir, o repetir o hacer un PFI, y pues hice el PFI (Carlos).*

*Mi tutor habló conmigo y me dijo que si yo quería ir a cuarto de Empresa, podía ir y así no repetía, pero que si no iba tendría que recuperar todas las materias (Alison).*

Les experiències escolars dels i les joves amb aquest perfil, tot i ser diverses en les etapes obligatòries, tenen **elements comuns que remetent al seu sentiment de pertinença vers la institució escolar**, a la utilitat que perceben o han percebut en relació als seus estudis, i al grau d'interès que mostren cap a l'estudi o l'adquisició d'aprenentatges. En general, els i les joves que abandonen els estudis per insatisfacció amb la seva elecció, mostren vinculació emocional amb la institució educativa, encara que aquesta pugui no ser molt intensa. Així, només una petita minoria ha estat absentista en les etapes obligatòries i el fet l'haver-se plantejat deixar els estudis abans d'acabar l'ESO no està present en els seus discursos. De fet, **la majoria d'aquest alumnat no es considera 'abandonador'**.

Val la pena destacar, en tot cas, que malgrat la vinculació emocional d'aquests joves sigui en termes generals prou intensa, l'alumnat d'incorporació tardana acusa dificultats derivades de la manca de recursos

específics de formació lingüística així com sensació de manca d'integració per escolarització perllongada en Aula Acollida. Aquest grup d'alumnes, doncs, ha de fer front al procés migratori, a l'adaptació en termes de nivell educatiu i organització escolar, i a una o dues noves llengües. En aquest sentit, la segregació escolar i la concentració d'alumnat nouvingut en alguns centres, tal i com reflexiona en Ronald, dificulten que aquests joves se sentin part de la institució escolar:

*Era diferente porque en el concertado, a ver, había latinos, ¿sabes? Pero no como en el público (...) Porque en el concertado eran casi todos de aquí, también había latinos, pero no tanto como en el público, ¿sabes? Y pues me acostumbré más rápido en el público que en el concertado (Ronald).*

La següent cita de l'Alex posa sobre la taula la paradoxa d'aquesta via d'integració preferida pel Ronald, en la que l'alumnat d'un determinat perfil es concentra bé en aules, bé en centres. En opinió d'aquest noi nascut a Bolívia,

*Me dijeron que podía continuar la ESO en el Aula Oberta, que podía acabarla. Era diferente, porque no era una clase normal, sino que era como más sencillo todo. Y pues creo que esto también me fue mal porque, porque yo no, o sea, nos ponían pocos deberes, y la gente igual era otro ambiente, era como más, los niños eran como muy mimados, no sé, como muy... por cualquier tontería o cualquier motivo pues, o sea, era diferente que una clase normal (Alex).*

No obstant la vinculació emocional amb la institució no sembla ser un factor de pes per explicar l'abandonament d'aquest grup de joves, **aquells i aquelles que han començat Batxillerat i l'han deixat semblen mostrar major rebuig a la institució escolar**. Aquest rebuig, en tot cas, sembla que podria explicar-se millor per la manca d'utilitat que perceben en vers aquesta via formativa que per la manca d'integració o vinculació emocional amb els estudis. La següent cita, de fet, evidencia com **les**

**bones experiències escolars, les que són viscudes com quelcom amb sentit, faciliten que els joves se sentin -i siguin- bons estudiants<sup>13</sup>:**

*O sea, yo pienso que el Bachillerato está muy enfocado a la Universidad, pero sin embargo [cuando estaba] en el Bachillerato quería irme de ahí lo más rápido posible y no ir a la Universidad y en el Grado Medio, que no está tan enfocado [a la Universidad], ahora es cuando empiezo a decir bueno, pues a lo mejor, sí [que voy a la Universidad] (Julen).*

En aquest sentit, entre els i les alumnes que han deixat Batxillerat, com anirem veient en els següents apartats, trobem persones que es consideren bones alumnes però a qui no els interessa el contingut d'aquesta via formativa (com podria ser el cas de la cita anterior), i d'altres que pensen que van triar una opció massa difícil per elles. Aquesta dificultat es relaciona sovint amb l'absència de coneixement aplicat en aquesta via formativa, tal i com mostra la següent cita:

*Repetí segundo de Bachillerato. Mi problema es que con la teoría no puedo, o sea yo necesito practicar, por eso me hablaron de los Ciclos (Laura)*

**La percepció que els i les joves que abandonen un CFGM tenen de si mateixos com a alumnes no és, en termes generals, tan positiva<sup>14</sup>.** D'una banda, s'associa la dificultat amb el gust, de formes sovint contradictòries, com mostra la següent cita d'en Guillermo, quan parla, primer, de la seva experiència a l'ESO i, després, a un PFI.

*Cuando me cuesta no me gusta hacer nada, cuando me cuesta paso de hacerlo. [El PFI] Me gusta. Es un trabajo difícil, pero a mí a veces los trabajos difíciles me gustan porque aprendo más. O sea, actividades así difíciles, te tienes que concentrar muchísimo, yo qué sé, tienes que*

---

<sup>13</sup> Per ampliar la reflexió sobre la construcció de la identitat dels i les joves com a aprenents es pot veure: Coll, C. i Falsafi, L. (2010): "Learner Identity. An Educational and Analytical tool". Revista de Educación, 353, 211-233. Disponible aquí: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:68aa642b-d74c-4577-99bc-bbd407bf1b4a/re35308-pdf.pdf>

<sup>14</sup> Com hem assenyalat anteriorment, es pot trobar una reflexió aprofundida sobre la construcció i evolució de les identitats d'aprenents de l'alumnat de CFGM aquí: Tarabini, A., Jacovkis, J., Curran, M. (2020). Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(4), 562-578. Disponible aquí: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18047>

*mover la llave inglesa un poquito sólo, y eso me gusta, es concentración máxima. Son cosas que a mí me distraen mucho (Guillermo).*

Mentre que al principi de la cita, referint-se a la ESO, el Guillermo afirma que la dificultat és la causa de què que no li agradi estudiar, quan parla del PFI l'argument és just el contrari, sent la dificultat el que provoca satisfacció. En aquest sentit, i com mostren les opinions d'aquests joves respecte els estudis que han triat o que abandonen, **la relació entre dificultat, gust, concreció o abstracció, i utilitat pròpia i dels estudis triats no és estàtica ni lineal, sinó que s'interpreta i es reinterpreta en funció dels diferents moments i situacions vitals.** De fet, de l'anàlisi de les entrevistes se'n desprèn un element clau: i és que la dificultat o la facilitat no es poden concebre com quelcom abstracte o absolut, deslligat d'experiències i contextos d'aprenentatge específics; el que els i les joves consideren que els hi costa, el que perceben com a fàcil, el que els hi agrada o interessa està inevitablement lligat entre sí i a contextos socials i escolars específics .

És més, d'aquí se'n desprèn un altre element de rellevància cabdal: **la diferència entre el que podríem anomenar la dificultat interioritzada o la dificultat externalitzada.** És a dir, quan la dificultat s'interioritza com 'un problema personal' de 'manca de capacitat' genera rebuig entre els i les joves. En canvi, quan la dificultat es presenta com una cosa assumible, assequible, que no posa en dubte les capacitats i habilitats dels i les joves com a aprenents acaba actuant com un repte, com un element estimulador de la vinculació escolar. En aquest sentit, és extremadament rellevant el rol que juguen els i les docents en la transmissió d'expectatives positives en vers la capacitat d'aprenentatge dels i les joves. Tornarem sobre aquesta qüestió amb més detall en apartats posteriors.

En els relats dels i les joves sobre la seva autopercepció com a estudiants **apareixen també diverses referències al caràcter més o menys teòric de les formacions,** com clarament mostra la següent cita d'en Ronald, que va deixar el CFGM d'informàtica per anar al de carrosseria:

*Cuando llegué ahí [CFGM d'informática] se me cambió todo, porque yo no sabía nada, no me enteraba de nada, y pues hace*

*como tres meses o cuatro, bueno tres meses, me cambié a carrocería. [Este] es más práctico, lo haces tú, lo estás viendo, y el grado medio de informática el primer año es todo teórico*  
(Ronald)

En síntesi, les trajectòries educatives d'aquest grup de joves són certament heterogènies, tot i que comparteixen una alta incidència de repeticions i canvis de centre. No obstant això, tots i totes les joves d'aquest perfil han obtingut el graduat en ESO, bé per la via ordinària, bé a través d'un PFI. A banda, tot i haver abandonat o trobar-se en risc d'abandonar uns estudis, no es troben emocionalment desvinculats de l'educació i, donat que en la majoria de casos es plantegen tornar a estudiar -o ja ho estan fent- no consideren haver abandonat els estudis. **És per això, que les seves experiències i trajectòries escolars es situen entre l'estranyesa i la invisibilitat. No són joves que mostrin una actitud especialment conflictiva o resistent durant l'escolarització obligatòria i tampoc destaquen per formar part de l'alumnat ideal.** Reconeixen en bona mesura el valor instrumental i expressiu de l'escola. **Però alguna cosa no ha funcionat.** No aconsegueixen ressaltar en l'àmbit acadèmic, **per un motiu o un altre sempre acaben repetint i ara es troben a la corda fluixa,** fent una formació que no és la que esperaven, per la que sovint no se senten preparats. **Es senten sols davant un oceà d'itineraris i eleccions pels que no sempre disposen dels recursos materials, simbòlics i experiencials que els permetin descodificar les seves lògiques i assegurar unes trajectòries que no els aboquin al fracàs, a l'error, a la rectificació constant.**

### ***3.1.2 Elements sistèmics i institucionals: l'oferta post-obligatòria i els models pedagògics i curriculars***

Les trajectòries i les experiències educatives dels i les joves estan profundament imbricades en elements institucionals i del sistema educatiu. Així doncs, les vivències dels i les joves no són en absolut independents de l'estructura de l'oferta educativa i de les formes d'accés a uns o altres estudis, ni dels diferents models curriculars i pedagògics predominants a

cada via formativa, ni del prestigi atribuït a cadascuna d'elles<sup>15</sup>. En aquest apartat, doncs, ens centrem en aquells elements sistèmics i institucionals que han tingut un pes específic en el procés d'abandonament escolar per insatisfacció amb l'elecció. En particular, posem l'accent en tres grans factors: 1) la distribució de l'oferta educativa a la ciutat de Barcelona i els mecanismes d'accés a l'educació post-obligatòria; 2) els models curriculars i pedagògics que marquen les pràctiques educatives a les diferents etapes i itineraris; i 3) els recursos d'orientació i prevenció disponibles tant dins com fora de les institucions escolars. Les característiques d'aquests elements, així com la relació que tenen entre ells i amb els trets personals, biogràfics i socials dels i les joves contribueixen a una major comprensió de l'abandonament escolar prematur per insatisfacció amb l'elecció dels estudis.

Com hem dit amb anterioritat, **els i les joves d'aquest perfil no han deixat els estudis sinó més aviat uns estudis**. És rellevant, en aquest sentit, preguntar-se com van arribar als estudis que han deixat o es plantegen deixar, i com arriben als estudis que es proposen seguir amb posterioritat al seu abandonament, ja que **la forma i els motius per triar els estudis post-obligatoris estan fortament vinculades als motius del seu abandonament**. Tot i ser aquestes formes i motius certament variats en aquest grup, hi ha elements comuns tant pel que fa a l'oferta i vies d'accés als ensenyaments post-obligatoris com pel referent a l'orientació i l'acompanyament que han rebut abans i després del seu abandonament.

Sobre els motius d'elecció, d'una banda trobem alguns joves que, en el seu moment, van triar amb cert convenciment els seus estudis post-obligatoris tant de Batxillerat com de Formació Professional. No obstant, un cop començats, se n'adonen que no els agraden o que no "els serviran de res". És el cas de la Gemma, que comença el CFGM d'Estètica pensant que

---

<sup>15</sup> Per aprofundir en la qüestió de les diferències entre oferta, accés i models curriculars segons la via formativa, es pot consultar aquest capítol de l'Anuari de l'Educació: Tarabini, A. i Jacovkis, J. (2019). Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya. Anuari 2018. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 235-290. Disponible aquí: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/transicions-leducacio-secundaria-postobligatoria-catalunya>

estarà centrat principalment en maquillatge, que és el que a ella li agrada. Un cop allà, però:

*Pues yo fui con unas ideas de que claro... Es que no sabía a lo que me metía sinceramente, ni si me iba a gustar. Entonces yo me metí, mira estuve un mes muy bien y dije bueno pues aunque no es lo que yo quiero pues vamos a probar (Gemma).*

En el cas de l'Abel, en canvi, la seva tria de Batxillerat estava justificada per la seva voluntat d'estudiar psicologia a la Universitat, i per una clara orientació cap a aquesta via formativa per part del seu professorat de l'ESO. Malgrat això, un cop a Batxillerat el troba massa generalista. Quan parla dels motius pels quals ha abandonat, vincula la seva decisió a la utilitat dels aprenentatges:

*Yo creo que por la gran cantidad de cosas que hacemos que no nos van a servir. Este es el motivo principal (Abel).*

**El desconeixement sobre les característiques concretes dels estudis seleccionats és, doncs, un element clau per explicar aquest abandonament, que té lloc en un context on, aparentment, les eleccions s'han fet acord amb l'interès del o la jove.** De fet, aquest desconeixement afecta tant els Batxillerats com els CFGM i els PFIs, tot i que en el primer cas el problema és molt menor.

Dèiem que, d'una banda, trobem un grup de joves que va triar el que creia que volia fer en aquell moment. D'altra banda, però, dins aquest perfil podem situar també altres persones que van fer les seves tries d'estudis post-obligatoris per altres motius. Els i les joves que han abandonat els estudis de Batxillerat s'hi van inscriure bé per fer alguna cosa mentre no aconsegueixen accedir els estudis de Formació Professional que volen seguir, bé per guanyar temps mentre decideixen què fer:

*No sé, yo quería hacer el Ciclo, pero me metí [en Bachillerato] por hacer algo en realidad, pero luego me di cuenta que no (Elio).*

*Com que no sabia el que volia doncs vaig optar pel Batxillerat perquè era com que fàcil, com que no havia de pensar perquè ja estava allà (Andrea).*

D'alguna manera, el que mostren les dues cites anteriors és que, **en diverses ocasions, la tria de Batxillerat és en realitat una "no tria"**. Davant la resistència que mostra l'alumnat a deixar passar un temps abans de triar (i que, com veurem, no és exclusiva d'aquells i aquelles que abandonen Batxillerat), la tria d'aquest itinerari es presenta com la més "fàcil" en termes burocràtics, d'inèrcia i d'acceptació familiar i social. **L'opció de seguir la via de Batxillerat segueix sent la millor valorada socialment, i la que molt docents, estudiants i famílies consideren la "correcta"**. Així, tal i com ho planteja la Laura, en algunes ocasions, a estudiants i a famílies se'ls fa molt difícil renunciar al que se'ls suggereix des de l'institut:

*Bueno porque mi madre en plan que el el Bachillerato tiene nombre, o sea, en plan no teníamos ni idea de qué eran ciclos. Entonces, pues esa persona [docente] empezó a decirme que no era capaz de hacer Bachillerato y que no lo tenía que hacer. (...) Pero mi familia quería que hiciera bachillerato (Laura).*

Al mateix temps, com assenyala l'Elio, i com veurem més endavant, **els i les docents segueixen recomanant l'itinerari acadèmic a aquell alumnat que no mostra dificultats a l'ESO**, malgrat aquest, com és el cas d'aquest jove, tingui clar que la seva aspiració professional no ho requereix. Finalment, en el seu cas, la decisió de matricular-se a Batxillerat està motivada per qüestions de terminis i de places, cosa que afecta de forma molt més severa els estudis de Formació Professional que els de Batxillerat:

*Me decían que yo siguiese, que yo, para primero de Bachillerato, que yo, vamos que me lo sacaba fácilmente. (...) Yo miré de hacer un Ciclo de Gestión Administrativa pero se me acabaron los plazos y me metí en primero de Bachillerato (Elio).*

**Si atenem a les tries de CFGM que es fan sense convenciment cal destacar dos elements principals que contribueixen a explicar els elevats percentatges d'abandonament escolar en aquesta etapa educativa. D'una banda, la pobresa en l'orientació i, de l'altra, la manca d'oferta.** Referent a l'orientació, la seva insuficiència no afecta només els CFGM però, tant per les característiques d'aquests estudis com



pel perfil del seu alumnat, l'impacte d'aquesta mancança és especialment acusat en aquest itinerari. En qualsevol cas, desenvoluparem aquesta qüestió amb detall en el següent apartat. Pel que fa a l'oferta, les entrevistes realitzades apunten al fet que molts i moltes alumnes accedeixen a uns estudis que no eren els que tenien en ment fer per manca d'oferta pública. Aquest és el cas d'en Ricardo, que va deixar el Batxillerat quan va veure que repetiria primer i va entrar al CFGM de Gestió Administrativa tot i no ser el que ell volia fer; o el cas a què fa referència en Julen quan parla del perquè de l'accés a Batxillerat d'alguns dels seus amics.

*Bueno, en principio yo quería hacer comercio y márketing pero como no había vacantes para ello, entonces me puse en administración y ahora estoy con ello, pero me dicen que puedo hacer el cambio en el siguiente año, pero creo que voy a continuar todavía con lo que estoy haciendo ahora (Ricardo).*

*Y entonces, claro, la gente también por facilidad acaba yendo porque yo también conozco mucha gente de mi instituto que no es que entraran en el Bachillerato porque no sabían qué hacer, sino que habían intentado entrar a un grado medio y no pudieron (Julen).*

La manca de places públiques no afecta per igual tot l'alumnat ja que, com bé reflexiona la Sílvia, mentre que l'alumnat de menys recursos està sotmès al filtre de qualificacions que s'activa quan hi ha més demanda que oferta, el de més recursos pot optar a proveïdors privats que la resta no es poden permetre:

*La gent als [Cicles] públics entra per la nota de la ESO, i si jo, per exemple, tinc un 5 a la nota de mitja i no tinc els recursos per pagar-me un privat, i un altre alumne que té un 5 també té recursos econòmics per pagar-se un privat, òbviament com que en aquest privat no necessiten la nota de la ESO perquè al privat està pagant i no necessites cap nota, pues el del privat entrarà i jo em quedaré sense (Silvia)*

D'altra banda, les persones que segueixen estudis no reglats necessiten afrontar les despeses que aquests comporten. Així doncs, entre les entrevistes realitzades trobem dos casos en els que els agradaria fer el curs d'hostessa de vol, però necessiten recursos econòmics per fer-lo dels que no disposen i, entre tant, estan estudiant idiomes en cursos subvencionats. Una altra persona té suport econòmic familiar i, després de deixar el Batxillerat, està fent la formació no reglada que desitja:

*Yo desde los 15 o 16 quiero hacer de azafata, pero me va a costar mucho, porque cuesta, 4.000 y pico, y mientras tanto yo estoy para aprender inglés, así tengo ya un poquito el inglés (Alison).*

*El curso de rehabilitación me costó como 2.000 y algo o 1.000 y algo, y el otro 3.000, o sea que en total nos costó 4.000 5.000, nos costó mucho, o sea tuve que convencer mucho a mis padres, pero por suerte aprobé (Pilar)*

Les dificultats econòmiques no només impacten sobre les persones que segueixen o volen seguir estudis no reglats. De fet, com veurem abastament en el proper apartat de l'informe, **els recursos econòmics marquen les eleccions i fins i tot les possibilitats de continuar els estudis que ja s'han començat**<sup>16</sup>. Així, com mostra la següent cita, la Jaqueline no només va triar els seus estudis en funció dels seus costos, sinó que ha hagut de paraitzar els que estava cursant (CFGS d'Hosteleria) temporalment al perdre la feina per causa de la pandèmia:

*[Si tuviera más recursos económicos]Estaría en la Universidad haciendo Hostelería o Derecho o me hubiese buscado la forma de hacer Psicología, no he buscado ni siquiera la forma porque sé que la Universidad es un gasto que no puedo asumir. ...). [Sobre el*

---

<sup>16</sup> Sobre l'efecte de l'origen social en les transicions educatives es pot veure: Bernardi, F., Requena, M. (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España. *Revista de Educación, Numero extraordinario*. Disponible aquí: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:19f56111-5e09-4f3f-8699-fb6029afc478/re201004-pdf.pdf>; Jacovkis, J., Montes, A., i Manzano, M. (2020). Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. *Papers. Revista De Sociología*, 105(2), 279-302. Disponible aquí: <https://papers.uab.cat/article/view/v105-n2-jacovkis-montes-manzano>; Castejón, A. Montes, A., i Manzano, M. (2020). Mismos caminos, distintos destinos. Explorando el efecto de las trayectorias educativas y del origen social en las transiciones hacia la educación postobligatoria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 507-525. Disponible aquí: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/18030>

*curso en marcha], ahora mismo tendría que haber hecho la matrícula, pero con todo eso que ha pasado (...), este mes no he ingresado nada, (...) y pos sí, el año que viene tendré que ir a principios de septiembre para conseguir hacer la matrícula porque ahora mismo por el tema económico no lo he podido hacer (Jaqueline).*

La distància física als estudis desitjats complementa les dificultats econòmiques. En el cas de l'Elio, per exemple, el CFGM que voldria fer no s'ofereix a la ciutat de Barcelona i reconeix que li seria molt car i molt difícil desplaçar-se a diari a Vic, que és on s'ofereix. Aquest és un clar exemple de com **la distribució de l'oferta al territori condiona les tries dels estudis post-obligatoris** i, com en aquest cas, empeny els joves a prendre decisions amb les que, des de l'inici, no es troben a gust:

*Estuve mirando para hacer un ciclo de mecánica y conducción de transportes pesados por carretera, y yo no tenía ni puta idea de que es eso y encima era en Vic, y entonces dije "ala, no sé" (...) Si lo hubieran hecho en Barna hubiera ido, vamos, de cabeza. P: ¿Y te planteaste ir a Vic? R: Me lo planteé, me lo planteé, y todavía creo que tengo el papel apuntado de como ir y todo y el colegio y todo, pero claro, no podía ir yo sólo hasta Vic y tarjeta de metro hasta allí tampoco tengo, sabes? Yo qué sé, si hubiese sido un poco más cerca, yo qué sé, Sabadell tampoco pido que sea a la puerta de casa, digo bueno, tardó 40 minutos hubiera ido, un poquito más de esfuerzo se hace, pero aún así...(Elio)*

El de l'Elio no és l'únic cas on **la distància i la familiaritat condicionen l'elecció o la continuïtat dels estudis post-obligatoris**. D'una banda, trobem casos com el de la Nahali, per a qui sortir del barri ha suposat una dificultat molt gran durant els seus primers anys a la ciutat. De fet, la seva tria d'estudis post-obligatoris es justifica quasi exclusivament per la proximitat del CFGM -que acaba abandonant- al seu domicili:

*Sí, yo lo escogí porque era aprop de mi casa, porque antes también tenía vergüenza de ir lejos (Nahali)*

La distància de casa al centre educatiu no és el punt més rellevant a l'hora de triar, descartar, continuar o abandonar uns estudis. No obstant això, la proximitat sí que apareix com a element de prioritització de les tries així com la distància com un dels elements per explicar per què s'han deixat els estudis. De fet, **la relació entre distribució territorial de l'oferta educativa, processos de tria escolar i reproducció de les desigualtats socials ha estat àmpliament assenyalada per la recerca.** La tria d'escola - a qualsevol etapa educativa i no només en les transicions a l'educació post-obligatòria- està profundament marcada per la distribució de capitals de la que disposa cada família/individu així com per les característiques dels centres educatius en termes de titularitat, ubicació geogràfica i particularitats de l'oferta, entre altres<sup>17</sup>. Així doncs, i a mode d'exemple, aquells que disposen de més capital econòmic són els que podran assumir els costos directes i d'oportunitat que implica sostenir unes tries educatives que es realitzen lluny de casa. És més, com mostra la cita de la Nahali la distància de l'oferta escolar no només afecta les tries i transicions dels i les joves de forma material, sinó que també ho fa de forma simbòlica. I és que **la geografia no és només un espai físic és també i sobretot un espai social i simbòlic al que els agents socials atribueixen sentits i significats particulars.** Com diu la Nahali *'tenía vergüenza de ir lejos'*.

Sintetitzant el que hem vist al llarg d'aquest apartat, **podem destacar cinc elements institucionals i sistèmics que caracteritzen les trajectòries educatives d'aquest perfil de joves.** En primer lloc, l'alumnat entrevistat mostra un elevat desconeixement respecte les característiques dels estudis post-obligatoris. Això fa que, en segon lloc, prengui decisions respecte aquesta etapa educativa de forma inercial o insuficientment informada. En tercer lloc, aquest desconeixement és especialment acusat pel que fa als CFGM. La manca d'informació substantiva sobre les característiques dels CFGM es complementa, a més, per un desconeixement dels seus criteris d'accés durant els darrers cursos

---

<sup>17</sup> Sobre els processos de tria d'escola i les dinàmiques de desigualtat social es pot veure: Alegre Canosa, M. À., i Benito Pérez, R. (2012). ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 59-79. Disponible aquí: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42420>

de l'ESO. En quart lloc, i seguint amb els CFGM, es detecta una manca d'oferta al territori, el que incrementa la necessitat de tenir bones notes durant l'ESO per accedir-hi. Finalment, s'evidencien unes possibilitats desiguals de tria en funció del capital econòmic disponible. De nou, això és particularment important en el cas dels CFGM donada la seva menor oferta i els majors filtres d'accés en cas de sobre-demanda.

Volem acabar aquest apartat narrant el cas de la Sílvia que ajuda a il·lustrar amb detall alguns dels principals elements que hem abordat.

### **El cas de la Sílvia**

La Sílvia té 16 anys i viu a Vallvidrera amb el seu pare i la seva mare. El contacte directe amb el món del bàsquet i la referència d'una persona propera fan que ho tingui molt clar, vol dedicar-se a la fisioteràpia.

El pas per l'escola primària de la jove ocórrer sense entrebancs, treu molt bones notes sense haver de dedicar temps a casa, i aquest fet li permet accedir a l'institut amb molta seguretat. Comença la secundària amb la mateixa dinàmica que els cursos anteriors, però la manca d'estudi i dedicació li passa factura, a primer i a segon d'ESO ha de recuperar assignatures, el tercer el supera intentant recuperar el ritme i fins a quart no aconsegueix una millora de resultats. Es defineix com una estudiant no exemplar degut al seu desinterès, explica que no li genera motivació com s'organitza la ESO, i amb el professorat tampoc estableix una bona relació.

La Sílvia té molt clar que vol ser fisioterapeuta, i al llarg de la trajectòria obligatòria expressa que no troba la utilitat a la majoria de les matèries que es duen a terme. Per això, tot i que reconeix haver-s'ho plantejat en un inici, des que coneix les opcions de formació professional descarta cursar Batxillerat. La jove articula una dura crítica cap a aquesta opció formativa. D'una banda considera que és una limitació per les persones que tenen dificultats acadèmiques, i d'altra banda pensa que no serveix de res més que per l'accés a la universitat. Reivindica que per motivar-te a estudiar has d'estar fent alguna cosa que t'agradi i, per tant, a la gent li pot servir fer Batxillerat per tenir una mica més marge quan no saben què els hi interessa, però en casos com el seu, per exemple, que ja té tan decidida la fisioteràpia, pensa que té molt més sentit assolir aprenentatges de l'àmbit sanitari, que l'acostin al que li agrada; amb aquesta narrativa confirma la seva aposta per dur a terme un cicle formatiu de

grau mig d'emergències sanitàries. Tot i la fermesa de la seva continuïtat, un obstacle s'interposa en la seva trajectòria, es queda sense plaça per entrar al Cicle.

Si bé es manté la motivació de seguir estudiant, en el cas de la Sílvia, és una qüestió d'oferta educativa la que interromp la linealitat de la seva trajectòria, i és que el fet de no poder accedir a l'opció de post-obligatòria que li interessa, la deixa fora del sistema educatiu. La jove explica com en el moment de pre-inscripció al Cicle Formatiu té algunes dificultats i es deixa orientar pel centre educatiu on havia cursat la secundària. Des de l'institut li expliquen que ha de triar si inscriure's als centres públics o als centres concertats, ella decideix inscriure's als públics, però només n'hi ha dos que ofereixin l'opció d'emergències sanitàries. No aconsegueix la plaça ni al juny ni al setembre. Fent una mirada retrospectiva, la Sílvia ha sabut que hauria pogut sol·licitar plaça al centre que volgués, fins a 10 opcions, independentment de la seva titularitat. A més, reflexiona sobre la distribució desajustada de l'oferta post-obligatòria, qüestionant que el Batxillerat tingui molta més representació, i reivindicant que fins i tot aquelles branques de Cicles Formatius més demandades, queden poc representades a nivell d'oferta pública:

*Realment no ho sé, però potser la coordinadora del meu institut o no sé, però a mi em van dir que només podia posar públics, i aquest any quan he fet la preinscripció pues he vist que es podia ficar màxim de 10 centres i públics, concertats, del que volguessis (...) és una mica injust, però a ver si hi ha tants centres a Barcelona i la majoria fan batxillerat, i llavors hi ha uns altres que fan batxillerat i cicles, però que facin cicles i a sobre siguin públics comparat amb el batxillerat n'hi ha molt pocs, i sabent que en l'àmbit de sanitat dels cicles mitjos hi ha molta gent que hi vol accedir, perquè és en plan, hi ha molta demanda d'aquest cicle formatiu, pues, jo crec que haurien de ficar més centres públics per la gent que no es pot permetre un privat o un concertat.*

Pensant en les causes que l'han deixat fora de l'opció que volia, la Sílvia posa sobre la taula que tot i no ser el seu cas, la gent amb menys recursos econòmics també veu reduïdes les possibilitats d'accedir a una Formació Professional ja que es juguen la plaça a un centre públic pel criteri de la nota, i que per tant, més enllà de la desigual distribució Batxillerat-Cicles Formatius en qüestions d'oferta, també caldria dotar de més places públiques la pròpia Formació Professional. Tot

i així, el suport familiar que té la jove li permet reubicar la seva orientació acadèmica; un curs d'un any, a un centre privat de la ciutat, d'auxiliar de fisioteràpia. Tot i que la formació no és equivalent a un Cicle Formatiu, la Sílvia en fa molt bona valoració, explica que li ha permès confirmar que vol seguir estudiant i continuar fins obtenir la titulació universitària. Degut a la seva alta motivació, tot i haver de fer una hora de trajecte cada dia, està traient molt bons resultats. De cares al curs vinent, tenint en compte l'experiència viscuda, ha canviat d'estratègia, es vol inscriure al Cicle Formatiu d'auxiliar d'infermeria. Si bé considera important mantenir-se dins la branca sanitària, auxiliar d'infermeria té una durada de només un any, a diferència d'altres Cicles que solen ser de dos. Per la jove ara és prioritari no perdre la motivació i avançar tan ràpid com pugui fins assolir el seu objectiu, per tant, com més aviat pugui accedir al Cicle Superior, expressa, millor.

Per últim, l'orientació rebuda per part del centre d'ESO i la manca de suports externs són clau en la trajectòria de la Sílvia. La jove apunta que mai ha rebut ajuda ni acompanyament de cap servei públic, i que ha estat gràcies a l'interès dels seus pares per a la seva continuïtat acadèmica que ha pogut trobar alternatives i no abandonar. A més, considera que l'orientació per part de l'institut on anava, segons el seu criteri, va ser reduïda i tardana, en tractar-se només d'algunes activitats aïllades a partir del segon trimestre de quart d'ESO. La Sílvia reconeix que si li haguessin explicat, des de l'institut, la importància que hauria pogut tenir la nota per seguir després amb el que li agradava de veritat, segurament hi hauria dedicat més esforç, i reitera així les mancances d'acompanyament al llarg de la secundària obligatòria:

*Al meu institut, realment, jo crec que sí que ho van fer una mica tard [la orientació] perquè, molts realment que ho van fer a quart de la ESO, ho van fer al segon trimestre o així, la meitat ja sabíem més o menys el que fer, però realment, a les hores de tutoria portaven gent que, en plan, gent que ens explicava i ens feia xerrades (...) Perquè hagués sapigut que la nota de la ESO dependria de si puc entrar a un institut o no, i realment m'hagués posat molt les piles per poder treure la millor nota que pogués.*

### **3.1.3 Elements relacionals: orientació, professorat i grup d'iguals**

Més enllà dels elements d'organització institucional dels sistemes educatius que hem abordat en l'apartat anterior, les trajectòries i experiències educatives dels i les joves estan travessades per elements relacionals dins i fora de l'àmbit educatiu. És per això que en aquest apartat analitzem la forma com les pràctiques d'orientació, les relacions amb el professorat i amb el grup d'iguals impacten sobre els i les joves, de forma que contribueixen a explicar les seves tries i les seves decisions d'abandonar o continuar amb els seus estudis.

En relació amb les pràctiques d'orientació, és important distingir entre aquelles que tenen lloc dins les institucions escolars i aquelles que es realitzen per agents externs a aquestes institucions. En aquest apartat, doncs, abordarem en primer lloc aquelles que es desenvolupen durant l'etapa de l'ESO i en els estudis post-obligatoris. En fer-ho, articularem la seva anàlisi amb referències al rol del professorat, doncs entenem que, més enllà de la formalitat de l'espai i/o el temps que es destinen a orientació, **les pràctiques dels i les docents contribueixen en efecte a orientar les trajectòries del seu alumnat**<sup>18</sup>. En segon lloc, revisarem aquelles pràctiques d'orientació que formen part dels dispositius públics o privats disponibles pels i les joves, més enllà dels centres educatius.

En analitzar les pràctiques d'orientació que es desenvolupen dins els centres educatius, destaquem quatre elements centrals. En primer lloc, que aquests pràctiques tenen molt més d'informació que d'acompanyament en la tria; en segon lloc, que es desenvolupen principalment en les darreres etapes de l'ESO; en tercer lloc, que són esbiaixades en favor del Batxillerat; i en quart lloc, que són incompletes en quant a les particularitats dels processos d'accés i de les característiques dels CFGM. Vegem-ho element per element.

En el moment de decidir els estudis a seguir en l'etapa post-obligatòria, **els i les joves d'aquest perfil senten que no tenen prou informació ni prou temps per reflexionar sobre el seu futur**. Aquesta qüestió és present tant entre els que acaben triant CFGM com entre els que escullen Batxillerat. Les dues cites que presentem a continuació així ho

---

<sup>18</sup> Per ampliar la informació sobre la importància de la figura docent com a agent que acompanya les diferents realitats socio-educatives en els processos d'aprenentatge, es pot veure: Coll, C., Esteban-Guitart, M. i Iglesias, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Barcelona: Graó.



mostren. D'una banda, trobem en Ronald, que considera que va escollir el CFGM que després va abandonar sense prou temps ni [auto]coneixement, i sotmès a pressió derivada de la pressa per escollir què fer després de l'ESO. D'altra banda, en Julen, que va abandonar els estudis de Batxillerat per anar a fer un CFGM i que evidencia que l'orientació no passa per acompanyar els joves en les seves tries sinó més aviat per transmetre'ls un seguit d'informació a partir de la qual s'espera que escullin què fer el curs següent:

*Fue difícil [elegir] en verdad, eh. Porque yo no tenía muy claro lo que quería hacer y pues fue muy difícil, porque yo al principio dije quiero hacer informática, ¿vale? Pero yo, cómo tanto que me presionaron, me presionaron muchísimo, pues no sabía qué hacer (...). P: ¿Te han hecho un seguimiento individual de qué es lo que más te gusta a ti y tal...? R: No, eran charlas en general, en verdad (Ronald).*

*Yo creo que el problema fue como en plan durante toda la ESO, no te dan información, y claro, luego te la dan cuando en una semana acabas la ESO. Es tanta información junta que no puedes pensar bien. Sí que recibí información, el problema es que se da información, pero se da mal, ¿sabes? Todo en una semana y te dicen, "bueno, estas son las opciones, elige y vete." (Julen).*

Com també mostra aquesta segona cita d'en Julen, en general, **l'orientació educativa dels i les joves es fa en el darrer curs de l'ESO i posa més l'accent en fer arribar informació i testimonis als i les joves que en guiar-los en el procés de descoberta d'opcions possibles i d'interessos personals**. De nou, la urgència de l'orientació i les tries s'enllaça amb el seu caràcter informatiu en l'opinió de la Sílvia:

*Al meu institut, realment, jo crec que sí que ho van fer una mica tard, a quart de la ESO, al segon trimestre o així (...). A les hores de tutoria portaven gent que, en plan, gent que ens explicava i ens feia xerrades, que era gent que no era de l'institut i ens feien xerrades sobre cicles formatius, sobre batxillerats, sobre tipus de cicle, sobre tipus de batxillerat... i llavors la gent allà es va aclarar una mica més del que volia fer (Silvia)*

Com veurem, el caràcter puntual de l'orientació i el moment en què se li dona centralitat (segon cicle de l'ESO, i principalment, darrer curs) és central en els processos de desvinculació educativa que analitzem en el següent apartat. No obstant això, pel perfil de joves que estem analitzant ara, aquesta tardança té també conseqüències en clau d'abandonament escolar, encara que sigui temporal. De fet, criden l'atenció les múltiples referències a la manca d'importància que els i les docents donen a les notes durant l'ESO. Tot i que per accedir al Batxillerat aquestes 'no són rellevants', per a l'accés a CFGM l'expedient és fonamental en els casos en que hi ha més demanda que oferta, i aquesta qüestió no sembla ser prou abordada durant l'ESO, tal i com fan notar l'Abel, que va deixar el Batxillerat i ara espera accedir a un CFGM de Conducció d'Activitats Esportives, o la Sílvia, que no va poder accedir al CFGM d'Emergències Sanitàries:

*Todo eso que decían que las notas de la ESO no sirven para nada y tal, pues sí que sirven, porque quien tiene más nota de la ESO es quien va a conseguir más nota para el [CFGM] público, y quien tiene menos nota, pues no entra. Entonces ahí también se equivocaron los profesores, porque muchos de ellos decían que la nota de la ESO no nos iba a servir, pero alguien que a lo mejor quería entrar en el grado medio, si cree que no sirve para nada y no hace nada pues luego, gracias a esa nota, no puede entrar en una pública (Abel)*

*Sí, sí, sí. Perquè si hagués sapigut que [de] la nota de la ESO dependria si puc entrar a un institut o no, realment m'hagués posat molt les piles per poder treure la millor nota que pogués (Silvia).*

La manca d'anticipació suficient per transmetre aquesta informació des de l'inici de l'ESO apunta a la prioritització que es fa de Batxillerat per sobre de Cicles. I és que **l'orientació segueix sent esbiaixada en favor de la via acadèmica**, i aquesta és l'opció que, com hem vist abans, es tria "per defecte" quan no se sap què fer, i és la que es recomana generalment des dels centres quan els estudiants tenen bones notes. De fet, l'orientació d'aquests estudiants -i de la resta- ignora que les seves qualificacions no necessàriament coincideixen amb els seus gustos o interessos. Tant famílies com docents, com mostra la següent cita, acostumen a considerar que si no

es fa Batxillerat, o si es decideix canviar-lo per un CFGM, s'està desaprofitant talent:

*Lo que me ha pasado, es que siempre utilizaban el hecho de decir, siempre, siempre me habían dicho desde pequeño "para la capacidad que tienes, como la desaprovechas", incluso cuando me fui a Grado Medio. Y era en plan: no la estoy desaprovechando, lo estoy aprovechando para una cosa que me gusta y que se me puede dar bien, en plan, es como lo que hablábamos antes de que quien tiene capacidad Bachillerato y punto, no hay, no hay otro mundo. (...) Y claro, [cuando dejé Bachillerato] mi madre y mi padre se lo tomaron un poco mal al principio en el sentido de que se pensaban que me estaba yendo porque me daba palo. Los profesores igual, siempre me decían "Eh, no seas vago y sigue estudiando". Y yo era en plan: no es que sea vago, es que no quiero estar aquí (Julen)*

La forma com les recomanacions i orientacions marquen l'alumnat es manifesta també en la forma com aquest narra la seva vivència de ser desencoratjat a seguir la via acadèmica. De fet, aquestes recomanacions són vistes com un fracàs personal, com la mostra de que no s'és vàlid o vàlida, ja que suposen l'exclusió de la via formativa que es considera superior. La següent cita de la Laura, que ha abandonat el Batxillerat al que es va matricular ignorant les recomanacions rebudes a 4t d'ESO, mostra clarament com **s'associa l'itinerari acadèmic a la capacitat en general, com si per triar CFGM no fos necessari ser capaç**<sup>19</sup>. Tot seguit, en Guillermo explica com, una professora a qui valora molt, relaciona el coneixement acadèmic amb la qualitat de vida:

*En cuarto había una profesora que me dijo que no podía hacer el Bachillerato, porque no tenía la capacidad de hacerlo (Laura).*

*Yo en la ESO tuve una profesora muy buena. Decía: "los estudios, para tener vida tienes que sacar buenas notas, lápiz boli, libreta y todo eso" (Guillermo).*

---

<sup>19</sup> Sobre aquesta qüestió veure: Tarabini, A., Castejón, A., i Curran, M. (2020). Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional. *Papers. Revista De Sociología*, 105(2), 211-234. Disponible aquí: <https://papers.uab.cat/article/view/v105-n2-tarabini-castejon-curran>

Aquesta darrera cita ens permet abordar el quart i últim element vinculat amb l'orientació dins els centres educatius, i que fa referència a la pobresa de la informació -i la manca de valor social- que es confereix als CFGM i als PFIs. En efecte, podríem dir que l'orientació cap a aquest itinerari està afectada tant pel seu desconeixement per part del professorat dels centres d'ESO, com pel seu baix prestigi.

En relació al desconeixement, hem vist ja com la manca d'informació sobre el pes de la nota durant l'ESO per accedir al CFGM limita les possibilitats de l'alumnat de seguir la via desitjada. A banda, la informació que es dona sobre les famílies professionals i els cicles sembla ser força vague, de forma que quan l'alumnat comença en alguna d'aquestes formacions, sovint se sorprèn de les seves característiques, i se n'adona, com hem vist a l'inici d'aquest apartat, que no és el que esperava. De fet, i vinculat amb l'orientació lligada al que el professorat considera *capacitat*, **molts dels entrevistats troben que els CFGM són molt més difícils del que creien, i no tan pràctics com pensaven**. El vincle entre dificultat i abstracció, i facilitat i pràctica sembla mantenir-se en els discursos dels i les docents durant l'ESO; discursos que calen en els imaginaris dels i les joves que conformen aquest perfil d'abandonament escolar<sup>20</sup>. La primera de les següents cites ens mostra el **caràcter homogeni de la imatge que els i les joves tenen dels CFGM**, i la sorpresa que els comporta adonar-se que no són tots iguals; la segona de les cites mostra com, tot i el seu major component pràctic, **als CFGM el component teòric és també fonamental**, i com això no és necessàriament conegut per qui hi accedeix:

*Sí, creo que es eso, [Carrocería] es más práctico, lo haces tú, lo estás viendo, y el Grado Medio de Informática el primer año es todo teórico (Ronald).*

*Los contenidos del PFI eran mucho mejores porque era todo mucho más práctico. Hacíamos bolsos, hacíamos pantalones, arreglábamos mucha ropa que ya estaba en plan utilizada, que estaba rota... y, en cambio, en el Grado Medio era todo mucho*

---

<sup>20</sup> Per aprofundir en la distribució de coneixement que estableix el sistema educatiu segons si l'itinerari és acadèmic o professionalitzador, veure: Tarabini, A., i Jacovkis, J. (2019). ¿ Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 880-908. Disponible aquí: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44244>

*más teórico, en plan saber qué tipo de telas había, cómo se tenían que hacer los patrones y todo eso, que en verdad está súper bien y he aprendido mucho pero no es algo que la verdad me interese* (Carlos).

La manca de coneixement sobre els CFGM i els PFIs denota aquest menor prestigi que tenen, i el fet que, malgrat els avenços en aquesta matèria en els darrers anys, segueixen sent la via post-obligatòria de segona<sup>21</sup>. La mala imatge que, de forma més o menys explícita, arrossega l'itinerari professionalitzador, impacta sobre la imatge que els joves tenen de sí mateixos. Si abans hem vist com en Guillermo valorava l'opinió d'una professora que considera que el coneixement acadèmic és l'important per "tenir una vida", no és d'estranyar la seva reacció quan li recomanen seguir un PFI:

*Entonces allí yo estaba nervioso, me dio otro bajón diciendo, bua, me van a mandar a un PFI, no sirvo para nada... esos pensamientos tenía en ese momento, ahora mismo no los tengo, pero era bua, un PFI es para gente inútil, no sirvo para nada, y entonces me dieron un montón de bajones, pero ahora yo no pienso eso, sabes?* (Guillermo).

**El biaix cap a Batxillerat juntament amb el baix prestigi i el poc coneixement sobre els CFGM tenen conseqüències sobre les tries dels i les joves i sobre el propi funcionament dels ensenyaments post-obligatoris.** Així, quan s'orienta sistemàticament l'alumnat amb majors dificultats cap a Cicles, no només es reforça la imatge que aquest alumnat és menys capaç que el que va a Batxillerat sinó que també s'impacta sobre el propi funcionament d'aquest itinerari. Com un peix que es mossega la cua, a l'orientar per defecte l'alumnat amb més dificultats i sense un acompanyament acurat sobre els seus interessos, aquesta via enfronta situacions més complexes dins l'aula i mostra major volum d'abandonament, el que contribueix al seu desprestigi. En la cita que

---

<sup>21</sup> Sobre la tria de Formació Professional veure: Merino Pareja, R., Martínez García, J., i Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers. Revista De Sociología*, 105(2), 259-277. Disponible aquí: <https://papers.uab.cat/article/view/v105-n2-merino-martinez-valls>

incloem a continuació s'evidència com els CFGM reben alumnat amb dificultats idiomàtiques que el professorat de l'ESO ha considerat un impediment per seguir Batxillerat però no Formació Professional. En el cas de la Nahali, com ja hem vist, s'hi suma el fet d'haver triat els estudis (que acabarà abandonant) per proximitat i no per interès:

*Me decían que hacer un Ciclo porque Bachillerato es muy difícil. Dijeron Bachillerato necesitas hablar poco, y tú no sabes, pero yo no sabía muy bien cuál es para mí, yo pensaba "vale", luego pensaba no sé si es bien para mí (Nahali).*

A banda dels elements assenyalats en relació a les pràctiques d'orientació durant l'etapa d'ESO, és rellevant assenyalar el rol del professorat en les etapes post-obligatòries. En aquest sentit, diverses entrevistes apunten a la seva centralitat tant en oferir-los alternatives quan veuen que no els van bé els estudis que estan cursant com en derivar-los a serveis d'orientació externs al centre. En relació amb aquests serveis, les opinions dels joves d'aquest perfil són en general molt positives. Per un costat, diverses persones han fet referència al Servei d'Orientació-Pla Jove, al que han arribat normalment per recomanació del seu professorat. Els i les joves d'aquest perfil consideren que a través d'aquest servei han millorat el seu coneixement sobre les diferents opcions formatives i educatives disponibles a la ciutat, tal i com assenyala la següent cita d'en Julen:

*Yo la verdad he de decir que en el Pla Jove sí que estoy muy contento en el sentido de que fue todo muy fácil, o sea fui un día me hicieron una pequeña así como entrevista de qué me gustaba un poco y me enseñaron todos los Grados Medios que había, entonces me iba diciendo a los que había alguna posibilidad de ir y los que descartar completamente, y luego de los que yo había dado alguna posibilidad, pues me dijo en las que podía llegar a entrar en enero (Julen).*

En aquest sentit, val la pena remarcar que, en relació amb la caracterització de l'orientació a l'ESO que hem fet una mica més amunt, **el Servei d'Orientació-Pla Jove compleix una funció molt rellevant en la trajectòria d'aquests i aquestes joves, però sembla que ho podria fer encara més si la seva intervenció s'estengués més enllà de les**

**persones que han abandonat els estudis o que, en opinió dels i les seves docents, es troben en risc de fer-ho i adoptés una estratègia orientadora més precoç i més universal.**

Malgrat no sembli ser tan utilitzat com els recursos del Servei d'Orientació-Pla Jove, **els serveis d'orientació del Servei d'Ocupació de Catalunya també apareixen en els discursos d'alguns i algunes joves, i reben també valoracions molt positives.** D'alguna manera, la següent cita de l'Andrea reflecteix els biaixos de l'orientació a què hem fet referència amb anterioritat i el minso treball vers l'autoconeixement que s'adreça des d'aquests espais en l'àmbit escolar. En aquest sentit, el recurs a aquests serveis dona als i les joves que hi recorren instruments per fer eleccions educatives i formatives; instruments als que, d'altra banda, no accedeixen a través del sistema educatiu reglat.

*Vaig anar a la oficina del paro, em vaig anar a apuntar al paro (...), llavors vaig trucar i teòricament eren com sessions grupals, grups d'altres joves que estaven a la mateixa situació que jo, llavors ens reunien a tots i bueno, com que vaig arribar tard, llavors com que aquell grup ja havien començat, llavors a mi em van atendre com personalment, i també pos ho preferia perquè era com tot centrat a mi, saps? Hi havia una educadora o, no sé ben bé. Al principi em va ajudar un montón, em feia preguntes en plan què t'agrada, què no, una mica així; et dirigia, en plan, i jo també podia parlar de la meva vida i tal, i després pues em va començar a ensenyar pos opcions de cursos que podia fer, que no tenien res a veure amb el Batxillerat, ni amb la Universitat ni res, cursos a part, I bueno, pues me'ls vaig estar mirant (Andrea).*

Finalment, en relació als recursos d'orientació extern val la pena fer referència a **la gran preocupació que mostren els i les joves pels "cursos perduts"**. En aquest sentit, els i les joves valoren molt positivament l'opció de transitar a una altra formació dins el mateix curs escolar que, des dels seus estudis post-obligatoris, se'ls dona, ja que minimitzen la seva sensació de pèrdua de temps. La qüestió del temps de reflexió necessari per decidir què es vol fer apareix, en el cas de d'Abel, quan valora -positivament- la tasca d'un servei d'acompanyament extern al centre educatiu, que creu que és de la Pompeu Fabra. En aquest cas, el

jove que hi ha recorregut ho ha fet per mediació de la seva família, i abans de deixar els seus estudis de Batxillerat:

*Y allí me reorientaron, y lo hicieron muy correctamente, porque lo hicimos sin prisa, la chica me lo explicó súper bien; les doy un 10 porque lo hicieron muy, muy bien (Abel).*

Per concloure aquest apartat, abordem aquelles qüestions vinculades a les relacions que l'alumnat d'aquest perfil manté amb docents i companys/es, i que han influenciat les seves trajectòries i experiències educatives, així com el seu abandonament escolar prematur. En aquest àmbit, de l'anàlisi realitzada es desprenen tres grans elements: el rol dels docents i psicopedagogues com a referents; la discriminació i les pràctiques racistes dins els centres educatius; i l'assetjament escolar en els discursos de l'alumnat.

Malgrat les crítiques més o menys explícites que realitzen els i les joves d'aquest perfil vers les pràctiques d'orientació dels seus centres educatius, això no impedeix que també facin referència de forma majoritària a docents i psicopedagogues que els han donat suport i acompanyat durant la seva etapa a l'ESO. Aquestes persones es constitueixen en molts casos com a referents a qui aquests i aquestes joves recorren, fins i tot quan ja no assisteixen al centre educatiu on elles treballen. D'una banda trobem professionals de l'orientació, psicopedagogues que estableixen una relació més o menys estreta amb l'alumnat, el que els permet acompanyar-lo tant en el procés de tria dels estudis post-obligatoris com en els tràmits a realitzar a l'hora de fer les inscripcions. En el discurs de l'Elio, tot i no aconseguir entrar en el CFGM que volia fer per problemes de calendari, el rol de la psicopedagoga del seu centre de l'ESO és central:

*Estuve hablando con la psicopedagoga, que también me llevo muy bien con ella. Ahora porque estamos en cuarentena, pero sigo teniendo contacto con la ella y sigo yendo a verla (...). La psicopedagoga es la que conectaba conmigo, pero me decía que fuera a Les Basses d'Horta, al Punto de Jóvenes este también, el centro me mandaba unos recursos que tenían fuera. Me decía,*



*vete para allá que te he conseguido ya una cita con éste tal y que sabe que vas de mi parte (Elio).*

D'altra banda, **la funció dels i les tutors és, en molts casos, cabdal per mantenir la vinculació escolar de l'alumnat en risc d'abandonament escolar, tant a l'etapa obligatòria com a la post-obligatòria.** En el primer cas, la derivació "a temps" a recursos com els PFI pot suposar una oportunitat de continuïtat educativa que no és gaire clara si es repeteix de curs a l'ESO. Aquest és el cas d'en Guillermo, a qui les expectatives que diposita en ell el seu tutor el fan canviar la imatge que té dels PFIs i d'ell mateix:

*Me recomendó el PFI mi tutor, que me ayudó con muchas cosas. Él me lo dije a buenas, pero yo lo pensaba a malas, "yo creo que me está tomando el pelo, que me va a mandar a un sitio donde la gente no hace nada..." ¿Sabes? O sea, yo pensaba que él me tomaba como si yo fuese tonto. Pero no era el caso, porque él sabía que podía hacer muchísimo más que, o sea, que yo puedo hacer muchísimo más de lo que hacía (Guillermo).*

En el segon cas, trobem exemples de centres que ofereixen al seu alumnat la possibilitat de canviar d'un CFGM a un altre dins la mateixa institució com a estratègia per evitar la desvinculació escolar que pot suposar abandonar els estudis per un període llarg de temps; o d'altres centres que, en detectar alumnat de Batxillerat en risc d'abandonament, organitza sessions grupals amb serveis externs com el Servei d'Orientació-Pla Jove per donar a conèixer alternatives formatives que van més enllà de l'itinerari acadèmic. Aquest és el cas de la Laura, a qui l'orientadora del centre li va aconsellar abandonar el Batxillerat i anar a fer un CFGM, i des del seu institut va organitzar una visita de grup al Servei d'Orientació-Pla Jove:

*Fuimos esas cuatro, cinco personas que íbamos a Bachillerato, al Pla Jove. Yo no lo conocía, nos llevaron allí unos cuantos profes y pues a hablar y a buscar otras maneras (Laura)*

**Si bé el rol del professorat en el sosteniment de les trajectòries educatives és central, no ho és menys la seva**

**importància a l'hora de generar rebuig del seu alumnat vers la institució escolar.** Aquest fet és especialment destacable entre l'alumnat estranger que s'incorpora de forma tardana al sistema educatiu i que denuncia amb major o menor contundència pràctiques racistes i discriminació per part dels seus docents. El desconeixement de la llengua és un punt crític en els discursos d'aquests joves, i el vinculen a pràctiques discriminatòries del professorat. Aquest és el cas de l'Alex, que denuncia que la seva professora el deixava de banda i l'insultava pel que ell considera motius racials:

*No, me refiero porque tenía una profesora que era, bueno, era racista y como yo había llegado, yo no sabía catalán y bueno siempre me ponía detrás, y bueno me insultaba, me decía cosas y claro yo no entendía. (Alex)*

O el cas de la Jaqueline, que parla de mecanismes més subtils de discriminació a partir de les baixes expectatives de la seva docent vers l'alumnat estranger:

*Una profesora que digamos subestima mucho a los que venimos de fuera, ella parece que no sabía que yo había estudiado aquí, o sea, que yo había hecho el Bachillerato y tal, y pero no era en plan discriminación sino en plan como, bueno sí, es un tipo de discriminación. En plan, un ejemplo, para hablar catalán yo no tengo ningún problema y en escribirlo tampoco, pero ella sí que como que subestima y no sólo conmigo, con más compañeros, era algo que yo no le daba mucha importancia, pero sí que había compañeros que les molestaba bastante (Jaqueline)*

Finalment, crida l'atenció que l'element més rellevant respecte el grup d'iguals es dona en termes negatius. Així, en general, **els i les joves reporten bastants casos d'assetjament escolar amb molt baixa o inexistent intervenció per part del professorat, i que els provoquen canvis de centre, desmotivació, inseguretat i desvinculació escolar.** Així es mostra en les cites de la Laura i de l'Alex quan expliquen les seves experiències, la primera a l'ESO i el segon a un PFI:

*Me hacían bullying día a día, con insultos (...). Pero yo no decía que no quería ir al instituto, sino que pues me parecía un poco*

*fuerte que las profes no hicieran nada, en ese momento. Ellos veían lo que estaba pasando, también en el patio. Yo al final hablé con la directora y no hicieron mucho (Laura).*

*Estos compañeros no pensaban las cosas que hacían y pues me ponían destornillador o la navaja en el cuello y me decían que me iban a matar y cosas así, y yo se le decía al profesor y delante del profesor pues no hacían nada, y bueno, los chavales venían drogados porque se fumaban un porro, llegaban a clase y buena era cuando empezaban a molestar y allí es cuando perjudican la clase y bueno, es como que ya me desilusioné de hacer la clase, ya allí decidí irme totalmente, o sea, no ir a clase, porque sabía que por mucho que se lo dijera al profesor, no hacían nada (Alex).*

En relació a l'anàlisi presentada en aquest apartat, destaquen, a mode de síntesi, els següents elements: en primer lloc, segons el relat dels i les joves, l'orientació es caracteritza més per ser informativa que per oferir acompanyament en el procés de tria, alhora es dona majoritàriament a les darreres etapes de l'ESO i, en global, es mostra esbiaixada en favor del Batxillerat. Aquest biaix es reflecteix en els prejudicis que els i les docents d'ESO transmeten en vers la Formació Professional, el que contrasta amb un major acompanyament docent percebut durant l'etapa post-obligatòria i una bona valoració respecte els recursos d'orientació externs. A banda, en termes de relació amb el professorat i amb el grup d'iguals, crida l'atenció l'elevada incidència i impacte dels casos d'assetjament escolar així com el baix nivell d'intervenció del professorat que es percep per part dels i les joves. Finalment, és important assenyalar que l'alumnat d'aquest perfil que s'ha incorporat al sistema educatiu de forma tardana refereix dificultats i mancances en els mecanismes i dispositius de suport. Així mateix, diferents joves d'aquest perfil no han pogut accedir als estudis post-obligatoris desitjats per falta de recursos econòmics.

Volem acabar aquest apartat narrant el cas del Julen que ajuda a il·lustrar amb detall alguns dels elements principals que hem abordat.

#### **El cas del Julen**

En Julen té 18 anys i viu a Nou Barris, concretament a la Prosperitat. Actualment

cursa un CFGM d'Emergències Sanitàries, després d'haver estat gairebé tres anys fent Batxillerat, per la pressió i determinisme del seu centre educatiu; vegem-ho.

Les etapes escolars de primària i de secundària les viu en un mateix centre públic del seu barri. Té una bona relació tant amb professorat com amb els seus iguals. El jove considera que en general no ha tingut mai problemes a nivell acadèmic, i només les matemàtiques se li travessen una mica a partir de tercer d'ESO. Tanmateix, els bons resultats que obté, no fan que en Julen estigui del tot satisfet amb la seva trajectòria, durant la secundària hi ha poques assignatures que el motivin, i l'expectativa de poder realitzar un itinerari d'optatives des de l'inici de l'etapa es trenca, ja que aquest moment no arriba fins a 4t. A més, té clar que vol seguir estudiant un cop acabi la secundària obligatòria, però no sap què li agrada, i sent que l'estructura i plantejament de la ESO no li permet descobrir-ho. Finalment, acaba escollint Batxillerat per orientació del professorat, i per falta de coneixença en profunditat d'altres opcions. Fent una mirada retrospectiva, en Julen reflexiona sobre alguns aspectes organitzatius i institucionals que han condicionat la seva trajectòria. En primer lloc, identifica greus mancances d'acompanyament per part de l'institut, que ell mateix analitza com a altament perilloses pel futur i continuïtat formativa dels adolescents. En segon lloc, el jove articula una crítica punyent sobre la classificació i diferències en el tracte rebut basades en els resultats acadèmics dels estudiants, les quals descriu com a alarmants per l'efecte que generen en les seves decisions, i en les de molts dels seus companys.

Pel que fa la qüestió de l'acompanyament i el suport, un incident no previst a la seva trajectòria el fa ser-ne conscient per primera vegada. A 4t d'ESO en Julen té un problema de salut que requereix una intervenció quirúrgica, i acaba suposant una recuperació més lenta del que s'esperava. Aquesta circumstància fa que passi per un període de molta absència escolar, i presenta dificultats per seguir amb el curs. Si bé reconeix que el professorat el contacta per conèixer el seu estat de salut, es troba desemparat pel que fa l'acompanyament escolar. La situació es desenllaça amb el suspens de set assignatures que ha de recuperar a final de curs.

El jove explica que es considera afortunat perquè té suficient capacitat per aprovar tot el que li havia quedat pendent, tot i l'absència de gran part del curs, però reflexiona que segons a quin estudiant li passés, aquesta falta d'atenció per part del professorat davant una situació que requeria un seguiment específic,

hauria pogut tenir pitjors conseqüències. D'altra banda, la identificació de la falta d'un pla d'orientació sòlid, continuat i personalitzat, confirma la seva reivindicació de mancances per part del centre educatiu . Si bé és cert que duen a terme algunes activitats concretes, el jove critica que es fan massa tard, descontextualitzades i condicionades per estigmes que constitueixen la dicotomia Batxillerat i Cicles Formatius. En Julen explica que els hi fan una sessió de tutoria a final de curs on els expliquen les diferents possibilitats, però que en el cas dels cicles, quan es troben amb un llistat de més de 30 opcions, i ningú els hi especifica en què consisteix cada un, les sortides laborals que té, etc, és molt difícil identificar si algun li hagués agradat com a opció formativa. D'altra banda, reben una visita d'ex estudiants del centre que, per com s'organitza, encara reforça més la idea, segons ell, estereotipada que situa el Batxillerat com a l'opció predeterminada, i els Cicles Formatius com a una alternativa menys valorada.

*Vinieron a hacer unas charlas, unos ex estudiantes de nuestro Instituto que estaba estudiando diferentes cosas, pues vinieron como cinco personas, y de las cinco solo una estaba estudiando grados, que estaba en un superior y claro. Ahí fue en plan... a lo mejor es algo más extraño de lo que a mí, de lo que a mí me parece, sabes? A lo mejor no tanta gente va y a lo mejor sí que es peor, entre comillas (...) Pero sí que es verdad que yo creo que si hubiese habido mejor información y mejor... y como más contacto directo con personas que lo estén haciendo... a lo mejor directamente no hubiese entrado a bachillerato.*

A tots aquests elements, es suma una concepció per part del professorat sobre els itineraris dels joves, condicionada pel rendiment acadèmic. En el cas d'en Julen, aquesta qüestió és la que l'acaba situant a una opció formativa que no el motiva, i que el condueix cap a l'abandonament. El jove explica com el professorat dona per fet que ell cursarà Batxillerat, i que ningú té en compte que no sap què li agradaria fer. Fins i tot l'animen a fer l'itinerari científic quan a ell no li agraden les matemàtiques, i considera que li costen, però tot i així el professorat valora que per les capacitats que té hauria d'escollir el científic. Fa un any del Batxillerat social, però el decepciona l'enfocament únicament centrat en fer la Selectivitat i accedir a la universitat. Ell segueix sense saber què li agrada, i sent que estan limitant les seves possibilitats, pensa que potser voldria fer un cicle de grau superior quan acabi, però no veu que es contempli aquesta possibilitat en el plantejament de les assignatures. Considera que la majoria de matèries són molt genèriques, i té la sensació que la lògica és "estudiar per seguir

estudiant" sense cap més objectiu en el sentit de la utilitat. Tota aquesta pressió li genera un rebuig per la universitat, el tira molt enrere veure com molts dels seus companys seguiran estudiant perquè és el que toca, sense saber realment si és el que els hi agradaria, o si hi ha alguna alternativa que els podria interessar més. Aquesta rigidesa que detecta li genera un malestar que, en un primer moment, intenta solucionar fent un canvi d'itinerari un cop superat el primer curs de Batxillerat, i escull a segon una combinació entre el social i l'humanístic. Tot i així, l'enfocament no canvia; la desmotivació és tanta que finalment acaba repetint segon de batxillerat. Quan comença segon de nou, ja té molt clar que no pot seguir, però per la pressió familiar i del mateix institut, fins a finals del primer trimestre no aconsegueix deixar-ho. Vist en perspectiva, li ofèn i li sap greu com s'interpreta esbiaixadament el motiu del seu abandonament del batxillerat, per culpa de patrons de normalització basats en el capacitisme que no contemplen que un estudiant com en Julen vulgui fer Formació Professional.

*Yo creo que es porque se sigue teniendo como un poco de, de estereotipos hacia los grados (...) Claro mi madre y mi padre se lo tomaron un poco mal al principio en el sentido de que se pensaban que me estaba yendo porque me daba palo. Era como los profesores, los profesores igual, siempre me decían "eh, no seas vago y sigue estudiando" Y yo era en plan no es que sea vago, es que no quiero estar aquí (...) no quería que se pensasen que me estaba yendo ni por ser vago ni por qué no podía ni porque fuese más fácil el Grado Medio.*

El fet d'abandonar Batxillerat no fa dubtar al jove sobre seguir estudiant, i per això just quan ho deixa definitivament, se'n va al Servei d'Orientació-Pla Jove on li expliquen les opcions que podria començar a partir del febrer, escull del cicle formatiu d'emergències sanitàries. En Julen explica que tot i el contacte del Servei d'Orientació-Pla Jove li donessin des de l'institut, no entén perquè no li havien dit mai abans que aquest recurs existia, tenint en compte el seu manifest de dubtes primer, i de descontent després, en l'itinerari formatiu. Fa molt bona valoració del servei que li ofereixen per part del Servei d'Orientació-Pla Jove, ja que li presenten una visió de totes les opcions de post-obligatòria, sense diferències quant al prestigi, i en canvi enfocat als seus interessos, a les possibles sortides, i a les vies de continuïtat. En Julen ho viu com una necessitat que tenia des de feia temps, i lamenta no haver-ho conegut abans, de fet comenta que si hagués pogut tenir una orientació d'aquest tipus a 4t d'ESO gairebé segur que hagués anat directament a fer formació professional, sense perdre gairebé tres anys del seu

recorregut educatiu. A més, el jove reivindica que coneix moltes persones que han passat per situacions semblants, i confirma que la determinació en l'orientació segons els resultats acadèmics dels alumnes a la ESO, acaba portant a uns a fer Cicles i altres a fer Batxillerat, exclouent un element que ell considera imprescindible, els gustos i els interessos de cada alumne. Expressa també que els seus companys d'institut que presentaven més dificultats al llarg de la trajectòria obligatòria, ja eren separats en una classe de nivell inferior, els hi oferien la possibilitat de provar diferents oficis, i els orientaven amb més regularitat. Confirma d'aquesta manera la predeterminació de la continuïtat o no dels estudis, i l'itinerari a seguir, segons la classe on estaves ubicat, atorgada segons uns resultats educatius demostrats, la qual cosa li sembla una mala decisió per part dels centres educatius.

Actualment, se sent molt realitzat cursant el Cicle Formatiu d'emergències sanitàries, i haver recuperat la motivació, trobar-li sentit al que fa, i notar-se còmode amb el canvi, li ha retornat la idea que havia descartat totalment mentre era a Batxillerat, accedir a la Universitat i estudiar alguna carrera de l'àmbit sanitari. Tanmateix, això ara no li preocupa, sap que aquest grau mig li dona accés a poder treballar si és el que decideix fer, i que també li proporciona opcions de seguir amb un grau superior. Si avançant en aquesta trajectòria segueix motivat, i se li desperta l'interès per una grau universitari, continuarà estudiant, però si ha d'acabar anant a la Universitat vol que sigui perquè té un objectiu clar, no perquè és el que tocava, o el que s'esperava d'ell.

### **3.2 Abandonament per desvinculació**

De la mostra de 30 joves entrevistats per a la realització d'aquesta anàlisi, 11 han abandonat els seus estudis motivats per una clara desvinculació amb el sistema educatiu, en general, i amb el seu centre educatiu o la seva trajectòria i experiència escolar, en particular. En aquest sentit, **tots els i les joves inclosos en aquesta categoria han abandonat els estudis abans de finalitzar l'educació secundària obligatòria i obtenir el títol de GESO**. A més, l'àmplia majoria dels que han tractat de cursar alguna modalitat formativa després del seu abandonament també l'han acabant deixant (majoritàriament en el cas dels PFI) i en l'actualitat es troben en situació d'inactivitat (dit d'altra manera, ni estudien ni treballen). Un altre element rellevant pel que fa a aquest perfil és la seva manca de voluntat de tornar a estudiar i/o d'accedir a estudis post-obligatoris. Sí que és cert que

en algun cas particular s'opta per tractar de finalitzar els estudis obligatoris a través d'un PFI, però les expectatives i aspiracions educatives d'aquests joves no es projecten més enllà.

A la Taula 4 es presenten les característiques bàsiques de l'alumnat que compon aquest perfil:



**Taula 4. Característiques de l'alumnat que abandona els estudis per insatisfacció amb l'elecció**

<b>Pseudònim</b>	<b>Edat</b>	<b>País d'origen</b>	<b>Moment AEP</b>	<b>Situació actual</b>
José David	17	Espanya	2n d'ESO (sense graduar)	Nini
Esther	20	Ecuador	1r AEP a 2n d'ESO; 2n AEP al PFI	Treballant a una fabrica
Agustín	19	Espanya	3r d'ESO (sense graduar)	Escola de noves oportunitats
Alberto	17	Espanya	3r d'ESO (sense graduar)	Nini (pendent d'inscripció a la csaa dels oficis)
Manuel	19	Espanya	1r AEP a 1r d'ESO; 2n AEP al PFI	Nini
Ernest	15	Espanya	Encara sense produir-se	3r d'ESO (vol marxar a un PFI)
Maysa	18	Espanya	1r AEP a 3r d'ESO; 2n AEP al PFI	Nini (prepara les proves d'accés a CFGM)
Marwan	18	Marroc	Arriba a Catalunya i es matricula a un PFI (no el finalitza)	Nini (busca feina per renovar els papers)
Nayeli	20	Bolivia	Mai ha estudiat a Catalunya	Treballa cuidant a una senyora gran
Rosa	21	Espanya	4t d'ESO (sense graduar) + CFGM Perruqueria	Nini (busca feina)
Vicente	16	República Dominicana	2 PFI sense graduar: mecànica i estètica	Nini

El primer sub-perfil, l'hem anomenat AEP per desvinculació escolar. Aquest es caracteritza perquè el procés de desvinculació es desenvolupa en un context social, familiar i institucional mínimament estable. La cita del José David exemplifica clarament la lògica que s'amaga sota aquest perfil d'abandonament:

*Me hizo abandonar el saber que yo ya, por más que estudiase, estaba perdiendo el tiempo. Veía que estaba y que no me iba a sacar la ESO, para qué me voy a quedar si no voy a hacer nada, prefiero salir, buscarme un curso, buscarme lo que sea, pero no estar perdiendo el tiempo (José David).*

El segon, més present a les narratives dels i les joves entrevistats, l'hem anomenat AEP per insostenibilitat vital. Aquest sub-perfil es caracteritza per trobar-se emmarcat en un context d'*ineducabilitat*<sup>22</sup>, on els elements estructurals que caracteritzen la seva vida quotidiana superen qualsevol lògica escolar i dificulten el desenvolupament de trajectòries educatives exitoses. La cita de l'Esther mostra part de la realitat dels i les joves que s'inclouen dins d'aquest perfil:

*Todo estaba bien, pero volvimos a los mismos problemas de siempre. Mi madre me echó de casa y volví al centro [de menores]. Tú por tu camino y yo por el mío, me voy de aquí. Y pues claro, empecé a faltar al cole, empecé a faltar al trabajo, empecé a estar mal, y esa fue la razón. (Esther)*

De fet, si bé ambdós sub-perfils comparteixen una clara desvinculació escolar que desemboca en AEP, els motius que la produeixen són substancialment diferents. En els següents apartats farem referència als elements comuns i específics d'aquests dos grups, ja que apunten a diferents línies de política educativa i social per abordar la seva situació i procurar que es puguin reenganxar al sistema educatiu.

---

<sup>22</sup> Sobre el concepte d'educabilitat veure: Tarabini, A. i Bonal, X. (2012). La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 16-21. Disponible aquí: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/307510>

### **3.2.1 Trajectòria i experiència escolar: entre la manca de sentit i la resistència escolar**

Tal com hem assenyalat l'apartat anterior, les trajectòries educatives i l'experiència escolar dels i les joves estan fortament impactades per les seves vivències dins el sistema educatiu. Si bé aquestes trajectòries i experiències s'expressen de maneres diverses i amaguen diferents casuístiques, totes elles presenten un fet comú i característic al conjunt de joves que conformen aquest perfil d'abandonament: la interiorització de la seva incapacitat escolar i el rebuig a la institució escolar.

Des del punt de vista de les trajectòries escolars, **aquest perfil de joves es caracteritza per acumular nombroses situacions de suspensos, repeticions, expulsions, períodes d'absentisme i escolaritzacions a grups de baix nivell i d'adaptació curricular.** Aquestes trajectòries deriven en una experiència de l'escolaritat altament negativa i desmotivant, tant des del punt de vista instrumental com des del punt de vista expressiu. És a dir, d'una banda es perd el sentit de l'escola com a institució encarregada de la formació i l'acreditació dels i les joves; els estudis i els títols deixen de tenir sentit perquè no es visualitza la seva utilitat ni present ni futura. D'altra banda, es perd el sentit de l'escola com espai de socialització, relació i formació de la ciutadania, en sentit ampli; no es comparteixen les seves normes i valors; no s'hi senten reconeguts ni representants; no poden ser qui són. En aquest sentit, els i les joves entrevistades manifesten una forta desvinculació escolar a múltiples nivells: emocional, cognitiu i conductual. Senten que no aprenen, que no són capaços, que aquell no és el seu espai. L'escola, ' simplement', no és per ells. Les cites següents il·lustren aquesta sensació de desconexió amb el món escolar i tot allò que aquest comporta:

*Sí, a ver, he tenido dificultades en los estudios, pero porque nunca me ha interesado estudiar, yo iba porque era obligatorio y ya. (Agustín)*

*No me gusta y yo sé que si hago algo que no me gusta, no voy a estar cómoda, no voy a estar bien, no le voy a poner interés, y no lo voy a entender. (Esther)*

*No, no tengo la ESO, pero a mí no me importa mucho, la verdad.*  
(Manuel)

Si ens centrem, en primer lloc, en les característiques de la desvinculació emocional tal com s'expressa en les vivències dels i les joves entrevistats, aquesta es fa palesa a partir d'un **fort sentiment de falta de pertinença a l'escola** que és especialment acusat en el sub-perfil de joves que hem definit com d'abandonament per insostenibilitat vital. En aquests casos, són tan greus les situacions vitals a les que els i les joves han de fer front que viuen l'espai escolar com profundament aliè, poc connectat, a la seva realitat. De fet, per aquest perfil de joves, transmeten una sensació de tancament i ofec dins la institució escolar que queda perfectament reflectida a la cita del Vicente:

*No lo sé. Yo, por ejemplo, cuando hacemos excursiones y todo eso, yo muy bien, yo cojo aire, hago otra cosa, y no estaba todo el rato en el mismo sitio... sentado en una clase sólo, entre cuatro paredes...*  
(Vicente)

En segon lloc, i de forma clarament relacionada amb la desvinculació emocional, s'identifica una forta desvinculació cognitiva entre els i les joves que formen part d'aquest perfil d'abandonament escolar. La majoria de joves entrevistats que formen part d'aquest perfil relaten **trajectòries escolars marcades per l'acumulació de suspensos i les dificultats d'aprenentatge des d'edats molt primerenques**. Com mostren les cites del José David i l'Ernest suspendre és una dinàmica habitual de les trajectòries educatives d'aquests joves que clarament incideix sobre la seva motivació i la seva autopercepció com a estudiant:

*Dejé la ESO a medias. Es que también... es que mi historia con el cole es súper larga porque yo ya empecé a suspender como a partir de segundo, de segundo de primaria, eh, ya me quedó inglés y luego en segundo ya me quedaron tres creo, en cuarto cuatro, en quinto cinco.*  
(José David)

*O sigui, a mi, em van quedar 11 suspeses, i de les 11 podia passar de curs amb 3 suspeses com a màxim, i bueno, a l'estiu vaig estar*

*estudiant i això, al Juny vaig fer la recuperació, i em van quedar 4, i al final em van fer repetir (Ernest).*

**I és que les i les joves que formen part del perfil d'abandonament per desvinculació perceben que l'escola dóna més valor, reconeixement i prestigi a un tipus de coneixements que a altres i que tot allò amb el que ells es consideren 'bons' o que associen 'als seus mons de referència' està permanentment exclòs de l'univers escolar i dels seus paràmetres curriculars, pedagògics i d'avaluació.** De tal manera, i com ja avançàvem anteriorment, els i les joves estableixen fortes dicotomies entre el que defineixen com coneixement teòric i coneixement pràctic i fan una crítica frontal a l'ESO per considerar-la excessivament academicista, centrada exclusivament en la transmissió de coneixements de caire memorístic i fortament desconnectada dels seus universos de vida. Conseqüentment, només un tipus d'estudiants, només unes identitats d'aprenent particulars, són considerades vàlides. La resta, són deslegitimades, sancionades, expulsades. A més, molts dels i les joves d'aquest perfil identifiquen un sèrie d'aspectes o competències en les quals sí que són hàbils. No obstant, aquestes habilitats no són contemplades ni avaluades i queden fora de les competències educatives, fet que incrementa la seva sensació de 'no pertinença' a l'escola. Tal com expressa el Manuel l'absència del coneixement manual durant l'ESO és un dels elements que explica la seva desvinculació escolar i el seu posterior abandonament.

*Yo creo que sí, si hubiera sido más práctico y más hacer cosas, no estar tan sentado y escribiendo y dictados, es que yo los dictados y cosas así no... no me gustaba escuchar y escribir, escuchar y pensar y escribir.... Mejor hacer, ¿no? Y mientras haces lo estás pensando, mientras lo estás haciendo. (Manuel)*

En tercer lloc, els i les joves que formen part d'aquest perfil d'abandonament mostren formes de desvinculació de tipus conductual que s'expressen a partir de tres grans dinàmiques: **la repetició, l'absentisme i la forta conflictivitat dins l'espai escolar que s'acaba convertint en expulsions constants.** De fet, dels 11 casos que formen part d'aquest

perfil, tots han repetit almenys un curs acadèmic durant la seva trajectòria escolar i aquest fet, com mostra la cita de la Maysa acaba minant la seva autoestima.

*En la ESO cuando repetí, te sientes fuera de lugar, porque ves que tus compañeros son más pequeños, tienen otra mente, tienen otra manera de pensar, y es verdad que te sientes fuera de lugar. (Maysa)*

És més, **absentisme, repetició i conflictivitat s'acaben convertint en cercle viciós dels que molts i moltes joves senten que no poden escapar**, mostrant la retroalimentació entre les diferents arestes de la desvinculació, tal com mostra la cita de la Rosa:

*Sí, que iba bastante mal, yo ya estaba cansada por tantos años y todo eso, y entonces pues claro, iba a peor porque ya me daba igual el instituto, era en plan voy por ir. Llegaba tarde, a veces no iba, hacía campana, bueno, fatal (...) Sí. Horrible, en exámenes zeros, unos, cosas así, trabajos sí que presentaba alguno, pero otros no, incidencias que tenía porque me pillaban, o me pillaban con el mobil cada dos por tres, o durmiendo, porque era fatal, porque encima no dormía bien pues me dormía en clase. Fatal, fatal (Rosa)*

Les cites del Manuel i el Marwan afegeixen un nou element en aquesta dinàmica: l'expulsió. Com explica el Manuel **repetició i expulsió acaben funcionant com un peix que es mossega la cua**, on un acaba reproduint l'altra. Aquesta és la paradoxa: els mecanismes punitius que s'apliquen per tal de *controlar* els processos de desvinculació escolar acaben generant noves formes i expressions de desvinculació. Així mateix, la cita del Marwan fa explícit que les lògiques d'expulsió que operen dins els centres educatius, més enllà de les pràctiques educatives objectives que porta a terme l'alumnat, es vinculen també amb les creences i les expectatives docents.

*Sí, repetí primero, me expulsaron en segundo, namás empezar segundo, no, perdona, repetí primero y me expulsaron en el segundo curso que estaba repitiendo primero, y me expulsaron a finales, entonces entré a segundo en el instituto y eso ya fue pues... que entré y iba un día, tres sin ir... otro día iba y la liaba... o sea, a lo mejor me daba por irme, y a la hora del patio me iba a casa. (Manuel).*

*No sé, me sentía mal, porque pensaba que siempre me echaban cuando yo lo hago todo bien, no comprendo por qué. Seguía las normas y todo, y al final, me echaban y ya está. De verdad que muy mal. (Marwan).*

Un últim element per entendre les trajectòries escolars dels i les joves que formen part d'aquest perfil és el **paper limitat que exerceixen els PFI com a reparadors dels seus processos d'abandonament escolar** –tornarem sobre aquesta qüestió amb més detall al proper apartat. De fet, sis dels joves d'aquest grup han optat en algun moment de la seva trajectòria per realitzar un PFI. No obstant això, de tots ells només un l'ha finalitzat, amb la qual cosa la seva trajectòria s'acaba caracteritzant per l'acumulació d'abandonaments. Aquest fet demostra la incapacitat d'aquest mecanisme per revertir les trajectòries educatives dels i les joves un cop els processos de desvinculació escolar es troben tan fortament arrelats.

*Pues ya allí, a ver, que no me acuerdo muy bien, no me saqué [el PFI] el de mecánica, y luego hice un curso de peluquería, que no, tampoco, nada, no me fue muy bien. Y ya de ahí nada. (Vicente)*

En definitiva, al llarg d'aquest apartat hem identificat una situació general de d'incomoditat sostinguda d'aquest perfil de joves dins la institució escolar. Per aquests i aquestes joves, la vida a l'institut és poc estimulante i genera sensacions adverses. Per a uns, l'institut és la font del seu malestar, un espai on no se senten compresos o ajudats. Per a altres, la seva vida és tan complexa i plena d'alts i baixos que l'institut apareix com *el menor dels seus mals*. Una càrrega més a la seva ja feixuga motxilla. Al final, l'AEP apareix davant dels seus ulls com un alliberament o com un *tocar fons*. Sigui en una forma o altra, la seva sortida del sistema va en tots els casos acompanyada d'una sensació altament arrelada de no retorn. Les cites de l'Esther, l'Alberto o el José David expressen amb tota la seva cruïlla aquest procés:

*Yo era una niña que gracias al instituto perdí totalmente la autoestima, no me quería, yo me miraba y lloraba, me pegaba, me quería morir, me intenté autolesionar varias veces, o sea, horrible (Esther).*

*Porque, o sea yo, mirando hacia delante decía "por mucho que estudie, por mucho que repita no voy a sacarme el título, entonces para que seguir" ¿Sabes? No me serviría de nada seguir estudiando. (Alberto)*

*El saber que yo ya, por más que estudiase, estaba perdiendo el tiempo. Veía que estaba y que no me iba a sacar la ESO, para qué me voy a quedar si no voy a hacer nada, prefiero salir, buscarme un curso, buscarme lo que sea pero no estar perdiendo el tiempo. (José David)*

### **3.2.2 Elements sistèmics/institucionals: les formes d'agrupament de l'alumnat i els dispositius de noves oportunitats**

Com hem assenyalat, les trajectòries educatives dels i les joves es troben emmarcades en contextos institucionals particulars que responen a lògiques sistèmiques concretes, i les que desemboquen en abandonament escolar prematur no en són una excepció. Així doncs, analitzar l'impacte que produeix l'estructura escolar i l'accés a recursos socioeducatius, en general, ja sigui per acció o per omisió, és cabdal per entendre les oportunitats d'aquests i aquestes joves de desenvolupar trajectòries educatives exitoses. Alhora, la dimensió institucional i sistèmica posa de relleu algunes de les principals barreres que cimenten el seu camí cap a l'abandonament escolar prematur. En aquest apartat, doncs, ens centrem en aquells elements que han tingut un pes específic en el procés d'abandonament escolar dels i les joves d'aquest perfil. En primer lloc, abordarem els mecanismes d'atenció a la diversitat que s'apliquen durant l'ESO i, en particular, les formes d'agrupament de l'alumnat. En segon lloc, ens fixarem en el pes que juga l'oferta de recursos i programes de noves oportunitats en les possibilitats de revertir les trajectòries d'aquests i aquestes joves.

Tal i com hem remarcat a l'apartat anterior, les trajectòries dels i les joves que abandonen els estudis per desvinculació es caracteritzen pel seu malestar i rebuig a la institució escolar. Així doncs, a diferència del perfil analitzat a l'apartat anterior, la seva decisió d'abandonar els estudis no es limita a l'abandonament d'uns estudis en particular, sinó a la sortida, més o menys indefinida, del món educatiu en general. Aquesta voluntat de fugida prové, en gran mesura, de l'impacte sistemàtic i sostingut dels mecanismes



de control dels que disposa i fa ús la institució escolar. Com hem vist a l'apartat anterior, baixes qualificacions i suspensos constants, repetició crònica, càstigs i expulsions reiterades són alguns dels elements que caracteritzen les trajectòries educatives d'aquest perfil de joves.

**Un element especialment rellevant per entendre com es forgen les trajectòries educatives d'aquests joves durant l'ESO i com es generen i/o reforcen els seus processos de desafecció escolar és l'ús dels agrupaments per nivells com forma àmpliament generalitzada d'atendre la diversitat durant l'ESO<sup>23</sup>.** De fet, la majoria dels i les joves entrevistats que formen part d'aquest perfil d'abandonament afirmen haver sofert els efectes de l'agrupament per nivells, estant sistemàticament inclosos en els grups de nivell baix. Tal com mostren les cites de la Maysa, per als i les joves és perfectament clar quina és la lògica d'agrupament que fan servir els seus centres educatius tot i que no sempre es faci explícita.

*Sí, en el primer instituto era A, B, C, D, E y era el A súper alto, el B y C igual, y el D E era el más bajo. Y ya a parte tenían la UEC, que le decían la clase de los malos, pero era de gente que le costaba mucho (...)Y en el otro instituto era el A y el B eran el mismo nivel que era el nivel medio-alto, y luego el C que era alto, bastante alto, y el D era el que costaba más. (Maysa)*

És més, segons es desprèn de les entrevistes, **els agrupaments per nivell tenen impactes negatius en quant a la capacitat de dotar de sentit i continuïtat les trajectòries educatives dels i les joves.** El cas d'Agustí és paradigmàtic en aquest aspecte. A l'institut, des de primer d'ESO, va ser classificat com un 'mal alumne' i enviat a un grup classe de baix nivell. Tal i com es recull a la cita següent, l'Agustí afirma que a cada curs hi ha tres classes clarament diferenciades: la dels 'intel·ligents', la dels 'normals', i la dels 'tontos'. També explica però que, en realitat, però, a la classe que anava ell no hi havia els que tenien dificultats acadèmiques, sinó els que no volien estudiar. En aquest sentit, ell considera que això no el va

---

<sup>23</sup>Per aprofundir en l'efecte desigual que genera l'agrupament per nivells, es recomana consultar: Pàmies, J., i Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 335-348. Disponible aquí: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8388>

ajudar; al contrari, el va perjudicar enormement, incrementant el seu desinterès. En aquest sentit, ell està convençut que la capacitat la té, que no és una qüestió de ser més o menys intel·ligent, sinó del poc interès que li genera el model pedagògic i curricular imperant a l'educació secundària obligatòria.

*Sí, nos dividían. Era no sé cómo se llamaban las clases... bueno eran la de los listos, la que era normal, que no era ni listo ni que no supiera, y luego ya la gente que tenía dificultades, Bueno, en realidad los que no querían estudiar (...) A mí me pusieron en esta. Como no quiere estudiar, pues vamos a meterlo allí. (Agustín)*

I és que com ha mostrat abastament la recerca nacional i internacional en aquest camp<sup>24</sup>, grups de nivell es converteixen en poderosos catalitzadors per explicar les possibilitats d'èxit, fracàs i abandonament escolar de l'alumnat. Així, els grups de 'baix nivell' no només estan sobre representats per alumnes d'origen migratori i de baix estatus socioeconòmic i cultural –fet que posa el dubte el fet que la seva configuració estigui feta exclusivament per criteris de capacitat i rendiment– sinó que a més tenen efectes molt negatius sobre la motivació, el rendiment i les expectatives educatives dels estudiants. Els estudiants que estan en els grups de menys nivell estan subjectes a expectatives més baixes per part del seu professorat, reben menys estímuls per l'aprenentatge i estan més exposats a metodologies repetitives, a activitats que els infantilitzen i a relacions amb el professorat basades en el control i la punició del comportament. La segregació de l'alumnat en grups de nivell, doncs, polaritza els resultats del sistema educatiu, posant en dubte els principis d'equitat i cohesió social que han de caracteritzar a tot sistema educatiu.

Cal dir també que en alguns casos, sobretot per als alumnes amb el perfil d'abandonament que hem denominat d'insostenibilitat vital, tots els esforços d'atenció a la diversitat, adaptació metodològica o flexibilització curricular acaben sent insuficients per revertir les seves trajectòries

---

<sup>24</sup> Sobre aquesta qüestió veure: Tarabini, A. (2017) *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible aquí: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/lescola-no-es-tu>

escolars. I és que quan tot juga en contra, l'escola per sí sola no pot canviar el món.

*Cuando ya vieron que me empezaba a descarrilar, siempre me tenían encima, yo iba a la psicóloga también de allí cada semana, la del colegio. Y bueno, al final ya me dejaron un poco de lado, cuando ya empezaba a faltar mucho, me hicieron hacer un horario reducido para que al menos no perdiese todos los hábitos, pero no lo cumplí. (José David)*

*Entonces yo dejé de estudiar, y como creo que tenía 14 años, eso fue antes de entrar al centro de menores, y como era ilegal que yo dejara de estudiar hasta mínimamente tercero o cuarto de la ESO, pues entonces mi madre no me matriculó. Los de servicios sociales se metieron, me dijeron que tenía que ir a una UEC... dije "pues vale, pues cambiadme de instituto, no pasa nada, no hay problema" y luego pues en la UEC todo iba bien pero en cambio ahí ya empezaron más problemas con mi madre, en ese momento, y luego con mis compañeras. (Esther)*

Un segon element de caire institucional/sistèmic per entendre les trajectòries d'abandonament escolar d'aquest perfil de joves, tal i com apuntat al principi d'aquest apartat, és **el pes que juga l'oferta de recursos i programes de noves oportunitats en les possibilitats de revertir les seves trajectòries de fracàs**. Com hem senyalat anteriorment, són nombrosos els joves entrevistats que després d'haver abandonat l'ESO s'han matriculat a un PFI que també han acabat abandonat. Un dels elements que hem assenyalat a l'apartat anterior per entendre aquest doble abandonament és la dificultat amb la que es troben els PFI per revertir trajectòries profundament arrelades de desvinculació amb el món escolar i amb tot el que aquest comporta. Ara bé, hi ha una altra qüestió per entendre aquest factor: **és tracta de la manca d'oferta formativa pública de PFI per atendre totes les necessitats dels joves**<sup>25</sup>. Aquesta manca d'oferta condiona clarament les tries dels joves que, tot sovint, es fan més per *fer alguna cosa* i no pas per un *interès real*

---

<sup>25</sup> Per aprofundir sobre l'oferta de programes de noves oportunitats a Catalunya veure: Tarabini, A., i Curran, M. (2019). *Guies de Política Educativa Local: Estratègies Municipals contra l'Abandonament Escolar Prematur*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

en aquella modalitat formativa. De fet, molts dels i les joves entrevistades que han cursat un PFI afirmen que el van escollir perquè era l'únic que hi havia i que per tant no els agradava suficient com per revertir els processos de desafecció i desvinculació dels que partien. I és per això que la immensa majoria de joves que abandonen els estudis per desvinculació reproduïx als PFI els mateixos patrons d'absentisme i mala conducta que ja va desenvolupar durant l'ESO.

*O sea, no es algo que me entusiasme hacer, informática, porque a mí no me va mucho esto, sé lo básico y ya me basta con esto, pero como no había ninguna otra cosa y tenía dieciséis años y no podía hacer nada porque era menor de edad. (Alberto)*

*No había muchos [PFI], lo que pasa que a mí no me va el maquillaje ni nada de carpintería, o sea, yo, yo quería en plan sanitario, pero no hay nada, sólo hay maquillaje, mecánica y agricultura y esas cosas. (Maysa)*

A més, són diversos els i les joves que assenyalen no haver trobat plaça al PFI seleccionat com a primera opció. Això produeix dos resultats diferents: la inactivitat o cerca de feina al mercat laboral com alternativa a la seva sortida del sistema educatiu; o la continuïtat dins una opció formativa no desitjada. Aquests dos casos tenen en comú l'increment encara major de la seva sensació de 'separació' vers els estudis. Els casos de l'Esther i de l'Ernest exemplifiquen ambdues situacions.

*Sí, me dijeron: 'ves a este sitio, te van a informar, pide que quieres hacer el curso que yo hice, ellos me conocen, tal, tal, tal'. Fui, y no habían plazas. Así que nada. (Esther)*

*Quan em van dir que repetia i això, llavors vaig decidir canviar-me a un PFI i vam fer la preinscripció molt tard i no quedaven gaires places i aquí al barri no m'agafaven a ningú lloc, així que vaig quedar-me a l'institut. (Ernest)*

D'altra banda, el perfil majoritari de joves que componen la categoria d'AEP per desvinculació –nois i noies sense graduació d'ESO i menors d'edat– es troba amb una manca d'opcions formatives més enllà dels PFI. Aquest fet, combinat amb l'oferta insuficient i poc heterogènia a la que fèiem, dificulta la seva re-vinculació educativa i l'accés a opcions formatives

més alineades als seus gustos i aspiracions. Dit d'una altre manera, si ja són pocs els que manifesten haver-se interessat per continuar formant-se, menys encara seran els que ho aconseguixin en uns estudis que no són els que volen.

*Sí, me hubiera encantado, tío, a mí ser el agente forestal ése. Que salía en el Pla Jove ese, pero como era menor no pude hacerlo. Así que me metí en lo de ordenadores. (Alberto)*

És especialment important destacar, aquí, **el paper que juguen els centres de noves oportunitats en la recuperació de les trajectòries educatives dels i les joves que han abandonat prematurament els estudis i en els seus processos de revinculació escolar**. Si bé, aquests tipus de centres també pateixen, igual que els PFI, d'una manca d'oferta, especialment en alguns territoris, i a més es caracteritzen per una elevada vulnerabilitat institucional, tenen algunes característiques organitzatives i pedagògiques que els atribueixen un rol central en el combat contra l'AEP. Aspectes tals com l'orientació i l'acompanyament subjectiu, la flexibilitat del mapa formatiu, la individualització dels aprenentatges i la vinculació emocional amb els i les joves que caracteritza el model d'escoles de noves oportunitats són assenyalats per alguns dels joves entrevistats com aspectes clau a l'hora de tractar de revertir els seus processos de desvinculació escolar<sup>26</sup>.

*En diciembre, en 2019, mi amigo dejó la ESO y le avisaron a él, yo fui con él para enterarme. Y vi eso y decidí que quería eso de las segundas oportunidades, y me gustó y estoy súper cómodo. Y me dijeron "quieres volver a seguir, porque no has acabado" y yo dije que sí. Y si no que no se puede, pues un curso para sacarme la ESO o un PFI o lo que sea. (Agustín)*

Per últim, en aquest aparat volem ressaltar les **dificultats estructurals que viuen els joves nouvinguts per tal d'accedir al sistema educatiu i sostenir les seves trajectòries educatives amb èxit**. Aquests i aquestes joves veuen cada dia com la seva situació legal va

---

<sup>26</sup>Sobre el funcionament i model pedagògic de les escoles de Noves Oportunitats es pot veure: Tarabini, A. (2018). Dame la oportunidad de hacer las cosas que yo sé hacer. Las escuelas de nuevas oportunidades como espacios de dignificación de los jóvenes. *Revista Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 48. Disponible aquí: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6712083>

per davant del seu dret a l'educació i, consegüentment, de la seva capacitat d'elecció. En efecte, la seva situació legal els dificulta l'accés al sistema educatiu formal de forma regular i posa de relleu la necessitat de parar especial atenció als processos d'integració educativa dels menors no acompanyats. L'Estat ha de garantir-los la seva estabilitat i seguretat, i l'accés a tots els recursos educatius, independentment de l'administració que els subministri i de la seva situació legal. S'ha de parar especial atenció als nivells bàsics d'educació per a prevenir que el seu assoliment educatiu estigui per sota de l'educació secundària obligatòria i evitar, d'aquesta manera, l'abandonament escolar sistemàtic d'aquest col·lectiu.

*En Marruecos sí que estudié un poco. Aquí en el cole no 'había' entrado porque, porque me pasó el problema de los papeles y la documentación, que no llegó. Hasta los 16 años. Solo podía estudiar cursos de castellano, de catalán. Curso de la cocina por la mañana, y por la tarde en el centro tenemos saleta o hacíamos actividades. (Marwan)*

En definitiva, al llarg d'aquest apartat s'ha posat el focus en dos elements d'importància central a l'hora de pensar en mesures de prevenció, intervenció i compensació contra l'AEP. En primer lloc, l'impacte que tenen els agrupaments per nivell a l'ESO com aspecte especialment negatiu per garantir la vinculació escolar dels i les joves. En segon lloc, la manca de dispositius formatius per aquells joves que han abandonat l'ESO sense graduar així com la incapacitat d'alguns d'aquests dispositius per fer front a processos de desvinculació escolar profundament arrelats en les experiències educatives d'aquest perfil de joves.

### **3.2.3 Elements relacionals: professorat, grup d'iguals i relacions afectives**

Les trajectòries, vivències i experiències educatives dels i les joves es troben profundament marcades per elements relacionals. A la secció anterior hem posat un focus específic en l'orientació com element clau per entendre els processos d'abandonament per insatisfacció amb l'elecció. No obstant això, també hem afirmat que les relacions amb professorat i grup d'iguals, en termes més amplis, tenien un paper cabdal per explicar les

trajectòries educatives dels i les joves i les seves decisions de continuïtat formativa. En aquest apartat tornem a explorar el rol del professorat i el grup d'iguals en els processos d'abandonament escolar per desvinculació. I és que en aquest perfil de joves els aspectes relacionals són especialment important per entendre les seves trajectòries i experiències escolars. Les relacions afectives, com es veurà, juguen un paper cabdal en les seves possibilitats de (des)vinculació escolar.

En primer lloc i en relació al paper del professorat destaquen dos elements centrals: d'una banda, el tracte i les expectatives docents, així com el paper que aquests factors jugaran en la consolidació dels processos de desvinculació escolar; d'altra, la manca d'acompanyament emocional i d'atenció-actuació vers les situacions de vulnerabilitat, amb especial èmfasi en els casos d'assetjament escolar que –com ja hem vist a la secció anterior – són una problemàtica transversal i molt acusada molts dels joves que formen part d'aquest estudi.

Si ens centrem en l'aspecte relacional i la transmissió d'expectatives educatives observem com **els i les joves d'aquest perfil assenyalen un tracte diferencial i unes baixes expectatives, tant pel que fa als seus resultats acadèmics com a la seva participació en les dinàmiques escolars**. En aquest sentit, com mostra la cita de la Rosa, afirmen ser tractats de forma 'diferent' a la resta del grup classe, sent aquest tracte menys freqüent, menys personalitzat i més basat en la derivació assistencial –per exemple, a recursos de reforç educatiu– o en l'aplicació de mecanismes de punició –com l'expulsió. De fet, alumnes com l'Ernest afirmen haver estat etiquetats de 'mals alumnes' per part del seu professorat, fet que ha mediat la relació professor-alumne durant la resta de la seva trajectòria al centre educatiu:

*Y bueno el problema que tenía yo es que me costaba muchísimo, muchísimo, y los profes están por los alumnos que sabían que iban a seguir adelante, y a los que nos costaba pues sí, nos enviaban a refuerzo, pero aparte, cuando nos tocaban clases normales, no estaban por nosotros. (Rosa)*

*Perquè ja, o sigui, sí, hi havien alguns professors que em tractaven malament, Bueno, no em tractaven malament però no com als altres, saps? Em van etiquetar i ja. (Ernest)*

Aquest assenyalament del professorat com a part responsable del sorgiment dels processos de desvinculació escolar arriba al seu punt àlgid en certs casos on se l'assenyala com a causa 'directa' de l'abandonament. No obstant això, cal remarcar que les trajectòries d'aquests i aquestes joves, més enllà del seu grau de conflicte amb el professorat, presenten, tal com hem indicat, un cúmul de formes de desvinculació a múltiples nivells. En qualsevol cas, no deixa de ser significatiu que a la pregunta sobre el motiu causant de l'AEP, alguns joves com en José David, responguin sense vacil·lar i de forma inequívoca que el *culpable* és el professorat.

*Luego, en el último curso lo tuve que dejar porque tuve problemas con el profesorado. (...) Me hacían bullying, ai, mobbing. No sé, es como que el profesor la cogió conmigo y me quiso joder a mí. Me dijo chivato delante de toda la clase, fueron unas cosas muy sucias. (José David)*

I és que si bé els docents no poden fer front de forma aïllada a una problemàtica, la de l'abandonament escolar, que té múltiples factors explicatius i múltiples arestes, sí que és un actor cabdal per a generar confiança entre els i les joves. **La confiança, de fet, és un element bàsic per a qualsevol procés d'aprenentatge i de vinculació escola.** Si un no confia en les seves capacitats per aprendre i no percep aquesta confiança en el seu entorn immediat difícilment aconseguirà un aprenentatge efectiu. Si un no confia en l'escola com a espai de provisió just d'oportunitats difícilment hi dipositarà els seus esforços i les seves esperances. En aquest sentit, la confiança del professorat en l'alumnat és crucial per a l'èxit educatiu.

El segon element rellevant respecte la figura docent és la **manca d'acompanyament emocional i d'atenció-actuació vers les situacions de vulnerabilitat.** En aquest sentit, dels discursos analitzats es desprèn una clara manca d'atenció i de cura cap a les situacions socio-emocionals que presenta l'alumnat vulnerable. Aquest fet és especialment significatiu si es tenen en compte les biografies extremadament complexes d'aquest perfil de joves en general, i del sub-perfil d'AEP per *insostenibilitat vital*, en particular. La manca de suport i acompanyament té impactes molt rellevants en el sorgiment i consolidació de processos de desvinculació



emocional, un dels pilars fonamentals que explica el tipus de desafecció del que estem parlant.

De fet, tal i com succeïa en el perfil d'abandonament per *insatisfacció amb l'elecció*, els i les joves reporten múltiples casos d'assetjament escolar amb molt baixa o inexistent intervenció per part del professorat. Molts dels i les joves narren situacions d'assetjament escolar no -suficientment-abordades pels centres educatius i que provoquen, entre d'altres respostes, canvis de centre, increment de la desmotivació i/o de l'absentisme escolar, sorgiment de la inseguretat i la por, entre d'altres factors que incrementen la desvinculació i s'erigeixen com a factors clau a l'hora d'explicar el futur AEP.

*Hay muchas cosas que se tienen que solucionar en la primaria y en la secundaria, o sea el bullying, eso es por culpa de los niños, pero también de los profesores y de los padres, porque tiene tela que los profesores te digan que es un juego de niños, no sé, la profesora que me lo dijo me quedé como... (...) es una razón por la que esta profesora no debería ser profesora, tendrían que no sé, tendrían que hacer otro trabajo. (Agustín)*

*Sí, incluso hubo una temporada que cuando ya llegué a sexto, pues mis amigas se metieron conmigo y un día fuimos al profe y, eso sí, mucha mediación, pero fui al profe llorando y me soltó que era una mosquita muerta 'ah, claro, es que tú también eres una mosquita muerta' me soltó. (Rosa)*

En segon lloc, i centrant-nos en el paper que juga el grup d'iguals en els processos de desvinculació i posterior abandonament escolar, de l'anàlisi de les entrevistes se'n desprenen dos elements centrals: d'una banda, el bullying; d'altra, l'impacte generat en termes més amplis pel conegut efecte company. Vegem-ho. Pel que fa al **bullying** o als processos d'assetjament escolar, cal subratllar que aquest –com ja s'ha assenyalat en diverses ocasions al llarg de l'informe- **té un efecte esquinçador en les narratives dels i les joves entrevistats, amb uns efectes especialment nocius en termes d'autoestima per als joves que**

**formen part d'aquest perfil d'abandonament**<sup>27</sup>. Les cites de l'Agustín o la Rosa són molt il·lustratives en aquest sentit:

*Sufrí mucho bullying, se reían de mí y todo eso. Y mi madre fue a hablar, pero es que un día me colgaron con los, lo típico de colgarte los calzoncillos, en donde se ponen las chaquetas, el no sé cómo se llama ahora, y mi madre fue a hablar y le dijo la profesora que era un juego de niños, y bueno, yo al principio, porque ahora tengo la edad y lo sé, pero con aquella edad un juego de niños yo no lo veía, pero entonces mi madre se quejó al director, no sé si hicieron, yo ya no iba al cole por eso. (Agustín)*

*Entonces yo lo pasé muy mal porque yo estaba sola siempre, yo era la típica que me quedaba callada, que me tenía que sacar el profe y no salía al patio y eso, y era muy callada, entonces se metían todo el mundo conmigo. Entonces, me fue fatal los estudios, no quería ir al cole, me ponía hasta mala, porque no podía. (Rosa)*

Pel que fa a l'efecte company, podem assenyalar-ne dos elements clau. En primer lloc, cal tenir present que, més enllà de la seva situació particular, totes les persones entrevistades comparteixen el fet de ser adolescents. **En aquesta etapa els i les joves poden experimentar 'malestars adolescents'**<sup>28</sup> **generats per les seves dificultats d'encaix amb ells mateixos i amb el món que els envolta.** És en aquest context en el que cal entendre la forma com es construeix el paper dels amics, de la pertinença i de l'encaix. En segon lloc, **el paper del grup d'iguals és fonamental per explicar la relació entre segregació escolar i resultats educatius.** Així, la manca de referents positius, l'acumulació de baixes expectatives i aspiracions entre els companys o l'absència de relacions positives vers l'escola contribueixen a explicar la forma com els i les adolescents construeixen les seves identitats amb més o menys grau

---

<sup>27</sup> Sobre aquesta qüestió es pot consultar: Medina Rivilla, A., i Cacheiro González, M. L. (2014). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 62(1), 93-107. Disponible aquí: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29109>

<sup>28</sup> Per aprofundir en aquesta qüestió veure, per exemple, Funes Artiaga, J. (2010). *9 ideas clave. Educar en la adolescencia*. Barcelona: Graó.

d'adhesió escolar<sup>29</sup>. Les tres cites següents d'en Manuel, l'Esther i la Maysa, il·lustren com, en un moment d'especial vulnerabilitat com és l'adolescència, el grup d'iguals, la solitud, l'enfrontament amb la família i les pràctiques de consum poden ser elements que, quan operen de forma conjunta, marquin el procés de desvinculació escolar.

*Horrible, horrible. No conocía a nadie, no podía salir, echaba de menos mi antigua ciudad, irme al parque con mis amigos, estaba sola, pues como que me sentía muy sola y empecé a juntarme con gente que no era gente buena y pues entonces me metí en problemas y follones dije "mamá, tengo miedo". Y ella "eres tonta, eres tonta, eres tonta". Pues más tonta fui. (Esther)*

*No sé, pfff, es que no lo sé, no lo sé, la tontería de llegar al instituto y todo, quieres ser el más chulo y ya empiezas con "este fuma, pues vamos a probarlo, vamos a fumar una caladita", yo qué sé y ya entrabas en la clase contento y pfff, y al día siguiente dices "venga va, pues otra vez" y ya pues entraba en clase sin ganas de nada. (Manuel)*

*Mi fallo ha sido la mala compañía, ¿sabes ? entonces empecé a juntarme con gente que no tenía que ir, empecé a hacer cosas que no tenía que hacer y al final pues me pasó que no pude acabar la ESO (...) mi problema era que empecé a conocer unas chicas que fumaban, que eran mayores que yo, empezaba a ir con ellas y ya eran mis colegas y entonces empecé a preocuparme más por esas cosas, por lo típico, si tú no lo haces es que eres un pringao, era como aparentar algo que no, entonces empecé a ir con ellas, empecé a fumar, empecé a hacer cosas que me perjudicaban y pues al final no pudo acabarlo, porque la asistencia, la puntualidad que yo tenía ya desapareció. (Maysa)*

Ambdós elements -l'assetjament i l'efecte company, contribueixen a subratllar **la importància de la dimensió relacional i el rol del grup d'iguals en els processos d'integració social i educativa**. O millor dit, d'exclusió social i educativa. En aquests processos es palesa la manca de recursos de suport i acompanyament que permetin sistematitzar les cures

---

<sup>29</sup> La relació entre la segregació escolar i l'efecte company s'analitzen abastament a Tarabini, A. (2017) *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible aquí: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/lescola-no-es-tu>

dins els centres educatius. Aquestes cures haurien de facilitar el desenvolupament de les transicions educatives i vitals dels i les joves en contextos de major protecció i confiança. En canvi, assetjament i efecte company es demostren capaços d'exercir una funció catalitzadora i acceleradora de la desvinculació escolar i de l'AEP.

I aquí és on apareix el tercer element d'anàlisi d'aquest apartat: **la importància de les relacions afectives per als i les joves que abandonen els estudis per desvinculació.** Hem argumentat anteriorment que sovint els i les joves entrevistats senten una falta d'acompanyament i empatia per part dels seus docents durant les seves trajectòries educatives. I que el fet de no sentir-se acompanyats, recolzats o ajudats es configura per a ells i elles com un poderós catalitzador dels seus processos de desvinculació escolar. No obstant això, cal també subratllar la importància que els i les joves atribueixen a aquells docents que, en les seves paraules, senten que *els han salvat*. **Els i les docents, de fet, –amb especial menció a les psicopedagogues i psicòlogues– poden arribar a erigir-se com a referents indiscutibles per aquest perfil d'alumnat –que en termes generals– presenta una manca de referents positius en el seu entorn immediat.** Les pràctiques de cura i les mostres de preocupació poden contribuir a l'establiment de ponts emocionals molt sòlids, que es mantenen en molts dels casos fins i tot després de que els i les joves hagin abandonat la institució escolar. Per exemple, la Maysa reconeix que va ser un professor, a títol individual, qui va apostar per ella i la seva capacitat, convertint-se així en el seu referent constant en quant a acompanyament i orientació educativa. Les dues cites que transcrivim a continuació són molt il·lustratives d'aquesta qüestió:

*Pues mira, fue un profesor que me dijo "entiendo que no puedas seguir, pero yo te animo a que intentes hacer las pruebas de acceso a Grado Medio, son difíciles, sí, pero tú intenta" entonces fue allí que yo dije mira, vamos (...) Si ahora tuviera que acudir a alguien para conseguir información se la preguntaría a mi profesor, al que tuve.*  
(Maysa)

*En el segundo instituto sí que vi que los profesores se preocupaban más por cómo somos y cómo estamos que por otra cosa, siempre me decían "si tú estás bien, tú puedes hacerlo todo, pero si tú estás mal,*

*por mucho que leas no vas a entender nada" sabes? Fue allí, en el segundo instituto... allí me sentí bastante... allí le daban importancia a mis sentimientos y todo. (Maysa)*

Cal tenir en compte, que **el perfil de joves que abandonen els estudis pel que hem definit com processos d'insostenibilitat vital es troben sovint profundament sols i soles en el desplegament de les seves trajectòries educatives i vitals**. Són nois i noies que des de molt petits s'han hagut de fer càrrec material o emocionalment d'ells mateixos. Que han viscut separats de pares o mares, que han construït poques relacions basades en l'efecte i que, en darrera instància, senten que no tenen suports en base als quals sostenir les seves trajectòries educatives. És per això que l'establiment de relacions de confiança i afecte amb altres adults de referència té un paper tan important per al desplegament de les trajectòries educatives d'aquest perfil de joves. Les cites de l'Esther, l'Agustín o l'Alberto són exemples d'aquests processos.

*Volví a tener problemas con mi madre, discusiones, cosas así y le dije: 'mira mama, sabes qué, tú por tu camino y yo por el mío, me voy de aquí'. Y pues claro, empecé a faltar al cole, empecé a faltar al trabajo, empecé a estar mal, y pues eso. (Esther)*

*Me relacionaban el problema de que yo no fuera al colegio con que yo no tengo padre.... o sea mi padre nos abandonó a los cinco. (Agustín)*

*Pues la verdad es que cada uno tiene sus problemas, ¿sabes? Mi padre trabaja mucho y cuando viene está muy cansado y no me puede ayudar ni nada, mi hermano mayor... pues está el chico con sus problemas, es discapacitado, está bien, pero con sus cosas; el otro hermano, está ya casado ya y no... no me puede ayudar ya. (Alberto)*

És per això que en aquests casos **el que explica l'èxit o el fracàs d'un dispositiu institucional específic per prevenir o actuar font l'abandonament escolar no són tant les característiques objectives de tal dispositiu sinó el perfil dels professionals que té al darrera**. El relat de la Maysa és molt clarificador en aquest sentit quan parla del seu tutor del PFI; un tutor que a través del seu acompanyament emocional

exerceix un rol central de restitució d'un perfil de joves amb una situació vital extremadament complicada:

*Quando estaba en el PFI le dije a mi profesor, "mira esto es lo que me pasa, esto es lo que me pasa, y yo esto no se lo he contado a nadie, desde los catorce hasta ahora", y me dice "yo creo que es porque no has curado, tú crees que has curado pero no has curado, te pones un parche en un sitio que está sangrando y esto no quiere decir que se vaya a curar, sino que ahora tienes que irte con un psicólogo, hablarlo y hacer cosas que te hagan olvidar eso, que eso queda para siempre pero al menos curarlo un poco y que te deje seguir adelante, porque si no estarás todos los años así, llegarás a un curso y a la mitad lo dejarás". Entonces empecé con la psicóloga y este año, por fin, me he dado cuenta que por mucho que intente hacerme ver que lo he superado y todas estas cosas, pues no lo he superado. (Maysa)*

Volem acabar aquest apartat narrant el cas de l'Agustín que ajuda a il·lustrar amb detall alguns dels principals elements abordats fins ara.

#### **El cas de l'Agustín**

L'Agustín és un jove de 19 anys del barri de Bon Pastor. Viu amb la seva mare, que treballa als serveis de neteja de l'Aeroport del Prat, i la seva germana gran, de 22 anys, que va abandonar la secundària obligatòria fa uns anys, i ara estudia a una escola de noves oportunitats. Del seu pare només es coneix que va desvincular-se de la família per complet quan ell tenia 5 anys.

El seu pas per l'escola primària està condicionat per dos moments que marcaran la seva trajectòria futura. D'una banda la repetició de curs a 4t, i d'altra el canvi d'escola dos cursos més tard. Si bé al fet de repetir per se no li atorga una càrrega emocional rellevant, els problemes comencen a partir de la repetició, ja que amb el nou grup-classe viu episodis de bullying per part dels seus companys i companyes. El mal estar que li genera el nou curs no respon només al tracte rebut per la resta de nens i nenes, sinó també a l'absència de suport per part del professorat del centre. La situació porta a l'Agustín a començar a faltar regularment a l'escola, posant com a excusa freqüent que està malalt, tot i ser conscient que en realitat són les burles i el fet de no rebre cap atenció docent, el que el desmotiva fins a perdre les ganes d'anar-hi. El volum d'absències acumulat acaba implicant una derivació a assistència social, però allà tampoc se sent comprès ni acompanyat. Finalment, la situació insostenible de l'Agustín a l'escola porta a la seva mare a

canviar-lo de centre:

*"...ya cuando repetí cuarto (...) ya empezaron a hacerme el bullying, entonces sufrí mucho bullying, se reían de mí y todo eso. Y mi madre fue a hablar, pero es que un día me colgaron con los... lo típico de colgarte los calzoncillos, en donde se ponen las chaquetas (...), y mi madre fue a hablar y le dijo la profesora que era un juego de niños (...) yo no iba al cole por eso, y luego de eso fui bueno, tuve problemas también con asistencia social porque cómo no iba al colegio he tenido muchos problemas, entonces me cambié de colegio".*

L'inici de la secundària obligatòria no suposa un canvi pel que fa el bullying que pateix per part de companys i companyes, al contrari, les discriminacions van en augment. Algunes vegades fins i tot rep violència física a l'aula. L'Agustín associa aquest tracte rebut d'una banda als seus gustos per la cultura d'animació japonesa, caracteritzats en la seva forma d'expressar-se i vestir, que el fan identificar com a diferent a la resta de companys i companyes, i ser vist com el "raro de la clase", segons explica. D'altra banda, al seu caràcter tímid, que li impedeix reaccionar o queixar-se davant les situacions d'agressió. Recorda, quan ho descriu, que li hauria agradat haver pogut tenir una personalitat més forta, i reflexiona, a més, que si hagués sigut dels del grup que tenia un mal comportament a l'aula, ningú s'hauria posat amb ell.

L'altre factor que persisteix al llarg de la trajectòria obligatòria, i que el jove el relaciona contínuament amb el poc benestar que sent durant l'escolarització, és el poc interès que li generen les assignatures, i en conseqüència la quantitat d'absències acumulades. Repeteix per segona vegada quan cursa 1r d'ESO, i a 3r decideix abandonar definitivament. Tot i les continus suspensos i repeticions viscudes, l'Agustín considera que no és una qüestió de dificultats cognitives, ja que quan estudia sol acabar aprovant, sinó que el desinterès que li provoquen els estudis en aquell moment el fan ser percebut com un mal estudiant, i en conseqüència, les expectatives que viu per part del professorat sobre el seu futur acadèmic o professional són molt baixes. A més, l'Agustín posa sobre la taula com la distribució de grups per nivells marca les aspiracions dels estudiants, i estableix límits molt clars entre els llestos i els "tontos", quan en realitat aquesta distribució emmascara situacions d'una índole molt més complexa que la dels resultats acadèmics. Considera que segurament si els grups haguessin estat més heterogenis, els abusos rebuts per part de companys i companyes haurien estat

menors. Finalment, el jove acaba abandonant a 3r d'ESO pels efectes del bullying rebut prolongadament, i perquè arribat al punt on es troba, pensa que no aconseguirà treure's la ESO, a part de no tenir cap motivació per seguir al centre.

L'etapa posterior al seu abandonament de la secundària obligatòria s'inicia amb dos intents de reenganxament al sistema que no li funcionen, en primer lloc un curs de formació privada d'informàtica que no el satisfà, i en segon lloc l'estada a una escola d'adults on viu episodis d'angoixa deguts a la càrrega emocional viscuda anteriorment. Tot i que no arriba a completar cap d'aquestes dues vies, destaca que per primera vegada al llarg de la seva trajectòria se sent escoltat i comprès per part del professorat. Actualment, una experiència positiva a nivell d'escolarització suposa un gir total en la seva percepció sobre la continuïtat dels estudis, i en els seus plans de futur. S'ha inscrit a una escola de segones oportunitats, on duu a terme un curs de monitor de lleure i un altre de soldador. En aquesta nova etapa, està vivint per primera vegada un ambient de tranquil·litat i seguretat tant pels companys i companyes, com per part de professorat; en conseqüència, també, els seus resultats estan essent bons. La situació de la Covid-19 ha parat la formació, de moment, però aquesta casuística no canvia el seu interès per seguir estudiant. L'Agustín explica que per anar a l'escola de segones oportunitats ha d'utilitzar transport públic, desplaçar-se per la ciutat, i implica aixecar-se a les 6h del matí cada dia, però el seu nivell de motivació és tan alt en comparació amb etapes anteriors, que no li suposa cap inconvenient.

La bona experiència al centre de segones oportunitats, tant per ell com per persones del seu entorn proper, el seu millor amic i la seva germana, el fa reflexionar que deixar la ESO no implica que se t'acabin les oportunitats, i ell mateix s'anima a seguir. De moment vol acabar aquests dos cursos i així poder-se matricular a un PFI. Després li agradaria accedir a un CFGM d'informàtica o de farmàcia, i finalment la seva aspiració seria el grau superior, tot i que diu que si es motiva i li ve de gust fins i tot es veuria capaç d'entrar a la universitat, encara que ara per ara no és la seva prioritat. Reconeix que mentre cursava primària i secundària el seu objectiu era treure's la ESO i posar-se a treballar a una botiga de videojocs, però que ara vol tenir primer uns bons estudis que li donin accés a una feina millor.

La trajectòria de l'Agustín es constitueix com un reflex de la importància que poden significar els recursos d'acompanyament i orientació, positivament o negativa, en cada etapa. D'una banda, tant el rol del professorat com el de l'assistent social a



primària i secundària perjudica l'autoestima personal i acadèmica del jove. En primer lloc, per la falta d'atenció del professorat i l'absència d'orientació durant la trajectòria obligatòria, o fins i tot quan decideix abandonar. I en segon lloc, per la interpretació esbiaixada de l'assistència social, atorgant a l'absència escolar de l'Agustín, l'abandonament de la llar per part del seu pare, mentre que el jove té claríssim la poca relació de l'absentisme amb la qüestió familiar, i en canvi les evidents situacions insostenibles anímicament, per tot el bullying rebut, que ningú vol veure ni fer-se'n responsable. D'altra banda, la tasca del Servei d'Orientació-Pla Jove i d'una psicòloga derivada de serveis socials, són clau pel canvi de rumb en la seva trajectòria i un impuls per a la generació d'expectatives i aspiracions de futur. De l'acompanyament rebut per part de la psicòloga en destaca l'ajuda que li proveeix per superar els episodis d'angoixa i recuperar l'autoestima per tornar-se a vincular al sistema educatiu, i de la tasca del Servei d'Orientació-Pla Jove en fa una valoració excepcional, tant pel tracte rebut, com per ajudar-lo a trobar una opció formativa que li encaixi en el moment que ho necessita, i per últim, per l'oferiment d'una continuïtat en l'acompanyament, que també agraeix; finalment, l'Agustín valora el profit que n'hauria pogut treure si hagués conegut el servei abans:

*"Cuando yo acabo la ESO no hice nada, yo fui a buscarme yo la vida, porque desde el colegio no me enviaron nada, nunca me enviaron nada (...) Nunca llegó, y tenían mi número, mira, para que veas, no pueden decir "no tengo tu número, no tengo tu correo" porque tenían mi número, mi correo, el de mi madre, hasta todos los familiares, y si sabían directamente cuando no iba al colegio que es un poco muy raro que no supieran dónde vivo (...) yo fuí al Pla Jove y me ayudó más que la asistente social, entonces porque me ayudaron a encontrar algo y ya está, me buscaron algo que me gustara, yo creo que cambiaría lo de la asistente social por un Pla Jove, o por una asociación que te ayude, que te diga el qué, que te apoye, yo creo que eso me hubiese apoyado más en la ESO y en primaria que una asistente social (...) me llaman por whatsapp y me llaman para preguntarme cómo va y eso, y directamente yo creo que cuando acabe esto, ya me buscaran otra cosa ellos".*

### **3.2.4 La importància de la dimensió social**

Un element clarament diferencial entre els perfils d'abandonament identificats en aquest informe fa referència a l'impacte de la dimensió social

i, concretament, als efectes de l'exclusió social en relació a les condicions d'educabilitat i a les biografies dels i les joves que abandonen per desvinculació. Si bé en els casos d'AEP per insatisfacció amb l'elecció s'identifiquen alguns casos d'exclusió social, és en aquest perfil d'AEP per desvinculació on trobem la majoria d'aquestes situacions. Més específicament, als casos identificats com d'AEP per insostenibilitat vital, els aspectes relatius a l'exclusió social tenen un rol central per explicar la desvinculació i l'abandonament escolar.

El primer fet que identifiquem a partir de l'anàlisi de les entrevistes és **la presència d'escenaris d'ineducabilitat<sup>30</sup> que impossibiliten el desenvolupament de trajectòries educatives estables, contínues i exitoses per als i les joves**. La vivència de situacions de violència –ja sigui cap a ells o elles, o a la llar–, problemes amb la llei, projectes migratoris en solitari o de maternitat juvenil, també en solitari, encapçalen la llista de fenòmens que impedeixen que l'educació esdevingui un element central en el desenvolupament de les biografies d'aquests joves. A més, el risc d'acabar ingressant en una 'institució total' –com un centre de menors o un centre d'internament per a estrangers– incrementa la possibilitat de què apareguin irrupcions en el desenvolupament de les trajectòries escolars.

Un primer element, com hem dit, és l'existència de violència a la llar. Aquesta pot estar dirigida cap al o la jove, o cap a un dels progenitors, normalment la mare. En el cas de la Rosa, el seu pare maltractava de forma freqüent i constant la seva mare des que ella era petita. Això la feia estar en situació d'alerta constant i, tal i com relata detalladament a la cita posterior, no podia centrar-se en els seus estudis. De fet, no va ser fins que va aconseguir que la seva mare marxés de casa que es va poder centrar en els seus estudis, si bé ja era massa tard i mai ha aconseguit finalitzar-los.

*Yo siempre he sido de defender a mi madre frente a mi padre y si le hacía algo pues me metía en medio, desde pequeña. Entonces siempre he estado mal porque siempre tenía que estar alerta por mi madre, entonces no estaba bien yo para hacer otras cosas. Claro es que yo llegaba a casa y lo único que estaba pendiente era de mi*

---

<sup>30</sup> Per ampliar coneixements sobre les condicions d'educabilitat i, per tant, eixamplar la mirada sobre l'efecte de la pobresa en les trajectòries educatives, es pot veure: Bonal, X., i Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Praxis sociológica*, (17), 67-88. Disponible aquí: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4776408>

*madre, claro, y de estar alerta siempre, o estar alerta de mí misma por él, entonces no dormía bien, no comía, bueno, fatal. (Rosa)*

Un altre escenari vinculat a situacions de violència és el que va patir la Maysa. Tot i que e no va viure cap situació de violència familiar, sí que va haver de passar en primera persona per una agressió sexual per part de la seva parella que va marcar un abans i un després. De fet, el seu AEP s'explica de forma directa per la seva necessitat d'apartar-se de tot i tornar a començar. No obstant això, tal i com ella mateixa extreu de les seves converses amb la psicòloga del centre, en l'actualitat continua presentant seqüeles que li dificulten realitzar vida amb normalitat; entre d'altres, concentrar-ser i desenvolupar uns estudis amb normalitat.

*Yo decidí cambiarme de instituto e ir con unos familiares porque yo tuve problemas allí, y entonces más o menos fue como huir de los problemas, les dije a mis padres que no me preguntaran... pasó que sufrí agresiones sexuales por parte de mi ex pareja y todo, pero yo les dije a mis padres "por favor, no me preguntéis qué me pasa, ni nada, sólo quiero irme a un sitio donde pueda descansar, donde pueda coger aire y empezar el año que viene bien" y entonces mis padres me llevaron allí, me quedé allí y intenté superarlo todo y coger fuerzas para el siguiente año. (Maysa)*

Una situació d'índole completament diferent és la derivada de **les problemàtiques legals resultants de processos migratoris, especialment quan es donen en solitari**. La situació d'il·legalitat d'alguns menors obstaculitza el seu accés a recursos tant d'inserció laboral com formativa. A més, la rigidesa del sistema educatiu per aquells joves majors de 16 anys dificulta que, fins i tot quan la situació legal se soluciona, puguin accedir amb garanties a una formació formal i reglada. Els casos del Vicente i del Marwan son només dos exemples d'algunes de les traves extra-escolars que aquests joves en situació de vulnerabilitat social troben en el seu dia a dia.

*Pero yo, el año pasado, antes de hacer ese de peluquería, yo iba a hacer un curso de carnicería, pero se necesita el permiso de trabajo, y a mí me lo denegaron. (...) Si yo me pongo, puedo encontrar curro, pero a ver, también necesitaría el permiso de trabajo. Ya lo pedimos*

*una vez, pero me lo denegaron por... como estoy en el centro, por las incidencias y todo eso. (Vicente)*

*Sí, no pude entrar al cole por un tema de papeles, porque el centro me dio una dirección y los papeles llegaron a Madrid, y cuando llegaron los papeles aquí había cumplido los 16 y me dicen que no se pueden, no sirven. (Marwan)*

Així doncs, els projectes migratoris en solitari –especialment en situació d’irregularitat, però també quan no ho és– enfronten barreres difícils de superar. En primer lloc, per les necessitats econòmiques i materials que es deriven del procés i de la –habitual– situació de pobresa que es genera com a resultat; i per la necessitat de treballar remuneradament i els problemes de compaginació amb els estudis que poden sorgir. En segon lloc, i reiterant els arguments anteriors, pels problemes burocràtics propis d’un sistema tan rígid com el nostre.

*Yo vengo de un país muy pobre y todo eso, y pues por eso me vine aquí. Y aquí de alguna manera no me falta nada, pero, bueno, lo único que no pude es estudiar. Trabajar sí que trabajo cuidando a un señor mayor. Pero, no me podía ni inscribirme a un curso que quisiera hacer, nada, porque no tenía los papeles. Ahora sí los tengo, tengo el NIE, aunque se me va a caducar el 2021. (Nayeli)*

A més, casos com el de la Nayeli són especialment complexos ja que, a totes les dificultats esmentades, sumen la presència d’un menor a càrrec. **Les situacions de maternitat juvenil, si bé poc comunes entre la mostra de joves entrevistades, impliquen una aturada en sec de les possibilitats de continuïtat educativa; ahora, són un clar indicador de risc de vulnerabilitat i exclusió social.**

*Bueno ahora estoy aquí porque, bueno, no puedo estudiar nada porque yo tengo un niño de dos años y tres meses, ¿sabes? Entonces he estado trabajando y he dejado a un lado los estudios. (Nayeli)*

Per últim, s’identifiquen dos tipus de situacions on es produeix un internament en alguna mena d’institució total’. Els i les joves en aquesta situació presenten un alt risc d’AEP i una acumulació claríssima d’indicadors

de desvinculació a múltiples nivells. A més, són diversos els entrevistats que han optat per escapar d'aquests centres, agreujant encara més la situació. En el cas de l'Alberto, la seva fugida va ser per tornar a casa amb el seu pare. No obstant això, aquest periple va implicar un any de desescolarització. En el cas de l'Esther, la seva fugida va ser encara més de pel·lícula. Va fugir de la justícia durant pràcticament 2 anys, realitzant feines en negre i vivint a casa d'una amiga, re-apareixent al complir els 18 i sense tornar a trepitjar una escola mai més.

*Pues yo antes estaba en un centro de acogida, ¿sabes? Entonces estuve la primaria y un curso de secundaria, hasta que me escapé del centro ese. Estuve parado [sin ir al instituto] el resto del año, en mi casa, y luego me pusieron en el instituto este. A la que cumplí los 14.*  
(Alberto)

*Luego tuve problemas familiares, me metieron en un centro de menores, en el cual estuve estudiando en una UEC, pero claro, mi cabecita loca me dijo "vete de ahí". Me escapé, me pusieron en busca y captura, ellos tenían mis documentos, ellos tenían todo lo mío, aquello fue en plan, me dejaron 45 minutos para salir y no volví más. Para mí era lo mejor en plan, buah, libertad, estoy sola. Luego llegé la noche y dónde te vas a meter, porque las amigas se acaban. Fui a Gerona porque conocía a mi mejor amiga hasta el día de hoy en el centro de menores, y pues ella ya había estado escapada un año atrás, ella es un año mayor que yo, y allá tenía un sitio, una persona que la ayudaba, y ella llamó a esa persona y le dijo "por favor, ayuda a Esther" (...) Estuvimos un año, creo que era un año y 11 meses, casi dos años, faltaba nada para los 18 y dejar de constar como una chica escapada de un centro.* (Esther)

Per últim, estan els centres d'internament per a menors no acompanyats. Aquests, de forma sistèmica i degut a la seva organització basada en la rotació de centres, on els menors poden transitar per dos, tres o més centres d'arreu del territori estatal abans d'establir-se de forma definitiva en un, produeixen discontinuïtats educatives constants. Això impedeix construir una base sòlida que faciliti la vinculació amb l'escola i/o la seva trajectòria educativa. A aquesta circumstància cal afegir la situació

de desprotecció que es genera als 18 anys, quan s'interromp la seva possibilitat d'estada al centre.

*He cambiado mucho de centro. De los 13 hasta los 16 cada vez en un lugar, a veces en la calle, a veces en un centro. Antes estudiaba y trabajaba. El día que cumplí los 18 me echaron a la calle, y yo lo he dejado el cole. De verdad que muy mal. (Marwan)*

En definitiva, **l'alumnat en situació d'AEP per desvinculació presenta una acumulació de desavantatges socials que fonamenten l'aparició de processos de desvinculació educativa i que, a la llarga, són elements directament causants de l'AEP.** Per a aquests i aquestes joves, l'educació i l'escola s'erigeixen com aspectes 'secundaris' dins la seva complexa realitat. I per això és cabdal pensar en polítiques intersectorials que permetin abordar la complexitat de les vides d'aquest jovent i garantir-ne les seves condicions d'educabilitat.

Volem acabar aquest apartat narrant el cas de la Maysa que mostra clarament els aspectes abordats fins ara.

#### **El cas de la Maysa**

La Maysa té 18 anys i és de Sant Martí, concretament de la zona de Besòs Mar. Viu amb el seu germà de 16 anys, que estudia un cicle formatiu de riscos laborals, i amb els seus pares. La seva mare treballa fent atenció domiciliària a persones dependents, i el seu pare actualment està jubilat però ha tingut invalidesa laboral per estar malalt de càncer des de fa més de deu anys.

La trajectòria de la jove és marcada principalment per la influència del grup d'iguals, així com per les relacions personals viscudes dins i fora el centre educatiu. A l'etapa de primària l'episodi que en destaca és una situació d'assetjament escolar per part de companys i companyes de classe. A l'etapa de secundària es tracta d'un grup de persones amb les que s'ajunta després de l'institut, el que la condiona. Si bé el context viscut durant l'escola no li suposa cap entrebanc per obtenir bons resultats i ho supera a nivell d'estat anímic, segons explica, les experiències a l'institut li generen un trasbals tan feixuc que acaba abandonant els estudis obligatoris. La Maysa explica com a partir de segon d'ESO comença a relacionar-se amb un grup de persones més grans que ella, que la porta a desenvolupar un canvi

d'actitud escolar, deixa d'anar a classe moltes vegades, arriba tard, i no es compromet amb les tasques; com a conseqüència repeteix segon. Quan arriba aquest moment s'adona que vol deixar aquest ambient enrere i tornar a començar, així que després de passar un estiu amb la seva família de Ceuta, fa un canvi d'institut. La jove narra que necessita deixar algunes pràctiques que sent que la perjudiquen, i per això demana ajuda a l'assistent social de la seva família, amb la qual ja tenia contacte previ per la situació econòmica i de salut paterna a casa seva.

Comença 3r d'ESO a un institut nou, i tot i que reconeix haver aconseguit superar els hàbits anteriors, començant noves rutines com per exemple apuntant-se a un equip de futbol del barri, és conscient que tot allò viscut durant els anys anteriors a l'institut li havia generat un trauma profund, i que el fet de no haver-ho exterioritzat amb ningú li complica el bloqueig. La Maysa critica amb duresa la falta d'atenció rebuda per part del professorat del primer institut, pensa que només valoren els alumnes pels seus resultats acadèmics, i que en canvi deixen de banda per complet les necessitats emocionals o més individuals de cada un. La jove pensa que especialment en un context com el seu, on considera que molts adolescents tenen vides complicades fora l'escola, és essencial que els docents puguin veure i acompanyar-los més enllà de les proves d'avaluació, i reivindica que la separació per nivells, en aquest sentit, agreuja la situació. Manifesta que quan repeteix i la canvien de classe, situant-la a una de menys nivell, coneix a molts companys que han estat etiquetats com a no capaços, o com a mandrosos, quan en realitat el que necessiten és algú que confii en ells, d'una banda, i d'altra banda poder desenvolupar habilitats que no permet la ESO, tal i com s'organitza.

A l'institut nou entra en contacte amb una psicopedagoga i per primera vegada comença a exterioritzar tot el que no la feia sentir bé dels anys anteriors. La Maysa havia viscut episodis d'abús sexual per part de la seva ex-parella, situacions de pressió social greus entre el grup d'amigues amb les que s'ajuntava, i havia hagut de destinar moltes hores de tasques de cura per la malaltia del seu pare, ja que la seva mare treballava molt i ningú més se'n podia fer càrrec. La situació personal la supera, es veu incapaç de centrar-se amb les classes i de treure les notes que havia aconseguit temps enrere. Finalment, repeteix 3r i abandona. La jove se sent molt frustrada, mai s'hauria plantejat deixar d'escolarització, explica, tenia plans de seguir estudiant i sempre havia tingut expectatives de d'obtenir un títol superior en l'àmbit sanitari; però ara se li fa tot molt gran, i tot i que a la seva família li costa encaixar el seu abandonament, la Maysa manifesta que ha de prioritzar sentir-se

bé amb ella mateixa abans de res més. Agraeix que el professorat en aquest nou institut la recolzi i l'animi a seguir estudiant, presentant-li alternatives de formació com els PFI.

*Yo soy más que un motor, yo tengo partes en que necesito abrirme, necesito hablar, necesito sentirme persona (...) Me entraba como, no sé como, me entraba angustia, no podía, y entonces me sentía mal y sólo quería quedarme en casa en mi habitación encerrada, y era eso que no podía, que no sentía la fuerza de ir tampoco (...) A mi padre le costó mucho (...) "no es por nada, a mí me hubiese gustado que fueses como todas las chicas, que estudiases, que llegases..."(...) En el segundo instituto sí que vi que los profesores y todo se preocupaban más por el qué somos y cómo estamos (...) A mí me hubiese gustado mucho seguir y llegar a lo que me tenía propuesto, porque yo, o sea, yo siempre he pensado que yo he tenido capacidad para hacer muchas cosas.*

Amb l'ajuda del professorat de l'institut decideix apuntar-se a un PFI d'administració. Allà se sent més còmoda, els companys i companyes tenen més o menys la seva edat i rep una atenció individualitzada. La Maysa expressa que tant de bo hagués conegut que existia aquesta opció abans, hauria pogut estalviar-se dos anys de repeticions a la ESO i l'acumulació de frustració que ha anat arrossegant. Malgrat en el PFI se sent millor, el seu benestar emocional no millora i finalment abandona. La família i, fins i tot ella mateixa, pensen que la situació és insostenible, s'ha anat acumulant una situació de derrota constant, en els últims quatre anys cada curs comença amb esperança però no aconsegueix acabar. En aquest moment la figura del tutor del PFI és clau per evitar l'abandonament total, d'una banda li recomana dedicar-se plenament a la millora del seu benestar personal, i d'altra banda l'anima a apuntar-se igualment a les proves d'accés a la formació professional ja que confia amb les seves capacitats i pensa que se'n pot sortir, explica la jove. El suport que sent per part d'aquest professor l'ajuden a no rendir-se i reprendre les ganes d'estar suficientment bé per poder seguir amb els estudis. Aquests últims mesos ha buscat atenció psicològica i valora molt bé el servei rebut, comença a sentir que està sanant les ferides del passat i es veu amb suficient ànim per reprendre la formació. També, per no estar desconnectada del tot, expressa, està fent un curs d'inserció laboral d'administració amb la Fundació Èxit, i els resultats estan essent satisfactoris. També treballa els caps de setmana



en una forn de pa del barri.

La jove ara veu clar que tot i tenir experiències passades que li han suposat un obstacle, amb ajuda i dedicació personal pot superar-les, i així seguir avançant en la seva trajectòria. Les seves aspiracions pel curs vinent són intentar accedir a formació professional a través de les proves a les quals es pot presentar, i si no li surt bé aquesta opció, tornar a apuntar-se al PFI d'administració amb l'objectiu de cursar després el grau mig d'auxiliar d'infermeria, i dedicar-se a l'àmbit sanitari, que és el que li agrada. Destaca com a claus per a la seva continuïtat, el suport i orientació rebuda per part de l'assistent social així com per la psicopedagoga del segon institut i el professor del PFI, però en general és crítica amb el desemparament que sent que tenen els joves durant el transcurs de l'etapa obligatòria, quan no obtenen resultats acadèmics òptims. A més, reivindica que no es pot parlar d'oportunitats o de continuïtat en els estudis de la mateixa manera en uns barris que en d'altres a Barcelona, i que concretament en el seu, el potencial acadèmic de molts joves es perd perquè la gent viu situacions que el sistema educatiu ni contempla ni atén. La Maysa expressa que al seu barri falten actuacions específiques pels diferents escenaris que viuen els joves, i una ajuda econòmica suficient perquè l'educació no suposi un cost que s'hagi de posar en balança amb altres necessitats vitals. Reflexiona que en altres zones de Barcelona en les quals es disposa de més recursos, els joves tenen més oportunitats educatives, i lamenta que existeixi una situació tan desigual en comparació amb el seu barri.

*Porque vivir en Sant Martí no es lo mismo que vivir en Passeig de Gràcia y Plaza Cataluña, es muy diferente (...) influye mucho en la situación de dónde estés, cómo estás (...) Es verdad que nuestro barrio ha ido mejorando, la verdad, pero igualmente falta un poquito de atención, de escucha, sabes? (...) Aquí falta más, no sé, a lo mejor más no sé, educadores sociales, aquí en el centro cívico de aquí hay muy poco movimiento (...) Yo conozco a muchos chicos jóvenes de aquí que tienen potenciales súper buenos, pasa que le dan más importancia a comer que estudiar (...) Hay gente que está deseando acabar la ESO sólo para trabajar, porque está como que se amarga antes de nada, porque dicen "cómo voy a estar yo pensando en llegar a la universidad si no tengo ni pa qué vestirme, ni pa qué comer, ni pa qué nada". Es por eso que aquí, en este barrio, la mayoría de gente deja los estudios, y hay gente que es valiente y que sigue, estudiando y trabajando, pero hay muy poca gente.*

#### 4. Conclusions

Al llarg d'aquest informe hem caracteritzat l'AEP a la ciutat de Barcelona a través de l'anàlisi d'entrevistes realitzades amb joves que han deixat d'estudiar en algun moment de la seva trajectòria educativa. Aquesta anàlisi ens ha permès identificar **dos grans perfils de joves**. D'una banda aquells que abandonen els estudis per motius d'insatisfacció amb la seva elecció; i d'altra aquells que els abandonen per processos de desvinculació escolar.

En el primer cas, es tracta de joves que disposen del Graduat en ESO i que han abandonat els estudis durant l'etapa post obligatòria, ja sigui en la modalitat acadèmica (el Batxillerat) o en la professional (els CFGM). De fet, els i les joves que formen part d'aquest perfil no mostren una desvinculació material ni simbòlica en vers el sistema educatiu. Al contrari, d'una forma o altra, tots aspiren a continuar estudiant i si han abandonat els estudis és principalment per la manca d'orientació durant l'ESO i la falta d'acompanyament en les tries d'estudis post-obligatoris.

El segon cas, en canvi, aglutina un perfil de joves molt més vulnerable tant pel que fa al seu perfil social com educatiu. Es tracta de joves que no disposen del Graduat en ESO i que, a més, acumulen nombroses experiències d'abandonament. De fet, tots i totes les joves d'aquest perfil que han tractat de cursar alguna modalitat formativa després del seu fracàs a l'ESO (principalment, PFIs) l'han acabant deixant i actualment es troben en situació d'inactivitat. Són joves que presenten una forta desvinculació emocional, conductual i cognitiva amb l'escola i que, en nombroses ocasions, a més, són víctimes dels estralls de l'exclusió social amb la qual cosa viuen en situacions d'insostenibilitat vital que els impossibiliten connectar amb l'escola.

**Aquests dos perfils, per tant, permeten aprofundir en la complexitat dels processos que s'amaguen sota les dinàmiques d'AEP i obliguen a fer una mirada detallada del fenomen que s'allunyi de simplificacions i homogeneïtzacions.** La Taules 5 i 6 sintetitzen les característiques principals dels dos perfils identificats.

**Taula 5. Característiques del perfil d'AEP per insatisfacció amb l'elecció**

	Trajectòria i experiència educativa	Elements sistèmics i institucionals	Elements relacionals	Principals factors explicatius
Abandonament per insatisfacció amb l'elecció	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trajectòries heterogènies però amb alta incidència de repeticions i canvis de centre</li> <li>- Graduació ESO</li> <li>- Vinculació emocional (es deixen <i>uns</i> estudis, no <i>e/s</i> estudis)</li> <li>- No autopercepció d'abandonament</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconeixement característiques estudis post-obligatoris</li> <li>- Tries basades en el desconeixement o tries inercials</li> <li>- Desconeixement anticipat dels criteris d'accés als CFGM</li> <li>- Manca d'oferta (CFGM) al territori (increment del pes de la nota de l'ESO)</li> <li>- Possibilitats de tria desiguals en funció del capital econòmic, social i cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientació <ul style="list-style-type: none"> <li>o Més informació que acompanyament en la tria</li> <li>o Darreres etapes de l'ESO</li> <li>o Esbiaixada en favor del Batxillerat</li> <li>o Incompleta quant a processos d'accés i característiques dels CFGM.</li> </ul> </li> <li>- Prejudicis docents sobre els itineraris formatius (ESO) / acompanyament docent en etapa post-obligatòria</li> <li>- Rol positiu recursos d'orientació externs (Servei d'Orientació-Pla Jove, SOC, ...)</li> <li>- Impacte assetjament escolar +</li> </ul>	<p><b>Insuficiència o inadequació de l'orientació:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientació puntual, poc centrada en l'autoconeixement i molt enfocada en la transmissió d'informació</li> <li>- Transmissió d'informació esbiaixada en favor de Batxillerat</li> <li>- Recomanacions a Batxillerat per defecte</li> </ul>

			percepció de baixa intervenció del professorat.	
			<b>Elements socials</b>	
			- Dificultats derivades d'incorporació tardana al sistema educatiu per processos migratoris - Dificultats d'accés a determinats estudis per motius econòmics	

**Taula 6. Característiques del perfil d'AEP per desvinculació escolar**

	<b>Trajectòria i experiència educativa</b>	<b>Elements sistèmics i institucionals</b>	<b>Elements relacionals</b>	<b>Principals factors explicatius</b>
<b>Abandonament per</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trajectòries amb interrupcions, repeticions i canvis de centre</li> <li>- Acumulació de baixes qualificacions, suspensos, repetició,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agrupació per nivells: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Efectes en termes de vinculació i de continuïtat educativa</li> </ul> </li> <li>- Manca d'oferta educativa per l'alumnat sense GESO: PFI com a única via</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baixes expectatives professorat</li> <li>- Manca de suport i acompanyament -especialment greu en casos de vulnerabilitat</li> <li>- Alt impacte assetjament escolar + percepció de baixa intervenció del professorat</li> </ul>	<p><b>Models educatius a l'ESO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Models curriculars, pedagògics i relacionals que no fomenten la vinculació escolar dels i les joves més vulnerables</li> <li>- Dinàmiques de segregació</li> </ul>

	<p>càstigs i expulsions</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No graduat en ESO</li> <li>- Desafecció cognitiva, conductual i emocional</li> <li>- Autopercepció negativa com a alumnes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manca d'oferta de recursos de noves oportunitats</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rol central d'adults <b>referents</b> (psicopedagogs, tutors) en els casos d'indicis de re-vinculació</li> <li>- Impactes del grup d'iguals i de l'efecte company</li> </ul> <p><b>Elements socials</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situacions de vulnerabilitat derivades de violència, precarietat econòmica, precarietat legal, institucionalització, etc. que conformen escenaris d'ineducabilitat</li> </ul>	<p>escolar que concentren als i les joves més vulnerables en els mateixos centres, aules i/o recursos educatius</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manca de personalització dels processos d'ensenyament i aprenentatge</li> </ul> <p><b>Dinàmiques d'exclusió social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Els múltiples efectes de l'exclusió (econòmica, social, afectiva, relacional) sobre les trajectòries educatives dels i les joves.</li> </ul>
--	---	--	---	---

## **4.1 Línies i propostes d'intervenció**

Com hem vist, la trajectòria i experiència educatives, els elements sistèmics i institucionals, els elements relacionals i els elements socials, estan fortament connectats entre sí i, en conjunt, contribueixen a dibuixar els escenaris d'oportunitat educativa dels i les joves de la ciutat. És per això que les mesures que es proposen a continuació han de ser desplegades de forma coordinada per tal de garantir que, conjuntament, responen a una estratègia àmplia de prevenció de l'abandonament escolar prematur i d'ampliació de les oportunitats educatives.

### **4.1.1 Garantir trajectòries de continuïtat educativa per a tothom**

Els i les joves de la ciutat de Barcelona tenen una experiència de transició educativa molt diversa. No obstant això, existeixen elements comuns que permetrien, a través d'una millora del propi procés d'elecció i transició educativa, ampliar les oportunitats educatives dels i les joves, i en particular les d'aquells i aquelles en situació de major vulnerabilitat.

#### **Oferta educativa i accés a l'educació**

Les possibilitats d'accés a l'oferta educativa són desiguals pels joves tant en termes materials (costos econòmics directes i indirectes) com territorials (distàncies físiques i simbòliques). En aquest context, és apropiat intervenir a tres nivells:

- Ampliar l'oferta de CFGM, PFI i places a Escoles de Noves Oportunitats a la ciutat. D'una banda, l'increment d'oferta en CFGM pot contribuir a disminuir les tries de Batxillerat per absència de la formació volguda. A banda, el creixement de PFIs i E2O donaria una via de sortida a aquells joves més desvinculats i els permetria traçar itineraris formatius més llargs i acompanyats.
- Desenvolupar una estratègia de beques per a la post-obligatòria que garanteixi que cap jove veu perillar la seva continuïtat educativa per motius econòmics.
- Facilitar la mobilitat a través de: a) mesures per garantir la gratuïtat del transport per motius d'estudi per a aquells i aquelles

joves que ho necessitin; i b) mesures d'acompanyament i orientació que contribueixin a trencar barreres simbòliques entre les diferents zones de la ciutat.

- Avançar cap al disseny de centres integrals de Formació Professional, amb especialització temàtica, arrelats al seu territori de referència, i amb treball amb xarxa amb centres d'ESO i Batxillerat, tot combinant criteris d'excel·lència i equitat en la provisió de l'oferta.

### **Orientació**

Les pràctiques d'orientació es troben al cor de les experiències de transició dels i les joves. Per acció o per omisió, aquestes pràctiques contribueixen a marcar la diferència en les experiències dels joves un cop acaben l'ESO. En aquest marc, l'orientació ha de situar-se també en el centre de la intervenció educativa, tant durant l'ESO com després. Aquesta orientació ha de ser:

- Sistemàtica i universal, de forma que s'atengui tot l'alumnat i no només aquell que aparentment té problemes. D'aquesta manera es podran prevenir eleccions insatisfactòries per manca d'informació o suport a l'hora de realitzar les tries. A banda, com a impacte secundari, és d'esperar que menys tries insatisfactòries a CFGM alliberarien places per aquells i aquelles que sí hi volen anar.
- Precoç, per tal de millorar la detecció de l'alumnat en risc d'AEP i dissenyar estratègies per acompanyar-lo abans no es desvinculi de l'escola.
- Continuada i no només a l'ESO sinó també a post-obligatòria, de forma que es pugui acompanyar els joves en eventuais canvis d'itinerari un cop començada aquesta etapa.

### **Informació**

La informació que els i les joves reben per construir les seves tries o per conèixer les diferents alternatives formatives que els ofereix la ciutat ha de ser rigorosa, completa i equilibrada. Per tal de millorar el coneixement

dels joves sobre els potencials itineraris formatius i sobre els requisits d'accés a cadascun d'ells és necessari:

- Garantir que els i les docents coneixen els requisits d'accés als itineraris post-obligatoris de les branques acadèmica i professional i els comuniquen en temps i forma a tots els i les joves.
- Assegurar que tant el Batxillerat com els CFGM compten amb un espai per presentar-se i explicar-se durant l'etapa de l'ESO, i que els i les joves saben a on adreçar-se per aprofundir en la informació disponible.
- Reforçar la informació disponible i la comunicació sobre les possibilitats de transitar d'una opció formativa a una altra.

#### ***4.1.2 Millorar l'experiència educativa dels i les joves de la ciutat***

Millorar l'experiència educativa dels i les joves, com hem vist és un element cabdal per a garantir l'èxit escolar de tothom. Especialment aquells i aquelles joves més vulnerables tendeixen a presentar unes experiències escolars caracteritzades per la desvinculació a múltiple nivell. Per a millorar aquesta experiència escolar i reforçar la vinculació escolar dels i les joves en vers el sistema educatiu proposem avançar cap en base a les següents línies d'intervenció:

#### **Currículum i personalització**

L'Educació Secundària Obligatòria encara s'organitza, curricular i pedagògicament, a partir d'un model elevadament homogeni i uniforme que dificulta personalitzar els processos d'aprenentatge. L'elevada presència dels agrupaments de nivell com a forma per a gestionar la diversitat de l'alumnat a l'ESO fa encara més difícil aquests processos de personalització, polaritza l'experiència i resultats educatius dels i les joves i desencadena, tot sovint en processos de fracàs i/o abandonament escolar prematur. Així mateix, les dicotomies entre coneixement teòric i coneixement pràctic que travessen l'estructura curricular dels estudis postobligatoris són un fort condicionant tant per les eleccions com per les trajectòries educatives dels i les joves. En aquest sentit, és convenient:



- Gestió de l'heterogeneïtat. Dotar de recursos extraordinaris als centres per a desenvolupar estratègies de gestió de l'heterogeneïtat que no segreguin l'alumnat internament i que alhora permetin als docents avançar segons les necessitats de cada jove.
- Formació del professorat. La formació dels i les docents és un element central per a garantir un ús crític dels mecanismes de gestió de la diversitat, així com per cercar alternatives a les estratègies punitives amb l'alumnat més *disruptiu*. Aquesta formació, a banda de les qüestions de gestió tècnica de grups, ha de contribuir a que s'incrementin els elements curriculars que permetin reconèixer altres sabers/gustos/habilitats/familiaritats de forma que tot l'alumnat trobi espais amb possibilitat d'èxit i gaudi.
- Hibridització. Desenvolupament d'estratègies d'hibridització curricular tant a l'etapa obligatòria com a la postobligatòria que permetin experimentar diferents competències i generar diferents formes d'articulació entre coneixement teòric i coneixement pràctic.
- Permeabilitat. Potenciar la permeabilitat entre el Batxillerat i els CFGM tant a nivell de passarel·les com de modalitats d'oferta i plantejaments curriculars.
- Educació competencial i model d'acció tutorial. Avançar en els models d'educació competencial tant a l'educació obligatòria com a la postobligatòria que s'articulin amb models d'acció tutorial i acompanyament a totes les necessitats de l'alumnat.
- Treball en equip. Generar temps i espais per a garantir la pràctica docent reflexiva col·laborativa, l'aprenentatge continuat i l'intercanvi de bones pràctiques entre i dins els centres.

### **El professorat com a acompanyant**

Tant per la seva edat com pels canvis que experimenta en la transició des de l'Educació Primària, l'alumnat de l'ESO precisa d'una especial atenció respecte el seu benestar emocional com a part integral del seu procés d'aprenentatge. En general per a tots els i les joves en l'etapa d'ESO, i en particular per aquells que mostren més risc d'abandonament escolar prematur és necessari avançar en un seguit de mesures que donin centralitat a les cures dins l'àmbit educatiu.

- Reforçar els mecanismes de suport emocional i de millora de l'autopercepció de l'alumnat, donant atenció prioritària a alumnat amb acumulació de canvis de centre i repeticions.
- En coordinació amb el Servei d'Orientació-Pla Jove, donar més protagonisme a la figura del referent – tutor al llarg de tota l'etapa de l'ESO, dotant-lo de la formació i el suport necessari per a millorar els seus recursos per tal de realitzar un acompanyament individualitzat de l'alumnat.
- Incorporar la prevenció de l'assetjament escolar com a prioritat en les línies d'acció dels centres i de l'administració, revisant, si és necessari, el funcionament del Protocol de prevenció, detecció i intervenció del CEB i garantint el compromís ferm d'actuació de tot el professorat.
- Ampliar els instruments de suport a la salut mental i a la prevenció de conductes de risc en relació al consum en l'àmbit educatiu.

### **La lluita contra la segregació escolar**

La integració de l'alumnat i el seu sentit de pertinença vers la institució escolar passen per construir espais educatius heterogenis i ancorats en cadascun dels seus territoris de referència. En aquest context, és imprescindible seguir impulsant accions com les que es desenvolupen en el marc del Pla de Xoc contra la Segregació. Es tracta, no només de millorar la distribució de l'alumnat sinó també d'ampliar les seves oportunitats educatives amb oferta d'educació a temps complert, accés a extraescolars, i aprofitament dels recursos educatius de ciutat. En l'etapa de l'ESO, en particular,

- Reforçar les estratègies territorials com les que funcionen sota la lògica de les Unitats de Referència per tal de minimitzar l'impacte de la transició de Primària a Secundària i garantir una escolarització equilibrada en tots els nivells educatius.
- Garantir que tot el jovent escolaritzat a l'ESO, i en especial aquells grups en situació de major vulnerabilitat coneixen i poden accedir a

activitats extraescolars i recursos educatius de ciutat de qualitat i heterogenis.

#### **4.1.3 Estratègia de ciutat per lluitar contra l'AEP**

Els i les joves que abandonen els estudis, els i les que estan en risc de fer-ho i els i les que no ho fan perquè no coneixen prou les alternatives disponibles viuen amb angoixa i solitud aquest trànsit. En aquest context, el Servei d'Orientació-Pla Jove s'ha demostrat un instrument central d'orientació i acompanyament. No obstant això, i per aprofundir en la seva tasca de vinculació escolar i comunitària del jovent de la ciutat, sembla convenient:

- Ampliar la coordinació entre el Servei d'Orientació-Pla Jove, els centres educatius i els recursos de ciutat, tant en l'etapa d'ESO com en la post-obligatòria.
- Promoure l'acció del Servei d'Orientació-Pla Jove sobre tot l'alumnat (no només a través de derivacions) com a agent orientador amb capacitat d'incidència transversal i no només per atendre les situacions més límit.
- Assegurar el seguiment de l'alumnat que és derivat a un programa, curs, o servei.
- Generar espais de coordinació i intervenció multisectorial –serveis socials, primera atenció persones migrades, foment, educació– en clau d'una major inclusió educativa dels joves en context de vulnerabilitat social. En especial, i més enllà de les oportunitats educatives, treballar per evitar barreres legals o intervencions contradictòries per part de l'administració sobre l'alumnat en situació d'especial vulnerabilitat com pot ser el col·lectiu de joves tutelats i de menors migrats sols.