

Un problema no resolt: com abordar l'abandonament escolar prematur?

Aina Tarabini (coordinadora), Marta Curran, Alba Castejon, Francisco Luna, Alejandro Montes i Irene Psifidou

MARÇ 2017

Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill
estan disponibles per a descàrrega al web
www.fbofill.cat.

Primera edició: maig 2017

© Fundació Jaume Bofill, 2017
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Autors: Marta Curran, Alba Castejon, Francisco Luna,
Alejandro Montes, Irene Psifidou i Aina Tarabini
Coordinació de continguts: Valtencir Mendes i Samuel Blázquez
Disseny: Amador Garrell
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó

Índex

Introducció (Aina Tarabini).....	4
An unresolved problem: how to tackle early leaving from VET? The role of local authorities (Irene Psifidou).....	7
Algunas hipótesis sobre el bajo abandono escolar en el País Vasco (Francisco Luna).....	19
Claus per un abordatge integral de l'abandonament escolar prematur a Catalunya (Aina Tarabini, Alba Castejón, Marta Curran, Alejandro Montes).....	32
Annex Seminari de Perspectives Internacionals d'Educació: Un problema no resolt: Com abordar l'abandonament escolar prematur? 26 d'octubre de 2016.....	57

Introducció

L'objectiu d'aquest document és recollir les tres ponències que es van presentar al Seminari Internacional 'Un problema no resolt: com abordar l'abandonament escolar prematur', realitzat a Barcelona el 26/10/2016. Així mateix, el document recull les principals propostes sorgides d'un grup de treball amb representants de la comunitat educativa catalana, organitzat específicament per a discutir al voltant del tema del seminari: l'Abandonament Escolar Prematur (AEP), els seus reptes i les seves solucions.

El primer text ha estat elaborat per Irene Psifidou, analista del Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP, de les seves sigles en anglès). El text parteix de l'experiència de nois i noies que han abandonat els estudis prematurament per tal de desenvolupar tres grans arguments: en primer lloc, reflexiona sobre els límits de les definicions i les estadístiques oficials AEP ja que, tal com argumenta, no permeten diferenciar entre diferents situacions i perfils d'abandonament. En aquest sentit, l'autora elabora sis perfils d'abandonament escolar prematur, amb diferents característiques i factors explicatius i afirma que com més precisió en la definició dels perfils, més concreció i personalització en la definició de polítiques per a fer-hi front. En segon lloc, analitza el rol de la Formació Professional en el combat de l'AEP i afirma que, paradoxalment, n'és part del problema i part de la solució. D'una banda, la formació professional de grau mitjà (en les seves diferents modalitats arreu d'Europa) continua concentrant més taxes d'abandonament que no pas la formació secundària post obligatòria de tipus acadèmic, el batxillerat al nostre cas. Segons explica l'autora, això es deu al fet -entre altres- que la formació professional encara es concep com una 'opció de segona' a bona part de països europeus. D'altra banda, la formació professional és la que permet precisament reenganxar als joves que han abandonament prematurament els estudis i, per tant, cal reforçar-ne el seu estatus simbòlic, institucional i material per tal que es converteixi en una via efectiva de prevenció de l'AEP. En tercer lloc, l'autora desenvolupa un argument a favor del rol dels governs locals en la prevenció i combat de l'AEP i dóna exemples de bones pràctiques en aquest camp. Els governs locals són claus en la identificació acurada del problema a través de la recollida sistemàtica de dades, en les mesures de suport, orientació i acompanyament als joves i també en el desplegament de programes de segona oportunitat. Per tant, es fonamental reforçar en seu rol actiu en la gestió de polítiques educatives al territori.

El segon text ha estat elaborat per Francisco Luna, del *Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no universitaria* (ISEI-IVEI) i presenta una reflexió acurada sobre el per què de les baixes taxes d'AEP al País Basc. De fet, Euskadi amb un 7,9% d'AEP al 2017 no només és la comunitat autònoma amb menys abandonament escolar de tot l'Estat, sinó que, a més, ja ha superat la fita fixada per la Unió Europea en aquest àmbit (15% al 2020 per a l'estat espanyol). L'argument de Francisco Luna es desplega al voltant de sis grans factors que, al seu entendre, expliquen aquests bons resultats en termes d'AEP: en primer lloc, una elevada inversió en educació, sostinguda durant el temps més enllà dels governs de torn. En segon lloc, una aposta per a mantenir a tot

l'alumnat dins el sistema a través de polítiques i programes orientats a evitar l'absentisme i la desescolarització. En tercer lloc, un elevat encaix entre els nivells d'exigència acadèmica i els nivells de formació aconseguits per als joves. Tema especialment rellevant ja que, tal com assenyala l'autor, bona part de les taxes de fracàs i abandonament escolar de l'estat espanyol s'expliquen per uns criteris d'avaluació i uns nivells d'exigència per promocionar i titular molt més elevats que en altres països europeus. En quart lloc, el manteniment d'una política consensuada i continuïsta a favor de l'escola inclusiva. En cinquè lloc, el desenvolupament d'un sistema de formació professional altament prestigiós. Finalment, el que l'autor defineix com una elevada consciència social del valor de l'educació. En conjunt, Francisco Luna posa sobre la taula que la lluita contra l'AEP està vinculada amb opcions polítiques específiques i que decisions cabdals en política educativa vinculades amb el finançament, l'estructura del sistema o els mecanismes d'atenció a la diversitat són claus per a generar majors o menors possibilitats d'èxit escolar.

El tercer text ha estat elaborat per Aina Tarabini, Alba Castejón, Marta Curran i Alejandro Montes, del grup de recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials de la UAB (geps-uab.cat) i s'ha desenvolupat en el marc del projecte ABJOVES (abjoves.es). El text pretén ser una resposta a la contribució d'Irene Psifidou, tot contextualitzant les seves aportacions per al cas de Catalunya. Amb aquest objectiu, i en base a dades primàries i secundàries, els autors emmarquen la lluita contra l'AEP en base a quatre grans aspectes: l'equitat educativa; la lògica acumulativa; la mirada sistèmica; i la vessant de les subjectivitats. Des de punt de vista de l'equitat, els autors posen sobre la taula dades claus que relacionen l'AEP amb el gènere, l'origen migratori i l'estatus socioeconòmic i cultural dels estudiants, tot demostrant que l'AEP va molt més enllà d'una decisió individual i/o racional i que es vincula clarament amb les característiques socials dels i les joves. Des del punt de vista del procés acumulatiu, els autors posen de manifest l'impacte de la repetició i dels agrupaments per nivell en els riscos d'AEP i alhora assenyalen com aquestes dues variables així com l'adquisició de competències durant l'educació obligatòria estan profundament marcades pels patrons de desigualtat social. Des del punt de vista sistèmic, els autors reflexionen sobre les característiques de l'oferta d'educació secundària post-obligatòria i els mecanismes de segona oportunitat i afirmen que l'escassetat d'oferta pública en aquests dos àmbits condiona de forma clau les possibilitats d'abandonar els estudis un cop acabada l'educació obligatòria. Finalment, i recuperant la idea de diversitat de perfils d'Irene Psifidou, els autors emmarquen l'abandonament escolar en base a les subjectivitats dels i les joves i, en base als seus relats i la seva experiència escolar, defineixen tres grans tipus de perfils davant l'AEP: la desmoralització, la interiorització de la incapacitat i la resistència escolar.

El quart text, ha estat elaborat també per Aina Tarabini, Alba Castejón, Marta Curran i Alejandro Montes del GEPS-UAB i és una síntesi del grup de treball organitzat al voltant del Perspectives Internacionals. En primer lloc, es presenten els temes i preguntes de debat. En segon lloc, es presenta una taula amb els principals reptes i propostes derivats del mateix. Tant els reptes com les propostes s'organitzen en base a tres nivells d'anàlisi, l'educació secundària obligatòria, l'educació secundària post-obligatòria i els

programes de segones o noves oportunitats. Finalment, es presenta la llista de persones participants al seminari a qui, s'agraeix sincerament la seva participació per a contribuir a l'anàlisi i definició de propostes col·lectives davant un problema que ens afecta a tots i amb implicacions profundes a nivell social, econòmic, social, cultural i personal com és l'abandonament escolar prematur al nostre país.

En conjunt, el document que teniu a les mans permet identificar alguns dels reptes principals que tenim al nostre país per a fer front a l'abandonament escolar prematur; entendre'ls en perspectiva situada i contextualitzada; i establir-ne algunes solucions consensuades entre els i les membres de la comunitat educativa. Perquè, en darrera instància, combatre l'abandonament escolar és una responsabilitat de país que apel·la a la coresponsabilitat de tots els agents socioeducatius per a assolir l'èxit educatiu per a tothom.

Aina Tarabini (Març de 2017)

*An unresolved problem: how to tackle early leaving from VET?
The role of local authorities*

*Un problema no resolt: com abordar l'abandonament escolar pre-
matur? El rol de les autoritats locals*

*Irene Psifidou
Cedefop Expert
Department for Learning and Employability
rena.psifidou@cedefop.europa.eu*

Resum

La Lauren i el Martín d'Irlanda, el Darius de Romania i la Nicole d'Àustria tenen una cosa en comú: han deixat l'escola abans d'acabar l'educació secundària post obligatòria. Mentre milions d'altres joves europeus que han experimentat abandonament escolar durant les seves vides han romàs sense estudis, aquests joves han reprès la seva formació o han trobat feina gràcies al suport de les entitats locals. El rol de les autoritats locals és tremendament important per identificar als joves que abandonen prematurament, guiar-los per retornar als estudis i ajudar-los a graduar. El mateix és cert per prevenir que els joves abandonin prematurament els seus estudis'. Així comença el text d'Irene Psifidou analista del Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP, de les seves sigles en anglès) que en les properes pàgines desenvolupa un sòlid argument al voltant de tres qüestions claus: la precisió en la definició de perfils d'AEP; la importància de la Formació Professional en la prevenció i recuperació de l'AEP; i el rol dels actors locals com a agents claus de prevenció, intervenció i compensació davant l'AEP.

An unresolved problem: how to tackle early leaving from VET? The role of local authorities

Lauren and Martin from Ireland, Darius from Romania and Nicole from Austria have all something in common: they left school before completing upper secondary education¹. While million other young Europeans who experienced a drop out event in their lives remained early leavers², these youngsters continued their studies and found a job thanks to local support. The role of local authorities is tremendously important for identifying early leavers, guiding them back to education and training and helping them to graduate. The same is true for preventing learners to abandon their studies.

Thanks to the policy initiatives undertaken over the last decades across Europe and the collaboration of national, regional and local governments, the number of young people leaving education and training too early had fallen from 6 million in 2010 to 4.4 million in 2015. This is significant progress towards the Europe 2020 target to reduce the rate of early leavers to below 10%. Actually, the latest data (2015) shows that the fight against early leaving is one of the most successful areas of interventions of the strategic framework 2020 with an average rate in Europe of 11%. However, the severity of this problem differs greatly among countries with Malta (19,8%), Romania (19,1%) and Spain (20%), suffering the most.

BUT WHY LEAVING EDUCATION EARLY MATTERS?

The largest falls in employment rates since the beginning of the economic crisis in 2008 affected persons with at most a lower secondary education. More than half of the 12 million long-term unemployed today are low-educated. Moreover, employees with a low level of education are almost five times more likely to be low-wage earners than those with a high level of education.

So the question remains, how can we make further progress?

Further progress can be achieved only through a better understanding of the phenomenon and more active and tailored policies targeted on those most at risk of early leaving. It is well known, for instance, that migrants and disadvantaged people with low socioeconomic status are at greater risk to leave education early. But also learners who may not find an apprenticeship placement to continue their VET programme, or they don't find interesting their studies and don't see any job prospects may decide to drop out.

¹ See Cedefop's video on learners' testimonials on how VET has played a role in their decision to continue their studies and find a job <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/videos/role-vet-combatting-early-leaving>

² The European commission defines as early leavers 'those young people who leave education and training with only lower secondary education or less, and who are no longer in education and training'

THE EU DEFINITION AND ITS IMITATIONS

The European commission defines as early leavers 'those young people aged 18-24 who leave education and training with only lower secondary education or less, and who are no longer in education and training'.

This definition although may serve some statistical purposes to be able to measure the phenomenon across countries, does not allow to differentiate the situations of the early leavers. In particular, it does not differentiate among those students who: had drop out experiences at different levels of education and thus are not qualified completed upper secondary education but did not succeeded in the final examination completed lower secondary education and have never registered in the next level Thus, the definition does not allow to capture where young people drop out from; whether is from lower or upper secondary education, and the type of education and training (general or VET).

Further, due to conceptual/methodological and operational issues there is no agreed set of comparable statistics and indicators across European countries to help measure and examine early leaving from VET (ELVET). To be able to measure ELVET, the EU indicator should be further broken down by programme orientation and other characteristics of the learning pathway. Without appropriate data, there are difficulties in estimating the degree to which early leaving is predominantly an issue of general or vocational education. Cedefop study explored one possibility of developing an indicator, using existing international data, and another analysing national data sets.

CEDEFOP PROJECT ON THE ROLE OF VET IN REDUCING EARLY LEAVING FROM EDUCATION AND TRAINING³

Cedefop within its broader mission to promote lifelong learning through vocational education and training in Europe just published the findings of a 4-year research project examining the role of VET for breaking the vicious cycle of early leaving, unemployment and social exclusion. In other words, Cedefop newly published study analyses how VET may prevent learners to drop out and how can re-engage to education and training those who have already left.

Published in two volumes, this first looks at quantitative data to understand better the extent of ELVET. It analyses mechanisms for monitoring early leaving (at national and EU-levels), and examines VET and labour-market-specific factors, as well as those related to the individual and his/her family background, contributing to this phenomenon. It aims to assist national policy-makers and decision-makers at different levels in developing existing monitoring systems to measure ELVET and inform VET policies to tackle early leaving. It also aims to assist European stakeholders to refine the EU indicator to capture the important variations in individual situations of early leavers.

The second volume reviews VET-related measures to tackle early leaving, either by pre-

³ See *cedefop project website*: <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/early-leaving-education-and-training>

venting learners dropping out and/or by bringing those who have already left back to education and training. This volume identifies and discusses the key features of successful policies and practices, plus the conditions necessary to evaluate and upscale successful regional and local practices to national strategies.

Read the new Cedefop study here:

Leaving education early: putting vocational education and training centre stage

Volume I: investigating causes and extent

<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5557>

Volume II: evaluating policy impact

<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5558>

KEY FINDINGS OF CEDEFOP STUDY

It is true that so far the problem of early leaving attracted much attention in general education rather than VET. Cedefop seeks to answer many questions that had remained unanswered. Irene Psifidou in her speech: Early leaving from VET: putting the role of local authorities centre stage addresses two of them: What are the key features of effective measures to tackle early leaving? What are the conditions for mainstreaming successfully local projects and initiatives to national policies and programmes?

To both questions, the role of local authorities has been proved key to success of an intervention.

1. VET: a story of contradictions

On the one hand, VET is part of the problem as increases dropout rates. Analysis of the AES from 16 EU Member States in 2011-12 suggests that there are slightly more dropouts from VET programmes than from general education. However, the data are based on small sample sizes and have to be used with caution.

National data use different measurement approaches and in most cases (Belgium, Denmark, France, the Netherlands, Austria) VET appears to result in higher shares of early leaving than general education. There are national differences in dropout rates between types of VET programme and sectors or professions. These are influenced by the attractiveness of VET, which can combine characteristics such as employment opportunities, wage levels, level of participation or image of the profession. More popular and prestigious types of VET (at higher level, when such levels exist) typically have a lower share of early leaving than those considered as last resort option (e.g. in Belgium, Denmark, Germany, the Netherlands and Austria). More demanding and prestigious programmes tend to attract a different population – higher achievers and young people who are strongly motivated – and similar trends can be found in differences between professions.

On the other hand, VET is a solution to the problem having a remedial role in tackling ELET. Cedefop research shows that one third of early leavers eventually return to education, and the majority of them acquire a VET qualification. In other words, clearly VET

programmes may attract early leavers back to education and training increasing educational completion. Also, many learners at risk of dropping out continue their studies, as they are given the option to shift from a non-engaging academic track to a more practical and relevant VET programme. Analysis of young persons' pathways in France and the Netherlands shows that most of those who transit from general education to VET gain a qualification. In France, 10% of general education students switch to VET tracks; 79% of them qualify. In the Netherlands, 7.7% of students from general education tracks switch to VET tracks and 82.7% of them qualify. So VET may also prevent early leaving.

2. Factors leading to early leaving from VET

Alongside general factors that influence early leaving are specific reasons why young people drop out from VET. These should be the focus of policies and measures that aim to tackle ELVET.

There are benefits in collecting information on the reasons for dropping out and individual factors leading to early leaving. VET students can have background characteristics associated with early leaving: prior education failure (class repetition), lower socio-economic background, migration background, and disability. But many early leavers from VET do not have these characteristics and leave prematurely for other reasons, more specific to VET:

- VET is a second choice and often not a positive one. Young people and their families would have preferred to complete general education, so they enter VET half-heartedly. If the programme does not motivate them, they are more likely to disengage;
- lack of a positive perspective for themselves. Many young people at risk of leaving VET pathways early do not have a positive relationship with education and training and do not see it as a path to a positive future;
- negative perception of their own capacities linked to past failures. Such negative perception and low confidence in their own learning potential becomes self-fulfilling;
- mismatch between expectations of a VET programme or profession and its reality. A stereotypical perception of a profession, or only a vague idea of what it implies, soon meets the reality of the training and the job. Negative experience of it puts them at risk of early leaving;
- when entering VET programmes, young people expect more practical tuition. More academic and 'school-like' tuition may lead to disappointment and continued failure;
- there are several specific issues linked to apprenticeships:
 - lack of readiness to work. Some young people at age 15 or 16 do not have the maturity to integrate in a company or the basic skills to convince an employer to hire them;
 - lack of availability of placements. If they enrol in a programme before an apprenticeship placement is found, young people drop out from VET when they do not find a company to offer one;

- conflicts in the workplace: poor relationships in the workplace may negatively affect motivation to complete a programme.







Finally two labour-market-related factors are influencing VET students' decision to abandon their studies:

- working conditions. Sectors with long or antisocial working hours, health risks or stress, tend to experience high dropout rates;
- remuneration. If young people have the opportunity to find unqualified jobs for better pay, they are more likely to quit their training.

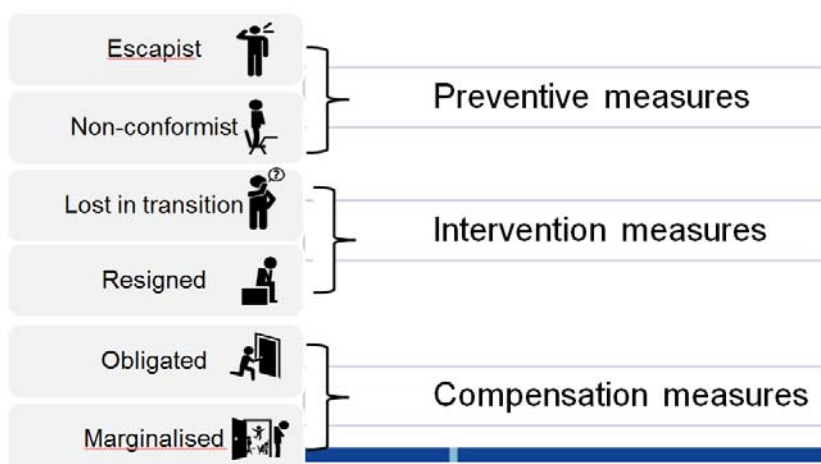
3. Profiles of early leavers and learners at risk

The importance of VET-specific factors to early leaving varies with individuals. Some young people who leave without an upper secondary qualification have complex situations combining various disadvantages. Others are no different from those who, despite difficulties, remain in education and training, and qualify.

Cedefop study identified six profiles of early leavers and learners at risk of early leaving. These profiles illustrate how different risk factors can interact and lead to early leaving.

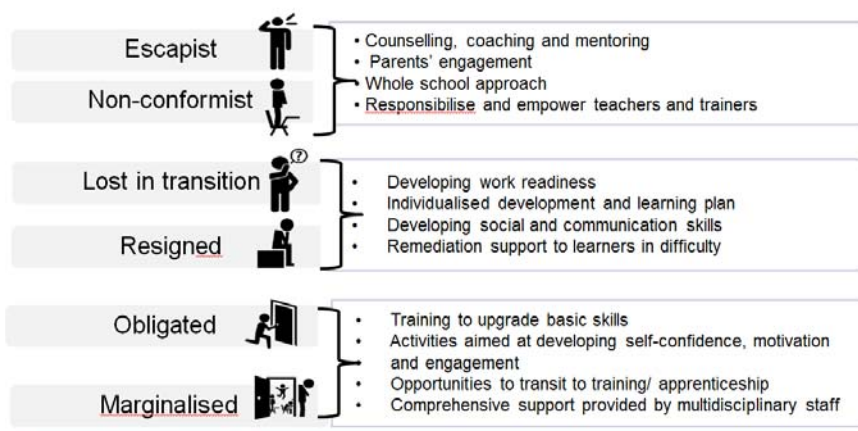
Escapist		• Frequently absent and not interested in education/training
Non-conformist		• Frequently absent, poor education achievement, negative attitude to school
Lost in transition		• Does not adapt to the requirements and expectations of the new programme
Resigned		• Does not find a suitable place due to lack of required skills
Obligated		• Decides to drop out for economic or family reasons
Marginalised		• Accumulates disadvantage and challenges

The profiles show different levels of disengagement and different types of challenge. Professionals who design measures to tackle early leaving need to reflect on the specific characteristics of their target group/s and select actions accordingly. This approach also requires policy-makers to refine and target their responses.



4. Effective measures to tackle early leaving provide tailored responses to individual needs

Policies and measures to tackle early leaving from education and training are more likely to succeed if they acknowledge the different factors that can influence it and are tailored to the specific profiles of young people at risk of leaving education and training prematurely.



There is no single blueprint of an effective intervention to tackle ELET: the detail of successful interventions differs by target group and setting. Cedefop study analysed 44 successful measures to tackle early leaving through VET and derived from these lessons for policy design, implementation and evaluation.

With some profiles of young people at risk of early leaving, small changes can make a big difference in retaining them in education and training. While strongly disengaged young people need additional support to tackle other challenges in their lives and increase their interest in education and training.

A combination of VET with social and employment measures helps tailor responses to the different profiles of young people at risk of early leaving. Measures to address early

leaving can share features with other social services: psycho-social assistance, public employment services, and employment measures. One of the challenges is the multiplicity and the disconnected character of these measures. Support services to address early leaving have to be interconnected and also connect with other services to be effective for:

- identification and referral of young people. Many measures rely on other services to refer young people: public employment services, education and training providers, NGOs and the justice system;
- matching young people with appropriate services. Young people cannot be expected to navigate opportunities on their own and identify those that best suit them. Intermediary organisations are needed;
- efficient use of resources. Support can be shared across different measures and services, as with medical support, psycho-social counselling and therapy to help with learning difficulties, and guidance or similar services to help find a job.

Countries are at different stages in coordinating early leaving measures nationally and regionally and make sure they complement each other and link well with other social and employment services.

5. The role assuming local authorities to tackle early leaving

Irene Psifidou highlighted three different but complementary roles of local authorities:

a) Contributing to developing comprehensive data collection and monitoring systems

Detecting early the distress signs of learners at risk of dropping out is vital to prevent early leaving. If these signs are identified timely, there are more chances of reengaging young people with relatively simple interventions and, therefore, it is possible to get better results with fewer resources. Once learners drop out, the longer they stay outside education and training, the more difficult it will be to go back, and the higher the chances to be involved in other activities, such as low-wage employment. This explains why 60% of early leavers are inactive or unemployed.

Identifying timely learners at risk of dropping out and reaching out to those who have already left requires well developed data collection and monitoring systems and the synchronisation of efforts made at all levels. There are current initiatives to strengthen the coherence and compatibility of data collection mechanisms in education and training subsystems; in most countries they are still at an early stage. In those few countries where such systems are well-established, there are clear benefits.

One challenge faced by countries setting up monitoring systems is distinguishing between those who drop out and become early leavers and those moving to a different programme or starting a new apprenticeship contract with another employer. This usually requires combining data from several VET subsystems, each with different govern-

ance and slightly different definitions, as well as combining data on apprenticeships with data on other forms of education.

There are initiatives to strengthen data collection within countries, allowing for student follow-up through the system. Some countries (such as Italy) envisage student registers that would allow for follow-up of learner trajectories. In most countries, this is work in progress.

Such systems have shown to be useful to:

- increase awareness of the problem among local actors. Having detailed data at the level of a local area or a school creates a call for action;
- set targets per territory or education institution and monitor progress. Targets are translated into action plans or strategies setting measurable objectives;
- give real-time data annually (or more frequently) resulting in timely action; the longer a person is disengaged from education, the harder it will be to recreate learning aspirations and habits;
- develop targeted measures in those areas or organisations where problems are highly concentrated;
- reach out to those who dropped out, working with organisations to practise active outreach.

Example of good practice:

In France, one of the challenges in the fight against early leaving was the number of measures coexisting locally with little or no connection between them. The solution was a new monitoring system of early leavers comprising regional platforms responsible for following and supporting young people who left general education or VET without a qualification. These platforms not only allow the authorities to coordinate measures regionally and make sure they complement each other; they also offer an opportunity to exchange experiences. The monitoring activities proved to play a pivotal role both in raising awareness for the problems linked to early leaving and in mobilising all actors.

Some challenges remain:

- developing mechanisms to support data collection by different education and training providers, and to quality assure this process;
- undertaking data analyses to provide decision-makers with indicators which are simple to understand, to interpret and to use;
- increasing feedback on data collected by national and regional authorities to local authorities and VET providers;
- linking to decision-making, providing more up-to-date information and sharing it with stakeholders at different levels.

There is value in up-to-date, fit-for-purpose data on early leaving at different levels: individual, programme and measure, institutional, and local, regional and national. Implementing monitoring systems, however, is resource-intensive and strengthening the coherence and compatibility of data collection mechanisms in education and training subsystems can be complex. Cedefop study acknowledges the challenges and identifies emerging and current initiatives to improve monitoring systems; these can be taken as useful models for those countries now aiming at improving their own monitoring systems.

b) Acting as agents of change and boosting policy learning and communities of practice
Change agents are people who have the capacity to introduce change locally; these may be local authorities, education and training providers, NGOs, guidance centres or other actors.

National policies provide the framework, but the regional and local levels are where strong partnerships between the education and training sector, social partners, employment services, youth and social workers can support learners, vocational schools and companies to help more young people acquire not only a qualification but the right qualification for them to be employable.

Example of good practice:

In Germany, QuABB a project aiming for capacity building to students, companies and vocational schools involved in apprenticeship-training was originally introduced in December 2008 in 4 regions (administrative districts) and mainstreamed in Hessen since mid-2015. It covers 116 VET schools including all fields of dual vocational training. The overarching goal is to reduce the number of contract dissolutions for apprenticeship-based VET, which lead to early leaving from education and training. One of the key features for its success has been the cooperation of various stakeholders and the support of local authorities. Local authorities have contributed to financing part of the project (co-financed by ESF and national funds) as well as developing and implementing it locally. Thanks to the collaboration of local authorities, QuABB has managed to provide more tailored and faster services, and become a successful initiative with a high reputation across Germany.

c) Ensuring policy commitment over time

A high level of commitment by policy makers both at national and local levels is crucial to ensuring sustainability of good practices over time. One of the lessons learned from Cedefop study is that it takes time for local innovative initiatives to be evaluated, up-scaled and eventually turned into larger scale programmes. Long-term support secures

the commitment of staff working on the ground and allows them to develop their working methods as they gather experience.

Nevertheless, as of today, many successful initiatives have neither aroused attention nor found a market beyond their local context. What prevented practitioners in other places reaping their benefits is often the lack of policy commitment to transfer successful practices and make them work in different settings. Contrary, where policy commitment is strong, the success is reassured.

Example of good practice:

In the Netherlands, under the "The drive to reduce drop-out (since 2012, 'ELET-approach'), the Ministry of culture, education and science gives data on dropout rates via yearly and monthly reports to schools and municipalities. This has increased awareness among schools and municipalities on the need to reduce early leaving. Regional cooperation (both municipalities and schools) based on the 'covenant' agreement has contributed to the sense of urgency and responsibility to jointly tackle this problem. The Ministry has a total annual budget of approximate 110 million euros secured until the end of 2020 including provision of regional resources and a performance incentive for both general secondary education and VET.

What are the remaining challenges?

- To obtain conclusive evaluations on what works and why

A persistent challenge in Europe remains the absence of policy impact evaluation. From the 350 measures examined by Cedefop only 44 had some evidence of success. Often evaluations do not measure the ultimate effect of a policy on retention and qualification attainment, which can serve to inform policy making. In other cases, the indicators used are not understandable by local authorities or the conclusions reached are not communicated to them. Evidence on success is crucial to informing policies, putting in place funding arrangements, and helping build the necessary capacities.

This is where we could see a stronger role of local authorities on one hand to contribute to the collection of data, and on the other hand, to its analysis and follow up actions.

- To empower the role of local authorities

Cedefop will continue supporting Member States in this field and will launch in 2017 an electronic toolkit populated by guidelines, good examples of practice and tools to address early leaving for policy-makers at national, regional and local level, professionals at provider level and policy evaluators.

Algunas hipótesis sobre el bajo abandono escolar en el País Vasco

Francisco Luna Arcos.

Instituto vasco de Evaluación e Investigación Educativa no universitaria (ISEI-IVEI).

Desde hace casi 40 años Euskadi tiene competencias plenas en educación. En este tiempo ha logrado construir un sistema educativo nuevo y con características propias. Un sistema complejo que, sin duda, responde a la complejidad y diversidad de la sociedad vasca y a sus aspiraciones sociales, lingüísticas, culturales y económicas.

La sociedad vasca, hoy carente de recursos naturales, ha entendido que en el competitivo, dinámico y globalizado mundo actual, la formación y la competencia del capital humano de nuestras sociedades resulta clave para su bienestar y desarrollo; pero ha entendido también que para garantizar su cohesión y competitividad, la sociedad del conocimiento exige altos niveles de formación y cualificación de la mayor parte de la población y no solo de una parte seleccionada.

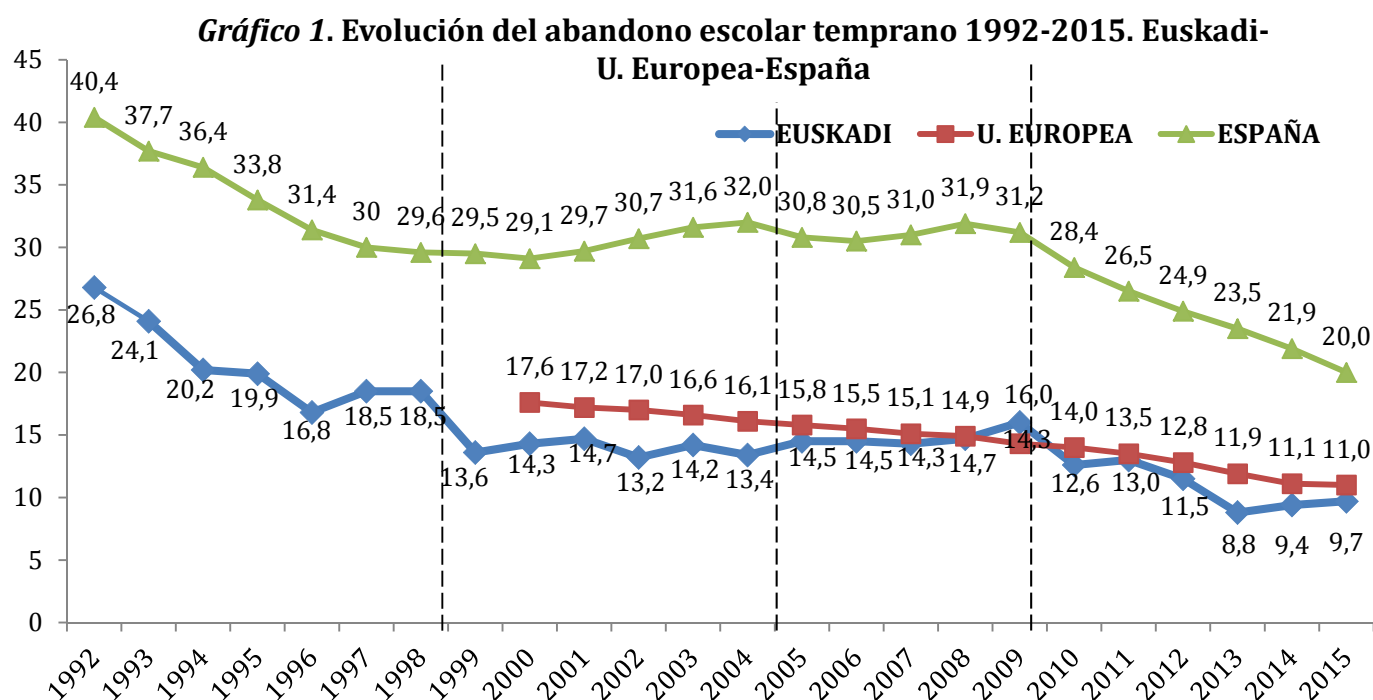
Euskadi muestra excelentes indicadores educativos, entre ellos y de manera destacada el relacionado con el abandono escolar. Es cierto que se destinan muchos recursos económicos y humanos a evitar el fracaso escolar y el abandono de los centros educativos antes de lograr el graduado escolar. Además, las características socioeconómicas y laborales de la sociedad vasca han ayudado a que no se produzca el escape de jóvenes hacia el mundo laboral, en las proporciones que se han dado en otras CCAA, valorando la necesidad de una buena formación como vía de acceso al empleo.

Ambos son factores importantes, pero intentaré mostrar que la clave fundamental ha sido el mantenimiento desde hace años de una política educativa consensuada y continuista a favor de una escuela inclusiva, de decisiones tomadas en un momento y mantenidas y reforzadas en el tiempo y el hecho de que la sociedad vasca haya asumido y apoyado la naturaleza de los profundos cambios que se han ido produciendo en su sistema educativo.

El abandono escolar en el País Vasco

Euskadi tenía en 1992 cerca de un 27% de abandono escolar temprano, dato que ya entonces era significativamente inferior al 40% de la media de España. El último dato disponible, correspondiente a 2015, sitúa el abandono vasco en el 9,7% (7,4% mujeres-11,9% hombres), tres veces menos que la comunidad con mayor abandono (Baleares, 26,7%) y la mitad que la media estatal, 20%. Ya desde 2013, con un 9,9% estaba por debajo del objetivo del 10% fijado por la UE dentro de su Estrategia Educación y Formación 2020.

La tasa de abandono escolar del País Vasco presenta cierta variabilidad interanual a lo largo de las dos últimas décadas, tal y como se puede apreciar en el gráfico 1. En ese tiempo, se pueden distinguir cuatro etapas:



- De 1992 a 1998 se produce un descenso muy significativo, pasando del 26,8% a 13,6%, una reducción de un 50%. Es el periodo que coincide con la implantación de la LOGSE y, por lo tanto, con la ampliación de la escolaridad obligatoria de los 14 a los 16 años.
- Un segundo periodo que va de 1999 a 2004, durante el cual los porcentajes se mantienen bastante estables, la media de estos 6 años se sitúa por debajo del 14% de abandono. Es el momento en el que se ponen en marcha la mayor parte de las medidas relacionadas con el tratamiento a la diversidad en E. Primaria y, de forma especial, en Secundaria Obligatoria (refuerzos, diversificación curricular, escolarización complementaria, iniciación profesional...).
- Desde 2005 hasta la actualidad, se observan dos periodos diferenciados, estrechamente ligados a la coyuntura económica. Así, entre 2005 y 2009, la tasa de abandono escolar aumenta de forma continuada desde el 14,5 hasta alcanzar el 16% en 2009, un dato que no se daba desde los años 90, coincidiendo con un periodo de elevado dinamismo económico y aumento de la demanda de empleo.
- Finalmente, en los últimos años, la tendencia se invierte y se registra una acusada reducción, condicionada sin duda por la crisis y las menores oportunidades de empleo para la población en general y para los jóvenes con formación precaria en particular, así como la mayor conciencia y preocupación social hacia este problema.

De los datos anteriores podemos sacar dos conclusiones: primera, el impresionante

descenso de los porcentajes, que muestra sin posible duda el enorme esfuerzo realizado por todo el sistema educativo y, en general, por la sociedad para atender y encontrar soluciones a este problema central de nuestra educación. En segundo lugar, que en este tramo temporal de algo más de 20 años, Euskadi ha logrado dividir por tres el porcentaje de abandono, mientras que en España el porcentaje se ha reducido a la mitad y sigue mostrando porcentajes inasumibles, teniendo en cuenta el objetivo europeo de no superar el 10% para el año 2020.

Algunas razones del éxito en la reducción del abandono escolar en Euskadi

Antes de desarrollar algunas hipótesis que, desde mi punto de vista, pueden ayudar a entender la buena situación de este indicador en Euskadi, es importante ser conscientes de un hecho: el bajo abandono escolar en la comunidad vasca es coherente con muchos otros indicadores que muestran datos espléndidos (en tasa neta de escolarización, en tasas brutas de titulados y graduados en las diferentes etapas obligatorias y no obligatorias, en tasas de repetición o de idoneidad, en porcentajes de población con educación superior...). Es decir, una parte del reducido abandono escolar claramente se puede explicar por circunstancias internas al sistema educativo, y tiene que ver con la idea de que el éxito escolar es la mejor medicina contra el abandono: a menor fracaso, menor abandono.

Como señala la Comisión Europea en su Comunicación *“Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020”*, no existe una única vía de solución para este problema, puesto que se entrelazan aspectos relacionados con las políticas de educación y de juventud, así como con la política social. El abandono escolar es el resultado de un proceso multicausal, en el que es difícil y arriesgado aislar y medir la influencia de cada propuesta, pero, en cualquier caso, siempre habrá que desarrollar estrategias de prevención, de intervención rápida y eficaz y de compensación.

Hay cinco aspectos clave que, desde mi punto de vista, han tenido y siguen teniendo una clara influencia en nuestro bajo abandono escolar. Son aspectos que, como veremos, afectan a elementos internos al sistema educativo, a decisiones de política educativa y al entorno social que rodea y arropa a los centros docentes. El orden en la descripción de estos aspectos no está relacionado con su importancia ni corresponde a un orden jerárquico.

- a) Mantener a todo el alumnado en el sistema educativo: erradicación del absentismo y la desescolarización.

La desescolarización y el absentismo escolar no es solo un problema educativo, sino también social. El ejercicio efectivo del “derecho-deber” a la educación es imprescindible para el progreso y el desarrollo de la sociedad y contribuye a evitar en gran medida la marginación y la exclusión social. Por ello, las instituciones vascas, siendo conscientes del problema, asumieron la necesidad de trabajar conjuntamente, aglutinando los esfuerzos de profesionales de los ámbitos educativo, social y judicial, con el objetivo de desarrollar medidas preventivas, organizativas y la puesta en marcha de un protocolo

consensuado de actuación ante este problema.

El primer Acuerdo Interinstitucional entre los Departamentos de Educación y Acción Social del Gobierno Vasco, el Departamento de Acción Social de las Diputaciones y la Asociación de Municipios Vascos (EUDEL) se llevó a cabo el 8 de febrero de 2001 y en él se sientan las bases del posterior Decreto 155/2001, de 30 de julio, en el que se determinan las funciones en materia de servicios sociales. El Programa contra la desescolarización y el absentismo que se desarrolla en los tres territorios históricos, define las competencias de cada institución: Departamento de Educación del Gobierno Vasco⁴, los entes de la Administración local, a través de sus servicios sociales de base y de la policía municipal y, las Diputaciones Forales, por su competencia en materia de protección del menor.

Estas tres instituciones presentan una memoria anual de la situación en cada territorio con el fin de conocer la dimensión y situación del problema y establecer propuestas de actuación conjunta. El último informe del territorio de Bizkaia, por ejemplo, señala que el número total de absentistas y desescolarizados era de 1.682, el 1,6% de la población de enseñanza básica. En este número se incluye a quienes por distintos motivos faltan sin justificación el 20% de los días, aunque haya sucedido en un solo mes. De todos estos, 900 casos se llegaron a corregir.

Este esfuerzo por erradicar la desescolarización y absentismo escolar sin duda tiene su reflejo en otros indicadores como pueden ser las tasas netas de escolarización por edad y por etapa, que según muestran los datos del Sistema estatal de indicadores son en el País Vasco superiores a las del resto de CCAA, o los años de vida escolar del alumnado vasco desde los cinco años, que en el caso de Euskadi se sitúa en 19,5 años y le sitúa en el grupo de cabeza de este indicador.

- b) Ajuste entre los niveles de exigencia y los niveles de formación efectivamente alcanzados y coherencia con los resultados de evaluaciones internacionales.

Las evaluaciones externas de los sistemas educativos, con todas sus limitaciones y con todas las prevenciones que se quieran, muestran una fotografía cada vez más precisa del nivel educativo de un país o una región. Lo más normal es que haya coherencia entre las competencias demostradas en esas pruebas y las competencias realmente adquiridas por el alumnado en su formación académica. Sin embargo, esta coherencia no se da en muchas de las CCAA, que muestran buenos e incluso excelentes resultados, por ejemplo, en PISA o en las evaluaciones generales de diagnóstico, pero cuyos datos de abandono son excesivamente altos e inexplicables.

⁴ Toda la documentación sobre absentismo y desescolarización se puede encontrar en la web del Departamento de Educación: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/comunicaciones_centros/es_inspec/infantil_primaria.html

Tal y como se puede apreciar en el gráfico 2, con datos de PISA 2102, en todos los países europeos, siempre es menor el porcentaje de abandono escolar que el de alumnado en los niveles bajos de PISA, que se identifica como alumnado en riesgo de abandono. Sin embargo, en España y en la mayoría de las comunidades autónomas esa coherencia no existe. Euskadi se encuentra en la tendencia mayoritaria europea⁵.

No podemos pensar que nuestros alumnos son peores que los europeos porque sabemos que tenemos comunidades con buenos resultados en PISA. Por lo tanto, debe ser otra la razón para que entre nosotros sean muchos más los que abandonan que los que PISA señala como alumnado con bajas competencias. Se podría decir que existe un cierto patrón común en relación con los requisitos que se exigen en todos los países europeos para la titulación básica del alumnado, una especie de escala compartida de valoración competencial que no se da en España, pero sí en el País Vasco.

Algunos autores como J. Carabaña (2012) o José S. Martínez (2009) insisten, de forma convincente, en el argumento de que el mayor fracaso escolar de los alumnos españoles no es el resultado de alguna deficiencia en su nivel de conocimientos, sino realmente una consecuencia de unos criterios de medición y un nivel de exigencia para promocionar y obtener la titulación más alta que en otros países europeos.

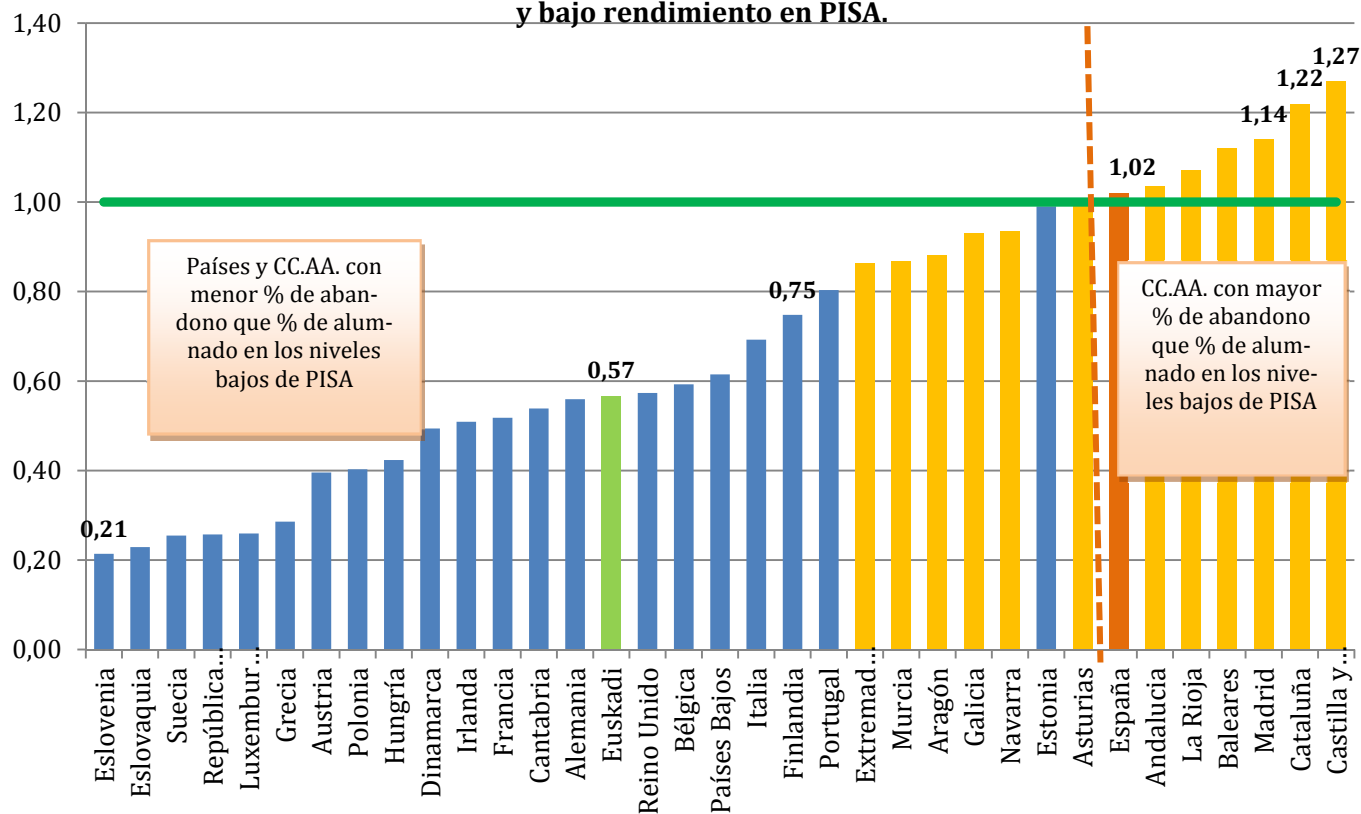
Para decirlo más claro: los alumnos vascos tienen menos fracaso escolar, repiten menos y titulan más no porque sean más listos que el alumnado de otras comunidades o porque el sistema educativo vasco sea un “coladero” (el País Vasco en evaluaciones externas obtiene buenos resultados, en bastantes casos por encima de la media internacional y eso en un sistema bilingüe tan complejo como el vasco), sino porque parece haber un mayor ajuste en el nivel de exigencia para promocionar y titular y su formación básica.

El profesorado vasco, de manera implícita, ya que por supuesto no hay ninguna instrucción en ese sentido, opta por la promoción y por evitar la repetición en muchos casos de alumnos y alumnas en que los que el profesorado de otras comunidades opta por la repetición (ISEI-IVEI 2009)⁶. En definitiva, estamos hablando de permanente debate acerca de qué es lo básico en la educación obligatoria.

⁵ Entre los países pertenecientes a la OCDE existe una correlación alta (0,682) entre la puntuación de corte (puntuación del percentil correspondiente al alumnado con niveles bajos en PISA, que se identifica como alumnado en riesgo de abandono) y el porcentaje de alumnado de abandono escolar. Esto podría indicar que existe cierto patrón común en relación a los requisitos que se exigen en estos países para la titulación básica del alumnado; podría decirse que es como si existiese una escala compartida de valoración, en la que la diferencia entre países estaría en el punto de corte de dicha escala.

⁶ Así se constata de acuerdo a las opiniones de las jefaturas de estudio recogidas en la investigación realizada por el ISEI-IVEI en 2009 sobre el efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico 2. PISA 2012-Competencia matemática. Relacion entre abandono escolar y bajo rendimiento en PISA.



El eje vertical indica la relación entre ambos datos (abandono y bajo rendimiento); en el eje horizontal se indican los países y CC.AA. La línea verde continua señala el límite del valor 1: cuando hay el mismo porcentaje de abandono que de nivel bajo en PISA. Los países europeos (barras azules) o CCAA (barras naranjas) situados por encima de esta línea tienen un porcentaje de abandono, superior al valor 1; es decir, más alto que el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en PISA. A medida que la barra es más alta el porcentaje de alumnado con abandono es mayor. Por ejemplo, en Eslovaquia por cada alumno con bajo rendimiento en PISA sólo abandonarían 0,21 alumnos, mientras que en Castilla y León, a pesar de sus buenos resultados medios en PISA, por cada alumno con nivel bajo abandonarían el sistema 1,27 alumnos.

- c) Mantenimiento de una política consensuada y continuista a favor de una escuela inclusiva como eje de la educación comprensiva

Este es uno de los elementos fundamentales que creo que mejor explican nuestro bajo abandono escolar. Me refiero al mantenimiento consciente desde hace años de una política educativa consensuada y continuista a favor de una escuela inclusiva, la permanencia de decisiones y medidas tomadas en un momento concreto y no sólo mantenidas, sino incluso a veces reforzadas.

Por la dirección del Departamento de Educación han pasado 10 equipos de tres partidos políticos con ideologías, planteamientos y objetivos educativos distintos. El PNV estuvo dirigiendo la educación vasca en la primera y segunda legislatura y la regenta en la actualidad. Eusko Alkartasuna, de ideología nacionalista, escisión del PNV y actualmente

coaligado con la izquierda independentista Bildu, ha estado a su frente durante cuatro legislaturas y el Partido Socialista de Euskadi ha gobernado la educación vasca durante otras tres legislaturas. Estos tres partidos han impulsado durante su paso por la consejería políticas educativas propias, han puesto el acento en unas acciones y no en otras, pero, como se puede apreciar en el gráfico 3, los tres han mantenido su apuesta por una escuela inclusiva, por una educación que atienda a las dificultades del alumnado y dé respuestas y salidas diversas y adaptadas a sus necesidades.

Ya en la primera legislatura, el Departamento impulsó los nuevos modelos de Educación especial, que han sido la base de los posteriores desarrollos, con varias ideas básicas: acción positiva a favor del alumnado en situación de desventaja, mecanismos de prevención e integración e inclusión total de todo el alumnado.

Pero todo esto hubiese sido sólo literatura pedagógica y papel mojado si no se hubiese concretado en medidas y en recursos específicos. Desde los años noventa hasta la actualidad, las medidas a favor de la inclusividad son muchas, tanto para el alumnado de E. Primaria como de ESO, sin olvidar el refuerzo de la educación temprana desde los 0 años: proyectos de intervención global, proyectos de intervención educativa específica, programas complementarios de escolarización, programas de erradicación de la desescolarización y el absentismo, figuras de consultor en todos los centros de E. Primaria y orientador en Secundaria, potentes servicios de apoyo al profesorado, desdobles en ESO y Bachillerato, programas de atención a inmigrantes y minorías étnicas... Los centros saben qué convocatorias van a existir y a qué tipo de recursos humanos pueden acceder y esto es clave para una buena planificación estratégica.

Utilizar los recursos para este tipo de acciones supone disponer de menos recursos para otros programas, incluso para “diferenciarse” de otros partidos que han dirigido el Departamento; sin embargo, hasta la actualidad ninguno de los equipos que ha asumido la tarea educativa ha puesto en cuestión su necesidad e incluso su incremento responsable. Un ejemplo actual para entender perfectamente este hecho: el programa PROA fue impulsado por el Ministerio y se desarrolló, creo que con éxito, en la mayoría de las comunidades autónomas. Pero por desgracia, con la llegada de la crisis, el Ministerio dejó de dar ayuda para este programa y la consecuencia es que en muchas comunidades ha desaparecido. En el País Vasco ha dado buen resultado y la consecuencia actual es que no solo no ha desaparecido sino que se han incrementado los grupos PROA, aunque haya cambiado su nombre y ahora se llame Bidelagun.

d) La formación profesional, una vía de prestigio tras la educación obligatoria.

Varios datos para comenzar: del alumnado vasco escolarizado en las enseñanzas secundarias, actualmente el 48% opta por el Bachillerato y el 52% por la Formación Profesional; de 1997 a 2015 se ha triplicado el alumnado que se escolariza en los grados medios y en los grados superiores de Formación Profesional y Euskadi duplica la tasa de graduación en Grado Superior de la media de España. Estos y otros muchos datos nos indican la potencia y el prestigio de la FP vasca, con un fuerte arraigo en el entorno

económico y una excelente relación con las empresas.

Lo importante es que la actual FP vasca es el resultado de una planificación estratégica que se concreta en los sucesivos Plan Vasco de Formación Profesional, iniciados en 1997 y continuados hasta la actualidad.

En relación con el tema del abandono escolar, la FP vasca es una salida exitosa y de prestigio, no una salida de segunda categoría. Las familias y el alumnado han entendido que la formación que aporta es, en general, excelente y los altos niveles de promoción y titulación, superiores al 80%, incrementan el nivel de satisfacción de la demanda. Junto a todo ello, el dispositivo de reconocimiento de la experiencia laboral y el aprendizaje no formal va ganando peso en el País Vasco y es el primer sistema homologable a otros sistemas europeos puesto en marcha en el estado español.

Junto a todo lo anterior, en Euskadi desde 1985 y en colaboración con ayuntamientos, mancomunidades y entidades privadas sin ánimos de lucro se pusieron en marcha los Programas de iniciación profesional, posteriormente transformados en Programas de Garantía Social con la LOGSE y finalmente en PCPIs y en FP Básica. Lo importante, en este caso, es que, casi desde su inicio, adoptaron una estructura de dos cursos con el objetivo de la titulación en ESO y el acceso a los GM de FP. Es decir, se convirtieron en una nueva oportunidad para el alumnado fracasado de la ESO y una forma de reenganche al sistema educativo. Según los datos de inspección, cerca del 30% de este alumnado suele obtener el graduado en Secundaria, el 70% logra un certificado de profesionalidad y un número importante accede a los GM de FP.

e) Conciencia social del valor de la educación y fuerte iniciativa social y civil en el ámbito educativo y lingüístico.

Somos un país pequeño, que pasó por una grave crisis industrial en el pasado y que intenta seguir manteniendo su sector industrial y su mercado laboral, a pesar de las arremetidas actuales del ciclo económico. Hay una cierta conciencia de que el mercado laboral vasco es exigente y que, por lo tanto, es importante tener una buena formación. Las altas tasas de escolarización en las etapas no obligatorias y el bajo abandono escolar así lo indican.

La educación en el País Vasco es un tema de debate y de preocupación social, y creo que la intensidad de este debate e interés es mayor que en otros sitios por diversas razones que trataré de explicar brevemente.

Las familias vascas, al escolarizar a sus hijos o hijas, han de tomar dos decisiones importantes: en qué red educativa y en qué modelo lingüístico (según el porcentaje de presencia del euskara en el currículo). La primera decisión es fruto del reparto al 50% entre el sector público y el privado concertado. Aquí los centros públicos y concertados compiten por atraer alumnado, con campañas de matriculación en la que se comprometen. Matricular en la escuela pública a los hijos es, en muchos casos, una opción consistente e incluso ideológica y ello tiene como consecuencia fuertes movimientos a favor

de la escuela pública, con fiestas anuales a las que asisten miles de familias.

La segunda decisión, en relación con el modelo lingüístico, es compleja para las familias, partiendo del hecho de que, en muchos casos, escolarizan a sus hijos en un modelo que se desarrolla mayoritariamente en una lengua, el euskara, que no dominan. Además, la defensa del euskara, en la educación y en la sociedad, también ha provocado movilizaciones multitudinarias de carácter anual, que anudan el euskara y la educación con la sociedad.

Conclusiones y perspectivas de futuro

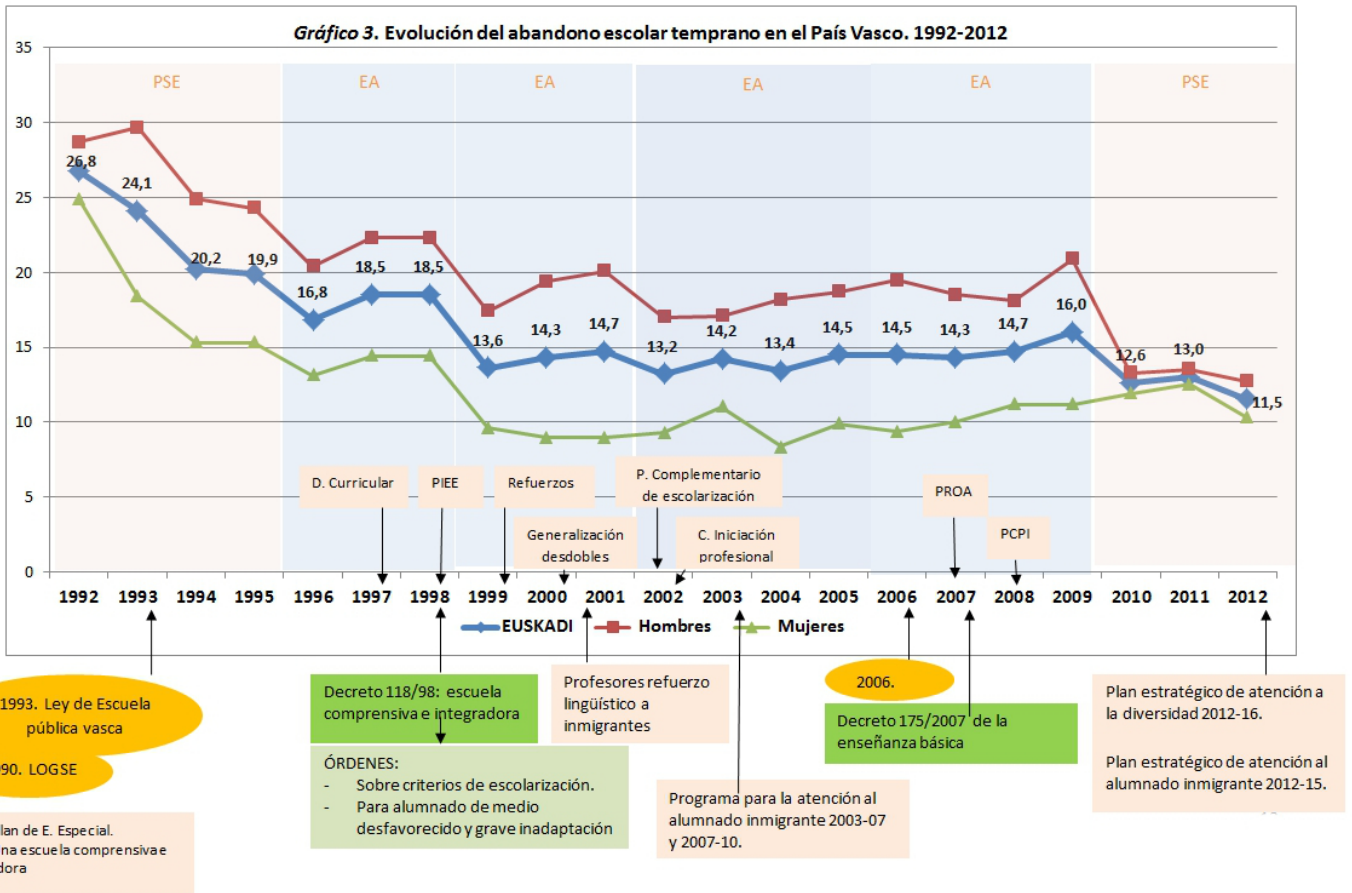
Construir el actual sistema educativo vasco ha sido muy complicado, ha exigido enormes esfuerzos humanos y económicos, pero sobretodo ha exigido claridad de ideas, persistencia en los objetivos y un cierto consenso social y político. Como hemos visto, los datos de los indicadores y de los resultados del País Vasco no son malos, en algunos casos pueden llevarnos incluso a la autosatisfacción. Sin embargo, hay que ser conscientes de que los retos que debe afrontar el sistema educativo vasco son tan profundos como los vividos en estos años y que debe hacerlo sin perder su enfoque inclusivo, su constante búsqueda de la equidad y su persecución del éxito escolar.

Reducir la tasa de abandono escolar prematuro debe seguir siendo un reto educativo y social de primer orden para el País Vasco. Por ello, es imprescindible evaluar y analizar la verdadera incidencia de todas las medidas descritas anteriormente, para hacerlas más eficaces; detectar con mayor precisión los centros y zonas con más porcentaje de abandono para impulsar planes de mejora más específicos y posibilitar planes de acompañamiento y seguimiento individualizado; no olvidar que el fracaso escolar no es algo puntual, sino un fenómeno que se debe empezar a combatir en E. Primaria, lo que exige repensar la atención a las dificultades en esa etapa; cuidar de manera más precisa el tránsito entre etapas y los cambios que conlleva, ya que suelen ser las primeras palancas del abandono y, por supuesto, ser conscientes de que una parte del abandono lo genera la propia escuela, lo que nos obliga a reflexionar sobre nuestra responsabilidad, sobre los criterios de medida y acerca de la concepción sobre lo básico en la educación obligatoria, ya que la mejor manera de combatir el abandono escolar temprano es que cada alumno y alumna transiten por el sistema educativo con sensación de éxito escolar.

Hoy no vale sólo la etapa de escolarización obligatoria, es necesario aumentar la permanencia en la educación postobligatoria, no sólo porque la demanda de mayor cualificación sigue en aumento, sino también por el riesgo de exclusión social que acompaña a esta problemática (escasas oportunidades de empleo, precariedad laboral y de salarios, escasas posibilidades de seguir formándose,...).

La inversión en educación en el País Vasco es la más alta del Estado, pero sus resultados no son los mejores. Sin duda que un sistema bilingüe con capacidad de elección por parte de las familias exige mayores inversiones y más gasto, pero posiblemente ha llegado el momento de pensar en la eficiencia y en la rendición de cuentas de todos los

sectores que forman parte de la educación. Con menos no se puede hacer más, pero con lo mismo se puede hacer mejor.



BIBLIOGRAFÍA

CARABAÑA, J. (2012): "Debilidades del PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico", en Manuel de Puellas Benítez (coord.), El fracaso escolar en el estado de las autonomías, Wolters Kluwer, Madrid, pp. 155-181.

COBO, R (2010): "El abandono temprano en la educación y la formación en España", Revista de Educación, número extraordinario 2010: Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas, pp. 31-62.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA, L. y RIVIERE, J. (2010): Fracaso y abandono escolar en España, Colección Estudios Sociales nº 29, Fundación La Caixa, Barcelona.

ISEI-IVEI (2009): Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. www.isei-ivei.net

ISEI-IVEI (2012): Evaluación de diagnóstico 2011. Informe de resultados y análisis de variables. Julio 2012. www.isei-ivei.net

ISEI-IVEI (2011): PISA 2009 Euskadi. 2º informe de evaluación: Análisis de variables y su incidencia en el resultado en Lectura (publicación en web: www.isei-ivei.net)

MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2009), "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO", Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. Nº 1, pp. 56-85.

MECD (2015): Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016. Educación. Madrid. <http://www.mecd.gob.es/inee/sistema-indicadores/Edicion-2016.html>

MECD-INEE (2013): Sistema estatal de indicadores de la educación 2016. <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Sistema-Estatal.html>

MENDIZABAL, A., URIBE-ECHEVARRIA, A y GUTIÉRREZ, L. (2015): "Un esfuerzo conjunto. El abandono prematuro en la Comunidad Autónoma Vasca", en Políticas de lucha contra el abandono escolar en España. Madrid: Síntesis.

MENDIZABAL, A., URIBE-ECHEVARRIA, A y LUNA, F. (2015): Cambios de aguja en las vías del tren: El programa de escolarización complementaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco, Profesorado nº 19, septiembre-diciembre.

PÉREZ-ESPARRELLS, C Y MORALES, S (2012): "El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas", Revista de Estudios Regionales nº 94, pp. 39-69.

SÁNCHEZ-CUENCA, I. (2015): ¿Por qué no nos hacemos todos vascos?, InfoLibre 28-4-2015.

http://www.infolibre.es/noticias/opinion/2015/04/29/por_que_nos_hacemos_todos_vascos_31948_1023.html

Universidad de Deusto (2016): Barómetro Social VI. Informe de resultados. Verano 2016. <http://barometrosocial.deusto.es>

Claus per un abordatge integral de l'abandonament escolar prematur a Catalunya

Aina Tarabini, Alba Castejón, Marta Curran, Alejandro Montes
GEPS-UAB

Introducció

L'abandonament escolar prematur (AEP), tal com assenyala Irene Psifidou en el seu article (Psifidou 2017, p. 9), és el uns dels principals reptes de les agendes contemporànies de política educativa, ja que si bé en els darrers anys han millorat els indicadors en aquesta àrea, encara hi ha països –entre els que destaca Espanya- que es troben en una situació molt preocupant. I Catalunya no n'és una excepció, al contrari. De fet, la crisi econòmica ha permès passar d'un dramàtic 33,2% de AEP el 2008 a un 18,9% al 2015, però tot i això, Catalunya encara es situa molt lluny de la mitjana europea (10,9%) i de la fita establerta per la UE per al proper 2020 (10% de AEP per al conjunt de la Unió, 15% per Espanya). És més, si ho comparem amb la resta de l'estat, Catalunya s'ubica lleugerament per sota de la mitjana espanyola (20%), però molt lluny de Comunitats Autònomes com el País Basc o Cantàbria que presenten percentatges d'AEP del 9,7% i el 10,3%, respectivament.

Per entendre i actuar davant l'AEP és doncs imprescindible, com també assenyala l'informe de Cedefop (2016), aprofundir en la comprensió del fenomen i en la identificació dels diferents contextos, motius i perfils dels joves que s'hi enfronten. Un abordatge comprensiu de l'AEP implica anar més enllà de les accions aïllades i sovint homogeneïtzadores sobre els joves en risc d'abandonar els estudis de forma prematura i contemplar la interacció entre factors sistèmics, institucionals, familiars i laborals, així com la seva diferent expressió en les subjectivitats dels i les joves (Tarabini, 2017a). A l'anàlisi que presentem a continuació volem posar de manifest quatre grans elements que, al nostre entendre, són cabdals per avançar cap a aquest abordatge comprensiu de l'AEP, tant en la seva conceptualització com en la seva intervenció: l'equitat educativa; la lògica acumulativa; la mirada sistèmica; i la vessant de les subjectivitats.

1. L'AEP com una qüestió d'equitat

El primer element per a garantir una acció acurada enfront l'AEP és observar l'efecte diferencial que genera sobre diferents grups socials. Com ja fa anys que venen assenyalant les estadístiques nacionals i internacionals, l'AEP es troba estretament relacionat amb els paràmetres de desigualtat social i, per tant, cal abordar-lo des d'una lògica d'equitat.

En primer lloc, i en relació amb el sexe dels estudiants, les dades posen de manifest que els nois estan sobrerrepresentats entre el col·lectiu de joves que abandonen prematurament el sistema educatiu. Tal com posa de manifest la taula 1, els homes abandonen els estudis en un 36,4% dels casos mentre que en el cas de les dones aquest percentatge es redueix a un 18,9%.

Taula 1. AEP per sexe. Catalunya, 2011

	Sexe	
	Dona	Home
No abandonament	81,1%	63,6%
Abandonament	18,9%	36,4%

Font: Enquesta de Condicions de Vida i Hàbits de la Població, a Curran (2017, en premsa)⁷

Així, si bé hi ha elements vinculats amb les característiques del mercat laboral i amb la seva forta segmentació per qüestions de gènere que expliquen aquestes diferències, són diverses les recerques que apunten també a l'efecte diferencial que genera el propi sistema educatiu en les probabilitats d'èxit de nois i noies (Jackson, 2006; Francis, 2000; Skelton, 2001). De fet, el discurs dominant avui en dia en termes de gènere i educació no es focalitza en el desavantatge històric de les noies, sinó precisament en el dels nois. És el que Marcus Weaver Hightower (2003) defineix com el 'boy turn' a la recerca sobre gènere i educació. I és que són els nois els que de forma sistemàtica repeteixen, suspenen i abandonen més els estudis que les noies, independentment del seu origen social. En aquest sentit, cal preguntar-se de quina manera els rols tradicionals de gènere es transmeten i reproduïxen a través de la pròpia oferta educativa (en termes d'itineraris, optatives i demés), dels models pedagògics i curriculars i les relacions quotidianes dins els centres i les aules, contribuint a construir 'identitats acadèmiques' profundament diferenciades entre noies i nois. El que queda patent amb la dada d'abandonament de la Taula 1, en tot cas, és que la desigualtat de gènere continua estructurant les experiències educatives dels i les joves i les seves oportunitats d'èxit escolar. Conseqüentment les polítiques de lluita contra l'abandonament han d'incloure mesures que contemplin la manca d'equitat que per qüestions de gènere que s'expressa en aquest camp.

En segon lloc, s'observa una clara relació entre l'origen socioeconòmic dels joves i el seu percentatge d'abandonament escolar. Tal i com posa de manifest la Taula 2, els joves que provenen de famílies amb nivells d'estudis superiors, abandonen els estudis de manera molt minoritària (3,5% segons el nivell d'estudis de la mare i 5,5% segons el nivell d'estudis del pare), mentre que en el cas dels joves procedents de famílies amb estudis baixos, l'AEP arriba a més d'un 40% dels casos.

Taula 2. AEP segons nivell educatiu progenitors. Catalunya, 2011

	Nivell estudis mare			Nivell estudis pare		
	Baixos	Mitjans	Superiors	Baixos	Mitjans	Superiors
No Abandonament	57,9%	90,8%	96,5%	60,5%	86,4%	94,5%
Abandonament	42,1%	9,2%	3,5%	39,5%	13,6%	5,5%

Font: Enquesta de Condicions de Vida i Hàbits de la Població, a Curran (2017, en premsa)

⁷ S'utilitzen les dades de l'ECVH de l'onada 2011 i no de l'Eurostat perquè aquestes permeten un nivell de desagregació més ampli (per sexe, origen, nivell d'estudis i grau d'urbanització). L'enquesta de 2011 estava composta per un total de 4.235 llars distribuïdes per tota la geografia catalana. A partir d'aquest univers es van seleccionar els individus de 18 a 24 anys que, per tant, podien complir amb el perfil d'AEP. Així mateix, a partir d'una procés de ponderació de les dades s'assegura que els resultats que s'obtenen són estadísticament significatives per tot l'àmbit territorial de Catalunya.

No diem res de nou, doncs, quan afirmem que l'estatus socioeconòmic i cultural dels joves continua sent la variable amb més pes per explicar la seva sortida prematura del sistema. Ja fa anys que els indicadors i les recerques en aquest camp ho assenyalen de forma reiterada. Tot i així, el discurs i les polítiques dominants sobre abandonament escolar no semblen considerar l'efecte de la desigualtat estructural del nostre sistema educatiu en les possibilitats d'èxit escolar. I és que sovint en parlar de l'estatus socioeconòmic i cultural dels joves es pensa només en l'efecte del seu capital cultural, social i econòmic i, en certa mesura, s'externalitza l'explicació de l'èxit i/o el fracàs escolar. Junt amb l'efecte dels capitals d'origen, no obstant això, ens trobem amb un sistema educatiu que -de forma global- no aconsegueix compensar o revertir la desigualtat social que prové de fora de l'escola. Ans al contrari. A vegades l'agreuja amb elevades taxes de segregació escolar, escasses dotacions de personal, retallades pressupostàries, dissenys curriculars que no reconeixen la diversitat i un llarg etcètera. Com hem assenyalat en altres publicacions (Tarabini, 2017a, 2017b en premsa) cal doncs que la lluita contra l'abandonament escolar s'articuli en el marc d'un replantejament global del sistema educatiu català que qüestionï les arrels des d'on es produeixen els processos d'èxit i fracàs escolar.

En tercer lloc, i pel que fa l'origen dels joves, la Taula 3 posa clarament de manifest que a Catalunya l'abandonament entre els joves migrats és molt més elevat que entre els joves no migrats. Així, mentre en el primer cas, el percentatge d'AEP és de gairebé el 50%, en el segon no arriba al 20%.

Taula 3. AEP per origen. Catalunya, 2011

	No Migrat	Migrat ⁸
No abandonament	81,20%	51,80%
Abandonament	18,80%	48,20%

Font: Enquesta de Condicions de Vida i Hàbits de la Població, a Curran (2017, en premsa)

De fet, són diversos els estudis que posen de manifest la desavantatge estructural que pateix l'alumnat migrat al nostre sistema educatiu, una vegada controlat l'efecte del seu background socioeconòmic (OCDE, 2012a). Així, a mateix estatus socioeconòmic, l'alumnat migrat repeteix, suspèn i abandona més que l'alumnat autòcton. Dit això, cal tenir en compte també la gran heterogeneïtat existent dins la categoria d'estudiants migrats, massa sovint no recollida en les estadístiques ni contemplada en les accions de prevenció, intervenció o compensació davant l'AEP. En aquest sentit, Carles Serra i Josep M. Paludàries (2010) ja fa anys que van denunciar els dèficits en la informació disponible per a poder diagnosticar de forma acurada la situació de la població immigrada en el nostre sistema educatiu i especialment en les seves trajectòries de continuïtat i abandonament escolar. Dèficits que si bé van més enllà d'aquest col·lectiu específic, els afecten especialment. Què és, doncs, el que explica les elevades taxes d'abandonament escolar de l'alumnat immigrant al nostre país? La recerca existent posa de manifest que junt amb problemes lingüístics de certs col·lectius específics, característiques del procés d'escolarització en el país d'origen o particularitats del procés d'arribada i acollida en el país de destí, continua havent també ample marge de

⁸ Es consideren d'origen migrat tots els joves que han nascut a l'estranger i que tenen almenys algun dels dos progenitors nascuts també a l'estranger.

maniobra per lluitar contra els patrons de 'racisme institucional' (Gilborn, 2002) que operen a l'interior del sistema educatiu i que s'expressen a partir de prejudicis i discriminacions sovint tan arrelats que inclús passen desapercebuts.

Per últim, la Taula 4 mostra els percentatges d'AEP segons el grau d'urbanització de la zona de residència dels joves. S'observa que el percentatge d'AEP entre els joves que resideixen a zones escassament poblades és molt elevat, superant el 45%, mentre que aquest percentatge disminueix notablement en els altres territoris (25% a zones densament poblades i 34% a zones semi-urbanes). La distribució desigual de l'oferta d'educació post-obligatòria i les diferències en les opcions laborals en cadascun d'aquests territoris poden contribuir a explicar aquestes diferències.

Taula 4. AEP segons el grau d'urbanització. Catalunya, 2011

	Zona densament poblada	Zona semi-urbana o intermèdia	Zona escassament poblada
No abandonament	74,80%	66,00%	54,90%
Abandonament	25,20%	34,00%	45,10%

Font: *Enquesta de Condicions de Vida i Hàbits de la Població*, a Curran (2017, en premsa)

A partir d'aquestes dades, doncs, podem afirmar que el sistema educatiu català presenta dèficits claus per a compensar les desigualtats socials i que per tant l'AEP no és només una qüestió vinculada amb decisions o opcions individuals com tampoc és un fenomen explicat exclusivament i/o prioritària per les característiques del mercat laboral. El sistema educatiu català té un rol central en l'explicació de l'AEP i per tant tenim marge de maniobra per a pensar polítiques educatives en clau d'equitat que obrin oportunitats d'èxit per a tothom. De fet, com veurem als següents apartats, els patrons de falta d'equitat no només s'expressen en el resultat de l'abandonament sinó en tot el procés previ en base al qual es gesta i desenvolupa.

És més, com posa de manifest l'informe de Cedefop (2016), les dades disponibles permeten captar només una part de l'abandonament escolar, deixant bona part del fenomen infradiagnosticada. Així doncs, a hores d'ara a Catalunya ens trobem amb situacions d'abandonament escolar 'ocult' expressades en algunes de les següents situacions: alumnes que deixen d'assistir regularment als seus centres de referència però que no han tramitat la baixa oficial; alumnes que deixen el sistema un cop complerts els 16 anys sense haver obtingut el graduat d'ESO o fins i tot sense haver arribat a 4t d'ESO degut a l'efecte de la repetició; alumnes que canvien de centre un cop acabada l'ESO i dels que en perdem totalment la pista i la traçabilitat; o alumnes que inicien la post-obligatòria però que la deixen sense haver-la acabat. Junt amb el problema d'equitat, doncs, ens trobem amb un problema d'infradiagnòstic que dificulta enormement les accions de prevenció, intervenció i compensació davant l'AEP.

2. L'AEP com una qüestió acumulativa

El segon element clau per a garantir una acció efectiva enfront l'AEP és entendre el significat del que significa en termes específics el procés que condueix a l'AEP. De fet, si bé l'AEP s'identifica i s'expressa en un moment concret de la vida dels joves, no es pot entendre com un fenomen aïllat, sinó que cal concebre'l com el resultat d'un procés, d'unes condicions i d'unes dinàmiques que n'expliquen la seva construcció. L'AEP, com a fenomen complex i multicausal, s'explica per un procés de dificultats acumulades, en el que les condicions i processos escolars hi tenen un paper rellevant. En concret, són tres els elements claus que incideixen en aquest procés acumulatiu de desvinculació amb el sistema educatiu i que, de nou, no presenten un patró homogeni en funció dels grups socials. Ens referim a l'impacte de la repetició, els agrupaments per nivell i l'adquisició de competències. Vegem-ho.

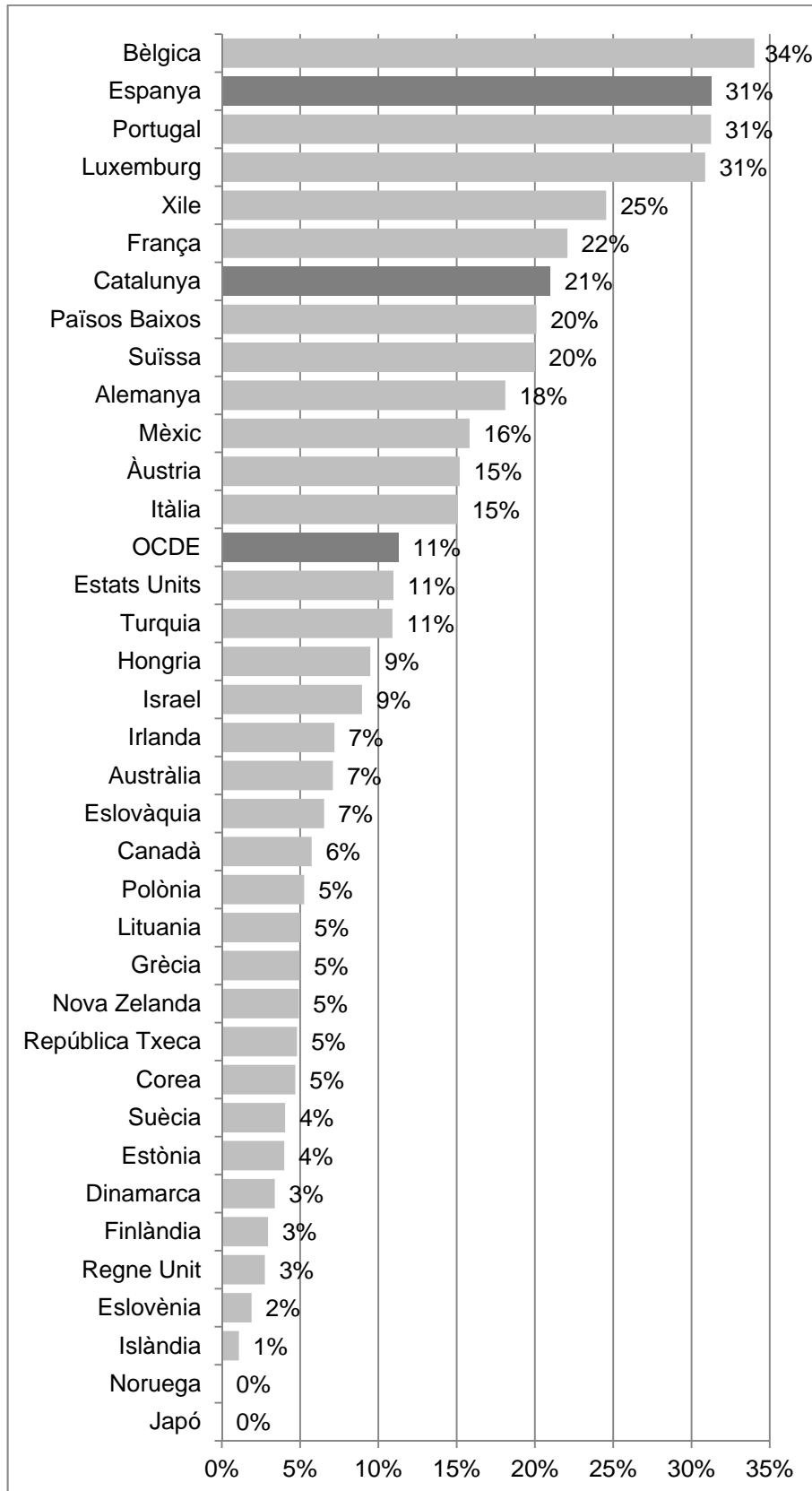
L'impacte de la repetició i els agrupaments per nivell

La recerca educativa nacional i internacional ha posat de manifest, de manera reiterada, que hi ha un conjunt de pràctiques i estratègies educatives que estimulen processos de desvinculació escolar, que condueixen a la desconexió progressiva de l'escola i que explicarien part dels riscos d'AEP. En aquest sentit, els mecanismes de suport i acompanyament als i les joves, els dispositius d'atenció a la diversitat, la cultura escolar o les expectatives docents són elements que contribueixen a explicar el paper clau que juguen els centres educatius en la construcció de l'AEP. A continuació s'exploren els fenòmens de la repetició de curs i de l'agrupament per nivells com a mecanismes claus en aquest sentit.

En primer lloc, i pel que fa a la repetició, la recerca especialitzada ha assenyalat en diverses ocasions la seva relació estreta amb el risc d'AEP (Jimerson, et al., 2002). Aquesta relació s'explica per l'impacte de la repetició en un seguit d'elements que conformen la desvinculació escolar, tals com la baixa autoestima, l'alienació respecte la institució escolar o la desmotivació i la sensació de futilitat que experimenten els alumnes (Agirdag, et al., 2012). Així, la combinació entre un baix rendiment acadèmic (causa de la repetició) i la desvinculació escolar (conseqüència de la repetició) comporta que l'alumnat repetidor sigui molt més procliu a l'AEP (Brophy, 2006).

Precisament, tal com mostra el Gràfic 1, a Espanya i a Catalunya, les taxes de repetició són especialment elevades si es comparen amb altres països de referència del nostre entorn (un 31% i un 21%, respectivament, segons dades de la recent edició de l'estudi PISA-2015), fet que hauria de ser font de preocupació i replantejament per part de les autoritats educatives i dels propis centres escolars.

Gràfic 1. Percentatge d'alumnat que ha repetit, almenys, una vegada durant la seva trajectòria educativa.



Font: Base de dades de PISA-2015 (OCDE, 2016).

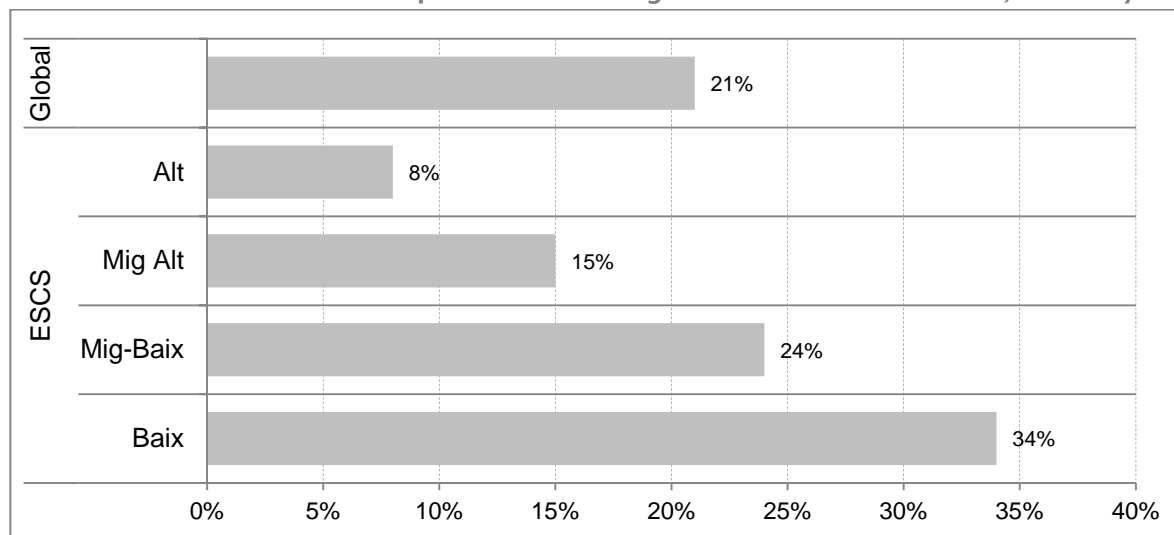
Més enllà de les preocupants taxes de repetició que es donen tant a Catalunya com a Espanya, la recerca també ha mostrat que la repetició de curs no afecta d'igual manera a tots els grups socials. De fet, els nois tendeixen a repetir més que les noies, l'alumnat de baix estatus socioeconòmic i cultural repeteix curs en major mesura que els seus companys més avantatjats i en els centres públics es promou més aquesta pràctica que en els privats (veure Taula 5 i Gràfic 2).

Taula 5. Alumnat repetidor a l'ESO segons sexe, sector de titularitat i curs. Catalunya, 2015-2016

		Percentatge alumnat repetidor
Sexe	Dones	37%
	Homes	63%
Sector de titularitat	Pública	80%
	Privada	20%
Curs	1r ESO	21%
	2n ESO	27%
	3r ESO	27%
	4t ESO	25%

Font: Estadístiques del Departament d'Ensenyament. Elaboració pròpia. Dades del curs 2015-2016

Gràfic 2. Alumnat repetidor a PISA segons nivell socioeconòmic, Catalunya.

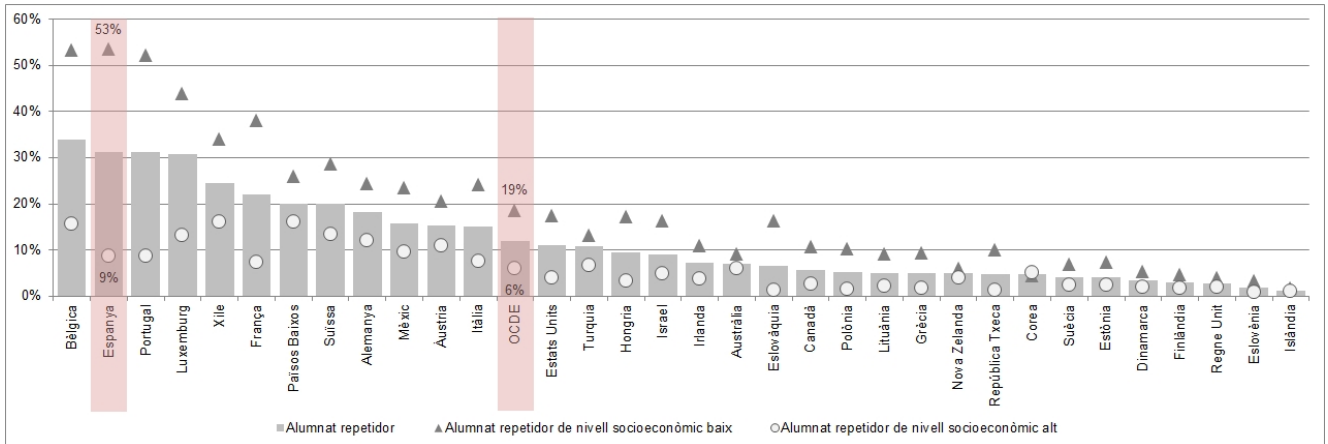


Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de PISA-2012 (OCDE, 2012b).

Pel que fa a l'estatus socioeconòmic i cultural, i segons dades PISA 2012, un 36% de l'alumnat català de nivell socioeconòmic baix havia repetit curs en algun moment de la seva trajectòria educativa, mentre que només un 8% dels estudiants de nivell socioeconòmic alt ho havia fet. I si bé aquesta és una tendència que es repeteix en la majoria de països també a PISA 2015, en el gràfic 3 s'observa que a Espanya aquesta és especialment acusada: mentre que només el 9% de l'alumnat d'entorns socioeconòmics i culturals avantatjats repeteix curs, aquest percentatge

s'incrementa fins a un alarmant 53% entre l'alumnat de nivell socioeconòmic baix.

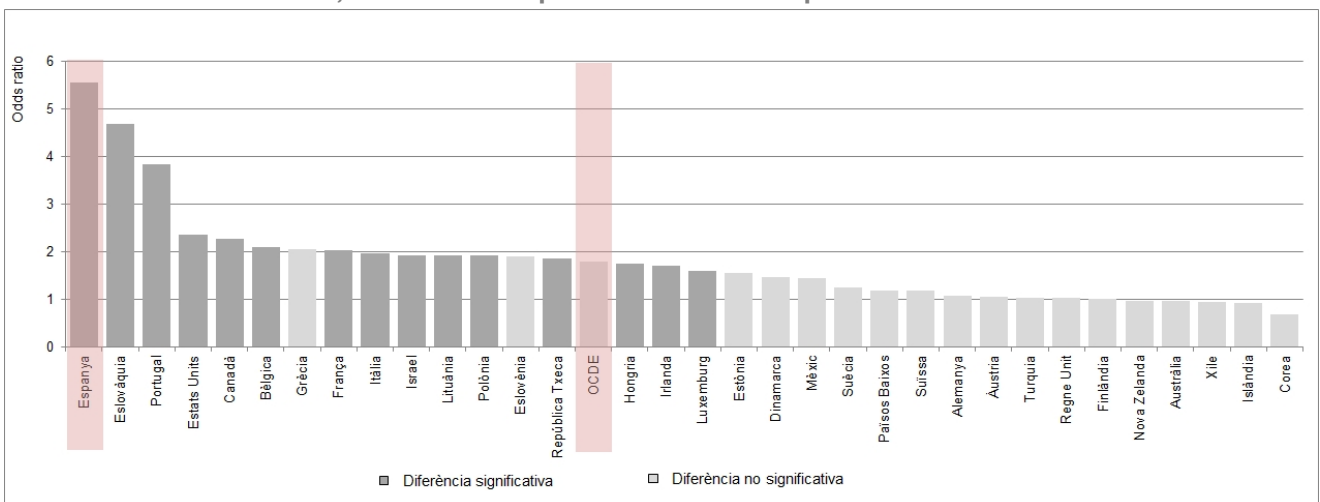
Gràfic 3. Percentatge mitjà d'alumnat repetidor i segons nivell socioeconòmic.



Font: Base de dades PISA-2015 (OCDE, 2016)

Però el fet que l'alumnat de nivell socioeconòmic baix repeteixi fins a cinc vegades més que els seus companys, no s'explica només per les diferències en relació al domini de les competències bàsiques. És més, tal i com presenta la pròpia OCDE, a igual nivell de rendiment a PISA, les probabilitats de repetir són significativament més elevades entre l'alumnat socioeconòmicament desafavorit que entre la resta dels seus companys (gràfic 4). És a dir, a Espanya, entre dos alumnes que obtenen els mateixos resultats a les proves PISA, aquell que prové d'un estatus socioeconòmic i cultural baix té 5,6 probabilitats més de repetir que els seus companys de nivell socioeconòmic i cultural alt. I la mateixa tendència es dona per al cas català.

Gràfic 4. Probabilitat que els estudiants d'ESCS baix hagin repetit curs, en relació amb els estudiants d'ESCS alt, tenint en compte el nivell de competències en ciències i lectura



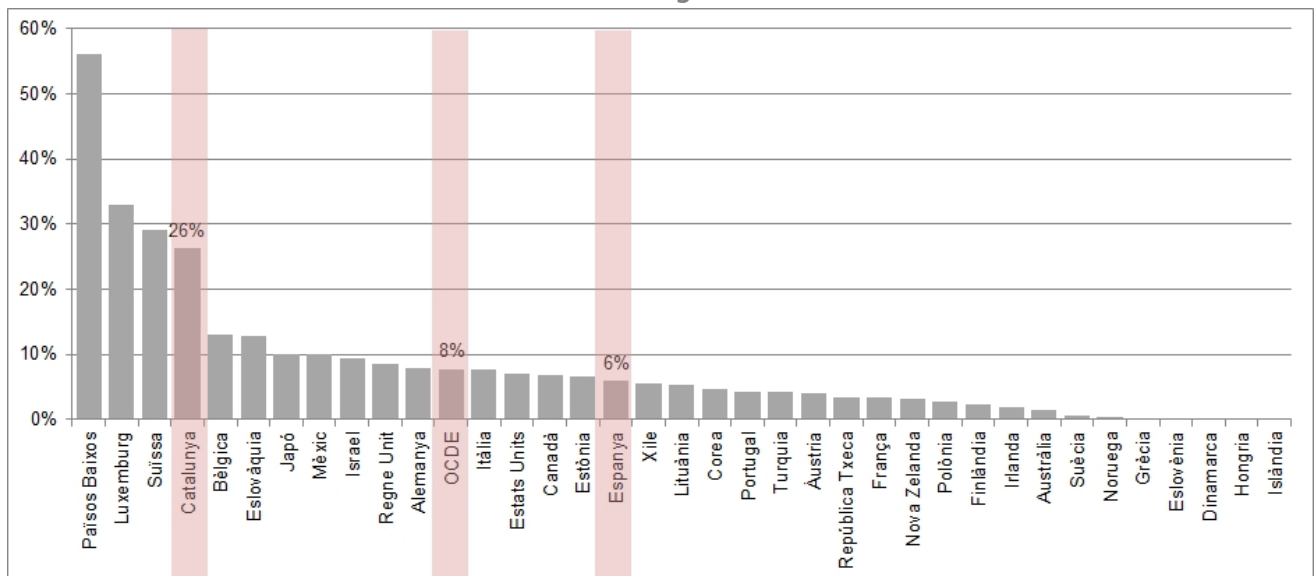
Font: Base de dades PISA-2015 (OCDE, 2016)

Aquestes dades posen de manifest que a l'hora de decidir si un alumne ha de repetir curs o no, l'origen social juga un paper molt important, de manera que la idea que la decisió de fer ús de la

repetició respon exclusivament a elements acadèmics és veu qüestionada.

En segon lloc i pel que fa als agrupaments per nivell, la recerca especialitzada també ha mostrat el seu impacte en el risc d'AEP, precisament pels efectes d'aquesta pràctica sobre la vinculació dels i les joves amb l'escola. A Catalunya, malgrat existir una estructura comprensiva del sistema, l'agrupament per nivells als centres de secundària no és un fenomen aïllat, sinó que és una pràctica que es desenvolupa en una important quantitat important d'instituts. De fet, segons dades de PISA 2015, tal i com es pot veure al gràfic 5, un 26% de l'alumnat està escolaritzat en centres que agrupa per nivells en totes les assignatures (un 6% en el conjunt d'Espanya), mentre que un 44% ho fa en centres on s'agrupa per nivells en algunes matèries (un 34% en el conjunt d'Espanya), percentatges que situen a Catalunya entre els territoris on més s'utilitza l'agrupament per nivells.

Gràfic 5. Percentatge d'alumnat que estudia en centres escolars on s'agrupa per nivells en totes les assignatures.



Font: Base de dades PISA-2015 (OCDE, 2016)

Així mateix, l'ús de l'agrupament per nivells no es distribueix de manera homogènia entre els centres catalans, sinó que aquest ús és més elevat entre aquells centres que presenten una complexitat social més acusada (Merino, 2016). En aquest sentit, segons un estudi elaborat pel CSASE (2014), l'agrupament per nivells és una pràctica utilitzada en gairebé un 86% dels centres d'alta complexitat, mentre que els instituts de complexitat baixa aquest percentatge es redueix al 64%. Malgrat la manca de dades oficials que permetin analitzar l'agrupament per nivells en el context català, podem dir que la recerca educativa ha mostrat en diverses ocasions que aquesta no és una estratègia neutra i que té importants impactes en termes d'equitat i d'eficiència educativa.

En relació a l'AEP, l'agrupament per nivells s'ha mostrat com un element que condiona les experiències escolars i els resultats acadèmics de l'alumnat. Aquests efectes són especialment rellevants entre l'alumnat que estudia en els grups de nivell "baixos", que experimenta un baix sentit de pertinença a la institució escolar (Van Houtte i Van Maele, 2012), construeix relacions menys positives amb el seu professorat (Ireson i Hallam, 2005; Oakes, 1985; Stevens i Vermeersch, 2010), se sent estigmatitzat per la seva posició o construeix una cultura d'oposició que pot comportar una

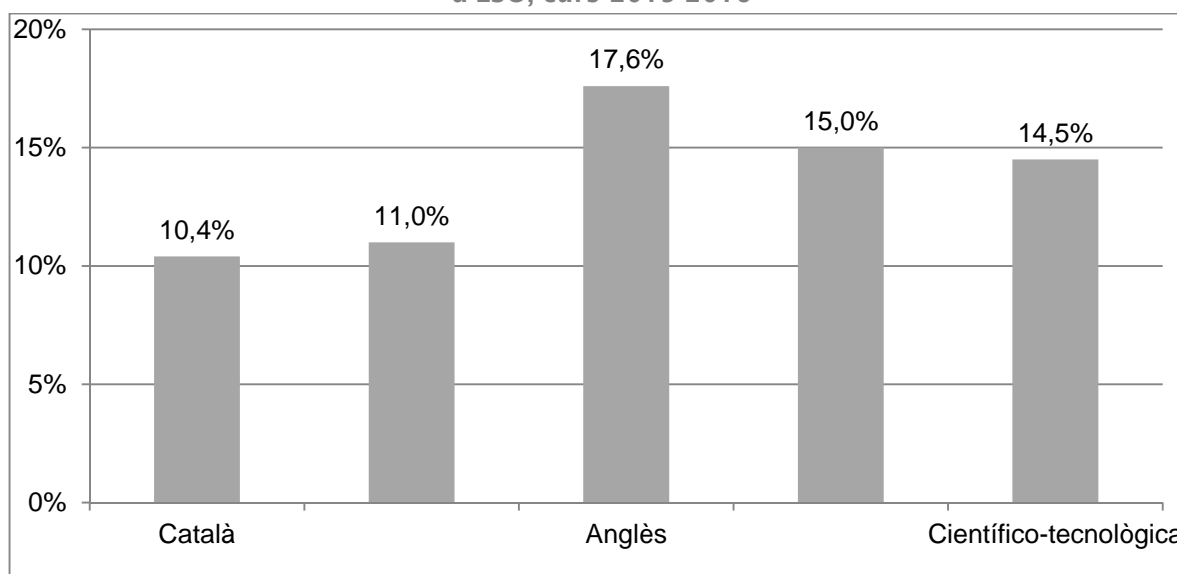
alienació i allunyament de l'escola (Pàmies, 2013). Aquests elements poden ser part explicativa del procés de desvinculació escolar, que incrementa el risc d'AEP.

Així mateix, una de les troballes que de manera més consistent s'ha repetit en la investigació sobre l'agrupament per nivells és la correlació entre l'origen socioeconòmic i cultural de l'alumnat i la seva assignació en els grups de diferent nivell (Gamoran, 2002). En aquest sentit, s'ha demostrat reiteradament que quan l'alumnat és agrupat en classes diferents segons les seves "capacitats", es produeix també una segregació social: els estudiants de famílies immigrades o de classe treballadora estan sobrerrepresentats en els grups de "nivell baix" (Condron, 2007; Gillborn i Mirza, 2000; Schofield, 2006), amb conseqüències importants sobre el risc d'AEP i la reproducció de les desigualtats socials.

L'adquisició de competències: una qüestió marcada per la desigualtat

Al finalitzar l'educació obligatòria, s'espera que l'alumnat, en la seva majoria, aconsegueixi adquirir un seguit de competències que els permetran ser persones autònomes i poder seguir aprenent al llarg de la seva vida. No obstant, a Catalunya, hi ha un nombre important de joves que finalitzen l'ESO sense haver incorporat les habilitats i competències bàsiques. De fet, segons els resultats publicats pel CSASE en relació a les proves de competències bàsiques de 4t d'ESO del curs 2015-2016, tal i com mostra el gràfic 6, hi ha un conjunt de joves que se situa en el nivell baix de competències, nivell que indica el no assoliment de la competència avaluada (CSASE, 2016). Les dades presentades permeten identificar que 1 de cada 10 alumnes catalans de 4t d'ESO tenia un domini insuficient de la llengua catalana i castellana, que aproximadament un 15% no va superar les competències matemàtica i científico-tecnològica i que més d'un 17% no ho va fer amb la llengua anglesa.

Gràfic 6. Percentatge d'alumnat situat en el nivell baix en les proves de competències de 4t d'ESO, curs 2015-2016



Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, curs 2015-2016

Si bé aquestes dades mostren una imatge general del conjunt de l'alumnat català, el CSASE també proporciona dades que permeten fer una anàlisi en clau d'equitat, tenint en compte variables indi-

viduals (sexe i repetició de curs) i variables institucionals (titularitat i nivell de complexitat), presentades a la taula 6. En aquesta taula es recullen els percentatges d'alumnat que no supera les competències bàsiques de 4t d'ESO, segons les característiques individuals i escolars mencionades.

Pel que fa el sexe de l'alumnat, els nois presenten un percentatge més elevat de no superació de les competències lingüístiques (llengua catalana, castellana i anglesa), mentre que en el cas de les competències matemàtica i científico-tecnològica són les noies les que presenten un percentatge menor de superació. Segons la repetició de curs, l'alumnat repetidor presenta taxes alarmants de no assoliment de les competències bàsiques, taxes que s'eleven fins al 43% en el cas de la llengua anglesa, i que se situen per sobre el 25% en la resta de competències. Aquestes dades revelen que la repetició de curs, com s'ha mostrat en diverses ocasions, no és una estratègia eficient, en tant que no assegura que bona part de l'alumnat repetidor arribi a l'últim curs de l'educació obligatòria amb un domini suficient de les competències bàsiques.

Pel que fa les característiques dels centres educatius, s'observa, en primer lloc, que els centres de titularitat privada presenten dades més favorables pel que fa l'assoliment de les competències bàsiques de 4t d'ESO que els centres públics. Així mateix, en relació al nivell de complexitat dels centres, les diferències entre el percentatge d'alumnat que no supera les competències bàsiques als centres de complexitat baixa i als centres de complexitat alta són altament acusades: mentre que en la primera tipologia de centres, l'alumnat que no supera les competències bàsiques se situa entre el 4% (en el cas del català) i el 7% (en el cas de la competència científico-tecnològica), en els centres de complexitat alta hi ha més d'un 20% d'alumnat que no supera la competència catalana i castellana, gairebé un 30% que no supera la matemàtica i la científico-tecnològica, i més d'un 34% que no supera l'anglesa.

Taula 6. Alumnat situat en el nivell baix de les proves de competències bàsiques de 4t d'ESO, segons característiques personals i escolars

		Català	Castellà	Anglès	Matemàtiques	Científico-tecnològica
Sexe	Dones	8,9%	7,9%	15,9%	16,4%	15,6%
	Homes	11,9%	14,1%	19,3%	13,6%	13,4%
Repetició	No repetidors	7,1%	7,9%	12,2%	12,3%	10,6%
	Repetidors	26,0%	25,7%	43,2%	27,5%	33,1%
Titularitat	Pública	13,4%	14,0%	23,3%	18,9%	17,7%
	Privada	5,7%	6,4%	8,9%	9,0%	9,6%
Complexitat	Baixa	4,0%	5,1%	5,8%	6,2%	7,1%
	Mitjana	9,2%	10,0%	16,7%	13,8%	13,3%
	Alta	22,7%	21,8%	34,4%	29,9%	27,9%

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2016.

Aquestes dades, doncs, permeten posar de manifest un dels patrons claus d'exclusió educativa que la recerca s'ha encarregat d'assenyalar (Escudero, 2005, 2008) i Escudero et al (2012): l'exclusió de coneixements i capacitats. Efectivament, l'exclusió educativa no es refereix només a l'accés a l'educació sinó també i sobretot a l'exclusió d'experiències escolars satisfactòries i de coneixe-

ments escolars bàsics per al desenvolupament integral dels individus. Així mateix, les dades posen de manifest que l'exclusió de coneixements no afecten per igual a tots els centres i a tots els alumnes, posant de nou en entredit la situació del nostre sistema en termes d'equitat.

3. L'AEP com una qüestió sistèmica

El tercer element clau per a l'abordatge integral enfront l'AEP és concebre'l en base a la seva lògica sistèmica i, especialment, en base a l'impacte generat per les característiques de l'oferta d'educació secundària post-obligatòria i els mecanismes de segona oportunitat.

L'informe del Cedefop (2016) s'ocupa precisament d'analitzar el rol de la formació professional en la prevenció de l'AEP i a Catalunya encara tenim un llarg camí per recórrer en aquest camp. De fet, si bé en els darrers anys ha augmentat de forma substancial l'oferta de formació professional, continua existint un dèficit estructural per aquesta via formativa sobretot en alguns municipis, barris i districtes catalans. Un dèficit que no permet fer front a l'increment de la demanda⁹ i que és especialment acusat en el cas de Barcelona. A tall d'exemple i segons dades de l'Anuari d'FP a Barcelona, al curs 2014/15 hi havia un dèficit de 5.471 places públiques per a fer front a les 14.093 places demandades (veure Taula 7). Així mateix, és important destacar que es presenta una important descompensació entre l'oferta i la demanda en determinades famílies professionals tan pel que fa als CFGM com als CFGS.

Taula 7. Diferencials entre Oferta i demanda d'FP pública i concertada (en milers d'alumnes).
Barcelona

Titularitat	Oferta	Demanda	Saldo net
1r curs FP Pública	8.622	14.093	-5.471
1r curs FP Concertada	5.961	5.165	+796
Total	14.583	19.258	-4.675

Font: Observatori de l'FP. Fundació BCN Formació Professional a partir de dades del Departament d'Ensenyament

En aquest sentit, i tal com afirma s'indica explícitament a l'anuari de la FP (2015), el dèficit de places, històric i estructural es concentra al sector públic, mentre que en el sector concertat es genera un excedent de gairebé 800 places no cobertes. És més, tal com es pot veure a la taula 8, mentre que en els darrers anys la demanda de Batxillerat a la ciutat de Barcelona només ha augmentat un 1,4%, la demanda de CFGM ha augmentat un 11%, fet que dona encara més rellevància a la manca de places públiques en aquest sector.

Taula 8. Evolució alumnes d'estudis secundaris postobligatoris a Barcelona

Milers Estudiants	Curs 2010-11	Curs 2014-15	Evolució (N)	Evolució (%)
CFGM	11,0	12,2	1,2	+11%
CGFS	17,1	21,7	4,6	+27%

⁹ Segons l'informe de Valiente, et al. (2014) l'evolució de la matrícula a estudis postobligatoris a Catalunya durant el període que va del curs 2007-08 al 2011-12 posa de manifest un augment d'un 39,7% per als Cicles Formatius de Grau Mitjà (CFGM) i un augment de 31,2% per als cicles Formatius de Grau Superior (CGFS), mentre que la matrícula de batxillerat només ha augmentat en un 2,2%.

Total FP	28,1	33,9	5,8	+20%
Batxillerat	21,7	22,0	0,3	+1,4%

Font: Observatori de l'FP. Fundació BCN Formació Professional a partir de dades del Departament d'Ensenyament

Així mateix, i com ja apuntàvem anteriorment, la distribució de la matrícula canvia substancialment en funció del sector professional, així com també varia de forma cabdal el pes del sector públic i del sector privat. Així si analitzem el nombre de matriculats per família professional (taula 9) podrem observar que precisament algunes de les famílies professionals que tenen més demanda, tals com Sanitat, Hoteleria i Turisme o Imatge i So són precisament les que tenen més oferta per part del sector privat. Segons l'Anuari de la FP a Barcelona (2015) aquest fet es produeix perquè aquestes famílies professionals són les que estan més estretament vinculades als sectors estratègics i d'alt valor afegit al mercat laboral barceloní i conseqüentment són les titulacions que presenten una major projecció de futur.

Taula 9. Distribució de la matrícula d'FP segons família professional i tipus de cicle. Barcelona. Curs 2013-2014 (total)

Família professional	Pública	Concertada	Privada	Total
Activitats físiques i esportives	553	67	767	1387
Administració i gestió	1130	1429	7	2566
Agrària	248	-	-	248
Arts gràfiques	208	155	-	363
Comerç i màrqueting	731	858	177	1766
Edificació i obra civil	220	17	2	239
Electricitat i electrònica	980	656	-	1636
Energia i aigua	79	275	-	354
Fabricació mecànica	568	190	71	829
Fusta, moble i suro	135	72	-	207
Hosteleria i turisme	1065	423	1409	2897
Imatge i so	1049	749	663	2461
Imatge personal	920	41	485	1446
Indústries alimentàries	230	-	43	273
Informàtica i comunicacions	1295	1683	73	3051
Instal·lació i manteniment	428	96	75	599
Química	583	69	-	652
Sanitat	2057	1623	1298	4978
Seguretat i medi ambient	58	-	-	58
Serveis socioculturals a la comunitat	1489	2010	85	3584
Tèxtil, confecció i pell	293	-	-	293
Transport i manteniment de vehicles	608	1435	-	293
Total	14927	11848	5176	31951

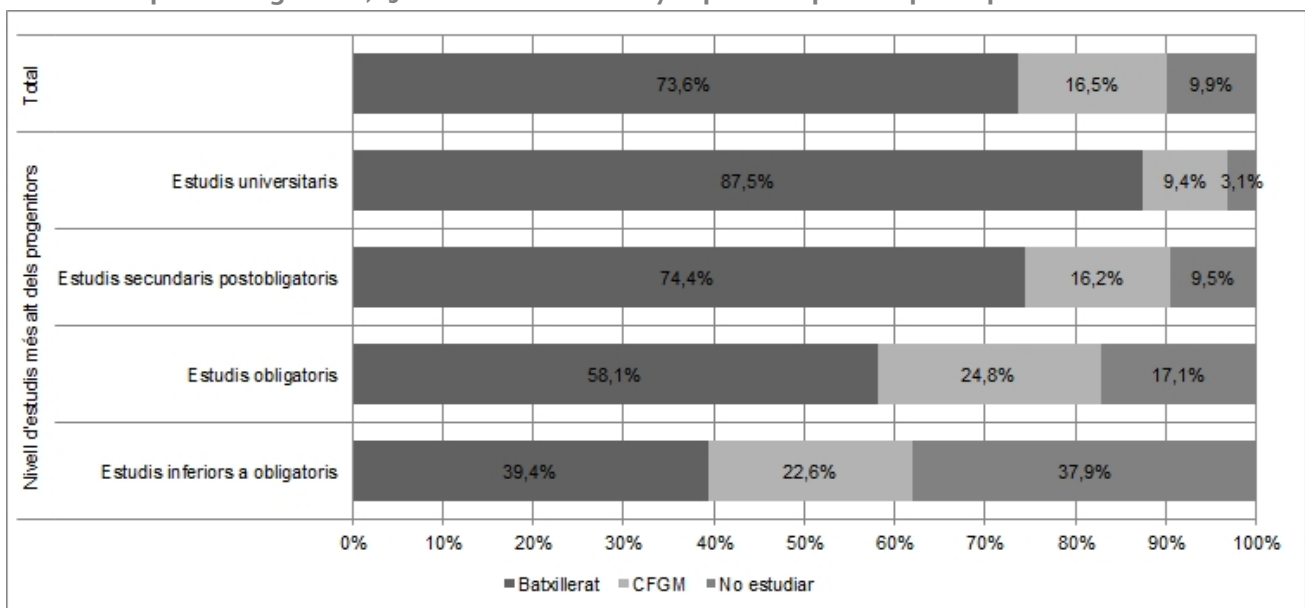
Font: Anuari de la FP a Barcelona. 2015. Dades del Consorci de l'Educació de Barcelona.

Finalment, cal posar de manifest que l'atorgament de beques i ajudes a l'educació postobligatòria

també es troba desigualment distribuïda segons els itineraris formatius. Segons les dades del Ministerio de Educación, entre els cursos 2010-2011 i 2013-2014 han augmentat les beques per al batxillerat, però s'ha reduït tant el nombre de beques com l'import total de les mateixes per als CFGM (MECD, 2016). Tenint en compte, a més, que als CFGM hi ha una sobre representació d'alumnat de baix estatus socioeconòmic, en comparació amb l'alumnat matriculat a Batxillerat, aquest desajust en les beques i ajudes suposa una amenaça clau per l'equitat del sistema educatiu (Tarabini et al., 2016).

De fet, l'accés als estudis postobligatoris a Catalunya està àmpliament condicionat per les característiques socioeconòmiques i culturals dels joves. Tal com posa de manifest el Gràfic 7, els joves que provenen de famílies amb estudis universitaris cursen de forma majoritària batxillerat (88%), sent només el 9% el que cursen un CFGM i un 3% el que deixa d'estudiar un cop acabada la ESO. Aquesta situació gairebé s'inverteix quan es tracta dels joves que provenen de famílies amb un nivell d'estudis baix, sent un 39% els que cursen batxillerat, un 23% els que accedeixen a CFGM i un 38% els que abandonen el sistema.

Gràfic 7. Eleccions educatives dels joves en la primera transició (Educació obligatòria - educació post obligatòria). Joves de 15 a 34 anys que han passat per aquesta transició



Font: Ferrer, et al. (2013, p. 96). Dades de l'Enquesta a la Joventut de Catalunya, 2012

Per últim i en relació amb l'oferta pública de programes de segona oportunitat, el primer que cal destacar és la manca de dades disponibles en aquest camp. Les poques dades disponibles posen de manifest que es produeix un dèficit en la oferta d'aquests programes no tan sols en relació amb la demanda sinó i, sobretot, en funció de la població que compleix el perfil per accedir-hi, és a dir, joves desocupats i sense el graduat de la ESO (Blasco i Casado, 2013).

En aquest context, destaca, per exemple, l'existència d'amplis desequilibris territorials pel que fa a l'oferta dels Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI, a rel de la LOMCE substituïts a Catalunya pels Programes de Formació i Inserció PFI). Així doncs, el mapa de cobertura actual, molt vinculat a l'antic model de Programes de Garantia Social (PGS), acaba premiant més els factors

d'oferta que no pas els de necessitat (Blasco i Casado, 2013). Alhora, les altes taxes d'abandonament d'aquests programes (en alguna modalitat pràcticament supera el 40%) posen en dubte la seva eficàcia i el seu impacte real en la prevenció i compensació de l'AEP.

Per últim, si parlem de vies de segona oportunitat és imprescindible fer referència a la constitució, des del 2006, de la Xarxa Espanyola d'Escoles de Segona Oportunitat (EO2)¹⁰, que actualment aplega sis institucions d'arreu de l'estat espanyol, amb l'objectiu de donar resposta a la manca d'alternatives dins del sistema educatiu formal i de consolidar un model comú d'escola de segona oportunitat (reconegut i garantit a nivell institucional) (Tarabini, et al. 2016).

4. L'aep des de les subjectivitats

El quart i últim element que volem desenvolupar és la necessitat d'abordar l'AEP des de la vessant de les subjectivitats. Una de les principals aportacions de l'informe de Cedefop (2016), de fet, és la importància d'acostar-nos més de prop a les diferents experiències i vivències de l'abandonament per part dels joves per tal de poder dissenyar polítiques ajustades a les necessitats de cada cas. És més, si bé les estadístiques són necessàries per comprendre l'AEP no són suficients per si mateixes, ja que no permeten explicar la forma a través de la qual els joves viuen aquests processos i els doten de sentit i significat. Escoltar la veu dels joves, doncs, és clau per qualsevol estratègia d'intervenció en aquest camp.

En aquest apartat ens centrarem en tres grans formes de viure l'AEP per part de joves que estan en risc d'abandonar el sistema educatiu de forma prematura. L'anàlisi es desprèn del treball de camp desenvolupat en el marc del projecte ABJOVES; un projecte sobre abandonament escolar prematur desenvolupat durant tres anys i mig (2013-2016) a diverses comunitats autònomes de l'estat espanyol i que, en el cas de Catalunya, s'ha centrat en estudis etnogràfics a cinc instituts públics de la ciutat de Barcelona¹¹. Aquestes vivències no són les úniques possibles, és clar, però sí que expresen tres grans formes de posicionar-se davant el risc de fracàs escolar que posen sobre la taula -tal com senyala l'informe de Cedefop (2016)- la necessitat de dissenyar polítiques més personalitzades adreçades als diferents perfils, vivències i necessitats dels i les joves.

La desmoralització: o quan l'esforç deixa de tenir sentit

Una de les principals vivències dels joves en risc d'AEP és la sensació que per molt que s'esforcin no aconseguiran resultats i que, per tant, no té sentit continuar estudiant. La desmoralització i la frustració, per tant, són dues formes claus de viure el risc l'abandonament que es vinculen, clarament, amb l'efecte dels dispositius institucionals i, en particular, del professorat. De fet, la repetició i l'agrupament per nivells formen part de manera gairebé unànime de les trajectòries escolars dels joves entrevistats¹² i, en última instància, s'interpreten com clares evidències, quan no catalitza-

¹⁰ La xarxa està formada per la Fundació Adsis (País Basc), la Fundació El Llindar (Catalunya), la Fundació Federico Ozanam (Aragó), la Peñaskal Cooperativa (País Basc), la Fundació Proyecto Don Bosco (Andalusia) i la Fundació Tomillo (Comunitat de Madrid).

¹¹ Per a més informació veure abjoves.es

¹² En el marc del projecte ABJOVES s'ha entrevistat un total de 54 joves de 2on, 3er i 4art d'ESO en risc de deixar el sistema de forma prematura. Es tracta, doncs, d'alumnes que en el seu historial educatiu presenten baixos resultats acadèmics, repeticions, absentisme i/o que estan atesos per mesures específiques d'atenció a la diversitat, tals com els programes de diversificació curricular. 43 d'aquests joves han estat entrevistats en dues ocasions (una a l'inici i una al final del curs acadèmic). Junt amb les entrevistes als

dors, del seu fracàs.

Jo ja he repetit dues vegades i això et treu tota la motivació. Joder, m'he passat un munt d'anys en el mateix curs i no sé per a què. No sé que fer amb la meua vida (Axel, 3r d'ESO).

Tothom sap que si estàs al grup A es perquè faràs batxillerat, si estàs al B probablement faràs cicles. Si estàs al C seguríssim que ets per cycle. I la gent com jo, els que estem al D, som els que no tenim opció, els que anirem a un PCPI o ho deixarem (Andrés, 3r d'ESO).

Com podem observar a la primera cita, la repetició té un poderós efecte desmotivador sobre els joves si no s'acompanya d'altres mesures que permetin atendre les seves potencials dificultats i, per tant, ajudar-los a créixer personalment i acadèmica i a assolir els objectius de cada etapa educativa. De fet, més que viure's com una oportunitat es viu com un càstig; com una pèrdua de temps que, lluny de fomentar la vinculació escolar dels joves, els va desvinculant progressivament d'una institució, d'uns continguts i d'uns procediments que acaben perdent tot el seu sentit. És més, ja hem vist en apartats anteriors que la repetició no afecta per igual a tots els grups socials i que, a més, té un efecte perjudicial en la pròpia adquisició de competències, així doncs, acaba funcionant per sí mateixa com a impulsora de l'AEP. La cita de l'Axel, de fet, serveix per il·lustrar la situació de nombrosos joves catalans que acumulen dificultats acadèmiques i que es troben atrapats una i altra vegada en el mateix curs o cycle escolar. Valguin d'exemples les següents expressions: *'L'única cosa que faig aquí és escalfar la cadira'*; *'Una vegada i una altra fent el mateix, és insuportable. Ja no puc més'*; *'Quan repeteixes, ja estàs marcat, els profes ja no et miren igual'*; *'Tinc 16 anys i encara no he passat de 2º d'ESO, això ja no té sentit'*. Sense voluntat de generalitzar, doncs, i sent conscients que la repetició es pot aplicar de formes molt diferents en funció dels centres educatius i dels equips docents, sí que podem afirmar que en termes globals es tendeix a viure per part dels joves com un element clau per entendre la seva frustració i desmotivació davant l'escolarització.

La segona cita, per la seva banda, posa de manifest l'impacte dels agrupaments per nivell en clau d'oportunitats educatives, en aquest cas, post-obligatòries. Com ja s'ha assenyalat en apartats anteriors, els agrupaments condicionen les experiències educatives dels joves, les seves oportunitats d'èxit i les seves trajectòries educatives. I el relat de l'Andrés n'és un clar exemple. Així l'expectativa del professorat en vers les oportunitats post-obligatòries dels joves incideix clarament en el seu agrupament i, sigui de forma directa o indirecta, el motiu de l'agrupament és sabut i reconegut pels joves. En aquest context: Per què seguir estudiant si és sabut que estem al grup dels que no es trauran l'ESO? Quin sentit té esforçar-se si el professorat, la resta de companys i nosaltres mateixos considerem que estem al grup dels 'tontos'? Sens dubte, l'efecte dels agrupaments sobre l'autoconcepció dels joves ajuda a explicar el seu efecte perjudicial en termes de motivació i vinculació escolar. De fet, els agrupaments no només incideixen en les possibilitats i aspiracions futures dels joves sinó també en les seves oportunitats educatives presents, sent la rebaixa del nivell educatiu un dels elements més rellevants en aquest sentit. Tal com afirmen nombrosos alumnes que estan als 'grups baixos': *'aquí no aprenem res'*; *'venim a escalfar la cadira'*; *'estem perdent el temps'*.

joves, s'ha entrevistat a les seves famílies, als seus tutors, s'ha fet observació d'aules i s'ha tingut accés a documentació, dades i informes tant dels centres en termes globals com de l'alumnat entrevistat, en termes particulars.

Finalment, cal tenir en compte el poderós efecte que exerceix el professorat per explicar la motivació dels joves davant els estudis. De fet, en els relats dels joves entrevistats, els docents ocupen un lloc central per entendre la seva vinculació escolar i la seva forma de viure i experimentar l'escolarització. L'esforç escolar té sentit quan algú creu en tu; quan et fan sentir que val la pena; quan et demostren que ets vàlid per alguna cosa i que confien en les teves capacitats. Pel contrari, la manca de referents, la percepció de solitud, abandonament i/o desconfiança per part dels docents condueix a la frustració i la desmoralització creixent (Tarabini, 2017b, en premsa).

A partir d'ara ja no vindré més a aquesta classe. [La professora] va i em diu 'Si has de venir i no fer res, més val que no vinguis. Així com a mínim no molestes a la resta'. Molt bé, no hi aniré i punt. Total per anar-hi i que em digui que tot ho faig malament, que no serveixo per res, que no faré res a la vida... (Pol, 2n ESO).

Quan vaig entrar a la ESO em vaig desmotivar moltíssim. És que de veritat, va ser entrar a la ESO i em va tocar aquella professora... Em va desmotivar molt. No sé, a mi si em diuen 'Tu no arribaràs', per molt que jo vulgui arribar, que tingui il·lusió, al final si m'ho diuen tantes vegades, doncs ja està, em quedo... no sé com explicar-ho... amb impotència. La impotència de veure que vull fer-ho i no puc (Laura, 3r ESO).

I a la inversa, sovint el professorat és el que 'salva' a l'alumnat:

Una professora m'agafa, comencem a parlar i em diu que confia en mi encara que hagi repetit dos cops, em diu: 'Sé que et treuràs la ESO, Àngel, tu pots, jo ho sé'. Llavors dius, 'Hòstia, merci, de veritat, merci!' És el que necessites que et diguin per seguir endavant, que no et vegin com a un repetidor, que et vegin només com a un alumne (Àngel, 3er ESO).

La interiorització de la incapacitat: o 'això no és per mi'

Junt amb la frustració, trobem entre els joves entrevistats un sentiment de futilitat àmpliament extès que es deriva de la interiorització de la seva incapacitat. En aquest cas, no cal que actuï cap dispositiu institucional específic, ni tan sols cal fer un reconeixement, explícit o implícit, del rol del professorat. La vivència de l'escolaritat passa per una sensació fortament arrelada de manca d'habilitats, capacitats i inclús intel·ligència per assolir l'èxit escolar. Aquesta vivència, a més, no és independent de l'origen social ni del sexe dels estudiants. Al contrari. Són precisament els joves de menys estatus socioeconòmic i cultural i particularment les noies les que menys capaces es senten, gairebé de 'forma innata', per afrontar els requisits de l'escolaritat tant obligatòria com post-obligatòria.

Jo m'he sentit molt malament, molt incòmoda, molt insegura de mi mateixa aquest curs, he perdut la confiança en mi totalment, veig que la classe té un nivell molt alt i que jo no arribo (...) Hi ha dies que surto del cole plorant de la impotència, no aguanto i clar les ganes de venir a l'insti se'm van (...) Jo intento arribar a un nivell més alt però arriba un moment que no puc, arriba un moment que em pregunto: què he fet malament? (Julia, 3r ESO).

P. Què és el que et fa por [de fer un batxillerat]? R. Que sigui molt difícil. Que no pugui arri-

bar. P. Però tu dius que se't dóna bé estudiar, no? R. Sí, però ho trobo com massa difícil... És com arribar allà i uuuf no veure't preparada (Raquel, 3r ESO).

R. El batxillerat no em veig preparada per fer-ho, no em veig capaç. P. Però si m'estaves dient que aquest trimestre has tret 8 i 9, per què no hauries de ser capaç amb aquestes notes? R. És que no sé, crec que serà molt difícil... és que jo sóc una persona que té molts dubtes i en aquest cas no estic segura de si jo podria amb el batxillerat perquè he escoltat que és molt complicat (Rut, 3r ESO).

Com es pot veure en les tres cites anteriors, aquestes alumnes no confien en les seves capacitats acadèmiques per assolir els reptes presents ni per aconseguir fites educatives futures, inclús quan les seves notes de l'educació secundària obligatòria són elevades, com en el tercer cas. Sens dubte, en aquest procés d'interiorització de la incapacitat hi poden intervenir diversos factors (escolars, familiars i demés) però és nombrosa la recerca que demostra, com dèiem, el pes de la classe social i del gènere en la construcció d'aquestes subjectivitats. Tal com hem explicat en altres publicacions (Tarabini, 2017b, en premsa), la identitat és sempre situada i per tant no es pot entendre al marge dels condicionants socials. Diane Reay, per exemple, ha fet nombrosa recerca demostrant els efectes psicològics i emocionals de la classe social (Reay, 1998, 2004, 2015). Tal com argumenta l'autora, les desavantatges múltiples que viuen els grups socials de menor estatus socioeconòmic i cultural es tradueixen en disposicions, valoracions i sentiments particulars (recuperant la idea original d'habitus de Bourdieu) que permeten explicar les seves diferents formes d'experimentar l'escolaritat. És per això que aspectes tan fonamentals per a l'èxit escolar com l'autoconcepte, la confiança o la seguretat en sí mateix apareixen de forma sistemàtica infrarepresentats entre els estudiants de menor estatus socioeconòmic. I aquest fet no només es posa de manifest en recerques qualitatives com les de Reay, sinó també en les dades quantitatives generades per PISA (OCDE, 2015).

D'altra banda, el fet que siguin precisament les noies les que menys confien en les seves capacitats no es pot entendre al marge de les construccions hegemòniques de la masculinitat i la feminitat. En aquest sentit, un recent article publicat a la revista Science (Bian, et al. 2017) posa de manifest que ja a l'edat dels 6 anys les nenes es creuen 'menys brillants' que els nens i que aquest fet, associat a la desigualtat estructural al mercat laboral i a l'àmbit domèstic i als estereotips sobre els rols d'homes i dones, afecta clarament a les seves tries educatives. Aquesta interiorització de la incapacitat femenina –especialment de classe treballadora– explicaria, doncs, perquè les noies continuen triant menys assignatures optatives, itineraris i especialitats de caire científic, tecnològic o considerats més 'demandants intel·lectualment' (Urcola-Alberdi, 2013). Tal com assenyalen els estudis de Louise Archer la ciència es percebuda com 'difícil', 'intel·ligent' i 'masculina', fet que té un impacte clau en la configuració de les aspiracions educatives de nois i noies (Archer i Dewitt, 2015). És més, ja fa anys que teòriques feministes com Lucey, et al (2003), Archer (2005, 2007) o Jackson (2006), posen de manifest la invisibilització que han patit les noies a bona part de la recerca educativa com a conseqüència, en part, del que abans hem anomenat 'boy turn'. Dit d'una altra manera, el suposat major èxit escolar de les noies davant els nois, ha ocultat –tal com assenyalava Maribel Ponferrada– molts temes relacionats amb els tensions i contradiccions viscudes per les noies dins el sistema educatiu (Ponferrada, 2008: 39). De tal manera, l'angoixa, l'ansietat, l'autoconfiança, les pors, les frustracions i/o les auto-limitacions que viuen les noies durant la seva escolaritat ha passat àm-

pliament desapercebudes com temes d'estudi a bona part de les recerques centrades en l'abandonament escolar.

El rebuig del sistema o l'exteriorització del fracàs

Finalment, cal destacar el cas d'aquells joves que de forma just contrària a l'anterior expliquen les seves dificultats escolars per una incapacitat del sistema de donar resposta a les seves necessitats. És el que els estudis clàssics de la sociologia de l'educació van definir com 'resistència escolar' (Willis, 1997; McRobbie, 1978, 2000). És a dir, nois i noies que qüestionen tota la cadena de supòsits en que es basa la institució escolar: la neutralitat de les pràctiques curriculars, pedagògiques i d'avaluació; el professorat com autoritat pedagògica; l'esforç com a via per assolir l'èxit; les titulacions com camí per a la inclusió laboral i social; i així successivament. De fet, els i les alumnes resistents es neguen a acceptar els requisits acadèmics i de conducta establerts per la institució escolar, posant de manifest la seva no neutralitat en termes socials i culturals.

Jo sí veig que aprendré alguna cosa, aleshores sí que m'hi poso, no com els empollons, que aproven totes les assignatures, però sí que m'hi poso. Si sé que cada dia serà la mateixa rutina, que no serveix de res, que no aprenc res, doncs en realitat penso en fer un PQPI (Evelyn, 3r ESO).

A mi m'agrada saber per a què serveixen les coses i per això de vegades em pregunto: Això que m'ensenyen per a què importa, per a què em serveix a la vida?. Un dia li vaig preguntar a un profe i em va dir: 'et serveix per ser més culte en la vida'. Val molt bé, però amb això no n'hi ha prou. Per a què utilitzaré el que aprengui? Això no m'ho contesta ningú i per això desconnecto (Juan, 3r ESO).

De vegades penso que estem perdent el temps, aguantem perquè sense l'ESO no serem res en la vida, però res més, aguantem i punt, és l'únic que fem (Jonatan, 3r ESO).

Aquestes tres cites, per exemple, posen de manifest que per aquests joves la possibilitat de deixar els estudis s'explica sobretot per la percepció d'inutilitat de l'institut. No es tracta, com en els dos perfils anteriors, de què hi hagi frustració o sensació d'incapacitat. Ans al contrari. El que afirmen aquests joves és que davant unes assignatures avorrides i sense sentit; un professorat poc motivador i, sovint percebut com estigmatitzador; i un futur laboral complicat amb o sense estudis no té sentit continuar estudiant. Tal com afirma aquest jove: *'Jo excloc a l'escola. Ja que ells m'exclouen a mi, doncs que els donin pel cul'*¹³. El fracàs, doncs, s'exterioritza perquè no es vincula amb capacitats, habilitats o accions del propi individu, sinó amb els elements contextuais, i específicament escolars, que possibiliten o –en aquest cas– impossibiliten l'èxit escolar.

Cal tenir en compte, en tot cas, que així com la tipologia anterior era més present entre les noies que entre els nois, en aquest cas succeeix tot el contrari. Si bé les resistències escolars femenines existeixen i han estat documentades per la literatura, la construcció social d'una masculinitat més activa i rebel, front una feminitat més passiva i obedient (Tarabini, et. al. 2017, en premsa), així com la pròpia construcció d'un alumne ideal no neutral en termes de gènere, expliquen perquè aquesta actitud és molt més present entre els nois.

¹³ En aquest cas és tracta d'un jove de 16 anys que ja ha abandonat l'institut i que està fent un taller ocupacional a un centre de segona oportunitat. Veure'n els detalls a Tarabini, et al, (2017, en premsa)

5. Conclusions

Per a concloure el text volem apuntar, a mode de síntesi, algunes de les lliçons apreses que es deriven de l'anàlisi de dades i dels relats dels joves entrevistats i que han de servir per a orientar l'acció pública en front l'abandonament escolar prematur.

En primer lloc, és fonamental actuar sobre els contextos generadors d'abandonament i no només sobre els joves en risc d'abandonar els estudis o que ja ho han fet (Tarabini, 2017a; 2017b en premsa). Tal com hem vist al llarg del text, l'abandonament escolar no afecta per igual a tots els grups socials i s'associa amb patrons de desigualtat com la classe social, el gènere o l'etnicitat. De tal manera, lluitar contra l'AEP implica també i sobretot lluitar contra les desigualtats que continuen vertebrant el nostre sistema educatiu i desplegar polítiques -tant focalitzades com estructurals- orientades pel principi d'equitat educativa.

En segon lloc, és cabdal entendre el significat dels processos que condueixen a l'abandonament escolar, tenint en compte que si bé s'expressa en etapes educatives específiques (fonamentalment a la ESO i a la transició a l'educació post-obligatòria), la responsabilitat del seu combat recau en tota la comunitat educativa. No és un 'problema' dels professors i/ o els alumnes de secundària, és un problema de tots i per a tots que implica actuar de forma coordinada entre etapes, agents i institucions; posant negre sobre blancs; identificant, diagnosticant, seguint, avaluant i, en definitiva, reconeixent amb la major precisió possible des d'on es genera i com es desenvolupa el fenomen.

En tercer lloc, és clau incloure una mirada de territori i de sistema en les accions de lluita contra l'abandonament escolar. Com hem vist durant el text, les característiques, l'estructura i l'oferta de l'educació post-obligatòria a Catalunya tenen una repercussió clau en les oportunitats dels i les joves i, per tant, no es pot desvincular la planificació de l'oferta educativa de l'objectiu de garantir l'èxit per a tothom.

Finalment, és imprescindible incloure les veus, les experiències i les vivències dels joves en les accions de prevenció, intervenció i compensació de l'abandonament escolar. Són els seus protagonistes involuntaris i sovint forçats els que ens han d'ajudar a entendre què és el que els empeny a deixar l'escola, com viuen aquest procés i que els hi agradaria trobar.

6. Bibliografia

Agirdag, O., Van Houtte, M., i Van Avermaet, P. (2012). Ethnic school segregation and self-esteem: The role of teacher-pupil relationships. *Urban Education*, 47(6), 1135-1159.

Anuari de la Formació Professional (2015). Observatori de l'FP a Barcelona. Fundació BCN Formació Professional.

Archer, L. (2005). The impossibility of girls' educational 'success': entanglements of gender, 'race', class and sexuality in the production and problematisation of educational femininities. Department of Education and Professional Studies, King's College. University of London.

Archer, L. , Halsall, A., Sumi Hollingworth, S. (2007). Class, gender, (hetero)sexuality and schooling: paradoxes within working-class girls' engagement with education and post-16 aspirations. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (2), 165-180.

Archer, L. i Dewitt, J.E. (2015). Understanding student participation and choice in science and technology education. Springer: Netherlands.

- Bian, L., Leslie, S. J., i Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391.
- Blasco, J., i Casado, D. (2013). *Avaluació de Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI). Informe Final.*
- Brophy, J. (2006). *Grade repetition. Education Policy Series 6.* Paris: International Institute for Educational Planning.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE) (2014). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya.* Barcelona, Desembre de 2014.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE) (2016). *L'avaluació de quart d'ESO 2016.*
- Quaderns d'Avaluació, núm. 34. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. (http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/quaderns34.pdf)
- Condron, D. J. (2007). Stratification and educational sorting: Explaining ascriptive inequalities in early childhood reading group placement. *Social problems*, 54(1), 139-160.
- Curran, M. (2017, en premsa). *Explicando el proceso de (des)vinculación educativa y construcción de expectativas educativas desde una perspectiva de clase y género.* Títol provisional. Tesi doctoral. Pendent de defensa. Departament de Sociologia. UAB.
- Enquesta de condicions de vida i hàbits de la població (2011). Idescat. Institut nacional d'estadística. Generalitat de Catalunya.
- Escudero, J. M. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?* Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 9(1).
- Escudero, J. M. (2009). *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa.* Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 13(3), pp. 107-141.
- Escudero, J. M., i Martínez Domínguez, B. (2012). *Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?* Revista de Educación.
- Ferrer, F., Castejón, A. i Zancajo, A. (2013). *Joventut i educació en temps de crisi.* En P. Serracant (Ed.), *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012. Volum 1. Transicions juvenils i condicions materials d'existència.* Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família.
- Francis, B. (2000). *Boys, Girls and Achievement. Addressing the classroom issues.* Routledge: London and New York.

- Gamoran, A. (2002). Standards, Inequality and Ability Grouping in Schools. Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.
- Gillborn, D. (2002). Education and institutional racism. Institute of Education, University of London.
- Gillborn, D. i Mirza, H. S. (2000). Mapping race, class and gender.
- Ireson, J. i Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 297-311.
- Jackson, C. (2006). Lads and Ladettes in School. Gender and fear of failure. Open University Press: Berkshire.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., i Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Lucey, H., Melody, J., Walkerdine, V. (2003) Never asking for anything: psychosocial aspects of being and becoming educationally successful for working class young women, *Gender and Education*. 15(3):285-300.
- McRobbie, A. (1978) Working class girls and the culture of femininity, in Women's Studies Group, Centre for Contemporary Cultural Studies (ed) *Women Take Issue: Aspects of Women's Subordination*, London, Hutchinson
- McRobbie, A. (2000) *Feminism and Youth Culture*, Basingstoke: Macmillan.
- MECD (2016) Estadísticas de la Educación. Consulta en línea en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html>
- Merino, R. (2016). Comprensividad y complejidad social de los centros de secundaria: poder y/o querer grupos heterogéneos en 4o de ESO. En XII CONGRESO ESPAÑOL DE SOCIOLOGÍA. 30 de junio, 1 y 2 de julio de 2016, Gijón.
- Oakes, J. (1985) *Keeping Track: how schools structure inequality* (New Haven, Yale University Press).
- OCDE (2012a). *Equity and quality in education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*.
- OCDE (2012b). *PISA 2012 Results: Ready to Learn Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*.
- OCDE. (2015). *PISA in focus. How confident are students in their ability to solve mathematics problems?*. 2015/10 (October)
- OCDE (2016). *PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education*.
- Pàmies, J (2013) El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación* (aceptado 14-08-2011 y

en prensa) nº, 362. Septiembre - diciembre 2013

Ponferrada, M. (2008). Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament d'Antropologia Social i Cultural.

Reay, D. (1998). Rethinking social class: Qualitative perspectives on class and gender. *Sociology*, 32(2), 259-275.

Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. *The Sociological Review*, 52(s2), 57-74.

Reay, D. (2015). Habitus and the psychosocial: Bourdieu with feelings. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 9-23.

Serra, C., i Paludàrias, J.M. (2010). Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Schofield, J. W. (2006). Minority group membership, migration, background, and academic achievement. Berlin, Germany: Social Science Research Center (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung)

Skelton, Ch. (2001). *Schooling the boys. Masculinity and primary education*. Open University Press. Buckinham.

Stevens, P. A., i Vermeersch, H. (2010). Streaming in Flemish secondary schools: Exploring teachers' perceptions of and adaptations to students in different streams. *Oxford Review of Education*, 36(3), 267-284.

Tarabini, A., Bonal, X. (Dir) (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the children: Madrid..

Tarabini, A. (2017a). *Estratègies locals contra l'abandonament escolar: cap a una intervenció holística, sistemàtica i integrada*. Observatori de Polítiques Educatives Locals. Diputació de Barcelona

Tarabini, A. (2017, en premsa). *L'exclusió des de dins: el rol dels centres educatius en la producció de l'èxit i el fracàs escolar* Documents de treball. Fundació Jaume Bofill: Barcelona.

Tarabini, A., Jacovkis, J. i Montes, A. (2017, en premsa). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Unicef España: Madrid. Febrero, 2017.

Urcola-Alberdi, L. (2014). Análisis, desde la perspectiva de género, de los resultados en pruebas matemáticas y de la elección de estudios postobligatorios realizados durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Valiente, O., Zancajo, A. i Tarriño, A. (2014). *La formació professional i l'ocupació a Catalunya*. Una

ullada als indicadors des d'una perspectiva comparada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Van Houtte, M. i Van Maele, D. (2012). Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: The mediating role of faculty trust in students. *Teachers College Record*, 114(7), 1-36.

Weaver-Hightower, M. (2003). The "boy turn" in research on gender and education. *Review of educational research*, 73(4), 471-498.

Willis, P. E. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press.

Annex

Seminari de Perspectives Internacionals d'Educació: Un problema no resolt: Com abordar l'abandonament escolar prematur?

Presentació dels darrers resultats publicats l'octubre de 2016 arrel de l'informe Cedefop "Tackling early leaving from education and training: strategies, policies and measures"

26 d'octubre de 2016, Recinte Modernista de Sant Pau

Presentació

Quina és la situació de l'Abandonament Escolar Prematur (AEP) a Europa? Quines polítiques s'estan aplicant per a fer-hi front? Quines són les condicions per a garantir l'èxit d'aquestes polítiques? Quin rol juguen les característiques dels sistemes educatius europeus en l'explicació de l'AEP?

La publicació Cedefop "*Tackling early leaving from education and training: strategies, policies and measures*", se centra en analitzar l'Abandonament Escolar Prematur com una realitat que afecta, tot i que amb intensitat i forma diferent, a tots els països de la Unió i que tot i els efectes de la crisi, segueix persistent amb força. L'informe identifica els factors de l'AEP, n'analitza les seves conseqüències personals i socials i estableix un marc comprensiu de polítiques per a fer-hi front que inclou la prevenció, la intervenció i la compensació. la relació entre les polítiques que regulen la professió docent i les actituds, pràctiques i percepció dels docents.

Així mateix, aquest informe, junt amb altres informes internacionals que s'han publicat recentment sobre el tema, contribueixen a assenyalar que l'AEP no només posa en risc les possibilitats de desenvolupament socioeconòmic del país sinó que alhora qüestiona els propis ciments de la cohesió social. L'AEP està intrínsecament relacionat amb les característiques de l'alumnat en termes de gènere, estatus socioeconòmic i origen migratori o ètnic i, per tant, posa sobre la taula a qüestions cabdals d'equitat social i educativa.

L'AEP alhora està estretament relacionat amb algunes característiques del sistemes educatius europeus i, per tant, no només s'explica per l'estructura i els incentius del mercat de treball sinó també per la pròpia estructura i pràctiques educatives. És el que és coneix com factors push, aquells factors interns al sistema que contribueixen a explicar l'abandonament escolar. Entre aquests factors s'assenyala l'impacte especialment perniciosos que tenen els agrupaments per nivell, els itineraris primerencs o la repetició de curs. La segregació escolar també s'identifica com un factor clau en l'explicació de l'AEP, remarcant la importància de garantir l'heterogeneïtat social dels centres en benefici de l'èxit educatiu de tots els estudiants. Finalment, els informes internacionals, han atribuït una importància cabdal al rol que juga l'educació post-obligatòria (la seva oferta, la seva estructura, el seu prestigi, etc.) en la lluita contra l'AEP. En particular, el proper setembre del 2016 Cedefop publicarà un informe sobre el rol específic de la Formació Professional en aquest procés que podrem discutir en profunditat en aquest seminari.

Algunes de les preguntes que orientaran el debat són les següents:

- Quins són els factors que expliquen l'AEP i com s'expressen en diferents etapes educatives, tant obligatòries com post-obligatòries?
- Quines són les millors estratègies, polítiques i mesures per lluitar contra l'AEP a diferents nivells educatius?
- Quin rol juga l'estructura del sistema educatiu, les característiques de l'oferta a diferents nivells i les condicions d'escolarització en les dinàmiques d'abandonament escolar?
- Quina relació hi ha entre els models organitzatius, pedagògics i curriculars i les dinàmiques d'AEP?
- Quines són les continuïtats i discontinuïtats entre l'educació obligatòria i l'educació post-obligatòria i quines repercussions tenen en els processos d'abandonament escolar prematur?
- De quina manera l'experiència escolar dels joves durant la ESO condiciona les seves oportunitats de continuïtat formativa en l'etapa post-obligatòria?

Guió per als grups de treball

1: L'educació secundària obligatòria

En aquest espai ens centrarem en el rol de l'educació secundària obligatòria a Catalunya per garantir l'èxit educatiu per tothom. Discutirem sobre els reptes amb què es troba el professorat per a poder fer front simultàniament a les necessitats d'excel·lència, equitat i cohesió social i analitzarem processos com les transicions primària-secundària i el rol de diversos dispositius pedagògics (en particular, repetició, agrupaments i models d'orientació) tant en les possibilitats d'èxit durant l'ESO, com en les característiques i els reptes de les transicions educatives cap a l'educació post-obligatòria.

2: L'educació post-obligatòria

En aquest espai discutirem sobre quina és la situació de l'educació secundària post-obligatòria a Catalunya, tant pel que respecta a la vessant acadèmica (Batxillerat) com a la professional (Cicles Formatius). En concret, posarem sobre la taula qüestions vinculades amb la distribució de l'oferta a nivell territorial, les seves característiques (titularitat, especialitzacions, etc.) i les seves condicions d'escolarització (models d'atenció a la diversitat durant la post-obligatòria, rol del professorat, dispositius pedagògics, etc.).

3: Les segones oportunitats

En aquest espai ens centrarem en el rol dels dispositius i mecanismes de segona oportunitat existents a Catalunya. Analitzarem quina és la situació de l'oferta a nivell territorial, farem un diagnòstic sobre quins són aquests dispositius, identificant les seves diferències i similituds, i discutirem sobre el seu rol en la prevenció, intervenció i compensació davant l'Abandonament Escolar Prematur. Així mateix, analitzarem quina és la connexió entre els dispositius de segona oportunitat i els centres regulars tant d'ESO com de post-obligatòria.

Algunes de les preguntes que treballarem de forma transversal són les següents: quines característiques tenen les transicions entre les diferents etapes educatives i entre els diferents dispositius existents al territori? Quin rol tenen diferents agents educatius (Administracions, professorat, famílies, alumnat) en la reducció de l'abandonament escolar prematur i la promoció d'oportunitats

d'èxit educatiu per tothom? Quines polítiques a nivell de prevenció, intervenció i compensació caldria desenvolupar?

Propostes i línies d'intervenció davant l'Abandonament Escolar Prematur

En aquest apartat es presenten les conclusions del grup de treball organitzat al voltant del Seminari Internacional en base al qual s'ha desenvolupat aquest informe. En primer lloc, presentem les àrees temes i preguntes en base als quals es va organitzar el debat. En segon lloc, es presenta una taula de síntesi amb els principals reptes i propostes derivats del mateix. Finalment, es s'inclou la llista de persones participants al seminari. Tant els temes de debat com els reptes i propostes s'articulen en relació a tres moments i/o nivells educatius: l'educació secundària obligatòria, l'educació secundària post-obligatòria i els programes de segones o noves oportunitats. És l'acció coordinada a aquests tres nivells el que ha de permetre abordar estratègies sistemàtiques de prevenció, intervenció i compensació davant l'abandonament escolar prematur a Catalunya.

Preguntes per al debat.

Els temes de debat en base als quals es va articular el seminari es va organitzar a través de les temàtiques i preguntes que es presenten a continuació. La diversitat i amplitud de preguntes plantejades s'ha d'entendre com una pluja d'idees orientada a garantir la diversitat de perspectives i mirades, així com a copsar la multidimensionalitat dels fenòmens objecte d'estudi en aquest informe.

Ronda de debat 1. Educació secundària obligatòria

Transició primària-secundària: Com valoreu l'estat actual de les transicions entre l'educació primària i secundària? Coneixeu programes i/o bones pràctiques centrats en acompanyar aquesta transició? Quin és el grau de coordinació entre centres i professionals d'un mateix territori per a gestionar aquestes transicions? Quines estratègies/mecanismes es podrien implementar per millorar les transicions entre la primària-secundària? Quins haurien de ser els actors implicats?

Mecanismes d'atenció a la diversitat (procurem centrar-nos en repetició, agrupament i diversificació curricular). Com valoreu el paper de la repetició durant l'ESO? I què en penseu dels models basats en la promoció automàtica? Quins són els seus punts forts i febles? Quines mesures alternatives es poden aplicar per evitar la repetició? Què en penseu de les diferents modalitats d'agrupar als alumnes durant l'ESO? Quins són els pros i contres de diferents models d'agrupació? Quins riscos presenten? Quines alternatives permetrien superar aquesta desafiament?

Rendiment, competències, avaluació i graduació. Quins són els elements principals que es tenen en compte per avaluar als alumnes durant l'ESO? Penseu que aquests elements són i/o haurien de ser els mateixos que durant la primària? Quines són les formes més exteses d'organitzar els continguts curriculars? Quins són els seus pros i contres? Quins són els mecanismes per prevenir que l'alumnat vagi avançant en la seva etapa educativa sense adquirir les competències establertes a cada etapa? Què en penseu de les pràctiques actuals de graduació que funcionen a l'ESO? Quines propostes de millora farieu en aquests àmbits.

Pràctiques d'orientació. Quin pes creieu que juga i/o hauria de jugar l'orientació en el contingut curricular i en el projecte educatiu de centre? Quins haurien de ser els actors dins el centre encarregats de l'orientació dels alumnes? Quins elements, més enllà dels purament formals (assignatura emprenedoria, jornades, acció tutorial) incideixen en l'orientació de l'alumnat (expectatives docents, efecte grup d'iguals, coneixement del mercat educatiu local)?

Ronda de debat 2. Educació secundària post-obligatòria

Transició ESO-Post-obligatòria: Com valoreu l'estat actual de les transicions entre l'ESO i la post-obligatòria? Coneixeu programes i/o bones pràctiques centrats en acompanyar aquesta transició? Quin és el grau de coordinació entre centres i professionals d'un mateix territori per a gestionar aquestes transicions? Quines estratègies es podrien implementar per millorar les transicions entre aquests nivells educatius? Quins haurien de ser els actors implicats?

Característiques de l'oferta. Quina és la situació actual de l'oferta d'educació secundària post-obligatòria a Catalunya (públic/privat, famílies professionals / territoris)? Com la valoreu? Quins són els principals reptes que es deriven d'aquest àmbit? Quina és la formació dels professionals de l'educació secundària post-obligatòria? I què en penseu dels models d'atenció a la diversitat durant aquesta etapa educativa? Coneixeu programes i/o experiències d'atenció a la diversitat durant la formació professional?

Perfils alumnat i tipus d'estudi Quin és el perfil de l'alumnat que cursa cicles i batxillerat avui en en dia a Catalunya? Penseu que aquest perfil ha canviat respecte èpoques anteriors? Fins a quin punt el perfil social de l'alumnat (gènere, estatus i origen) es reflecteix en el tipus d'estudi post-obligatori (Batxillerat, cicle, modalitats)? Quin tipus d'estratègies es poden implementar per reduir l'impacte de l'origen social sobre el tipus d'estudis? Penseu que la Formació professional segueix estant menys legitimada que el Batxillerat? Quines serien les vies per millorar el prestigi de la Formació Professional?

Abandonament escolar a la post-obligatòria. Com valoreu els nivells actuals d'abandonament escolar durant la secundària post-obligatòria? A quin moment i tipus d'estudis penseu que es donen més? Quines són les seves causes principals (orientació institut, falta oferta pública, mancança dispositius AD, qualitat de l'ensenyament, beques, etc.)? Com es recullen-sistematitzen aquests casos? Quins programes existeixen areu del territori català per a orientar als joves que han abandonat els estudis prematurament?

Ronda de debat 3. Mecanismes de segona oportunitat

El concepte de segona oportunitat. Què és el que defineix a un programa i/o dispositiu de segona oportunitat? Aules Taller, Unitats d'Escolarització Compartides, Plans de Formació i Inserció, formen tots part de la mateixa categoria? Què els uneix, què els diferencia? Quins haurien de ser els trets específics i diferenciadors dels mecanismes de segona oportunitat? Quina és i quina hauria de ser l'aposta de les administracions educatives en relació als programes de segona oportunitat?

Característiques de l'oferta. Quina és la situació actual de l'oferta de mecanismes de segona oportunitat a Catalunya? Quins mecanismes estan més desenvolupats, quins menys i per què? Quines són les condicions d'ensenyament i aprenentatge que es generen en aquests tipus de recursos? Quin tipus de suport institucional reben i/o haurien de rebre? Quines programes i/o dispositius de segona oportunitat identificariem com 'bones pràctiques' i per què? Quines són les seves condicions d'èxit?

Diferències, similituds i connexió amb el sistema ordinari. Quines són les principals diferències i similituds entre els centres ordinaris i els dispositius de segona oportunitat? Com s'explica? Quina relació s'estableix entre els dispositius de segona oportunitat i els centres ordinaris? De què depèn aquesta relació? Va més enllà de la voluntat dels professionals? Quines oportunitats tenen els joves de passar d'un recurs ordinari a un de segona oportunitat i a la inversa? Quin és el grau de flexibilitat del sistema en aquest sentit? Quines accions caldria impulsar per facilitar el retorn al sistema educatiu ordinari dels joves que han abandonat prematurament?

Èxit, fracàs i abandonament escolar en els mecanismes de segona oportunitat. Com valoreu l'eficàcia d'aquests mecanismes per a combatre l'AEP? Quin és el seu grau d'èxit? A què es deu? I com definiu i valoreu aquest èxit? Quin tipus de suport penseu que caldria des de l'Administració per tal de millorar l'èxit dels mecanismes de segona oportunitat? Coneixeu bones pràctiques en aquest sentit?

Diagnòstic i propostes d'intervenció.

El quadre que es presenta a continuació sintetitza els principals reptes i propostes identificats per els participants al seminari per a lluitar contra l'AEP a Catalunya.

	Diagnòstic i propostes
Educació obligatòria	Diagnòstic
	Coordinació insuficient entre els centres d'educació primària i els de secundària
	Distàncies en les cultures d'ensenyament de l'educació primària i la secundària
	Necessitat de reforçar l'acompanyament de les transicions educatives
	Millorar els processos d'acompanyament de les famílies
	Pocs recursos per a fer una atenció adequada a la diversitat dins

	els centres
	Parcialització excessiva dels aprenentatges (sobretot a secundària)
	Ús excessiu de la repetició
	Ús generalitzat dels agrupaments per nivell als centres d'ESO
	Manca de visibilització del mercat laboral durant l'ESO
	Pràctiques, models i indicadors d'avaluació centrades en una concepció residual de l'èxit educatiu
	Propostes
	Millorar els processos de coordinació i les transicions entre les etapes de primària i secundària
	Fomentar el treball en xarxa entre centres educatius i generar una estructura administrativa que ho faciliti
	Fomentar el treball a nivell territorial (així com l'ús de recursos compartits a nivell de territori)
	Passar d'un model basat en la competència entre centres a un model basat en la cooperació.
	Aplicar la figura del tècnic d'integració social (TIS) a tots els centres d'educació secundària obligatòria
	Reforçar el paper de les comissions socials de centre a nivell de territori
	Recuperar el concepte de zona educativa per ubicar les escoles en el seu entorn
	Fomentar un model d'orientació sistemàtic i transversal a l'interior dels centres educatius
	Incloure l'orientació com a un element competencial del currículum
	Fomentar un concepte d'Atenció a la Diversitat que vagi més enllà de l'alumnat amb NEE
	Establir mecanismes de detenció primerenca de dificultats entre l'alumnat
	Diagnòstic
	Desequilibris en l'oferta formativa (especialment en la formació professional) agreujats per qüestions territorials
	Manca de transparència en relació als criteris de distribució de l'oferta de places de formació professional al territori
	Lògiques perverses del propi sistema educatiu: la nota de tall d'accés a la formació professional com element desincentivador.
	Oferta de formació professional que no sempre s'ajusta a les necessitats del mercat de treball
	Pràctiques d'orientació d'alumnes amb baix nivell de competències cap la formació professional
	Organització curricular a l'educació secundària postobligatòria excessivament academicista
	Manca de mecanismes d'acompanyament i d'atenció a la diversitat a l'etapa postobligatòria
	Manca de flexibilitat en l'estructura del sistema i sobretot en els potencials canvis de itineraris i especialitzats
	Desprestigi de les vies professionals i professionalitzadores
	Manca d'acompanyament, diagnòstic i seguiment de les transicions a l'educació postobligatòria.
	Propostes
	Millorar la planificació educativa de l'etapa postobligatòria, tenint en compte criteris d'equitat
	Repensar l'organització i les especialitzats de la formació professional, així com la seva distribució al territori
	Augmentar la permeabilitat i la flexibilitat entre etapes i modali-
Educació Post-Obligatòria	

	<p>tats d'educació secundària postobligatòria</p> <p>Descompartimentar l'arquitectura de l'educació postobligatòria a l'interior instituts</p> <p>Potenciar models d'atenció a la diversitat i els processos d'innovació educativa a l'educació secundària postobligatòria</p> <p>Establir mecanismes d'acompanyament i atenció a les transicions cap a l'educació postobligatòria, especialment en els casos on hi ha canvi de centre</p> <p>Incrementar el pes de l'acompanyament, el reforç i la tutoria a l'etapa postobligatòria</p> <p>Augmentar el valor social de les vies de formació professional</p> <p>Visibilitzar els casos d'èxit en les trajectòries educatives a partir de l'aposta per formació professional</p> <p>Reforçar la connexió dels centres de formació professional amb l'entorn empresarial</p> <p>Reforçar el sistema d'ajudes (beques, transport, etc.) al voltant de la formació professional</p> <p>Fomentar els models de formació professional dual</p>
2es oportunitats	<p style="text-align: center;">Diagnòstic</p> <p>Mecanismes de segona oportunitat com a vies segregades i estigmatitzades.</p> <p>Domini de la lògica assistencialista en els recursos de segona oportunitat.</p> <p>Manca de reconeixement de les vies i recursos de segona oportunitat com agents educatius.</p> <p>Manca d'oferta de programes de segona oportunitat, agreujada en alguns territoris.</p> <p>Inestabilitat i falta de recursos econòmics, humans i institucionals per a les vies de segona oportunitat.</p> <p>Desresponsabilització del sistema educatiu ordinari dels joves en vies de segona oportunitat.</p> <p>Major flexibilitat i adaptabilitat dels sistemes de segona oportunitat respecte el sistema educatiu regular. Gran capacitat d'acollir, reparar i acompanyar per part dels centres de segona oportunitat.</p> <p>El temps, l'acompanyament i el perfil interdisciplinari de les escoles de segona oportunitat con claus de l'èxit per a transferir al sistema educatiu ordinari.</p> <p>Gran acumulació de dificultats dels alumnes que arriben als recursos de segona oportunitat. Necessitat de 'reconciliar-los' amb el seu rol d'alumnes</p> <p style="text-align: center;">Propostes</p> <p>Necessitat d'establir un mapa de recursos de segona oportunitat al territori.</p> <p>Integrar la formació de segona oportunitat amb la xarxa de recursos socials, laborals i educatius del territori</p> <p>Integrar les vies de segona oportunitat dins del sistema educatiu regular sense que perdin la seva especificitat</p> <p>Desenvolupar itineraris educatius flexibles, integrats i que permetin la continuïtat i el retorn escolar</p> <p>Evitar la cronificació de les vies de segona oportunitat en subsistemes educatius de segona classe</p>
Transversals	<p style="text-align: center;">Diagnòstic i propostes</p> <p>Falta de sistematització en la recollida de dades que permeti fer un seguiment de les trajectòries educatives i ajustar les polítiques en funció de les diferents trajectòries observades</p> <p>Necessitat d'obrir el concepte d'AEP, identificant els diferents perfils i trajectòries que s'hi amaguen</p>

	Establir mecanismes de detecció, prevenció i compensació de l'AEP en les diferents etapes educatives.
	Establir un sistema de seguiment i monitorització dels alumnes durant tota la seva trajectòria educativa
	Ampliar el concepte d'èxit educatiu més enllà del rendiment acadèmic i/o la graduació en ESO, dissenyant nous indicadors per a tal fi.
	Incrementar els recursos destinats a educació, especialment aquells destinats a garantir l'equitat educativa
	Repensar la formació inicial i permanent del professorat per tal d'atendre millor les diversitats i necessitats dels alumnes durant totes les etapes educatives
	Reforçar la figura del docent com a "expert en processos d'aprenentatge" (mentor)
	Reforçar la coordinació entre nivells educatius, administracions, centres i entorn, incrementant el treball interdisciplinari a favor de l'èxit escolar.
	Desenvolupar i potenciar models d'acompanyament subjectius i empoderadors durant tota la trajectòria educativa dels i les joves
	Reforçar els rol dels governs locals com a agents claus en la prevenció, intervenció i compensació davant els riscos d'AEP
	Establir directrius de política educativa que orientin de forma clara la lluita contra l'AEP i que garanteixin la seva continuïtat, més enllà de la línia ideològica dels governs de cada moment.
	Reforçar les pràctiques d'avaluació de programes i transferir bones pràctiques
	Incloure a lògica comunitària a l'interior del sistema educatiu, garantint la confiança i la cooperació entre els diferents agents i entitats socioeducatives.

Font: Elaboració pròpia (Aina Tarabini, Alba Castejón, Marta Curran, Alejandro Montes) a partir de les propostes sorgides dels grups de treball del seminari intern 'Perspectives internacionals d'educació: Un problema no resolt: com abordar l'abandonament escolar prematur?'

Participants al seminari « Perspectives internacionals d'educació: Un problema no resolt: com abordar l'abandonament escolar prematur? »

Isabel Balaguer, Directora de l'Institut l'Alzina de Barcelona

Montse Blanes, Directora de projectes a la Fundació BCN Formació professional

Felisa Bravo, Cap del Programa d'Acompanyament a l'Escolaritat de la Diputació de Barcelona

Silvia Carrasco, Doctora en Antropologia coordinadora del Grup de Recerca EMIGRA (Educació, Migració i Infància) de la UAB

Alba Castejón, Investigadora UAB- GEPS (Globalització, Educació i Política Social) i GIPE (Grup Interdisciplinar de Polítiques Educatives) de la UAB

Marta Curran, Investigadora UAB- GEPS (Globalització, Educació i Política Social) i GIPE (Grup Interdisciplinar de Polítiques Educatives) de la UAB

Miquel Àngel Essomba, Comissionat d'Educació i Universitats. Ajuntament de Barcelona

Joana Ferrer, Cap del Servei d'Orientació i Serveis Educatius, Departament d'Ensenyament

Jordi Ficapal, President del Consell Català de Formació Professional

Pilar Figuera, Professora de Pedagogia i Coordinadora del Grup de Recerca TRALS (Grup de Recerca sobre Transicions Acadèmiques i Laborals) de la UB

Maria Teresa Galobardes, Inspectora d'Educació del Consorci d'Educació de Barcelona i participant en el programa internacional sobre "Reducció de l'Abandonament escolar" d'intercanvi bilateral Barcelona-Sheffield

Isidre Garcia, Director de l'Institut Salvador Seguí de Barcelona (FP i PFI)

Maribel García, Doctora en Sociologia i member del GRET (Grup de Recerca en Educació i Treball) de la UAB.

Begonya Gasch, Directora de la Fundació El Llindar

Neus Gómez, Tècnica assessora de la Gerència de Serveis d'Educació de la Diputació de Barcelona

Azahara Haughey, Responsable d'impacte social i programes educatius a Catalunya de la ONG Ayuda en Acción

Francisco Luna, Coordinador de l'Equip de Didàctica de l'ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa)

Jose Antonio Martín, Director d'Acció Educativa al Consorci Educació Barcelona

Cèsar Martín, Director dels professionals de d'orientació psicopedagògica de Jesuïtes Educaci

Mireia Martínez, Membre de l'ESAP (Equip de seguiment a l'alumnat amb NEE a l'ensenyament post-obligatori) del Consorci d'Educació de Barcelona

Marta Masagué, Responsable del servei d'atenció i suport als joves a l'àrea d'Ocupació Juvenil en el Servei d'Ocupació de Catalunya

Manel Merino, Cap d'Estudis Adjunt i Orientador de l'Institut Torre Roja de Viladecans. Projecte d'orientació.

Jesús Moral i Castrillo, Secretari del Consell Escolar de Catalunya

Mònica Nadal, Directora de recerca de la Fundació Jaume Bofill

Daniel Osiàs, Director de projectes. de la Fundació Marianao

Irene Psifidou, Analista de Polítiques Educatives a l'European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP)

Anna Punyet, Membre de la Fundació BCN Formació Professional

Pau Rodríguez, Periodista especialitzat en temes educatius. Diari de l'Educació

Isidoro Ruiz Haro, Professor del departament d'Antropologia i membre del Grup de Recerca EMI-GRA de la UAB

Francesca Salvà, Doctora en Ciències de l'Educació i Professora a la UIB. Experta en abandonament escolar

Isabel Sánchez, Presidenta AXIA (Associació de Directius de l'Educació Pública de Catalunya) i directora de l'escola Rius i Taulet de Barcelona

Elena Sintes, Doctora en Sociologia i Cap de Coneixement a l'Institut Infància

Lourdes Tamayo, Coordinadora del Servei d'Orientació - Pla Jove del Consorci d'Educació de Barcelona

Aina Tarabini, Doctora en sociologia i investigadora dels grups de recerca GEPS (Globalització, Educació i Política Social) i GIPE (Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives) de la UAB

Pilar Ugidos, Directora de l'escola Miquel Bleach de Barcelona

Dolors Vique, Psicopedagoga i Responsable de política educativa del sindicat CCOO Cat

Organització

Mònica Nadal, Directora de recerca de la Fundació Jaume Bofill

Valtencir Mendes, Cap de projectes internacionals de la Fundació Jaume Bofill

Samuel Blàzquez, Tècnic de projectes de la Fundació Jaume Bofill

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill