

**L'EDUCACIÓ DE LA JOVENTUT CATALANA EN LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ:
DE L'EXCLUSIÓ A LA INCLUSIÓ SOCIAL**

– EDUCAT –

Jesús Gómez

Esther Oliver

Maria Padrós

Oriol Ríos

Teresa Sordé

*Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats
Universitat de Barcelona*



Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Secretaria General de Joventut
Observatori Català de la Joventut

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Secretaria General de Joventut
Observatori Català de la Joventut

1a edició: octubre 2006

Disseny i maquetació: Unitat d'Autoedició i Disseny

ÍNDEX

PRESENTACIÓ DE LA COL·LECCIÓ E-QUADERNS	4
PRESENTACIÓ DE L'ESTUDI	5
1. INTRODUCCIÓ	6
2. METODOLOGIA	7
2.1. Recollida de la informació	7
2.2. Anàlisi de la informació	9
3. RESULTATS DEL TREBALL DE CAMP	12
3.1. Món del sistema	12
3.1.1. Dimensió exclusora	12
3.1.2. Dimensió transformadora	17
3.2. Món de la vida	20
3.2.1. Dimensió exclusora	20
3.2.2. Dimensió transformadora	22
3.3. Aspectes transversals	23
3.3.1. Dimensió exclusora	23
3.3.2. Dimensió transformadora	25
4. CONCLUSIONS	27
4.1. Aportacions. Dificultats, reptes i oportunitats.	27
4.2. Orientacions i criteris per a la inclusió	30
BIBLIOGRAFIA	31

Les persones joves són un dels col·lectius més afectats pels constants i ràpids canvis socials. Si per al conjunt de la població ja és prou complex el procés d'adaptació en una societat en permanent i accelerada transformació, més difícil resulta encara per als col·lectius més vulnerables.

La joventut, immersa en ple procés d'assumpció dels drets i deures que suposen el complet exercici de la ciutadania, és, sens dubte, un dels col·lectius que més requereix d'una atenció específica per part de les institucions públiques. Una atenció necessària per al conjunt de les persones joves i, en major mesura, per a aquelles i aquells que pateixen desigualtats i discriminacions per raons diverses (econòmiques, de gènere, per origen...), més enllà del fet mateix de ser joves.

És justament això el que dóna sentit a les polítiques de joventut i el que exigeix que creixin arreu. Unes polítiques de joventut que fem el conjunt de les administracions públiques del país, juntament amb el teixit social juvenil, i que cada dia volem desenvolupar amb més rigor i coneixement de causa.

Afinar bé quines són les necessitats específiques de les persones joves requereix un coneixement al més exhaustiu i periòdic possible. Per això, des de la Secretaria General de Joventut, a través de l'Observatori Català de la Joventut, tenim l'important repte d'estudiar, analitzar i reflexionar a fons sobre la realitat juvenil, com també sobre les polítiques de joventut que apliquem en conseqüència. Sense aquesta anàlisi, difícilment es podrien dissenyar polítiques de joventut realistes, és a dir, que responguin a les necessitats dels i les joves.

Però no només cal fer aquesta recerca, sinó que també cal difondre-la a totes les persones i institucions que en puguin treure un profit. Així, doncs, amb l'objectiu de divulgar aquesta realitat juvenil, us presentem una nova col·lecció de publicacions de l'Observatori Català de la Joventut que hem anomenat **e-quaderns**.

L'**e-quaderns** neix amb la finalitat d'arribar al màxim de persones interessades en aquest camp d'estudi. Per això, es tracta d'una col·lecció en format digital que es pot despenjar íntegrament des de la web de l'Observatori Català de la Joventut de la Secretaria General de Joventut.

A través d'aquesta col·lecció es publicaran dos tipus d'estudis: recerques de caràcter acadèmic i analític sobre la realitat juvenil i les polítiques de joventut, i explotacions estadístiques d'enquestes sobre la realitat juvenil i les polítiques de joventut de caràcter descriptiu que se centrin en els àmbits temàtics més novedosos.

Espero que aquesta nova eina de difusió sigui del vostre interès i que se'n pugui extreure informació de qualitat que permeti articular més i millors intervencions que facilitin als joves la definició del seu propi projecte de vida.

Olivié Bayón i Céspedes

Secretari general de Joventut

PRESENTACIÓ DE L'ESTUDI

Des d'una perspectiva europea, el nivell d'instrucció de la joventut catalana té unes característiques diferenciadores sobre les que cal prestar molta atenció: a grans trets, el principal problema és que moltes persones joves abandonen els estudis abans de finalitzar o tot just havent finalitzat l'escolarització obligatòria. Segurament, aquest és el gran repte del nostre sistema educatiu: tenir la capacitat d'estimular prou joves a seguir estudiant més enllà d'aquest moment. Els i les joves que superen aquesta barrera, posteriorment ja mostren un comportament més semblant a la mitjana europea: per exemple, les taxes d'inici i finalització d'estudis superiors, un cop acabats els estudis mitjans postobligatoris, són semblants a les europees. No obstant, com que els i les joves que han superat la "barrera" anterior són menys, els percentatges finals de titulats superiors també són menors.

Les conseqüències d'aquesta situació són prou conegudes: l'educació reglada no és només un aspecte fonamental en la formació de les persones, sinó que també marca les oportunitats laborals dels i les joves un cop s'incorporen al mercat laboral.

Menys conegudes, però igualment importants són les dades referents a quins joves abandonen els estudis prematurament. En aquest sentit, una variable que es revela fonamental és l'origen social dels i les joves, és a dir, la llar en què han nascut. Com en altres aspectes, com en el tipus d'ocupació o les formes d'accés a l'habitatge, les desigualtats en l'origen social de les persones joves tenen una forta incidència en les seves oportunitats; ara bé, les qüestions relatives a l'educació són especialment importants en tant que bona part de les oportunitats posteriors depenen de les decisions preses en aquest àmbit.

L'objectiu d'aquest estudi ha estat intentar trobar explicacions sobre aquestes realitats estadístiques. És a dir, comprendre els motius que s'amaguen rera el comportament dels principals agents que intervenen en l'educació escolar dels i les joves: els agents educatius, els familiars i els propis joves. Entendre aquestes motivacions és el primer i imprescindible pas per intentar trobar vies de sortida a aquesta situació.

Observatori Català de la Joventut

1. INTRODUCCIÓ

El present informe està emmarcat en el projecte de recerca "La joventut catalana de la societat de la informació i els nous reptes per a la inclusió sociolaboral (EDUCAT)", que hem centrat en l'anàlisi dels processos d'abandonament escolar dels i de les joves catalanes entre 14 i 18 anys, ateses les conseqüències d'aquest abandonament amb relació a l'accés al mercat de treball i al risc d'exclusió social.

L'anàlisi documental i de fonts estadístiques mostra una realitat palpable, la correlació entre nivell educatiu i oportunitats laborals. Les polítiques i els plans d'actuació en matèria d'educació donen una importància creixent a l'increment de l'èxit acadèmic, que l'Informe Europeu sobre la Qualitat en Educació¹ descriu a través de la disminució de l'abandonament i el fracàs escolar, l'assoliment de majors percentatges de participació en educació secundària postobligatòria, i la participació en educació superior. Per exemple, el Consell Europeu de Lisboa² es va plantejar l'any 2000 reduir a la meitat, abans del 2010, el nombre de persones de 18 a 24 anys que no cursen un ensenyament o formació posteriors a l'educació bàsica. Aquest col·lectiu té un risc molt elevat de trobar-se en una situació d'exclusió a llarg termini, ja que les seves possibilitats d'incorporar-se al mercat de treball en bones condicions es redueixen. Des de Catalunya també s'està prioritzant aquest paper de l'educació per tal que esdevingui una eina que permeti reduir el fracàs escolar i millorar el rendiment general dels nois i les noies (Generalitat de Catalunya, 2004)³.

Però les dades revelen també la distància que encara ens separa dels objectius plantejats a Lisboa. Molts i moltes joves no assolixen els nivells educatius mínims requerits, o les habilitats necessàries a la societat de la informació i, per tant, pateixen un risc molt més alt de vulnerabilitat social.

Amb el projecte EDUCAT, hem volgut acostar-nos a aquesta problemàtica contextualitzant-la a Catalunya, però tenint presents les tendències i realitats dels altres països europeus. Un primer informe es centrava en l'anàlisi de dades estadístiques i documentals sobre la situació dels

sistemes educatius, l'abandonament i la inserció laboral de les persones joves a la Unió Europea i a Catalunya⁴. L'informe que ara presentem, per la seva banda, correspon a la segona fase del projecte, fase en la qual hem recollit i analitzat informació que prové del treball de camp efectuat a Catalunya amb diferents agents educatius i socials vinculats a la problemàtica de l'abandonament escolar i als propis joves que han abandonat l'escola.

Més enllà de les quantitats i de les anàlisis estructurals, volíem sobretot recollir les dimensions de caire qualitatiu sobre la realitat dels processos d'abandonament, identificant raons, elements i/o actuacions que impulsen els i les joves a abandonar el sistema educatiu, així com altres raons, elements i/o actuacions que podrien contribuir a la seva permanència dins el sistema educatiu i a la inclusió social, en definitiva.

Ens sembla especialment rellevant buscar i incorporar les veus dels joves i les joves que més tenen a dir sobre què no funciona a les escoles i instituts, i què incentiva l'abandonament escolar. Les propostes de millora del sistema educatiu es fan habitualment des de l'experiència de les persones que han tingut itineraris exitosos. Però els qui millor saben què és i què representa una experiència negativa a l'escola, són aquelles persones que no s'hi han trobat a gust, que no hi han "encaixat". Així doncs, l'informe recull els resultats del treball de camp bàsicament amb joves que han abandonat o van abandonar en el seu moment el sistema educatiu, i també amb altres actors socials que hi estan implicats directament des de l'àmbit educatiu i laboral. En conjunt, doncs, adolescents i joves, familiars, professorat, Administració i empresariat.

L'interès principal de l'informe es troba, per tant, en les veus que recull. Òbviament, més que generalitzacions per a tota la població jove sense els estudis de secundària acabats, el que hem fet és identificar i apuntar aspectes i consideracions que complementen les explicacions sobre els processos, les causes i conseqüències de l'abandonament escolar que obtenim des d'altres perspectives i fonts d'informació. Pretenem que pugui ser d'utilitat per al conjunt de la comunitat educativa, i que

¹ European Commission. 2001. *European Report on the Quality of School Education. Sixteen quality indicators*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>

² European Council. (2000). *Presidency Conclusions. Lisbon European Council*, Brussel·les, European Council. http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_en.htm

³ Generalitat de Catalunya. (2004). *Programa 2004-2007. Una educació per a la Catalunya del segle XXI*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, http://www.gencat.net/educacio/depart/pdf/programa_0407.pdf.

⁴ El títol de l'informe és "Estat de la qüestió sobre l'abandonament escolar a Catalunya i Europa".

contribueixi a la millora del sistema educatiu en una orientació més inclusiva, que ofereixi possibilitats educatives per a tothom.

Per últim, voldríem presentar les diferents parts que formen aquest informe. Inicialment s'exposa la metodologia emprada per a l'anàlisi de les dades, que en aquest cas és la metodologia comunicativa crítica. Després, presentem els resultats del treball de camp en base a diversos elements

relacionats directament amb l'abandonament escolar: el sistema educatiu, el mercat de treball, la família, el grup d'iguals i altres aspectes transversals (gènere, nivell socioeconòmic, ètnia i àmbit geogràfic). Finalment, mitjançant les conclusions, apuntem elements que condueixen a l'abandonament escolar i elements que poden afavorir la continuïtat en els estudis, potenciant d'aquesta manera la inclusió social i laboral d'aquests nois i noies.

2. METODOLOGIA

Per tal d'investigar la realitat social considerem que és important conèixer els processos de diàleg i de comunicació que estableixen els subjectes. La voluntat del tipus de metodologia que hem emprat, anomenada metodologia comunicativa crítica, és la de tenir una utilitat social, és a dir, ésser propera a la realitat de les persones posant especial atenció a aquelles situacions d'exclusió⁵. Mitjançant aquesta metodologia es descriu la realitat social, però també es busquen resultats que a més de descriure puguin contribuir a la transformació de les situacions d'exclusió (per aquest motiu es considera com a crítica).

La metodologia comunicativa crítica centra aquesta anàlisi de la realitat a partir d'una dualitat: el món del sistema que es concreta en les estructures socials, i el món de la vida que es defineix en base a les accions dels éssers humans. Més endavant profunditzarem sobre ambdós termes. Des d'aquest prisma es superen algunes aproximacions teòriques forjades en dualitats específiques com les d'estructura-individu, objecte-subjecte o relativisme-universalisme. Es tracta d'una metodologia, doncs, que recull les aportacions de diferents autors rellevants en Ciències Socials com són Chomsky, Searle, Mead, Habermas i Beck.

La metodologia comunicativa es concreta en una sèrie de principis: a) els subjectes tenen la capacitat d'establir interaccions basades en el diàleg; b) la persona és un agent

social transformador perquè té la capacitat de reflexionar i transformar les estructures; c) les persones posseeixen sentit comú, que es configura subjectivament i es fonamenta en la seva experiència vital; d) les aportacions de les persones investigades tenen la mateixa validesa que les de les investigadores; e) el coneixement objectiu es construeix amb les interaccions entre els subjectes investigats i els investigadors; f) les persones investigadores i investigades participen en condicions d'igualtat en el procés de recerca i d'interpretació dels resultats.

2.1. Recollida de la informació

En el nostre cas hem utilitzat tècniques comunicatives qualitatives, és a dir, tècniques que pretenen recollir el discurs que fan els subjectes al voltant de la seva vida. A continuació passem a descriure les principals característiques d'aquestes tècniques considerant la seva aplicació al projecte EDUCAT.

1) *Relats comunicatius de vida quotidiana*. El relat és una tècnica que es fonamenta en la interacció que s'estableix entre les persones investigades i les investigadores. La persona que fa el relat reflexiona sobre la seva vida quotidiana i fa referència sobretot a un moment concret. D'aquesta manera la informació que s'obté ve derivada per les interpretacions que els subjectes investigats fan sobre la seva vida quotidiana i del diàleg que s'estableix amb la

⁵ La rellevància de la metodologia comunicativa s'ha constatat a través de recerques RTD europees i I+D+I estatals en les que s'ha utilitzat. Entre aquestes recerques hi ha:

WORKALÓ. The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case. RTD. FP5. DG XII. Improving the Socio-economic Knowledge Base. (2001-2004)

Brudila Calli: Las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas. Plan Nacional I+D+I. Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2000-2003)

Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones del aula. Plan Nacional I+D+I. Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2003-2005).

persona investigadora. En el projecte EDUCAT hem dut a terme 11 relats comunicatius amb nois i noies que han abandonat el sistema educatiu, tenint en compte sobretot els motius de l'abandonament i aquells factors que haguessin pogut motivar la seva continuïtat.

2) *Grups de discussió comunicatius*. Es tracta d'una tècnica grupal que té una composició natural, és a dir, les persones que formen el grup es coneixen i tenen algun nexa en comú, la qual cosa facilita els processos de comunicació que s'hi estableixen. El grup és l'encarregat d'elaborar una interpretació col·lectiva de la realitat a través del diàleg que s'estableix entre tots i totes. El paper de la persona investigadora en aquest cas és el d'orientar el diàleg però considerant-se com un més del grup i participant en grau d'igualtat. En el projecte EDUCAT s'han realitzat per una banda dos grups de discussió comunicatius amb professorat d'instituts de secundària, i per altra un grup amb un col·lectiu de mestres membres de moviments de renovació pedagògica. A través dels grups s'ha intentat recollir la veu del cos docent en relació als motius que poden provocar l'abandonament i els que poden facilitar la continuïtat dels i les joves.

3) *Entrevistes en profunditat*. Les entrevistes en profunditat que segueixen l'enfocament comunicatiu tenen com a finalitat aconseguir un millor coneixement del punt de vista de les persones participants. Generalment aquestes persones són entrevistades per la seva ocupació o rol en la

societat, estretament lligats amb la temàtica de la recerca. Així doncs, en el projecte EDUCAT hem considerat apropiat entrevistar persones vinculades a l'Administració pública properes a temàtiques d'inserció ocupacional. També hem cregut necessari incorporar la veu d'aquells familiars que tenen fills o filles que han deixat l'educació i professionals del món de l'empresa que coneixin la inserció laboral dels i les joves que abandonen el sistema educatiu. De manera que hem efectuat 9 entrevistes: 3 entrevistes a persones que treballen en l'Administració pública, 3 entrevistes a familiars i 3 entrevistes a empresaris/àries i responsables de Recursos Humans.

En definitiva, per tal de conèixer la realitat social dels i les adolescents que abandonen el sistema educatiu hem entrevistat diferents agents socials que tenen un pes important en aquesta problemàtica. Així hem tingut en compte la veu dels propis joves que han sortit del sistema educatiu, ja sigui havent abandonat l'educació secundària obligatòria o la postobligatòria; la del professorat, la dels familiars, la dels empresaris i empresàries i la del personal de l'Administració pública en l'àmbit laboral.

En aquesta selecció hem intentat seguir una paritat en matèria de gènere i també un criteri de territorialitat que ens ha permès incorporar l'opinió de joves i persones de diferents àmbits geogràfics de tot Catalunya. En les taules següents presentem la distribució de la mostra.

RELATS COMUNICATIUS

Gènere	Edat	Lloc	Procedència
Dona	20	Barcelona	Espanya
Home	19	Lleida	Colòmbia
Dona	15	Barcelona	Espanya (ètnia gitana)
Home	17	Ripollet	Equador
Home	16	Olot	Gàmbia
Dona	17	Ripollet	Espanya
Dona	17	L'Espluga de Francolí	Espanya
Home	26	Sant Ramon	Espanya
Dona	17	Castellvell del Camp	Espanya
Home	25	Barcelona	Espanya
Home	16	Llançà	Espanya

GRUPS DE DISCUSSIÓ

Localitat	IES / Grup de Mestres
Corbera de Llobregat	IES Corbera
Gandesa	IES Terra Alta
Lleida	Grup de Mestres per a la Renovació Pedagògica de Lleida

ENTREVISTES EN PROFUNDITAT

Administració pública

Gènere	Lloc
Dona	Administració local d'ocupació. (Barcelona)
Dona	Administració local d'ocupació. (Barcelona)
Dona	Departament de Treball i Indústria-Generalitat de Catalunya. Barcelona

Familiars

Gènere	Lloc
Dona	Espluga de Francolí (Tarragona)
Dona	Barcelona (ètnia gitana)
Dona	Barcelona

Empresaris/àries

Gènere	Lloc
Dona	Empresa del sector tèxtil. Llançà (Girona)
Home	Empresa del sector serveis. Barcelona
Home	Empresa de material elèctric. Barcelona

Tots els relats, els grups de discussió i les entrevistes han estat enregistrats amb el permís de les persones participants i amb el ple coneixement dels objectius de la recerca i l'ús dels seus resultats.

2.2. Anàlisi de la informació

Per a l'anàlisi de la informació obtinguda d'acord amb els objectius plantejats, hem elaborat un quadre d'anàlisi al qual hem incorporat aquells aspectes que d'alguna forma poden tenir una incidència i ser explicatius de la problemàtica de l'abandonament escolar i dels processos d'inserció sociolaboral dels joves i de les joves.

El procés d'anàlisi ha seguit diferents passes. Primer es va realitzar la transcripció literal de totes les tècniques efectuades i a continuació es va passar a la categorització de la informació obtinguda. Aquesta categorització es va configurar a partir de diferents reunions de treball de l'equip

d'investigació on es van classificar i codificar les cites textuais per les temàtiques estructurades en el quadre d'anàlisi. Amb tota aquesta informació es va passar a l'estructuració dels resultats tenint com a base els elements que condueixen a l'abandonament escolar i els elements que afavoreixen la continuïtat en els estudis.

A continuació passem a presentar el quadre d'anàlisi i definir les categories i dimensions que el componen, primer les que s'estructuren en les files i després les que s'ubiquen en les columnes.

Quadre d'anàlisi*

	MÓN DEL SISTEMA				MÓN DE LA VIDA		MÓN DEL SISTEMA	
	Sistema educatiu				Família	Grup d'iguals	Mercat de treball	
	Professorat	Currículum	Materials i metodologia	Organització			Inserció laboral	Promoció
DIMENSIONS EXCLUSORES	1	2	3	4	5	6	7	8
DIMENSIONS TRANSFORMADORES	9	10	11	12	13	14	15	16

* Al llarg de la investigació s'han incorporat quatre aspectes de caràcter estructural que s'han tractat de manera transversal: l'ètnia, el gènere, el nivell socioeconòmic i l'àmbit geogràfic.

Font: Elaboració pròpia

A) DIMENSIONS

Dimensions exclusores

Es tracta d'aquelles barreres que pateixen algunes persones o alguns col·lectius per tal d'incorporar-se a una pràctica o benefici social concret. Si no es donés aquesta barrera, aquesta pràctica o benefici social estaria a l'abast de les persones i els col·lectius exclosos. En aquesta ocasió ens referim a aquelles barreres que propicien o faciliten l'abandonament escolar dels adolescents i de les adolescents.

Dimensions transformadores

Les dimensions transformadores es defineixen a partir de les exclusores. Una dimensió transformadora és aquella que supera o contribueix a superar una barrera que impossibilita o dificulta la incorporació d'una persona o col·lectiu social a una pràctica o benefici social específic. Aquí, aquests elements transformadors fan referència a la continuïtat en el sistema educatiu i a un posterior accés amb garanties al mercat de treball.

B) CATEGORIES

Món del sistema

En el concepte de món del sistema s'incorporen les institucions, els espais, les organitzacions i les polítiques que formen part de l'estructura social. Quan en l'esfera social existeix un predomini d'aquest món és que les relacions que s'hi gesten estan forjades en un tipus d'acció estratègica i en pretensions de poder. Tot i així també és cert que pot haver-hi una vinculació igualitària entre el

món de la vida i el món del sistema on s'afavoreixi l'acció comunicativa i les pretensions de validesa.

En el projecte EDUCAT hem incorporat dos elements propis del món del sistema, els quals s'hi inclouen pel seu funcionament i naturalesa social. Aquests elements són el sistema educatiu i el mercat de treball.

Sistema educatiu

Aquesta categoria fa esment a aquells aspectes vinculats a l'àmbit educatiu, com per exemple els aprenentatges, el professorat, els continguts acadèmics, les metodologies educatives, etc. Es tracta d'aquells components que en el marc de l'escola estan influïent en el procés de socialització dels i les joves (Fernández Palomares, 2003). En aquest apartat s'han incorporat quatre aspectes diferents que poden explicar els motius de l'abandonament escolar.

- *Professorat*. Es refereix al paper del professorat i les relacions que s'estableixen entre aquest i l'alumnat.
- *Currículum*. Aquesta categoria proporciona informació especialment sobre els objectius i continguts contemplats al disseny curricular, així com especificitats lligades als joves amb itineraris no exitosos.
- *Materials i metodologia*. Es refereix a les estratègies didàctiques, materials i recursos utilitzats a les classes i els centres educatius.
- *Organització*. Ens informa sobre com s'estructuren els òrgans i les funcions d'un centre educatiu o del sistema educatiu en general, incloent el paper dels diferents col·lectius de la comunitat educativa (professorat, alumnat, famílies, Administració pública, entorn o altres agents socials).

Mercat de treball

Ens referim a aquells aspectes relacionats amb el món laboral, és a dir, informacions lligades, per exemple, amb les primeres feines que els i les adolescents troben després de deixar el sistema educatiu. En aquesta categoria introduïm dos elements:

- *Inserció laboral.* Es tracta d'una categoria que intenta relacionar el món acadèmic amb el laboral, tenint en compte la incidència del primer sobre el segon. S'hi inclou, doncs, com els i les joves accedeixen al mercat de treball.
- *Promoció.* Aquesta categoria es refereix a com la vessant educativa influeix en la millora de les condicions laborals dins el mercat de treball.

Món de la vida

El món de la vida és un concepte que inclou aquelles vivències de la vida quotidiana dels subjectes que ells mateixos construeixen atorgant-los una determinada complexitat. Hi ha aspectes d'aquest món de la vida que són percebuts com sabers consensuats, de manera que per a la resta de la societat són considerats com coneixement important i comú a tots i totes. Des d'aquesta perspectiva comunicativa, les persones, en aquest context vivencial, poden transformar la realitat a partir de les interaccions que estableixen amb les altres. Seguint a Habermas (1987) el món de la vida és caracteritzat de la següent manera:

"El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, el mundo subjetivo y con el mundo social); y en que se pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disentimientos y llegar a un acuerdo". (Habermas, 1987: 179)

En la recerca hem inclòs dos components del món de la vida: per una banda, hem tingut en compte la incidència de les interaccions amb la família i, per l'altra, amb el grup d'iguals.

Família

La família té una incidència molt gran en el món dels i les joves, ja que és un dels principals espais de socialització. És una institució social que influeix directament en els joves a través de la transmissió de valors, normes i afectivitat (Beck et al., 1998). En el nostre cas, aquesta categoria està vinculada a com influeixen les interaccions amb els membres de la família a l'hora de deixar l'institut o d'accedir al mercat de treball.

Grup d'iguals

La importància del grup d'iguals a l'adolescència és òbvia, i les interaccions i les relacions que s'estableixen amb les amistats i els companys i companyes d'edat propera tenen una influència rellevant en la decisió d'abandonar o continuar en el sistema educatiu.

A part de les dimensions i categories que hem considerat al llarg de la investigació hem incorporat quatre aspectes de caràcter estructural que hem tractat de manera **transversal**: l'ètnia, el gènere, el nivell socioeconòmic i l'àmbit geogràfic. Es tracta de variables d'un important contingut explicatiu en les problemàtiques que deriven en exclusió social, i atenent a la problemàtica concreta de l'abandonament escolar les hem tingut en compte d'acord al següent esquema:

- **Ètnia:** analitzem la situació que determinats grups culturals estan vivint amb relació a l'abandonament escolar.
- **Gènere:** analitzem les diferències existents entre nois i noies en l'abandonament escolar.
- **Nivell socioeconòmic:** analitzem el pes que tenen els recursos econòmics i les condicions socials amb les que viuen les famílies a l'hora de deixar o continuar els estudis obligatoris.
- **Àmbit geogràfic:** analitzem si viure en contextos rurals o urbans pot incidir en la problemàtica tractada.

3. RESULTATS DEL TREBALL DE CAMP

En aquest apartat es presenten els resultats del treball de camp efectuat al llarg del projecte tenint com a base les categories específiques que s'inclouen en el quadre d'anàlisi i que aborden la temàtica de l'abandonament escolar i la inserció sociolaboral dels i les joves.

3.1. Món del sistema

3.1.1. Dimensió exclusora

3.1.1.1. Sistema educatiu

Professorat

Allò que més destaquen els nois i les noies en els relats que hem realitzat, amb relació al professorat i una dimensió exclusora, és la incidència enorme que poden tenir els discursos negatius sobre el propi alumnat. Aquesta influència es produeix, sobretot, a través de les interaccions quotidianes: el professorat pot projectar unes baixes expectatives, que generen una imatge negativa amb relació als estudis i facilita que els i les joves estiguin desmotivats i desmotivades.

Així, la joventut percep com els discursos negatius que sovint el professorat emet sobre els nois i les noies tenen una incidència enorme en l'alumnat, i poden acabar desencadenant una pèrdua d'interès per l'escola o l'institut, i fins el posterior abandonament escolar. El següent tipus de reflexió es repeteix en els relats efectuats:

Quan un professor et matxaca de petita ja et quedas matxacada de gran i per molt que diguin "ah, és molt fàcil". Perquè no ho aprens llegint tot, o sigui mai t'ho aprendràs perquè no, perquè si de petita t'ho han involucrat, que ets tonta, doncs tu ets tonta. (R1, 1, 13)⁶

En aquesta mateixa línia, alguns dels professors i professores han manifestat a les entrevistes aquesta idea que hi ha adolescents que no serveixen per a estudiar, considerant que el fet que no puguin romandre en els circuits acadèmics és una conseqüència lògica de les seves poques capacitats.

R₁: És més aviat per capacitat, això està clar. N'hi ha que el Batxillerat no el poden passar.

(...)

R₁: Sí que hi ha nivells, hi ha nivells intel·lectuals, hi ha alumnes que el Batxillerat, impossible, així ha passat sempre i passarà.

R₂: Potser tenen les mateixes oportunitats però al no tindre ells les mateixes capacitats, tots junts, pues un l'aprofitarà perquè tenen prou capacitat i un altre que no té la capacitat per a aplicar-se, pues no.

R₁: Capacitat, i a vegades s'hi afegeix també l'actitud, n'hi ha que per actitud tenen la capacitat intel·lectual però per actitud no volen estudiar de cap de les maneres, llavors tampoc.

R₂: És un esforç, han de picar de paper per aprendre. (GD3, 1, 110-115)

(...) El que passa que suposo quan deixen d'estudiar és perquè ja porten tres anys que els han deixat per inútils. (EPEM 1, 1, 52)

Les baixes expectatives que es transmeten des de la institució educativa estan tenint un efecte negatiu en els nois i noies. La incredulitat en les possibilitats de tots i totes per estudiar juga en contra perquè els nois i les noies continuïn en els circuits educatius. Els mateixos joves també s'adonen que les baixes expectatives del professorat es tradueixen en una manca d'interès cap al seu aprenentatge, ja que els perceben com un destorb, o bé en una dedicació menor, o en no esforçar-se perquè la situació del seu progressiu allunyament del sistema educatiu canviï.

Doncs si et dic la veritat el professor de matemàtiques em va recolzar a que ho deixés, jo crec que a algun també. (R1, 1, 35)⁷

Potser t'ho explicaven un cop i si no ho entenies ja no t'ho explicaven més. (R4, 3, 217)⁸

Aquesta manca de suport també és un aspecte que subratllen alguns familiars, els quals afirmen que senten un cert menyspreu, o fins i tot un tracte molt negatiu, per part d'un sector de docents.

⁶ Traducció pròpia del text original: *Quando un profesor te machaca de pequeña ya te quedas machacá de grande y por mucho que digan "ah, es muy fácil". Porque no lo aprendes leyendo todo, o sea nunca te lo vas a aprender porque no, por que si de pequeña te lo han involucrao, de que eres tonta, pues tu eres tonta. (R1, 1, 13)*

⁷ Traducció pròpia del text original: *Pues si te digo la verdad el profesor de matemáticas me apoyó a que lo dejara, yo creo que a alguno también. (R1, 1, 35)*

⁸ Traducció pròpia del text original: *A lo mejor te lo explicaban una vez y si no lo entendias ya no te lo explicaban más. (R4, 3, 217)*

I és una pena, jo ho explico i ploro, perquè és una pena que no els entenguin, almenys jo parlo de la meua filla. Jo principalment parlo, parlo de la meua filla, són nens que valen molt, que valen molt per a tot, però per desgràcia doncs no han tingut uns mestres en els últims anys que els hagin ficat, que els hagin empès, al contrari, només saben menyspreu, menyspreu, menyspreu i els nens es senten com malament. (EPFA2, 1b, 281)⁹

Però que era com treure's paquets de sobre, m'entens, com treure's paquets de sobre. Als nens que veuen així, doncs això és el que els fan. (EPFA2, 1, 174)¹⁰

Un altre dels factors que, segons els nois i les noies, actua com a barrera educativa és el propi estil o manera de fer del professorat. Es tracta de la idea, en global – sense aprofundir en les característiques de la didàctica o estil docent– que amb alguns mestres resulta més difícil l'aprenentatge. I es destaca que aquesta vivència també causa desmotivació en els nois i les noies:

És que depèn de quin professor, depèn de com t'ho expliqui, ho entens o no ho entens. Doncs ve el professor i t'ho explicarà igual i no ho entendràs, clar, aquest és el problema, perquè si ell ho explicava malament... (R1, 1, 31)¹¹

Per la seva banda, un sector del professorat es decanta principalment per considerar la manca de recursos com el factor que està impeding una formació integral que tingui en compte totes les necessitats de l'alumnat.

No hi ha una persona que pugui parlar amb aquesta família i dir-li " escolta, el seu fill no funciona a l'escola, el seu fill no funciona a l'escola, el seu fill necessita una ajuda, necessita una estructura, necessita tal". No hi ha ningú, aquí no hi ha ningú que, que faci aquesta feina. Nosaltres no podem fer tota aquesta feina, no podem. Nosaltres estem aquí unes hores, i hi ha un equip, aquí no tenim un assistent social o assistenta social. Però en canvi si que estan els ajuntaments, però els ajuntaments no col·laboren, ni tenen cap tipus de (...). (GD 2, 1, 205)

També hi ha una tendència important a relacionar l'abandonament escolar amb la desmotivació de l'alumnat. La desgana pel context acadèmic es percep com el pas previ a deixar els estudis. És important tenir en compte que afirmacions com aquesta parteixen de la concepció que als i les joves no els agrada estudiar, però la desmotivació és entesa des d'un punt de vista exclusivament individual, sense considerar els possibles motius i causes d'aquesta desmotivació.

Causes, home jo la que veig més de prop és la desmotivació, és a dir, la mania que li tenen a les aules els alumnes, és a dir es capfiquen que no els agrada estudiar, no els agrada estudiar i llavors pues tenen moltes ganes de deixar-ho. (EPAD 1, 1, 2)

Curriculum

Pel que fa als aspectes de currículum, a través de l'anàlisi dels relats dels i les joves, podem veure com han viscut algunes "rebaixes" de nivell o de continguts. En contraposició a continguts i aprenentatges de caire instrumental, amb l'alumnat que es considera que no serveix per estudiar es reforcen aspectes conductuals i es prioritza l'adquisició d'unes habilitats mínimes, que no asseguruen una inserció digna dels i les joves. Les noies i els nois són crítics amb aquesta baixa exigència i a la vegada minsos resultats amb relació a habilitats necessàries a la societat actual.

Jo quan vaig sortir de l'escola no sabia entrar a Internet, Internet era per a mi un altre món, és que a l'escola no te l'ensenyen, a l'escola "vinga, ara un dibuixet al Paint". (R2, 2, 61)¹²

El professorat també s'assumeix que dóna més contingut instrumental a qui considera més capacitat i dóna continguts no instrumentals a l'alumnat que considera que no té capacitat per adquirir-los. A vegades, fins i tot, les explicacions relacionades amb l'adquisició de coneixements acadèmics s'associen amb la situació socioeconòmica dels alumnes. D'aquesta manera es reflecteix com una pedagogia de mínims pot fer perillar la continuïtat educativa dels adolescents.

⁹ Traducció pròpia del text original: *Y es una pena yo lo explico y lloro, porque es una pena que no los entiendan, por lo menos yo hablo de mi hija. Yo principalmente hablo, hablo de mi hija, son niños que valen mucho, que valen mucho para todo, pero por desgracia pues no han tenido unos maestros en los últimos años que los hayan metido, que los hayan empujado, al revés, sólo saben desprecio, desprecio, desprecio y los niños se sienten como mal. (EPFA2, 1b, 281)*

¹⁰ Traducció pròpia del text original: *Pero que era como quitarse bultos de encima, ¿me entiendes? Como quitarse bultos de encima. A los niños que ven así pues eso es lo que hacen. (EPFA2, 1, 174)*

¹¹ Traducció pròpia del text original: *Es que depende de qué profesor, depende de cómo te lo explique, lo entiendes o no lo entiendes. Pues viene el profesor y te lo va a explicar igual y no te vas enterar, claro, ese es el problema, porque si él lo explicaba mal... (R1, 1, 31)*

¹² Traducció pròpia del text original: *Yo cuando salí del colegio no sabía entrar a Internet, Internet era para mí otro mundo, es que en el colegio no te lo enseñan, en el colegio "vinga, ahora un dibujito en Paint". (R2, 2, 61)*

Home, jo crec que es fan generalitzacions però sí que és veritat que potser són els grups que tenen més risc, pel que fa al que és l'abandonament escolar, que són els grups com diríem pues més vulnerables, hi ha més possibilitats doncs que aquests col·lectius no segueixin l'educació reglada perquè costa molt més realment. (EPAD 2, 2c, 4)

Molts i moltes mestres consideren que l'opció de l'adaptació curricular és una fórmula eficient d'enfocar l'educació, tot i així cal assenyalar que són conscients que la majoria de l'alumnat que la segueix després ha repetit curs o finalment ha deixat la formació reglada. El professorat també sap que les agrupacions d'alumnes en funció de diferents adaptacions curriculars condicionen els itineraris formatius que seguiran, i que en ocasions són sinònim d'exclusió social.

(...) Una noia que ha tingut molts problemes escolars, d'absentisme, i bueno, sabem que l'ha deixat, o sigui, que li estava costant molt, estava amb una adaptació curricular en aquell institut, estava molt cansada, era repetidora. (GD 2, 3, 5)

(...) És agrupar-los precisament, no sé, agafar els alumnes novinguts i dir "ara us posem tots aquí", amb la creença que se'ls integraran; al contrari, això que fa és que se'ls aïlla més encara. (GD 2, 3, 66)

Paral·lelament, els nois i les noies han manifestat als diferents relats de vida com l'aprenentatge acadèmic es troba molt desvinculat de la seva realitat quotidiana. És a dir, per un costat els continguts instrumentals no es potencien entre els joves que més ho necessiten, i per l'altre la forma en la qual es desenvolupen aquests continguts no es relaciona amb la seva realitat. Això el que fa d'alguna manera és allunyar els i les joves del món escolar ja que consideren que no té cap mena d'utilitat.

Sí, no li veia el fruit. Encara hi ha coses ara, allò que estudies i dius "és clar", que no has fet servir mai per a res. (R9, 2, 10)

Jo penso que la major part de les coses que donen a classe no les faràs servir mai de la vida. (R1, 2, 17)¹³

Finalment, cal destacar que la joventut i els familiars d'ètnies minoritàries subratllen l'absència de reconeixement

d'altres cultures en el currículum i en la globalitat de la institució escolar. El currículum no reflecteix, per exemple, la comunitat gitana i d'altres cultures, fet que incideix de manera negativa en la seva inclusió i continuïtat a l'escola.

R: Hi havia, hi ha gitanos, moros, païos, peruans, hi ha de tot.

E: I no es parla de cap d'aquestes cultures?

R: No. (R4, 2b, 97)¹⁴

E: Creus que en aquest institut es té en compte la vostra cultura, la cultura gitana?

R: Gens, allà no es té en compte gens, gens. (EPFA2, 2b, 126)¹⁵

Materials i metodologia

Les metodologies educatives i els materials didàctics que es treballen en els instituts de secundària tenen una influència directa en el rendiment acadèmic dels adolescents. A través del treball de camp hem pogut constatar que hi ha aspectes metodològics que tenen una incidència negativa, per exemple, els mètodes d'avaluació basats en exàmens. Per a alguns nois i noies haver d'avaluar els seus coneixements bàsicament a través d'aquestes proves escrites esdevé un mal tràngol, i això sovint es pot traduir en una inhibició de l'interès per l'estudi.

E: Els exàmens t'angoixaven, per exemple?

R: Sí. Ho passava molt malament amb els exàmens.

E: Passaves, o sigui en dies anteriors, i després de l'examen ho passaves malament?

R: Sí, sí, com que ho passava malament, no m'agradava estudiar i llavors d'aquí no em treien. Si tu volguessis, no. (R10, 3, 100 – 105)

Un altre aspecte que perceben com molt negatiu els nois i noies entrevistats és el tipus d'enfocament de les classes que segueixen alguns centres escolars. Aquests plantejaments sovint aconsegueixen que molts joves es desmotivin per estudiar o seguir en els circuits acadèmics. Aquest impacte negatiu és evident en el cas de mètodes completament obsolets per a la societat de la informació.

¹³ Traducció pròpia del text original: *Yo pienso que la mayoría de las cosas que dan en clase no las vas a utilizar en tu vida. (R1, 2, 17)*

¹⁴ Traducció pròpia del text original:
R: Había, hay gitanos, moros, payos, peruanos, hay de todo.
E: ¿Y no se habla de ninguna de esas culturas?
R: No. (R4, 2b, 97)

¹⁵ Traducció pròpia del text original:
E: ¿Crees que en este instituto se tiene en cuenta vuestra cultura, la cultura gitana?
R: Nada, ahí no se tiene en cuenta nada, nada. (EPFA2, 2b, 126)

No sé, quan ets petit tampoc, potser a partir de cinquè és quan em començo a capficar amb tot això; abans, normal. No sé, a tercer i quart no vaig tenir cap problema, a cinquè potser sí, que ja era un curs més difícil també i no sé, i amb aquestes dinàmiques que t'havies d'estudiar la lliçó i no te la sabies i et posaven de cara a la paret (...). Sí, sí, no, això sí que ho havíem fet tots durant el curs. (R9, 3, 268)

Organització

En qüestions organitzatives, tornem a trobar el factor del tracte diferenciat, i contraproductiu, a l'alumnat en funció de la seva trajectòria acadèmica. Així, el jovent més vulnerable interioritza que els instituts diversifiquen les classes pel rendiment acadèmic fomentant la distribució dels alumnes en agrupacions "homogènies". Les pròpies famílies i els i les adolescents són molt crítics amb aquesta problemàtica. Saben que d'aquesta manera són considerats com a nois i noies que no tenen possibilitats a nivell acadèmic i per aquest motiu són deixats de banda a l'hora de potenciar els continguts instrumentals.

A l'ESO, per exemple, tens el grup dels intel·ligents, dels més o menys i dels tontos i és clar, doncs ja estàs encasellat en un grup i et suspensen. (R1, 3, 8)¹⁶

Els familiars també observen com els seus fills són etiquetats i també ho apunten.

(els d'aquell grup) No venien ni tan sols amb els deures ni venien amb res. (EPFA2, 3, 78)¹⁷

En tot cas, la idea de flexibilitat curricular es converteix en una distinció entre diferents continguts per a diferents perfils d'alumnes, incorporant estructures organitzatives determinades, en particular d'agrupament de l'alumnat. Malgrat la incidència negativa per a l'alumnat més vulnerable, a nivell de ciutadania, aquesta idea està molt arrelada, i es considera una qüestió lògica, i també s'assumeix des de la pròpia Administració.

Una mica pues és això, a veure, per donar resposta a aquests alumnes potser es tindria que distingir entre els alumnes que sí que volen continuar i que necessiten una sèrie de continguts normals i acadèmics, i aquesta gent que necessita un altre tipus de contingut i de realitat. A veure, lo que sí que sé és que molts instituts lo que fan és tallers, això és el que els agrada. (EPAD 3, 2, 14)

L'estructura organitzativa també pot limitar la capacitat de l'alumnat de prendre decisions de cara als seus estudis i futur acadèmic, ja sigui per manca d'informació, o per una orientació centrada en l'opinió exclusiva dels professionals.

Perquè jo quan vaig acabar de l'ESO no em van demanar de repetir, o sigui, em van obligar que fes un PGS i ja està. O sigui, l'única opció que em van donar i llavors com que era l'única opció... (R1, 4, 51)¹⁸

(...) Deien que si repetíem tornaria a ser com l'any passat, i seria perdre tot l'any. (R12, 4, 135)

3.1.1.2. Mercat de treball

Inserció laboral

En la societat actual cada cop es fa més evident que la formació és bàsica per accedir a ocupacions qualificades. De fet, no disposar de la titulació d'Educació Secundària Obligatoria repercuteix molt negativament en les condicions amb les quals s'accedeix al món laboral.

Sí. Fins i tot algú jo he tingut, l'any passat en vam tenir un, l'Israel¹⁹, que se n'ha anat al món laboral, no va acabar, o sigui, era molt irregular, estava molt cansat i aquest any ha vingut a fer un parell de visites per explicar-nos quina era la situació i tal, i realment està empenedit, o sigui s'ha adonat que realment té molts problemes per trobar feina. (GD 2, 7, 10)

Les expectatives laborals d'alguns dels nois i noies que abandonen el sistema educatiu tampoc no són esperançadores. Es troben davant d'una situació difícil, perquè o bé no tenen l'edat suficient per començar a treballar i per presentar-se a les ofertes laborals, o bé un cop han entrat a treballar el tracte que reben no és bo.

¹⁶ Traducció pròpia del text original: *En la ESO, por ejemplo, tienes el grupo de los inteligentes, de los más o menos y de los tontos y claro, pues estás ya encasillado en grupo y te suspenden. (R1, 3, 8)*

¹⁷ Traducció pròpia del text original: *(los de ese grupo) No venían ni siquiera con deberes ni venían con nada. (EPFA2, 3, 78)*

¹⁸ Traducció pròpia del text original: *Porque yo cuando acabé de la ESO no me pidieron repetir, o sea, me obligaron a que hiciera un PGS y ya está. O sea, la única opción que me dieron y entonces como era única opción... (R1, 4, 51)*

¹⁹ En les cites on apareixen noms propis que corresponen a persones o organitzacions s'han canviat per altres ficticis o simplement s'ha deixat l'inicial.

Doncs clar, tenen quinze anys, l'altre dia va anar a l'INEM a apuntar-se perquè això li van dir a la I., que anés a l'INEM i és clar és el que li van dir, com t'has de posar tu, com t'has d'apuntar tu a l'oficina de l'atur? Si no tens ni tan sols, no tens ni l'edat". (EPFA2, 7, 174)²⁰

Les empreses ofereixen als treballadors i treballadores que no disposen de formació aquells llocs de treball menys qualificats i amb menys possibilitats de promoció.

E: Per què contractes, o contracteu, diguem-ne aquest perfil de treballadors, els que no tenen graduat?

R: Segurament, encara que jo no sóc el director de Recursos Humans, perquè el que podem oferir, com a salari no ens permet accedir a gent amb més formació per al tipus de treball que hem de fer, que és manipular revistetes i paquets. (EPEM 2, 7, 26)²¹

Tasques de peonatge, de muntatge senzill, manipulació de materials dintre d'un procés productiu. Ara, ningú a administració, ningú amb cap càrrec tècnic, ningú tampoc a l'àmbit comercial, això. (EPEM 3, 7, 40)

Així, les condicions laborals amb què s'està trobant aquest jovent són molt dolentes, tant a nivell de contractació com de salaris. Per una banda estan realitzant feines de molt curta durada i per altra els sous que estan assolint són bastant baixos.

No, la gent nova no, que no estigui formada, ja no sé si amb el graduat, però la gent nova que no estigui formada només ho està amb tasques molt temporals. (EPEM 3, 7, 44)

Abans, a la fusteria? Sí. Em donaven molt poc. Bé, per a mi era molt poc, però hi ha companys que sobreviuen amb això, amb el que els paguen allà. Però per a mi era molt poc. (R2, 7, 216)²²

Les barreres que es troben aquests nois i noies a l'hora d'accedir al món laboral sovint es multipliquen amb la percepció que alguns empresaris i empresàries tenen pel que fa a les persones que no han pogut completar els seus estudis.

Un xiringuito de platja que, aviam, jo penso que no requereix d'estudis, el que passa és que sol coincidir força que el que té estudis sol valdre més per segons quines coses, ja l'actitud, la manera de fer. (EPEM 1, 7 62)

Promoció

La promoció laboral per al perfil de treballadors i treballadores que no posseeixen formació o per als i les joves que han deixat els estudis obligatoris és quasi inexistent. Així, aquest col·lectiu està acostumat a veure que amb el pas del temps la seva posició no evoluciona.

Ara està veient que potser si s'hagués esforçat i d'això hauria trobat algo que potser li agradaria més que el que està fent, que està fent de dependent. (R10, 8, 150 – 153)

Aquesta situació s'agreuja si considerem que a la impossibilitat de millora laboral se li suma la temporalitat de les ocupacions que aquests nois i noies estan desenvolupant a les empreses. El mercat laboral, doncs, està requerint gent qualificada, com a mínim de formació professional.

E: Llavors, aquests treballadors que no tenen cap titulació, que tenen només el graduat, tenen possibilitat de promoció en l'empresa?

R: No. (...) No, tasques estrictament temporals, màxim un any. (...) Que és lo que la temporalitat deixa, el sistema deixa fer. No, si busquem algun altre lloc, busquem gent amb formació específica. Mínim d'FP, ja costa eh, trobar FP, no, no és fàcil. Però el mínim això. (EPEM 3, 8, 90)

E: Bé, ja ens ho has dit, no? Que les feines que fan són així... de cuiner... bé van variant molt, no, pel que dius?

R: Sí, quan se'n cansen d'una o les fan fora perquè... lo que sigui, llavors una altra. Van variant, no tenen algú fix. (R10, 8, 231)

²⁰ Traducció pròpia del text original: *Pues claro, tienen quince años, el otro día fue a la INEM a apuntarse porque eso se lo dijeron a la I., que fuera a la INEM y claro es lo que le dijeron, "¿cómo te vas a poner tú, cómo te vas a apuntar tú en la oficina del paro? Si no tienes ni siquiera, no tienes ni la edad."* (EPFA2, 7, 174)

²¹ Traducció pròpia del text original:

E: ¿Por qué contratas, o contratáis, digamos a este perfil de trabajadoras, los que no tienen graduado?

R: Seguramente, aunque yo no soy el director de Recursos Humanos, porque lo que podemos ofrecer, como salario no nos permite acceder a gente con más formación para el tipo de trabajo que tenemos que hacer, que es manipular revistitas y paquetes. (EPEM 2, 7, 26)

²² Traducció pròpia del text original: *Antes, ¿en la carpintería? Sí. Me daban muy poco. Bueno, para mí era muy poco, pero hay compañeros que sobreviven con eso, con lo que les pagan ahí. Pero para mí era muy poco.* (R2, 7, 216)

La flexibilitat del mercat del treball tampoc no està obrint possibilitats satisfactòries al col·lectiu analitzat, ans al contrari, i aquests nois i noies es poden acabar trobant que estan realitzant tasques molt diverses durant un període de temps curt i amb l'afegit que és d'una precarietat enorme.

Estar preparat no sé per a què, perquè et demanen experiència i no tens per què tenir experiència. Si tu no em dones experiència, ningú me la donarà, si ningú me la dona com vols que ho faci? O sigui, jo tinc experiència de cara al públic, tinc potser quatre o cinc mesos això del "metro", tres mesos del "Carrefour", després no sé on, saps? (R1, 8, 77)²³

Pel que fa a la formació ocupacional segons un sector del món empresarial els programes que s'ofereixen en aquest sentit no tenen una bona rebuda per part dels treballadors i les treballadores. Així, aquest reciclatge que poden dur a terme els nois i noies que han abandonat el sistema educatiu amb l'objectiu de millorar les seves prestacions laborals resulta complicat.

3.1.2. Dimensió transformadora

3.1.2.1. Sistema educatiu

Professorat

Si abans hem vist com els nois i noies assenyalen les repercussions negatives de les relacions que parteixen d'una imatge negativa per part del professorat, els relats també mostren exemples de com, a la inversa, quan el professorat manifesta la seva confiança en les capacitats de l'alumnat potencia que cregui en les seves possibilitats i augmenta la motivació i les possibilitats de seguir estudiant. Veure que existeix un interès per part dels mestres i un desig perquè l'alumnat disposi d'un futur millor pot potenciar que els i les joves es mantinguin en els circuits acadèmics.

(...) Jo quan vaig sortir de quart d'ESO aquí, la professora em va dir que quina llàstima, perquè jo podria haver fet batxillerat. Em va dir "si vols estudiar tu el batxillerat el pots aprovar tranquil·lament". (R2, 9, 78)²⁴

I ell parlava amb ells, i els posava en llocs de treball. Que un no voldrà fer no se què, doncs ell tractava de ficar-lo en aquella feina; que ell volia fer, m'entens? O que volia ser camioner, doncs facilitar-li les coses, m'entens? Li facilitava les coses a un. I si hi hagués més gent així igual un seguiria a l'escola. (R2, 9, 242)²⁵

L'interès del professorat es manifesta en la sensibilitat, l'actitud, la relació cara a cara, el to en la conversa, els intents de fer explicacions i estratègies per gestionar a la classe les situacions amb alumnat amb dificultats acadèmiques... es tracta d'una manera de fer, global, que l'alumnat recorda per la incidència positiva en l'aprenentatge i en la seva experiència escolar, en conjunt.

I el que passava, i si algun cop et donava confiança, et preguntava: "No ho has entès?" I no et feia sortir a la pissarra ni res, sinó que tractava d'explicar-t'ho bé, d'una forma que tu ho poguessis entendre, i sense que et donés pena dels seus companys ni res. I sempre me'n recordo amb aquesta forma d'explicar. (R2, 9, 43)²⁶

Considerem que també són elements transformadors el fet que una part del professorat considera el caràcter social i col·lectiu de la responsabilitat de la tasca docent, creu que la participació de tots els agents socials és indispensable, i manté una postura autocrítica amb la seva feina.

Que també ens hauríem de preguntar també, què fem malament nosaltres, no? Suposo que no tot lo dolent ho fa la societat. Jo penso que la responsabilitat també la té la societat, la comunitat educativa. És clar, no pot ser que tota la pilota estigui només en una part. (GD 2, 9, 197)

²³ Traducció pròpia del text original: *Estar preparado no sé para qué, porque te piden experiencia y no tienes por qué tener experiencia. Si tú no me das experiencia, nadie me la va a dar, si nadie me la da cómo quieres que lo haga? O sea yo tengo experiencia de cara al público pero a lo mejor yo tengo tres meses aquí, tres meses allí de cara al público, tengo a lo mejor cuatro o cinco meses lo del "metro", tres meses del "Carrefour", luego no sé donde, ¿sabes? (R1, 8, 77)*

²⁴ Traducció pròpia del text original: *Yo cuando salí de cuarto de la ESO aquí, la profesora me dijo que qué lástima, porque yo podría haber hecho bachillerato. Me dijo "si quieres estudiar tú el bachillerato lo puedes aprobar tranquilamente". (R2, 9, 78)*

²⁵ Traducció pròpia del text original: *Y él hablaba con ellos, y les ponía en sitios de trabajo. Que uno querrá hacer no se qué, pues él trataba de meterlo en ese trabajo; que él quería hacer, ¿me entiendes? O que quería ser camionero, pues facilitarles las cosas, ¿me entiendes? Le facilitaba las cosas a uno. Y si hubiera más gente así igual uno seguiría en la escuela. (R2, 9, 242)*

²⁶ Traducció pròpia del text original: *Y lo que pasaba, y si alguna vez te daba confianza, te preguntaba: "¿No entendiste?" Y no te hacía salir a la pizarra ni nada, sino que te lo trataba de explicar bien, de una forma de que tú lo pudieras entender y sin que te diera pena de sus compañeros ni nada. Y siempre me acuerdo con esa forma de explicar. (R2, 9, 43)*

Curriculum

En aquest punt, subratllem l'interès que manifesten els i les joves, i els seus familiars, en l'aprenentatge i en la formació de manera global. Aquest interès trenca amb alguns tòpics sobre la desmotivació de les persones que en algun moment han abandonat els estudis, o que en general no participen en activitats formatives. Malgrat les dificultats i el fet de no haver seguit un itinerari continuat, algunes de les persones joves manifestaven en els seus relats l'interès de continuar aprenent al llarg de la vida.

D'aprendre el que aprendria seria notari. I si m'ho possessin fàcil me n'aniria cap a notari. I no et pensis que igual obro les portes a la informàtica o així, perquè sempre un en pot aprendre. (R2, 10, 114)²⁷

Tenir diverses sortides i no aturar-me mai per res. Perquè ara és l'època en què aprens, t'estavelles, tornes a començar. (R2, 10, 116)²⁸

És evident doncs que existeix una preocupació per l'educació, de fet la comunitat educativa (nois i noies, professorat i familiars) manifesten que els continguts acadèmics i la formació en general són una eina indispensable per assegurar-se una inserció social amb garanties.

Sí, és clar, això m'ajuda. Evidentment. A veure, bé has de tindre uns coneixements o una base per saber cap a on vas o què tens de fer. És que no sé com explicar-vos-ho. (R10, 10, 318)

Per altra banda, s'ha apuntat també com dins el currículum es poden incloure accions i continguts específics que des de l'orientació fomentin la continuïtat dels i les joves al sistema educatiu. Per exemple, pot ser el cas de les sessions d'orientació que es realitzen en els Instituts de Secundària i que van adreçades a informar sobre l'accés a la universitat o a cicles de formació professional. En ocasions en aquestes sessions es transmeten altes expectatives i poden arribar a ser un espai de gran interès per l'alumnat.

R₁: Jo a tercer porto els llibres aquests, no sé si tu els has conegut, que són de carreres i professions i tal. (...) Hi ha totes les carreres universitàries i realment els mateixos nanos reclamen: "Profe! Farem una altra sessió de..., ens deixaràs veure la biologia o les assignatures?".

R₂: I a quart ho tornem a fer i a les valoracions posen, "per fi a quart hem estat molts dies provant, mirant carrera". Perquè és una cosa que sí, una part, eh? (GD 2, 9, 38)

Materials i metodologia

Com ja hem comentat anteriorment, la didàctica i la metodologia que es posa en joc a la classe té efectes immediats en l'atractiu que pot resultar l'aprenentatge per als joves. En aquest sentit, subratllem les valoracions que els propis nois i noies realitzen sobre les metodologies cooperatives:

No, en grup s'aprèn més seguríssim, perquè el poc que saps potser ho dius a un company amb qui tens confiança, i aquest company et diu el que sap i t'ho explica a la seva manera, que a la teva manera més o menys pots agafar més dades, no? Jo què sé, una altra opinió que és diferent de la del professor. (R11, 11, 170)²⁹

Una part del professorat també considera que el treball en grups heterogenis afavoreix l'aprenentatge i és positiu, alhora que demana un esforç important de preparació per part del o de la docent.

És clar que ho han escollit. Jo penso que el treball més cooperatiu en grup es fa, es busca que siguin grups més heterogenis, que hi hagi una diversitat, es pensa molt abans de fer-ho. Es planteja de treballar sempre d'aquesta manera. (GD1, 11, 58)³⁰

De nou, l'interès per part del professorat, manifestat en el tracte i la quotidianitat, s'emfatitza per sobre de metodologies concretes. En aquest cas, alguns joves han explicat com altres experiències educatives, posteriors a l'abandonament de l'educació obligatòria, els han motivat més en la mesura que han percebut un major interès i proximitat. Algun dels casos es refereix a centres d'educació de persones adultes.

²⁷ Traducció pròpia del text original: *De aprender lo que aprendería sería notario. Y si me lo pusieran fácil me iría para notario. Y no te creas que igual abro las puertas a la informática o así, porque siempre puede uno aprender. (R2, 10, 114)*

²⁸ Traducció pròpia del text original: *Tener varias salidas y no pararme nunca por nada. Porque ahora es la época en que aprendes, te estrellas, vuelves a empezar. (R2, 10, 116)*

²⁹ Traducció pròpia del text original: *No, en grupo se aprende más segurísimo, porque lo poco que sabes a lo mejor lo dices a un compañero con quien tienes confianza, y este compañero te dice lo que sabe y te lo explica a su manera, que a tu manera más o menos puedes coger más datos, ¿no? Yo qué sé, otra opinión que es diferente de la del profesor. (R11, 11, 170)*

³⁰ Traducció pròpia del text original: *Claro lo han escogido. Yo pienso que el trabajo más cooperativo en grupo se hace, se busca que sean grupos más heterogéneos, que haya una diversidad, se piensa mucho antes de hacerlo. Se plantea de trabajar siempre de esta manera. (GD1, 11, 58)*

Me'n vaig anar a l'escola d'adults, allà va canviar. Era l'educació molt més diferent, els professors estaven per tu, que jo crec que als que ens costa estudiar, jo crec que si estan per tu pot ser molt més fàcil per a tu. Perquè no és el mateix que ho expliqui a 30 que ho expliqui a cinc o a deu perquè si necessites vinga, vindrà els cops que faci falta, saps? Llavors jo, quan a l'escola d'adults, m'ho vaig treure tot. (R1, 11, 51)³¹

Organització

Una organització dels centres escolars i del sistema educatiu basada en la participació fomenta una millora dels aprenentatges. Així, treballar en base a una pedagogia cooperativa pot fomentar-se també a través de les estructures organitzatives, en l'agrupament de l'alumnat entre altres.

E: Tercer, quart i cinquè estàveu junts a la mateixa classe, i sisè, setè i vuitè també.

R: També però en una altra classe. Llavors els grans ajudaven els petits i no cadascú anava a la seva. Home de vegades sí que preguntava coses als dos cursos del costat, i sí que és el grup que hem anat ara de grans també, sí, no, d'ajudar sí que ens ajudàvem a vegades en moltes coses, però a vegades ells també et deien "jo què sé tu."

E: T'ajudaven perquè ells volien o perquè el professor ho comentava una mica?

R: No, no, perquè ells volien, no perquè ho deia el professor. (R9, 12, 215-218)

Un altre dels canvis que es reclamen des de la comunitat educativa és l'existència del diàleg. Pot esdevenir una eina més útil per resoldre els conflictes que no pas les mesures disciplinàries pròpies d'una organització educativa més tradicional.

Doncs parlar-ho entre tots. Jo també estic d'acord que és una solució molt més oberta i participativa que no la solució de posar (...) quatre fulls. I potser un full d'incidència sigui molt més potent que quaranta-dos d'un altre. És clar, depèn de la gravetat, no?. O sigui, és molt difícil avaluar. (GD 2, 12, 268)

Finalment, algunes de les reflexions fan referència a la necessitat del treball en xarxa o comunitari.

O sigui, qui s'ha de fer càrrec de l'educació de les persones i dels nens ha de ser tota la societat en general. (EPAD 2, 11, 54)

3.1.2.2. Mercat de treball

Inserció laboral

Els professionals que treballen amb joves, i els propis nois i noies, són conscients que els estudis obren portes a diferents feines, tant si els tenen acabats com si estan per acabar.

Els de grau mitjà no, però els de grau superior aquí hi ha alumnes que ens diuen, que ens truquen i perquè ens venen a veure i tal i ens diuen "mira em falten dos mesos per acabar el cicle però ja tinc feina" i més del que ja han estudiat, eh?. (GD 2, 15, 297)

També una font important de reclutament són becaris d'universitat, doncs gent que ve a fer pràctiques i alguns es poden consolidar a través de (...), però és una font important. (EPEM 3, 15, 46)

E: Molt bé. I t'ha estat fàcil aconseguir aquesta feina?

R: Sí.

E: Sí? Com va anar, com la vas trobar?

R: Bueno, vaig anar allà, vaig preguntar si necessitaven feina, que estava estudiant allà a l'escola, i em van dir que sí. Jo crec que estudiant en una escola t'agafen més que sí no. (R12, 15, 395)

Per altra banda, la majoria de famílies també tenen clar que seguir en el sistema educatiu és imprescindible per trobar feines dignes.

Per això jo a les nenes jo sempre les he (...) d'estar allà "xinxant". "Escola, escola, que després no tindràs ni tan sols per fregar vàters", li deia jo. (EPFA2, 15,138)³²

A més, es preocupen i aporten idees de cara a la difícil relació entre el món escolar o acadèmic i el mercat laboral.

I a les feines, a més a més, volen joves i amb experiència. I llavors això és contradictori, en canvi, si del primer moment a les escoles amb les empreses estessin d'allò i comencessin (...). Tot i que els estudis s'allarguessin el doble, però ja tindrien feina aquelles persones, i arribarien a acabar la carrera seguint fixes amb un treball i havent pujat amb una experiència. (EPFA 1, 15, 88)

³¹ Traducció pròpia del text original: *Me fui a la escuela de adultos, allí cambié. Era la educación muchísimo más diferente, los profesores estaban por ti, que yo creo que a los que nos cuesta estudiar, yo creo que si están por ti puede ser mucho más fácil para ti. Porque no es lo mismo que se lo explique a 30 que se lo explique a cinco o a diez porque si necesitas venga, va a venir las veces que haga falta ¿Sabes? Entonces yo cuando en la escuela de adultos me lo saqué todo. (R1, 11, 51)*

³² Traducció pròpia del text original: *Por eso yo a las niñas yo siempre les he (...) de estar allí chinchando. "Colegio, colegio, que luego no vas a tener ni siquiera para fregar váters", le decía yo. (EPFA2, 15,138)*

Cada vegada hi ha més consciència que la formació acadèmica és la garantia per a la inserció social. Els propis joves que han abandonat l'educació i han entrat al món laboral veuen que sense formació les possibilitats disminueixen. De fet, s'adonen que la vida laboral és una opció per a la qual sempre queda temps.

(...) Que estudiin, sense estudis no van enlloc, i que va bé per a tothom, que no fan una altra cosa, per treballar sempre tindràs temps, però si estàs estudiant, estudia, forma't una mica i treu-t'ho que t'anirà molt bé. (R11, sistema educatiu, 84)³³

Promoció

Disposar d'educació es percep doncs com una necessitat indispensable per millorar les condicions laborals. Els i les joves tenen molt clar que estudiar és una cosa que en el futur els possibilitarà ascendir en l'àmbit laboral.

Si trobo un grau mitja que m'agradi, abans de setembre m'apuntaré, sinó m'esperaré als vint anys i faré la prova de grau mitjà, al menos per tindre una feina una mica millor. (R8, 8, 121)

E: I creus per exemple que si haguessis d'ascendir, si volguessis ascendir o t'ascendissin el fet de no tenir educació o tenir-ne t'ajudaria?

R: Home, jo penso que sí. No és lo mateix tindre una educació, que ser (...), és que no sé com dir-ho, segons com queda molt lleig.

E: No, digues, digues,

R: Jo penso que educació, respecte i uns mínims coneixements se tenen de tindre per anar a algun lloc. No? (R10, 16, 327)

Des del punt de vista dels professionals de l'orientació, també es veu que alguns nois i noies que estan optant per seguir estudiant, troben més oportunitats per millorar les seves condicions en el mercat de treball.

Continuen moltes vegades, fins els aprenents continuen, normalment troben feina entre un 80% i un 100%. I és clar ha fet un programa, estem parlant d'un 80 perfectament. (EPAD 3, 15, 48)

Cal subratllar que algunes empreses ja estan intentant promocionar l'entrada de joves. A vegades en forma de beques que acaben esdevenint contractes o altres cops a través d'ascensos graduals que la mateixa empresa va delimitant. Tot i així, aquestes millores poden requerir precisament formació acadèmica.

Amb els altres tipus, des de becaris a contractes amb pràctiques, o també a contractes temporals dient que es convertiran en indefinits si passen cert temps en els llocs que per la seva composició, per la seva característica, han de ser així. (EPEM 3, 16, 76)

Home, partim de mosso de logística, crec que es diu ara amb els canvis nous, que seria la baula inferior de la cadena. A partir d'aquí hi ha el mosso especialitzat, oficial de primera, el capatàs i l'encarregat. O sigui, en tota aquesta escala que he anomenat, sempre han estat persones que partint de baix han anat pujant. (EPEM 2, 16, 66)³⁴

3.2. Món de la vida

3.2.1. Dimensió exclusora

Família

El fet que els i les adolescents hagin de prendre aviat responsabilitats dins de la família pot dificultar la seva continuïtat en els estudis postobligatoris. Sovint això passa en contextos rurals on el treball conjunt de tot el nucli familiar és indispensable. En aquest sentit les situacions complicades, com la malaltia d'un dels membres, poden condicionar l'abandonament dels estudis; els i les joves consideren que si això no hagués succeït, haurien continuat estudiant.

I el vaig haver d'ajudar jo, perquè és clar, perquè si em quedava a casa igualment lo que no podia fer és deixar la feina (...), vull dir que si tens terra en arrendament no les pots deixar perquè sinó després se les queda un altre i no. (R9, 5d, 20)

No, jo no vaig veure cap suport, ja t'he dit que jo sortia d'estudiar i jo anava per allà a ajudar-lo al meu pare o així. (R2, 5, 145)³⁵

³³ Traducció pròpia del text original: *(...) Que estudiin, sin estudios no van a ningún lado, y que va bien para todos, que no hacen otra cosa, para trabajar siempre tendrás tiempo, pero si estás estudiando, estudia, fómate un poco y sácatelo que te va ir muy bien. (R11, sistema educatiu, 84)*

³⁴ Traducció pròpia del text original: *Hombre, partimos de Mozo de Logística, creo que se llama ahora con los cambios nuevos, que sería el eslabón inferior de la cadena. A partir de ahí está el Mozo Especializado, Oficial de Primera, el Capataz y el Encargado. O sea, en toda esta escala que he nombrado, siempre han sido personas que partiendo de abajo han ido subiendo. (EPEM 2, 16, 66)*

³⁵ Traducció pròpia del text original: *No, yo no vi ningún apoyo, ya te dije que yo salía de estudiar y yo me iba por ahí a ayudarle a mi padre o algo. (R2, 5, 145)*

Com ja hem comentat amb anterioritat el discurs de les baixes expectatives pot ser una pràctica gens beneficiosa de cara a la permanència en el sistema educatiu dels i les joves. Aquest discurs, que també apareix en les famílies, es fonamenta en la premissa que hi ha nois i noies que no serveixen per estudiar i que no poden aspirar a la realització d'estudis superiors.

Per això dic que per als nens així, que tu ja ho veus fins on poden arribar i fins on no poden arribar. (EPFA2, 5, 216)³⁶

E: No hi ha ningú de la teva família que estigui a la universitat, oi?

R: No.

E: És molt llunyà?

R: Sí, mai no s'ho han plantejat tampoc ells, la meua família, no, segur.

E: T'han parlat algun cop d'anar a la universitat?

R: Si us plau, què va, (rialla) no, no. (R11, 5, 144)³⁷

La problemàtica que estem abordant en el present estudi s'agreuja si des de la comunitat docent es generen prejudicis al voltant d'un determinat perfil de famílies. A vegades es considera que alguns pares i mares no donen la suficient importància a la permanència dels seus fills i filles al sistema educatiu.

Home, hi ha hagut famílies que sí, que trobes de tot. És un percentatge molt petit, però sí que et trobes famílies, com aquesta que he tingut jo a tercer que la vaig trobar l'altre dia pel carrer i he parlat amb ella i bueno, me'n vaig a treballar i tal i ja està, no, no. No ha volgut continuar perquè la seva família té un germà que també es va quedar fora del circuit de l'ESO i la seva família ho valora d'aquesta manera. Vull dir, no li dóna importància, després quan ells siguin més grans ja es buscaran la vida d'alguna manera, no? (GD 2, 5, 153)

Sempre hi ha una coincidència amb nanos i nenes que els costa molt, o problemes personals, o problemes amb la família. (GD 2, 5, 216)

(...) El problema és això, que hi ha famílies que generalment són les que, bueno, fins i tot provoquen una mica l'absentisme, les que després no et venen. (EPAD 1, 5, 104)

Des d'alguns sectors de la societat també es reproduïxen aquest tipus de prejudicis que no estan millorant de cap manera la situació de l'abandonament escolar. Molt sovint, fins i tot, s'associa aquesta problemàtica al fet de ser famílies anomenades "desestructurades".

Lo que et comentava també de la família, a les famílies a vegades no existeix el pare o no existeix la mare o hi ha una desestructuració tan gran que el nano no té un referent, la mare treballa, el pare treballa. A vegades l'únic referent és l'àvia o l'avi, llavors és clar tot això penso que és contraproduent. Si que estaria bé tenir de model algú, no? (EPAD 3, 5, 32)

I això no té massa lògica i sobretot jo penso que això als nois els despista una mica, el fet d'estar en un lloc que t'obliguen i en altres llocs pots fer lo que vols; i això no té massa. (EPAD 2, 5, 44)

L'impacte d'aquest conflicte entre mestres i famílies és molt negatiu per a la formació dels i les joves. Els primers consideren que la família està delegant tota la responsabilitat de la formació dels nois i noies a la institució escolar, els segons opinen que des de l'educació reglada sovint no es presta prou atenció als seus fills i filles. Així doncs, aquesta mena de polèmiques no estan permetent assegurar una formació de qualitat per a tothom perquè no es considera un objectiu a prioritzar conjuntament.

(...) La gent ha d'anar-se'n a treballar, necessiten que als nanos els hi guardin alguna persona i que no li doni el "coñazo", o sigui, que realment hi ha gent que està molt ocupada per guanyar diners per a la hipoteca, per a l'altra hipoteca, i la nevera de 4 metres quadrats i el cotxe enorme, no? (GD 2, 5, 201)

No res! Ni s'hi molesten. Les nenes no han anat a l'escola perquè potser s'han trobat malament o potser s'han trobat així. No res. Només saben dir "és que li hem posat parts". "És que hem fet això perquè S. ha fet això". "Perquè la Susana va fer això altre". Jo ja no en faig ni cas. Jo no en faig cas. Passo d'ells, m'és igual. Si al cap i a la fi també... (EPFA2, 1, 70)³⁸

³⁶ Traducció pròpia del text original: *Por eso digo que para los niños así, que tú ya lo ves a dónde pueden llegar y adónde no pueden llegar.* (EPFA2, 5, 216)

³⁷ Traducció pròpia del text original:
E: ¿No hay nadie de tu familia que esté en la universidad, no?
R: No.
E: ¿Está muy lejano?
R: Sí, nunca se han planteado tampoco ellos, mi familia, no, seguro.
E: ¿Te han hablado nunca de ir a la universidad?
R: Por favor que va, (riure) no, no. (R11, 5, 144)

³⁸ Traducció pròpia del text original: *Nada!. Ni se molestan. Las niñas no han ido al colegio porque a lo mejor se han encontrado malas o a lo mejor se han encontrado así. Nada. Nada más que saben decir "es que le hemos puesto partes". "Es que hemos hecho esto porque S. hizo esto". "Porque Susana hizo lo otro". Yo ya no hago ni caso. Yo no hago caso. Paso de ellos, me da igual. Si al fin y al cabo también.* (EPFA2, 1, 70)

Grup d'iguals

Les interaccions que nois i noies tenen amb els companys i companyes de classe i amb les seves amistats poden actuar com a detonant de l'abandonament escolar. Són molts els aspectes que durant l'adolescència els i les joves comparteixen amb el grup d'iguals i això, sens dubte, té una influència en gairebé tots els àmbits, i entre ells, lògicament, l'educació.

L'elecció de les colles d'amics i les opcions d'oci i de relació amb el sistema educatiu van, moltes vegades, estretament lligades.

Jo vaig tenir un company en el darrer curs, i aquell era com el meu "compintxe", i anàvem junts a tot arreu, però a tot, i fèiem les "xuletes", i fèiem de tot, però érem junts, sortíem junts, tot amb ell, doncs és clar, ell volia fer el batxillerat, però és clar, jo ja veia el batxillerat molt llarg, ell també era de Colòmbia, però jo li vaig dir, "no no, el batxillerat és massa llarg per a mi". (R2, 6, 180)³⁹

Perquè allà hi ha molta gent amb males intencions. I clar, tu si creixes entre aquesta gent, i vas allà, vas aquí, amb ells, vas aprenent, et vas ficant en embolics, pot ser que surtis mort, o pot ser que surtis ben dolent per allà, o pot ser que et facin alguna cosa. (R2, 6, 122)⁴⁰

3.2.2. Dimensió transformadora

Família

L'ajuda familiar en matèria educativa és un incentiu que pot traduir-se posteriorment en l'obtenció de titulacions necessàries per a la societat actual. Si aquesta ajuda existeix, tot i que s'hagi abandonat el sistema educatiu, és possible trobar noves alternatives o possibilitats.

En aquest cas la noia és molt disciplinada, el seu germà va abandonar quart, i era bastant més intel·ligent que ella. És molt treballadora, molt sistemàtica, ha tingut un "aguante" però d'aquells, i la va fer en cinc anys, l'últim any amb tres soltes. I és veritat també que l'entorn familiar d'aquesta noia l'ha afavorit. Però

igual podríem dir del germà, i el germà se'n va anar a quart sense, o sigui amb tot pràcticament suspès, i aquest any va venir a demanar una escola d'adults, i en aquests moments està matriculat en un grau mitjà. (GD 2, 13, 78)

D'altra banda les famílies contribueixen a la millora dins del mateix context escolar. La implicació de les organitzacions de mares i pares pot servir de pretext perquè aquesta ajuda quedi reflectida.

E: I quin paper tenen l'AMPA i les famílies en aquest centre?

R: Participen, participen, perquè també es fan reunions explicant-los una mica lo dels estudis professionals, explicant-los també en què estan els alumnes, sobretot a 4t d'ESO, totes les xerrades que els fem, per exemple, a nivell del Saló de l'Ensenyament comentàvem, a l'inici, al principi dels cursos es portaven des de l'IES però ara s'encarrega la mateixa AMPA, l'Associació de Pares i Mares. Són els que s'encarreguen de fer un bus, un autobús de dos i portar-los dissabte al Saló de l'Ensenyament. I llavors...

E: Hi ha bastanta participació de la família?

B: Sí, sí, sí. Es parla també de tutories, se'ls explica també les preferències laborals i professionals dels alumnes. Sí que hi ha participació ciutadana. La gent, quan la crides, reacciona i participa. D'entrada et diuen és que no, també es que se'ls ha d'explicar tot i llavors el percentatge va relacionat, hi ha un 75% de participació familiar. Tant, no només de la unitat paterna o materna, sinó de la família, del matrimoni. (GD3, 12, 124-127)

De fet, és indiscutible que totes les famílies volen el millor per als seus fills i filles i desitgen que la seva trajectòria laboral sigui al més satisfactòria possible. La insistència a l'hora de transmetre la importància de l'educació n'és un exemple.

Sí, i si després la nena vol estudiar doncs que estudiï. Escolta, jo faig el que calgui, doncs que la nena estudiï, què més voldria jo tenir una nena mestra, eh, tenir una nena mestra, quina satisfacció que et dona i quina alegria. (EPFA2, 13, 293)⁴¹

³⁹ Traducció pròpia del text original: *Yo tuve un compañero en el último curso, y ese era como mi compinche, e íbamos juntos para todos lados, pero para todos, y hacíamos las chuletas, y hacíamos de todo, pero éramos juntos, salíamos juntos, todo y con él, pues claro, él quería hacer el bachillerato, pero claro, yo ya veía el bachillerato muy largo, el también era de Colombia, pero yo le dije, "no no, el bachillerato es demasiado largo para mí". (R2, 6, 180)*

⁴⁰ Traducció pròpia del text original: *Porque allí hay mucha gente con malas intenciones. Y claro, tú si creces entre esa gente, y vas allí, vas aquí, con ellos, vas aprendiendo, te vas metiendo en líos, puede que salgas muerto, o puede que salgas bien malo por ahí, o puede que te hagan algo. (R2, 6, 122)*

⁴¹ Traducció pròpia del text original: *Sí, y si luego la niña quiere estudiar pues que estudie. Oye, yo remuevo cielo y tierra, pues que la niña estudie, que más quisiera yo tener una niña maestra, eh, tener una niña maestra qué satisfacción que te da y qué alegría. (EPFA2, 13, 293)*

Sí, no, no, hosti. Jo crec que a les altres canalles, els seus pares no els van dir això. Aquesta professora era també una mica veïna i això, no sé (...). Amb això sí que em van marcar bastant (...). No hagués estudiat més, no, jo sé que aquí a casa em van dir "home estudia algo més perquè sempre és necessari" i vaig dir "bueno, va". (R9, 13, 234)

Allò que hem constatat, doncs, a través del treball de camp és que existeix una gran preocupació per part dels pares i de les mares al voltant de la continuïtat dels seus fills i filles en el sistema educatiu.

Home! jo ja he vist moltes coses i ja m'ho prenc...i m'ho prenc tot bé al final, no? Però, home jo ja li vaig dir: això ho has d'acabar. (EPFA 1, 13, 38)

Ara venim cap aquí i m'estava dient "i si m'apunto a l'escola aquesta?" Dic "val, ja buscarem, ja farem tot el que calgui". (EPFA2, 13, 152)⁴²

(...) Entonces sí que me dió la sensación que sin estudios, no iba a conseguir, nada, nada. (EPFA 3, 13, 26)

Grup d'iguals

El suport de les amistats i de familiars propers en edat és un fet que pot contribuir a que hi hagi joves que segueixin els estudis o en comencin de nous. D'aquesta manera és com les interaccions es poden convertir en un element clau per a la inserció educativa.

E: O sigui que el fet que tu hagis deixat d'estudiar no va per aquí, per manca de suport?

R: No va per aquí, tots els meus amics m'han donat suport, han intentat ajudar-me en tots els treballs que tenia de batxillerat, o sigui que la família i els amics no. (R1, 14, 63)⁴³

E: I com va venir-te l'opció aquesta d'anar a estudiar hostaleria?

R: Perquè ja m'agradava cuinar i tal i el Paco em va dir "jo vaig a una escola d'hostaleria" i vaig dir "vinc amb tu". (R12, 14, 150)

Al meu germà, doncs, que val la pena, no?. Que és una merda això de treballar, que no ho deixés. O a algun amic seu que conegués molt també li diria. (R8, 13, 117)

Aquest suport també es pot fomentar en l'àmbit acadèmic, per exemple en les tutories. Les tutories es poden convertir en un espai de cohesió col·lectiva on es valori la importància de l'educació i el fet de continuar en el sistema educatiu.

Sí, sí, els col·legues també tenen una influència molt gran. Jo veig que els temes que es treballen a les tutories són de la cohesió del grup, és a dir que poden tenir un criteri propi encara que la pressió del grup és molt forta. (GD1, 14, 60)⁴⁴

3.3. Aspectes transversals

Hi ha diferents aspectes de caràcter transversal que incideixen en l'abandonament o la continuïtat dels i les joves en el sistema educatiu. Aquests aspectes també ens proporcionen informació sobre quins processos estan possibilitant la inserció laboral d'aquest col·lectiu i quins l'estan impedit.

Són quatre els aspectes que hem escollit per dur a terme aquesta anàlisi: nivell socioeconòmic, àmbit geogràfic, ètnia i gènere. Allò que ens interessava veure eren els tipus de relació entre aquestes variables i l'abandonament escolar.

3.3.1. Dimensió exclusora

Nivell socioeconòmic

Entre els motius que poden estar produint l'abandonament escolar hem identificat que la necessitat d'aportar ingressos a la llar segueix tenint un incidència important en aquesta problemàtica. Aquesta mancança empeny alguns i algunes joves a entrar al món laboral prematurament sense la possibilitat, a vegades, de poder-ho compaginar amb l'educació.

Jo als tretze anys ja treballava a l'estiu, a les sis del de matí a la fàbrica de ma mare, que l'anava a ajudar. I ja també me sabia lo que és treballar, però jo vaig voler deixar d'estudiar igualment, i després pues vaig deixar d'estudiar i a treballar aquí. (R8, c, 80)

Als 16 anys vaig acabar l'institut i després bé, doncs a treballar, les meves circumstàncies també m'hi obligaven. Jo vaig sortir el juny quan vaig acabar, ja estava treballant i fins ara perquè és casa meva, i a casa meva ja li falten diners i ja està (...). (R11, c, 88)⁴⁵

⁴² Traducció pròpia del text original: *Ahora venimos para acá y me estaba diciendo "¿y si me apuntó al colegio este?" Digo, "vale, ya buscaremos, ya haremos todo lo que sea en menester". (EPFA2, 13, 152)*

⁴³ Traducció pròpia del text original:

E: O sea que el hecho de que tú hayas dejado de estudiar no va por ahí, por falta de apoyo?

R: No va por ahí, todos mis amigos me han apoyado, han intentado ayudarme en todos los trabajos que tenía de bachillerato, o sea que la familia y los amigos no. (R1, 14, 63)

⁴⁴ Traducció pròpia del text original: *Sí, sí, los colegas también tienen una influencia grande. Yo veo que los temas que se trabaja en las tutorías es de la cohesión del grupo, es decir que pueden tener un criterio propio aunque la presión de grupo es muy fuerte. (GD1, 14, 60)*

⁴⁵ Traducció pròpia del text original: *A los 16 años acabé el instituto y luego bueno, pues a trabajar, mis circunstancias también me obligaban. Yo salí en junio cuando acabé, ya estaba trabajando y hasta ahora porque es mi casa, y a mi casa ya le falta dinero y ya está (...). (R11, c, 88)*

Sovint es manté assumida la idea que certs col·lectius que no gaudeixen d'una situació econòmica benestant no poden continuar en el sistema educatiu, sobretot a mesura que els nivells acadèmics ascendeixen cap a nivells d'educació superior. Aquesta filosofia es transmet a les famílies que veuen inassequible que els seus fills i filles puguin formar-se en determinats centres educatius, als quals es considera que únicament pot arribar un perfil d'alumnat.

R₁: I després també hi ha un altre factor que és clar que és la qüestió econòmica, o sigui, les famílies no poden mantenir una situació d'estudis a unes edats molt altes, que en relació amb la nostra cultura, doncs hi ha famílies que funcionen econòmicament millor i són famílies que tenen que treballar. Necessiten diners, per pagar el lloguer, per pagar el que sigui, per tirar endavant. Els sous realment són més baixos, els sous que cobren ells, que els sous que cobren que cobrem la resta de gent. Realment hi ha una discriminació social, està clara. I això és un handicap important. Hi ha poques famílies aquí. (...) Magrebins que puguin permetre's el luxe de tenir el seu fill estudiant batxillerat, perquè es tenen que pagar els llibres, és té que pagar tot. Mentrestant no treballen, no?

Ambit geogràfic

Alguns professors i professores han manifestat que les alternatives educatives i laborals en determinats contextos geogràfics són més escadusseres. Per exemple, en pobles i comarques petites els i les joves tenen menys opcions per escollir, i sovint han d'acabar assumint que l'opció que els queda és posar-se a treballar.

Aquí ha passat que tots els que aprovaven anaven a batxillerat. Bàsicament perquè no tenim, no tenim cap cicle nosaltres, i aquí el transport és fonamental en les decisions dels pares. (GD2, d, 122)

El noi que té problemes econòmics en el nostre cas comença a ser immigrant (...), i que és l'ajudant de (...). Comença a ser gent de fora. Clar, en un ambient rural el que comentava a la ramaderia, a l'agricultura, el noi que no vol estudiar què fa? No hi ha una altra possibilitat que quedar-se a casa o buscar un treball (...). Aquest tipus de treball molt poc remunerat, que no necessita ninguna qualificació, no hi ha una altra alternativa (GD1, d, 42)⁴⁶

Per altra banda, en el camp laboral, en les poblacions amb una baixa densitat d'habitants i de serveis també resulta complicat trobar ocupacions dignes o relacionades amb els estudis que han realitzat els i les joves.

R₁: La comarca és petita, indústria n'hi ha poca, llavors sortides professionals universitàries, mínimes, mínimes. Allò que tenim està duríssim, a nivell administratiu, ells sí que es col·loquen en petites oficines, però no hi ha grans empreses aquí. (...) Algun economista, alguna empresa familiar.

R₂: En una oficina sí que es pot col·locar algú però comptats, no té (...) familiar, no sé, tenir un fill i això, a vegades encara que no tingui un títol universitari, pues ja enfoca els estudis cap a la cosa. (GD3, d, 138-140)

Ètnia

Hem constatat com es mantenen certs prejudicis i baixes expectatives lligats a determinades cultures, com per exemple la magrebina, que es transmeten en les actituds i relacions entre professorat, alumnat i famílies, i que poden arribar a comportar que els nois i les noies que hi pertanyen no gaudeixin d'una formació de qualitat i no puguin aspirar a assolir els màxims nivells acadèmics. És cert que existeixen obstacles, com la desconeixença de la llengua o la manca d'acreditació de les titulacions, que dificulten el procés d'inserció dels joves d'altres procedències, però també succeeix que sovint no es realitza un esforç per superar aquestes dificultats. Generalment allò que s'acaba potenciant són els dèficits i els estereotips culturals del col·lectiu.

Que eren quatre o cinc nanos magrebins que estaven allà, i és que veus que bueno, han estat tot el curs amb els braços plegats. I aleshores aquests nanos, l'únic que anava sentint, és que parlaven en àrab entre ells. No sé si devien parlar, no sé, del partit de futbol que havien vist a la tele el diumenge. Es clar, és que a la que els agrupes les opcions d'integració es redueixen. És com el barri de la Mina, no? Quines opcions d'integració tenen els immigrants que han arribat al barri de la Mina? No? (GD 2, b, 71)

(...) Potser hi ha nens fins i tot que arriben de països que el seu grau d'escolarització era pràcticament nul i pues incorporar-se a cinquè de primària de cop i volta en un lloc que no coneixes ningú, no coneixes la cultura, no, això per descomptat que deu ser complicat. (EPAD 2, b, 28)

Pel que fa a la cultura gitana, a través del treball de camp s'han repetit afirmacions negatives al voltant de la seva vinculació al món laboral i al sistema educatiu. Així es pot arribar a afirmar, per exemple, que les persones gitanes no tenen interès a treballar:

⁴⁶ Traducció pròpia del text original: *El chico que tiene problemas económicos en nuestro caso empieza a ser inmigrante (...), y que es el ayudante de (...). Empieza a ser gente de fuera. Claro, en un ambiente rural lo que comentaba en la ganadería, en la agricultura, el chico que no quiera estudiar ¿qué hace?. No hay otra posibilidad que de quedarse en casa o buscar un trabajo (...). Estos tipos de trabajo muy poco remunerado, que no necesita ninguna calificación, no hay otra alternativa. (GD1, d, 42)*

Una mica és a vegades el model aquest, molt amb l'ètnia gitana. Es veu que guanyant poc poden viure, no cal treballar vuit hores, si poden, treballen vint hores i amb això que guanyen poden viure perfectament. No entenen per què han de guanyar més o per què han d'acabar treballant més hores, i els pares ho fan i reproduïen això i si el pare fa mercadillo i al mercadillo està dos o tres hores venent i pot viure tot el mes, ell per què ha de treballar vuit hores? No volen treballar, no? (EPAD 3, b, 34).

Amb referència a l'educació, s'argumenta que el poble gitano està allunyat de l'educació, que aquesta no forma part de la seva cultura, en definitiva que a les persones gitanes tampoc no els interessa estudiar. Amb aquest discurs el que s'està fent és legitimar l'exclusió educativa que està patint aquest col·lectiu i alhora mantenir obstacles que dificulten que nois i noies que voldrien estudiar ho facin.

O sigui, de pagar, això ho fan, jo ho sé perquè en tinc, és on tinc la plaça jo, es fa amb els gitanos, amb l'ètnia gitana es fa, li donen el PIRMI, el PIRMI és una paga mensual. I nosaltres me'n recordo, als pares i mares, quan tenien nanos o nenes absentistes, els dèiem "li diré a serveis socials que la seva nena no ve a l'institut", "bueno, bueno, vale, vale". Perquè fèiem, no sé si era 50 o 60.000 peles que els donen, el PIRMI, clar que és potent, els diners són potents per a tothom. (GD 2, b, 250)

E: O sigui, que hi ha molts estereotips, no, també a l'escola, prejudicis?

R: Allà, sí, sobretot amb els nens que són gitanos encara més.

E: Tu creus que és una cosa que condiciona que no se'ls impulsi a estudiar?

R: Sí, en passen molt. (EPFA2, b, 204)⁴⁷

Gènere

Segons alguns representants de l'Administració pública encarregada de la inserció laboral, les noies estan trobant més dificultats per entrar al mercat de treball que els nois. Així, les feines que estan trobant per una banda són de naturalesa més precària, i per altra banda a elles se'ls demana més experiència que als seus companys.

Les noies? És un altre problema, el problema de les noies és que a vegades ni arriben als serveis d'aquí. (EPAD 3, a, 50)

Treballs típics d'home no en volen. Llavors, els típics que els donen que serien els serveis d'atenció a les persones (...). Lo que et comentava una mica el tipus de feina és un sector, que bueno, que és més precari, hi ha molt de canvi de personal. Les condicions d'horaris són pitjors, una mica el tipus de feina que hi ha és aquest, d'atenció a les persones i el nivell de (...), a veure el perfil no és una dona jove, volen una dona una mica més gran. (EPAD 3, a, 56)

3.3.2. Dimensió transformadora

Nivell socioeconòmic

En el marc educatiu el suport del professorat als i a les alumnes amb més dificultats econòmiques pot facilitar que continuïn en els circuits acadèmics, jugant un paper important davant de la problemàtica de la manca de recursos. Una situació semblant pot donar-se en l'àmbit laboral si des de les empreses s'impulsa que la joventut pugui gaudir d'oportunitats que els obrin el camp del mercat de treball.

I després com a nivell socioeconòmic i així, no sé, que tampoc. Veig que el perfil familiar és molt tradicional aquí, vull dir, és el que estem parlant, no? I igualment s'implica una família amb més recursos i una família que no en tingui tants. Lo que és lo suport de la tasca docent i estar al damunt dels xiquets, pues ho fan igualment. (GD3, c, 170)

Àmbit geogràfic

Les dificultats derivades de l'àmbit geogràfic es poden reduir o minimitzar a través de recursos i mecanismes adequats: el transport escolar existent per traslladar l'alumnat als centres educatius és evidentment vist com un mecanisme útil, ja que possibilita als i les joves seguir estudiant malgrat que el seu institut no estigui al seu lloc de residència. De la mateixa manera, les beques de menjador són analitzades també com a possibilitadores perquè l'alumnat amb menys recursos accedeixi a l'escola.

E: Doncs encara rai que els nanos tenen la possibilitat de pujar amb autobús, no? Que si no, es quedarien als pobles.

R₁: Sí, sí, el departament ho ha de controlar.

R₂: És que és un transport gratuït i obligatori per a l'ensenyament secundari, és obligatori.

⁴⁷ Traducció pròpia del text original:

E: ¿O sea que hay muchos estereotipos, no, también en la escuela, prejuicios?

R: Ahí, sí, sobre todo con los niños que son gitanos aún más.

E: Tú crees que es algo que condiciona que no se les impulse a estudiar?

R: Sí, pasan mucho. (EPFA2, b, 204)

R₁: I el menjador.

R₂: I exacte, lo que és menjador, lo que és transport gratuït. (...) Aquí estem parlant d'autobusos que tenen, o alumnes que tenen tres quarts d'hora de viatge d'anar i de tornar. (...) Pues que tenen tres quarts d'hora de viatge, vull dir. (GD3,d, 203-210)

Ètnia

Les persones de minories culturals o col·lectius que pateixen prejudicis racistes defensen el reconeixement dels seus valors i la superació d'idees no fonamentades. Aquesta defensa es porta a les escoles i centres educatius, i el diàleg i el coneixement té la capacitat de canviar actituds i valoracions interioritzades per part de la societat majoritària.

Ahir vaig estar parlant amb el director i el vaig deixar més llis que una taula, el vaig deixar més llis que una taula perquè ells es pensaven que perquè clar, les nenes són gitanes doncs que els pares l'estereotip d'uuuu, de no saber parlar i et veuen allà tota "mugrosa" i si et veuen així, quan em van veure es van quedar parats, es van quedar parats, (...) ta mare, es va quedar parat, dic "bé doncs vostè què s'ha pensat?" El vaig deixar llis com una taula eh, el vaig deixar llis com una taula. Fins i tot em va convidar a un cafè i tot. (EPFA2, b, 200)⁴⁸

Incloure les diferents aportacions culturals dins del currículum escolar és un pas important per lluitar contra les discriminacions. Per exemple, persones gitanes consideren que podria ajudar a trencar estereotips i a fomentar que els nois i noies gitanos allarguessin la seva experiència acadèmica.

E: ¿Y crees que es importante (...) que se hablara de la cultura gitana en la escuela?

R: Sí, o sea que sí me gustaría (...) Porque así, no, no sé, porque así los niños de la clase también saben lo que son los gitanos. (R4, 10, b, 98-103)⁴⁹

Hi ha persones que es distancien de les argumentacions exclusives que asseguren que els i les joves d'origen magrebí no volen estudiar. Aquestes argumentacions es desmenteixen si es presenten casos reals on passa absolutament al contrari, és a dir, on s'explica que hi ha alumnat magrebí que aconsegueix èxit acadèmic. A més, els nois i noies magrebins que aconsegueixen èxit a nivell

acadèmic són un bon referent perquè altres joves magrebins obtinguin també bons resultats.

Però tenia uns nanos d'origen magrebí que tenien un bon nivell, i jo penso que han sigut un referent bo per a la resta, de la resta n'hi ha hagut un que ha abandonat, i l'altre sí que se n'ha anat més cap avall perquè no han volgut estudiar, però els altres dos, sí, eren dos nanos, que sí que hi ha aquest perill, però per una altra banda pues d'aquests nanos, a veure, dos han acreditat bé. Per tant han sortit d'aquí amb el graduat d'ESO. (GD 2, b, 74)

Per últim, volem assenyalar que existeixen pràctiques reforçadores de la diversitat cultural que estan impulsant una educació de qualitat incloent la participació de tot l'alumnat. Aquests enfocaments estan potenciant la interacció entre iguals i la creació de grups-classe heterogenis.

Jo penso que l'estratègia millor és la d'intentar diluir al màxim amb gent diversa. Amb lo qual tenen moltes més possibilitats de, almenys si no d'assolir res, sí d'entrada de socialitzar-se, d'interaccionar amb altres persones diferents, tenen més opcions a triar, és clar, els nanos magrebins, si tu poses sis nanos magrebins amb una bateria d'alumnes allà assentats, què poden fer entre ells?. Es posen a parlar en àrab entre ells. (GD 2, b, 66)

Gènere

Una de les realitats amb la que s'estan trobant alguns professors i professores a les aules és que les noies tenen un rendiment acadèmic millor que els nois, de fet, els nois estan presentant problemes més elevats de conducta i de dificultats en l'aprenentatge. Així doncs, sembla manifestar-se una tendència positiva per a les noies a l'hora de seguir en el sistema educatiu.

(...) Les noies són més responsables, més estudioses, sí, problemes de conducta, en aquest sentit, problemes de conducta zero, zero. En canvi nois amb problemes de conducta, a nivell d'aprenentatge se deixen més, a nivell de suspesos també és més elevada la proporció dels nois que no pas de les noies (...). Per l'home, el futur, és, serà de les dones, el futur professional, d'estudis, universitari i tot això, serà de les dones. (GD3,a,169)

⁴⁸ Traducció pròpia del text original: *Ayer estuve hablando con el director y lo dejé más liso que una tabla, lo dejé más liso que una tabla porque ellos se pensaban que porque claro las niñas son gitanas pues que los padres el estereotipo de uh,uh,uh de no saber hablar y te ven ahí toda mugrosa y te ven así, cuando me vieron se quedaron parados, se quedaron parados, (...) tu madre, se quedó parado, digo "¿bueno pues usted que se ha pensado?" Lo dejé liso como una tabla eh, lo dejé liso como una tabla. No veas que me invitó a un café y todo. (EPFA2, b, 200)*

⁴⁹ Traducció pròpia del text original:

E: ¿Y crees que es importante (...) que se hablara de la cultura gitana en la escuela?

R: Sí, o sea que sí me gustaría (...) Porque así, no, no sé, porque así los niños de la clase también saben lo que son los gitanos. (R4, 10, b, 98-103)

4. CONCLUSIONS

Què ens han aportat de nou els nois i noies, les famílies, el professorat i els i les professionals de l'Administració?. En aquest darrer apartat voldríem, no resumir, però sí assenyalar les contribucions que considerem més rellevants. En aquesta presentació tindrem en compte també alguns dels resultats obtinguts a través de la recerca europea YOUTRAIN⁵⁰, i destacarem també algunes prospeccions per a futurs estudis. A partir d'aquestes reflexions, no volem deixar de proposar algunes orientacions i alguns criteris que poden ser útils per al desenvolupament d'actuacions de millora en l'àmbit educatiu.

4.1. Aportacions. Dificultats, reptes i oportunitats

Expectatives, interaccions i autoexpectatives: una explicació poc visible en les anàlisis estadístiques de l'abandonament escolar.

Les recerques assenyalen que a Catalunya, els fills i filles de famílies amb pocs estudis segueixen tenint menys possibilitats de tenir formació acadèmica, i ja que els nivells acadèmics es correlacionen amb altres problemàtiques socials (Casal, J.; García, M.; Merino, R.; Quesada, M. 2003; Subirats, M.; Sanchez, C.; Domínguez, M. 2003). El treball de camp que hem realitzat ens aporta indicis dels mecanismes que incideixen en aquesta correlació a nivell de pràctica quotidiana, en la mesura que els nois i noies han reflexionat sobre les seves vivències escolars i els elements que els van representar barreres o dificultats per continuar la trajectòria acadèmica.

En aquest sentit, és significatiu que hagi aparegut reiterativament l'impacte dels discursos negatius i les baixes expectatives transmeses en les interaccions entre professorat, famílies i alumnes. Sovint els nois i noies s'han sentit com un destorb a la classe, i han percebut que el professorat i la comunitat educativa en general no creia en les seves possibilitats. D'alguna manera les expectatives de familiars, amestats o professorat, projectades a través de les interaccions, creen autoexpectatives que es converteixen en un important obstacle al qual és fins i tot més difícil fer front que a altres. La manca d'autoestima i la desmotivació present en molts i moltes joves està desencadenant problemes d'abandonament precoç del sistema educatiu. L'estudi realitzat a través del projecte *Youtrain* també posa de manifest que aquesta és una situació viscuda per adolescents i joves als diferents països d'Europa.

Aquesta realitat té una gran potència explicativa de dinàmiques reproduccionistes, alhora que possibilita també pautes de transformació, en entendre que la responsabilitat en el fracàs i abandonament escolar no és individual sinó que hi intervenen molts agents socials (mitjans de comunicació, comunitat educativa, etc). Així, si bé hem identificat afirmacions pejoratives sobre com són alguns pares i mares i com eduquen els seus fills i filles, o opinions basades en la idea de dèficit, també hem trobat la capacitat d'impacte positiu de les actituds afirmatives per part del professorat, en la vivència acadèmica dels i les joves. Aquesta anàlisi coincideix amb les contribucions teòriques de la pedagogia crítica, sobre com la confiança en la capacitat de totes les persones per aprendre en qualsevol moment de la seva vida fomenta la continuïtat en els estudis del jovent (Elboj, et al. 2002).

A la vegada, aquestes consideracions obren les portes a possibles futurs estudis, centrats en l'impacte dels actes de parla en els processos de continuïtat i abandonament escolar: un dels aspectes que la sociologia de l'educació i la pedagogia no ha analitzat amb profunditat és com els actes de parla i els processos comunicatius influeixen en les trajectòries acadèmiques dels nois i noies (Soler et al., 2005). Un acte de parla és un acte regit per normes que es caracteritza per definir els processos comunicatius. Autors com Austin, Searle i Habermas teoritzen al respecte i, per altra banda, la sociolingüística ha estudiat sobretot la influència dels codis lingüístics en el marc de l'escola (Bernstein, 1993), però no ha entrat a veure com un acte de parla pot condicionar per exemple que un nen deixi l'escola, que s'hi senti assetjat o que es reforci la seva continuïtat acadèmica. Creiem, doncs, que és essencial començar a endegar estudis que profunditzin al voltant de quins són els processos comunicatius i quin és l'ús del llenguatge en els centres educatius i quines són les conseqüències positives i negatives per a la concreció de determinats itineraris i trajectòries acadèmiques dels i de les joves.

Les trampes de l'adaptació i la flexibilització curricular

La qüestió de l'adaptació i la flexibilització curricular també ha aparegut en repetides ocasions, vinculada a les expectatives, l'etiquetament i les conseqüències dels circuits acadèmics compensatoris. Sota l'aparença de millora educativa hem vist com la implementació de formes de segregació i adaptació curricular reforça les baixes expectatives que hem comentat abans i en aquest sentit impedeix la continuïtat en el sistema educatiu.

⁵⁰ YOUTRAIN. *New Challenges of Youth Training in the Knowledge Society*. Comissió Europea. DG Educació i Cultura. 2004-2006.

Es tracta del que també ha estat anomenat "currículum de la felicitat", on es prioritzen els continguts afectius i conductuals prescindint dels instrumentals o, en definitiva, d'una pedagogia de mínims que no reconeix en absolut la importància dels aprenentatges instrumentals en el marc de la societat actual (Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. 2004) i que poden acabar derivant posteriorment en abandonament escolar.

D'acord amb aquestes reflexions, cal tenir en compte que les reformes educatives a Europa que s'han basat en la defensa de la diversitat han potenciat la segregació i la desigualtat entre alumnat de diferent situació socioeconòmica i experiència cultural i educativa. Així, pràctiques educatives orientades a adaptar-se a les necessitats específiques de grups particulars, sobretot els més desfavorits (minories ètniques, discapacitats, immigrants...) poden comportar una major segregació, en comptes d'un increment de la qualitat i l'atenció rebuda. Trobem, per exemple, que molts i moltes alumnes de grups culturals minoritaris són segregats a programes curriculars adaptats, que acaben sovint en un currículum senzillament rebaixat, realitzant aprenentatges corresponents a nivells inferiors, o fins i tot a programes d'educació especial. Així, a Espanya, del total d'estudiants cursant educació primària només un 0,96% participen en programes compensatoris i, d'aquests, un 36% són gitanos o gitanes⁵¹.

L'estudi de PISA 2003⁵² mostra com la segregació i diferenciació per nivells acadèmics entre els estudiants no comporta uns millors resultats acadèmics globals i, com en els països en què els sistemes educatius es caracteritzen per aquesta estratificació, l'estatus socioeconòmic tendeix a tenir un major impacte en el rendiment dels estudiants. Els exitosos resultats de Finlàndia en els estudis de PISA es corresponen, entre altres factors, amb un sistema educatiu no selectiu, que ofereix igualtat d'oportunitats educatives als i a les alumnes independentment del seu domicili, sexe, situació econòmica o llengua materna⁵³.

Cultures: Inclusió en el currículum

Els nois i noies i els familiars de diferents grups culturals han subratllat que existeix una absència de reconeixement d'altres cultures, diferents a la dominant, en el currículum escolar i en el sistema educatiu en general. Això el que

d'alguna manera està generant és que aquests col·lectius percebin una distància molt gran amb el sistema educatiu. A la recerca *Youtrain* amb altres països europeus es repeteix aquesta consideració; per exemple, una de les barreres que s'assenyalen està lligada a l'absència de la llengua materna a l'escola. Així, pobles com el turc i el gitano no poden veure reflectit aquest component identitari en la seva pròpia educació i han d'adaptar-se a la llengua de la cultura majoritària, la qual moltes vegades no comparteixen.

La inclusió d'altres cultures en el currículum i en l'organització escolar és una forma de transformar aquesta dificultat que pot acabar desencadenant abandonament de l'educació obligatòria. Un exemple de superació podria ser la incorporació a l'aula de mares, pares o familiars de diferents cultures presents al territori, que puguin actuar com a suport per a aquell alumnat d'aquestes característiques. Amb aquesta entrada s'està reconeixent la vàlua d'aquesta cultura i s'està prioritant alhora l'assoliment de tots els aprenentatges instrumentals (Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. 2004).

Paral·lelament, caldria aprofundir en l'estudi i el disseny de pràctiques o de polítiques d'acció afirmativa. Als Estats Units hi ha diferents experiències que han demostrat l'èxit que està comportant la implementació de polítiques afirmatives perquè diferents minories ètniques i grups minoritaris puguin accedir amb garanties a l'educació superior i al mercat de treball. A nivell d'Europa també estan apareixent diferents iniciatives d'aquest tipus. La Comissió Europea, per exemple, està dissenyant diferents directrius per fer front a la discriminació que certs col·lectius, com el poble gitano, està patint en la societat actual (Parlament Europeu, 2005)⁵⁴. Caldria, però, com dèiem, aprofundir en el coneixement de les actuacions afirmatives, per veure quines es podrien aplicar a Catalunya.

Models pedagògics i societat

Els enfocaments pedagògics tradicionals, més propers a mètodes disciplinaris i memorístics, es caracteritzen sobretot per una manca de reconeixement dels interessos i les necessitats de l'alumnat. Aquesta realitat academicista contrasta amb les habilitats i les competències que s'estan demanant en l'actualitat i que es fonamenten més en un processament i una gestió de la informació que no pas en

⁵¹ CIDE, 2002. *Las desigualdades de la Educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

⁵² OECD, 2004. *First Results from PISA 2003. Executive Summary*. Paris: OECD

⁵³ Finnish National Board of Education. <http://www.oph.fi/english/frontpage.asp?path=447>

⁵⁴ European Parliament. (2005). *The situation of Roma in the European Union*, Brusel·les, European Parliament. [http://www.europarl.eu.int/registre/seance_pleniere/textes_deposes/prop_resolution/2005/0276/P6_B\(2005\)0276_EN.pdf](http://www.europarl.eu.int/registre/seance_pleniere/textes_deposes/prop_resolution/2005/0276/P6_B(2005)0276_EN.pdf)

una acumulació d'informació. Per tant, considerem indispensable que en la didàctica escolar s'incorporin sobretot aspectes lligats a les habilitats de la societat de la informació: coneixements d'informàtica, d'idiomes, treball en equip, capacitat de resolució de problemes, autonomia i iniciativa, etc.

En aquest sentit, els plantejaments que potencien la disciplina i l'individualisme també estan tenint efectes negatius en els i les joves. Aquests plantejaments, a part de distanciar els nois i les noies de l'educació, no estan valorant la importància que cada vegada més té el diàleg i la cooperació en l'aprenentatge. Arreu del món hi ha diferents experiències educatives, com *School Development Programme*⁵⁵, als Estats Units, *Early Intervention Program* a Escòcia⁵⁶, les *Comunitats d'Aprenentatge*, a Espanya⁵⁷, o les *Second Chance Schools*⁵⁸ a diferents estats europeus, entre altres, estan apostant l'èxit escolar precisament d'aquell alumnat amb més problemes de rendiment, i totes inclouen com a elements bàsics el treball amb grups heterogenis, la importància de metodologies cooperatives i la participació de la comunitat en les dinàmiques escolars.

També les joves i els joves de Catalunya amb qui hem parlat valoren molt positivament la cooperació com a metodologia educativa. Aprendre amb l'ajuda dels altres reforça el sentit d'allò viscut i augmenta els aprenentatges instrumentals. Es tracta doncs d'un component rellevant per poder fer un aprenentatge i una educació més atractius.

Organització escolar: un repte

L'organització escolar esdevé més que mai un repte que cal replantejar amb tota la comunitat educativa. Reformular-la sobre la base d'experiències d'èxit pot ser una forma de prevenir el fracàs i l'abandonament escolar. Les experiències mencionades i en conjunt els enfocaments inclusius es caracteritzen per un canvi de perspectiva des del dèficit de l'alumnat, cap a una altra que tingui en compte les limitacions i els errors de la institució escolar.

En el treball de camp, hem vist com els diferents agents reconeixen que en aquests moments el funcionament dels centres educatius no aprofita les possibilitats que ofereix la realitat quotidiana del seu propi entorn. Les entitats de barri, el món empresarial, les escoles de persones adultes

són aspectes que podrien potenciar la continuïtat dels joves i les joves en el sistema escolar.

A més de les consideracions sobre l'agrupament de l'alumnat, cal tenir en compte que segueixen havent-hi problemes organitzatius no resolts que fan que l'accés i la continuïtat en el sistema educatiu depengui, almenys en part, del context geogràfic. Les alternatives educatives i laborals en determinats contextos rurals són més escasses. Especialment, cal assenyalar la situació en l'àmbit educatiu on hem vist que existeix una mancança de possibilitats formatives sobretot en zones amb una densitat de població més petita.

L'educació: la clau per disposar d'una ocupació qualificada

Les dificultats d'inserció i sobretot de promoció laboral dels joves i de les joves que no han finalitzat l'educació obligatòria són evidents. Així, si bé és possible que molts i moltes adolescents que deixen l'institut trobin alguna feina, en la majoria de casos es tracta d'ocupacions precàries i amb un grau de flexibilitat molt elevat (salari baixos i contractació temporal). De manera que cada cop es fa més explícit que no disposar de titulacions acadèmiques representa una dificultat per entrar al món laboral, malgrat que les credencials acadèmiques siguin només un dels components de l'ocupabilitat. Sense aquesta formació, les possibilitats d'estar períodes de temps sense feina remunerada augmenta.

Hem trobat dues dificultats més en aquest procés d'inserció i promoció laboral. La primera fa referència al canvi i la desaparició de sortides professionals encara vigents, i la possibilitat d'una situació d'estancament laboral. Sortides professionals que abans existien i encara es mantenen, en determinats sectors i també en determinades zones amb una major presència industrial o agrícola, ja no són tan abundants i en aquest sentit esdevé indispensable informar els i les joves d'aquesta transformació dels filons ocupacionals i preveure situacions de futur a llarg termini, no per quan tinguin divuit o vint anys, sinó per quan en tinguin quaranta. La segona dificultat és l'associada al gènere. Tant les noies com la mateixa Administració pública estan identificant una desigualtat important en la inserció laboral.

⁵⁵ Apple, M., Beane, J. 1997. *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata. També a <http://www.info.med.yale.edu/comer>

⁵⁶ Fraser, H. 1998. *Early Intervention: Key Issues from research*. Edinburgh: Scottish Office of Education and Industry.

⁵⁷ Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., Valls, R. 2002. *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona: Graó. També a <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

⁵⁸ Oster, K. 2000. *Second Chance Schools. Summary Report on the evaluation of the European Pilot Schools*. Berlin: BBJ

En definitiva, les experiències recollides al treball de camp expliquen a nivell de vivència personal les dades quantitatives obtingudes en altres estudis europeus⁵⁹, que mostren com les persones que han abandonat el sistema educatiu amb baixos nivells acadèmics tenen un major risc de no trobar feina en el futur immediat després de deixar els estudis, i moltes probabilitats de ser persones aturades a llarg termini.

4.2. Orientacions i criteris per a la inclusió

Les conclusions anteriors ens fan plantejar algunes bases per tenir en compte a l'hora de considerar possibles actuacions per fer l'aprenentatge més atractiu per a tots els nois i noies, i lluitar contra l'abandonament escolar prematur. Amb ànim de ser concisos, n'apuntem les vuit següents:

1. El professorat i totes les persones que tenen una relació directa amb els nois i les noies poden tenir un paper molt actiu a l'hora de promoure la continuïtat educativa dels i les adolescents. El professorat pot facilitar que existeixi un clima d'altres expectatives a l'aula i així reforçar la motivació del seu alumnat. Per altra, tothom també pot contribuir a conscienciar els i les joves que a qualsevol edat i en qualsevol moment poden aprendre determinats continguts acadèmics i cursar opcions formatives, fent que això sigui un instrument d'increment de la seva autoestima.
2. Cal convertir la tasca educativa en una feina col·lectiva en la qual diferents agents socials (famílies, entitats, Administració pública, etc.) puguin intervenir i esdevingui una responsabilitat de tothom. Especialment, en contextos desfavorits, més que estratègies individualitzades cal plantejar actuacions d'abast comunitari, que incloguin escola, temps de lleure, vacances, família, entitats i agents del territori. Les famílies de l'alumnat amb poc èxit en els seus itineraris acadèmics apunten el diàleg com a forma que això esdevingui una realitat.
3. Des dels centres educatius, cal prioritzar la millora dels aprenentatges instrumentals per a tots els nois i noies. Esdevé indispensable, doncs, plantejar una pedagogia de màxims⁶⁰ en què es garanteixi una educació de qualitat per a tots i totes, i canviar el criteri d'agrupament segons els nivells de rendiment acadèmic així com concepcions compensatòries i basades en el dèficit de l'alumnat, que comporten adaptacions curriculars "a la baixa".
4. La didàctica basada en la cooperació, que valori l'heterogeneïtat i la diversitat cultural de l'alumnat present a l'aula, potencia l'aprenentatge i la cohesió social. Les diferents experiències a nivell internacional confirmen aquest valor de la cooperació a l'educació, i també és una de les reclamacions que fa la comunitat educativa (professorat, alumnat, famílies).
5. És indispensable visibilitzar les pràctiques i les reclamacions que el poble gitano i altres cultures estan desenvolupant en matèria educativa amb l'objectiu de superar els prejudicis que una part de la societat manté envers aquests grups. En aquest sentit caldria dissenyar pràctiques i polítiques afirmatives que recullin aquestes reivindicacions amb la voluntat que això pugui facilitar la continuïtat d'aquests col·lectius en el sistema educatiu.
6. Cal buscar respostes a les necessitats econòmiques i geogràfiques de les famílies. Des de la comunitat educativa es poden concretar mecanismes de suport a aquell alumnat amb una situació més precària per tal que puguin romandre en el sistema educatiu i, des de les polítiques, cal ampliar els recursos per a la difusió i la millora de l'accés a l'educació postobligatòria a totes les zones.
7. Cal també augmentar la consciència de la importància de les acreditacions postobligatòries, aprenentatge instrumental i habilitats acadèmiques, trencant en els joves i les joves la idealització de la incorporació ràpida al món del treball. És necessari també pensar en mesures que permetin combinar l'activitat laboral amb la formació.

⁵⁹ Per exemple, el projecte RTD *Comparative Analysis from Education to Work in Europe* (TSER, FP4, Damian Hannan, Economic and Social Research Institute), o el projecte EDWIN. *Education and wage inequality in Europe* (FP5, Rita Apslund, Research Institute of Finnish Economy).

⁶⁰ La pedagogia de màxims representa reforçar i creure en les capacitats que tenen totes les persones per assolir els màxims coneixements acadèmics (Elboj et al. 2002).

BIBLIOGRAFIA

- Apple, M.; Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls., R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica de siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (1998). *El normal caos del amor*, Barcelona, El Roure. (p.o. 1990)
- Bernstein, B. (1993). *Clases, códigos y control. La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bordieu, P; Passeron, J.C. (1977). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Casal, J; García, M; Merino, R; Quesada, M. (2003). *Enquesta als joves de Catalunya 2002*. Barcelona, Observatori Català de la Joventut.
- CIDE (2002). *Las desigualdades de la Educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- CREA. (2004-2006). *YOUTRAIN project. New Challenges of Youth Training in the Knowledge Society*, Brussel·les, Socrates Programme, European Commission.
- CREA. (2001-2004). *WORKALÓ. The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case*, Brussel·les, Comissió Europea, RTD, Improving the Socio-economic Knowledge Base.
- CREA. (2000-2003). *Brudila Callí: Las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas*, Madrid, Plan Nacional I+D+I. Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- European Council. (2000). *Presidency Conclusions. Lisbon European Council*, Brusel·les, European Council.
- European Parliament. (2005). *The situation of Roma in the European Union*, Brusel·les, European Parliament.
- [[http://www.europarl.eu.int/registre/seance_pleniere/textes_deposes/prop_resolution/2005/0276/P6_B\(2005\)0276_EN.pdf](http://www.europarl.eu.int/registre/seance_pleniere/textes_deposes/prop_resolution/2005/0276/P6_B(2005)0276_EN.pdf)]
- Fernández Palomares, F. (2003). El estudio sociológico de la educación, a Fernández Palomares, F. (Coord.). *Sociología de la educación*, Madrid, Pearson.
- Fraser, H. (1998). *Early Intervention: Key Issues from research*. Edinburgh: Scottish Office of Education and Industry.
- Generalitat de Catalunya. (2004). Programa 2004-2007. *Una educació per a la Catalunya del segle XXI*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, [http://www.gencat.net/educacio/depart/pdf/programa_0407.pdf]
- Guerrero, A. (2003). Sociología de la organización escolar, a Fernández Palomares, F. (Coord.). *Sociología de la educación*, Madrid, Pearson.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol II: Crítica de la razón funcionalista*, Madrid, Taurus. (p.o. 1981)
- OECD (2004). *First Results from PISA 2003. Executive Summary*. Paris: OECD
- Oster, K. (2000). *Second Chance Schools. Summary Report on the evaluation of the European Pilot Schools*. Berlin: BBJ
- Puigvert, L.; García, C. (2003). Sociología y currículo, a Fernández Palomares, F. (Coord.). *Sociología de la educación*, Madrid, Pearson.
- Soler, M.; Racionero, S.; Rios, O. (2005). Consecuencias para la educación de las concepciones de Searle y Habermas sobre el lenguaje. Comunicació presentada a la XI Conferencia de Sociología de la Educación. Universitat de Santander.
- Subirats, M.; Sánchez, C.; Domínguez, M. (2003). Clases sociales i estratificació. *Enquesta de la Regió Metropolitana de Barcelona 2000*, Barcelona, Institut d'Estudis Metropolitans de Barcelona.