

Guies de política educativa local

Estratègies municipals contra l'abandonament escolar prematur



www.diba.cat

Diputació
Barcelona

05

Guies de política educativa local

Estratègies municipals contra
l'abandonament escolar prematur

Primera edició

Octubre de 2019

Textos

© Aina Tarabini i Marta Curran

GEPS-UAB

Copyright de l'edició

© Diputació de Barcelona

Edició i producció

Gabinet de Premsa i Comunicació

Coordinació tècnica

Gerència de Serveis d'Educació

Disseny gràfic i maquetació

Gal·la Pascual

Dipòsit legal

B 25253-2019

Índex

Llista d'abreviacions	05
Presentació	06
1. Introducció: la lluita contra l'AEP com a objectiu de país	08
2. L'estat de l'AEP a Catalunya: dades i conceptes	12
2.1. Dades sobre l'AEP: abast, evolució i perfils	12
2.2. Aclariment conceptual: èxit, fracàs i abandonament escolar	19
3. El rol dels governs locals en la lluita contra l'AEP: la importància de la diagnosi	30
3.1. Els factors de l'AEP a escala local: qui i com abandona?	33
3.2. Dades de l'AEP a escala local: detecció, interpretació i accions derivades	36
3.2.1. La detecció prematura de l'AEP	38
3.2.2. La traçabilitat dels itineraris educatius	41
4. Polítiques locals per lluitar contra l'AEP: un marc d'actuació global	44
4.1. Mesures preventives	46
4.1.1. Polítiques de beques i ajudes a l'escolarització	47
4.1.2. Planificació educativa i lluita contra la segregació escolar	50
4.1.3. Oferta de qualitat d'ensenyaments postobligatoris, especialment de formació professional	52
4.1.4. Programes d'orientació i acompanyament a joves i famílies	53
4.2. Mesures d'intervenció	57
4.2.1. Protocols de prevenció de l'absentisme	57
4.2.2. Programes de suport i acompanyament socioeducatiu	59
4.2.3. Programes de diversificació curricular	62
4.3. Mesures de compensació	65
4.3.1. Programes de formació i inserció	65
4.3.2. Escoles de noves oportunitats	68
4.3.3. Centres de formació de persones adultes	70
4.3.4. Formació ocupacional	72

5. Conclusions	74
Diagnosticar l'AEP	75
Un marc global i consensuat de lluita contra l'AEP	75
Les polítiques de prevenció	76
Les polítiques d'intervenció	76
Les polítiques de compensació	77

Referències	78
--------------------	-----------

ANNEX	82
--------------	-----------

Detalls del treball de camp. Persones entrevistades	
--	--

Llista d'abreviacions

Abreviació	Terme
AEP	Abandonament escolar prematur
AMB	Àrea Metropolitana de Barcelona
CFGM	Cicle formatiu de grau mitjà
CFGS	Cicle formatiu de grau superior
ESO	Educació secundària obligatòria
E2O	Escoles de segones oportunitats
Idescat	Institut d'Estadística de Catalunya
INE	Institut Nacional d'Estadística
LEC	Llei d'educació de Catalunya
LRSAL	Llei de racionalització i sostenibilitat de l'Administració local
NESE	Necessitats específiques de suport educatiu
OCDE	Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic
PEE	Plans educatius d'entorn
PDC	Programes de diversificació curricular
PFI	Programes de formació i inserció
PQPI	Programes de qualificació professional inicial
RALC	Registre d'alumnes
UE	Unió Europea

Presentació

Des de fa alguns anys, potser ja massa, l'abandonament escolar prematur es manté com un dels principals reptes del nostre sistema educatiu. Tot i que a Catalunya la taxa ha baixat força els darrers anys (del 33 % el 2008 al 17 % el 2018), encara ens trobem lluny de la mitjana europea (10,6 %) i de l'objectiu marcat per l'Agenda Europa 2020 (10 %). L'abandonament escolar prematur implica una pèrdua d'oportunitats per als joves i una pèrdua de potencial social i econòmic pel conjunt de la societat. A més, tenint en compte que les taxes d'abandonament són variables en funció de l'edat, l'origen o la situació socioeconòmica, es fa evident que ens trobem amb un problema d'equitat educativa.

Els governs locals tenim un paper cabdal en la lluita contra l'abandonament escolar prematur. Aquest fenomen es produeix en un territori i unes realitats socials i personals concretes. En aquest sentit, malgrat que les competències que el marc normatiu atorga als municipis són limitades, són el nivell administratiu òptim per incidir sobre moltes de les dimensions que articulen l'abandonament escolar prematur i generar oportunitats educatives per a tothom.

Per tot això, hem volgut condensar en aquest material breu les estratègies que es poden desplegar des de l'escala local. I ho hem fet encarregant-ne la redacció a dues de les persones referents al nostre país sobre aquesta qüestió: l'Aina Tarabini i la Marta Curran. En concret, aquesta guia defensa la idea que qualsevol estratègia per fer front a l'abandonament escolar prematur ha de preveure, de forma articulada, intervencions a nivells múltiples que incloguin accions de prevenció, d'intervenció i de compensació. Aquestes mesures que han de tenir com a objectiu incidir positivament sobre els diferents nivells en què s'expressa i genera l'abandonament escolar prematur.

Espero que aquest recurs sigui del vostre interès i que pugui aportar-vos informació útil per a orientar la vostra acció política i la presa de decisions encaminades a fer front, amb la complicitat de la resta d'administracions i agents, a un dels reptes més importants del nostre sistema educatiu per consolidar un model de ciutat on les oportunitats d'èxit estiguin obertes per a tothom.

Alfredo Vega
President de l'Àrea d'Educació,
Esports i Joventut
Diputació de Barcelona

Introducció: la lluita contra l'AEP com a objectiu de país

L'abandonament escolar prematur (AEP) és un dels principals problemes del sistema educatiu català. Si bé en els darrers anys ha disminuït de forma significativa arran dels impactes de la crisi econòmica i de la reducció de les feines de baixa qualificació, avui en dia continua afectant un 17 % dels joves.

Tot i aquesta reducció, les **taxes d'AEP de Catalunya i d'Espanya** continuen sent de les **més altes de la Unió Europea** i de la zona euro, i tenen un impacte significativament desigual en funció de l'edat, el sexe, l'origen social i/o la nacionalitat dels estudiants. En aquest sentit, i tal com hem defensat en altres ocasions (Tarabini, *et al.* 2017a), l'AEP és fonamentalment un **problema d'equitat educativa** que posa en qüestió la capacitat del nostre sistema educatiu per generar oportunitats d'èxit per a tothom.

De fet, la lluita contra l'AEP és un **objectiu prioritari** d'agendes europees, nacionals i locals pels **múltiples impactes** que genera en tots els àmbits de la societat:

- D'una banda, l'AEP té importants **costos econòmics** agregats, ja que augmenta els nivells d'atur, així com les feines precàries i mal qualificades.



- D'altra banda, té importants **costos socials**, ja que incrementa els riscos de pobresa i exclusió social i disminueix de forma dramàtica els nivells de cohesió social.



- Finalment, té importants **costos individuals i familiars**, ja que afecta l'autoestima, el benestar i les relacions socials de molts joves que deixen prematurament els estudis i se senten fracassats, frustrats o totalment aliens al món de l'escolaritat.



Important



L'AEP a Catalunya és un dels més alts de la Unió Europea i té importants costos socials, econòmics i personals. Redueix el creixement econòmic i la cohesió social i limita el nivell de benestar agregat del país.

L'abandonament escolar, a més, no és un problema que s'expliqui només per les dinàmiques socioeconòmiques d'un territori. Sens dubte, factors d'aquest tipus (característiques de l'estructura productiva; nivells d'atur;

presència i característiques de diferents actors econòmics, polítics i socials, etc.) s'han de tenir en compte per a qualsevol anàlisi i acció sistemàtica enfront de l'AEP, però per si sols no són suficients. També cal **identificar els factors de tipus escolar** que hi repercuteixen. De fet, diferents configuracions institucionals del sistema educatiu generen oportunitats per a l'èxit educatiu (Blossfeld i Shavit, 2011). Ens referim a aspectes com:

- Els pressupostos dedicats a l'educació en diferents territoris
- L'obligatorietat dels estudis
- Les transicions entre etapes
- Les característiques dels models curriculars
- Les particularitats de l'oferta postobligatòria i/o de segones oportunitats
- Els programes d'orientació educativa
- Els mecanismes d'atenció a la diversitat

Per això **el rol de la política educativa és cabdal per combatre l'AEP**. Evidentment, no tots els aspectes assenyalats anteriorment són competència dels governs locals, però en tot cas sí que són de la seva incumbència (Bonal i Cuevas, 2019). Encara més, tal com argumentem més endavant, si bé l'actual marc legislatiu atorga unes competències limitades als governs locals, és des d'aquest nivell des d'on es pot combatre millor l'AEP, precisament per ser una administració de proximitat.

En definitiva, la lluita contra l'AEP s'ha de definir com un objectiu prioritari de país, de manera que permeti:

- Articular consensos entre agents polítics, socials, econòmics i educatius
- Desplegar accions a llarg termini orientades a garantir l'èxit educatiu per a tothom

Una societat que no ofereix les mateixes possibilitats d'èxit a tot el jovent no pot projectar un futur de desenvolupament econòmic i benestar social per al conjunt de la seva població. És des d'aquí, des de la urgència de la lluita contra l'AEP al nostre país i des del reconeixement que fer-ho és possible, que es planteja aquesta guia, en la qual s'**identifiquen estratègies municipals** per orientar l'acció política en aquest camp.¹

- En el primer apartat, es presenta un panorama de l'estat de l'AEP a Catalunya, tant des del punt de vista estadístic com conceptual.
- En el segon, es reflexiona sobre el rol dels governs locals en la lluita contra l'AEP i es posa èmfasi en el seu paper central en la diagnosi i la recollida de dades sobre el fenomen.
- En el tercer, es proposa un marc comprensiu per lluitar contra l'AEP que combini polítiques de prevenció, intervenció i compensació des del marc local.
- En l'últim apartat, es presenta una reflexió final sobre el rol dels governs locals en la lluita contra l'AEP.

¹ Per a l'elaboració de la guia, s'han analitzat fonts secundàries (bàsicament dades i informes sobre l'AEP a escala europea, nacional, autonòmica i local) i s'han realitzat entrevistes en profunditat a actors clau en l'àmbit d'estudi. En particular, s'ha parlat amb representants de cinc administracions educatives locals que porten a terme una tasca proactiva en el diagnòstic i el combat de l'AEP, així com amb dos responsables dels programes d'acompanyament a l'escolaritat, lluita contra l'AEP i estratègies d'orientació als municipis de la Gerència de Serveis d'Educació de la Diputació de Barcelona. A l'annex es poden consultar els detalls de les entrevistes realitzades.



Important

L'AEP no és un fenomen natural i es pot combatre des de l'acció política. La política educativa té un rol clau, tot i que no exclusiu, en la seva reducció, i el rol dels governs locals és cabdal.



Important

El dret a l'escolaritat, a l'adquisició de credencials, a l'aprenentatge i a la vivència de trajectòries educatives llargues i significatives ha d'estar garantit per a tothom i ha de ser la base a partir de la qual s'articuli una societat cohesionada, justa i democràtica.

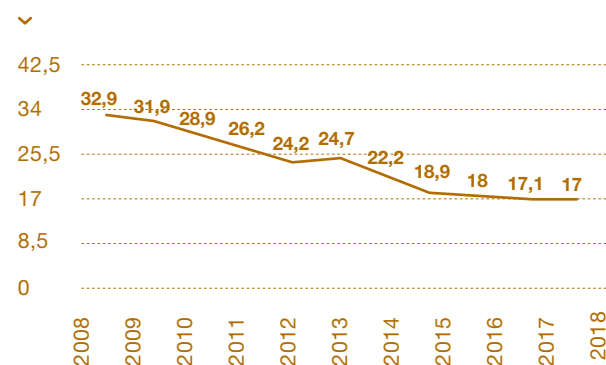
L'estat de l'AEP a Catalunya: dades i conceptes

L'objectiu d'aquest apartat és, d'una banda, presentar de forma sintètica les dades actuals sobre l'AEP a Catalunya per construir una imatge global de l'abast i les característiques del fenomen i, de l'altra, aclarir el significat dels conceptes d'èxit, fracàs i abandonament escolar per evitar-ne confusions i utilitzacions esbiaixades o parcials.

2.1. Dades sobre l'AEP: abast, evolució i perfils

Com hem assenyalat a la introducció, l'AEP és un dels problemes més greus del sistema educatiu català. Si bé en els darrers deu anys ha disminuït de forma accelerada i sostinguda (gràfic 1), en l'actualitat encara **afecta un 17,1 %** dels nostres joves. És a dir, gairebé 2 de cada 10 joves no adquireixen la titulació que avui en dia es considera mínima per a qualsevol procés d'inclusió social i laboral, això és el títol de batxillerat o de cicle formatiu de grau mitjà (CFGM). Encara més, la ràpida disminució de l'AEP registrada durant la darrera dècada s'explica fonamentalment per la destrucció de llocs de treballs de baixa qualificació –eminentment al sector de la construcció– durant la crisi. La previsió per als propers anys, per tant, no és la de mantenir el ritme de caiguda accelerada que s'ha viscut durant els anys més durs de la recessió econòmica (especialment del 2008 al 2013), sinó precisament el d'**estabilització dels percentatges** o, si més no, el d'un ritme de baixada molt més lent, com ja es detecta a partir del 2015 –any que coincideix amb l'inici de la recuperació econòmica.

Gràfic 1. AEP a Catalunya (2008-2018)



Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat

En aquest context, a hores d'ara Catalunya se situa lluny de la fita del 10 % que l'estratègia europea va fixar per a l'any 2020 (15 % per a l'Estat espanyol), i tampoc ha arribat encara a l'objectiu del 15 % que el Govern de la Generalitat va establir per al 2018, en el marc de l'ofensiva de país a favor de l'èxit escolar (Departament d'Ensenyament, 2013). Així, Catalunya no només està lluny de la mitjana dels països de la UE (10,6 %), sinó que se situa a la cua de països europeus en relació amb aquest indicador (taula 1).

Taula 1. AEP a Europa (2018)

Malta	18,6 %
Espanya	18,3 %
Romania	18,1 %
Catalunya	17 %
Itàlia	14 %
Portugal	12,6 %
Regne Unit	10,6 %
Mitjana de la Unió Europea	10,6 %

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat i l'Eurostat

A Catalunya, l'AEP ha disminuït de forma accelerada en els darrers anys, i ha passat de més d'un 30 % el 2008 a un 17 % el 2018. No obstant això, el ritme de decreixement d'aquestes taxes ha disminuït amb l'inici de la recuperació econòmica i a hores d'ara continua presentant un dels nivells més alts del conjunt de països de la UE.



Important

Les dades oficials d'AEP ofereixen estadístiques diferenciades per sexe, però no permeten identificar perfils d'abandonament en funció de l'estatus socioeconòmic i cultural i de l'origen i/o nacionalitat dels estudiants.

Si ens fixem en els perfils de joves a qui més afecta l'AEP, veiem que es tracta d'un fenomen profundament marcat per les **dinàmiques de desigualtat social**. El que sorprèn, però, és que les estadístiques oficials sobre aquesta qüestió només permeten discriminar en funció del sexe dels estudiants i no del seu estatus socioeconòmic i cultural o del seu origen i/o nacionalitat. D'aquesta manera, amb les dades de l'Idescat no podem dibuixar un perfil d'AEP en funció de les característiques dels joves, fet que no només en dificulta la diagnosi en profunditat sinó també la planificació de mesures específiques d'intervenció.

A continuació, doncs, presentem les dades d'**AEP en funció del sexe** que ofereix l'Idescat i després recorrem a altres fonts estadístiques, menys actualitzades i precises, però que a hores d'ara són les úniques disponibles per dibuixar un perfil global de l'**AEP en funció de l'estatus socioeconòmic i la nacionalitat**.

En primer lloc, pel que fa al **sexe** (taula 2), les dades actuals posen de manifest que continuen sent els nois els que de forma majoritària abandonen prematurament els estudis, fet que ens ha de fer pensar en com es construeixen les possibilitats d'adhesió escolar entre els nois i les noies del nostre sistema educatiu. Sens dubte, l'AEP en clau de gènere també es vincula amb l'estructura d'oportunitats del mercat laboral, que, en termes globals, tendeix a proveir de més llocs de treball poc qualificats "per a nois" que "per a noies". Ara bé, una mirada apro-

fundida del fenomen ens ha de fer mirar inevitablement allò que succeeix dins del **context escolar**, ja que, com argumentarem posteriorment, l'AEP no es pot entendre només per factors externs al sistema educatiu:

- Com es construeixen els paràmetres d'èxit educatiu en clau de gènere?
- Fins a quin punt la cultura escolar està més o menys propera a les idees dominants de masculinitat i feminitat?
- De quina manera es configura, entre el professorat, la imatge de l'alumne ideal i com està influenciada per paràmetres de gènere?

Taula 2. AEP per sexe a Catalunya (2018)

	Homes	Dones	Total
Catalunya	19,6 %	14,4 %	17 %
Espanya	21,8 %	14,5 %	18,3 %
Unió Europea	12,1 %	8,9 %	10,6 %

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació, l'Idescat i l'Eurostat

En segon lloc, pel que fa a l'**estatus socioeconòmic** i cultural dels joves, dèiem anteriorment que les dades oficials no ofereixen cap estadística que relacioni aquesta variable amb els percentatges d'AEP. Per això hem de recórrer a les microdades de l'Enquesta de condicions de vida i hàbits de la població (Idescat, 2015). Tot i que aquestes dades són més antigues de les que hem fet servir fins ara, són les úniques de què disposem i, per tant, resulten imprescindibles per poder estimar l'impac-

te de l'AEP en funció de la **classe social** dels estudiants. De fet, les dades existents (taula 3) posen de manifest que, si bé l'abandonament escolar és gairebé residual entre aquells joves les mares dels quals disposen d'estudis superiors (3,5 %), arriba a més del 40 % quan les mares tenen un nivell d'estudis baix.

Així doncs, si bé no es pot establir una relació mecànica ni unidireccional entre classe social i AEP, les dades demostren que les possibilitats de desenvolupar una trajectòria educativa amb èxit estan profundament marcades per l'**origen social**. Aquest fet no es deu només al volum de capitals (econòmic, social, cultural) de què disposen les diferents famílies, sinó també i sobretot al reconeixement, la presència i el tractament que tenen dins l'àmbit escolar.

Com hem assenyalat en altres publicacions (Curran, 2017; Tarabini, 2017a), per entendre com i per què els riscos de fracàs i abandonament escolar es concentren de forma desmesurada sobre les classes treballadores, és fonamental allunyar-se de les perspectives del dèficit, a partir de les quals es pressuposa que és la carència familiar per si mateixa la que explica l'AEP. Al contrari, des del nostre punt de vista, i tal com hem argumentat per al cas del gènere i com també farem per al cas de la nacionalitat, és fonamental preguntar-se fins a quin punt el marc escolar (currículum, pedagogia, formes d'avaluació i organització) és més o menys proper a diferents models familiars.

En tercer lloc, pel que fa a la **nacionalitat** o a l'origen dels estudiants, ens trobem amb la mateixa manca de dades oficials que en el cas de la classe social, per la qual cosa recorrem de nou a les dades de l'Enquesta de condicions de vida i hàbits de la població. Així, tal com es recull a la taula 4, l'AEP **afecta de forma molt més profunda l'alumnat d'origen estranger** que l'autòcton, el qual representa –segons l'univers de dades disponible– gairebé el 50 % del total.

Taula 3. AEP segons el nivell educatiu dels progenitors a Catalunya (2011)

✓

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

Font: Enquesta de condicions de vida i hàbits de la població, a Curran (2017)

Taula 4. AEP per origen a Catalunya (2011)

✓

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

Font: Enquesta de condicions de vida i hàbits de la població, a Curran (2017)

De fet, diversos estudis posen de manifest el desavantatge estructural que pateix l'alumnat migrat al nostre sistema educatiu, una vegada controlat l'efecte del seu origen socioeconòmic (OCDE, 2012a. A Tarabini *et al.*, 2017a, p. 35). Això implica que, més enllà de la disposició de capitals diferents entre les famílies d'origen migrat, els seus fills es troben en una situació permanentment de desavantatge per assolir l'èxit educatiu. Els prejudicis, els estigmes i les formes més o menys ocultes de discriminació que operen dins l'àmbit escolar tenen un paper central en l'explicació d'aquests fets.



Important

El sexe, la classe social i la nacionalitat dels joves impacten de forma profunda en les seves possibilitats d'abandonament escolar. Aquest fet no només s'explica per elements externs al sistema educatiu, sinó també per la presència, el reconeixement i el tractament de diferents marcs de referència socials i culturals dins el context escolar.

En conjunt, aquestes dades permeten afirmar que, tal com assenyalàvem a la introducció, l'AEP és fonamentalment un problema d'equitat educativa, ja que situa diferents col·lectius de joves –en funció del seu gènere, classe social, origen i/o nacionalitat– més o menys a prop de les oportunitats de desenvolupar una trajectòria educativa d'èxit.

2.2. Aclariment conceptual: èxit, fracàs i abandonament escolar



Des de l'establiment, el 2001, de l'estratègia europea d'educació i formació (coneguda per les sigles ET2020, de l'anglès *education and training*) hi ha consens a definir l'AEP com:

La situació en què es troben els joves de 18 a 24 anys que, com a màxim, han superat amb èxit la primera fase de l'educació secundària l'ESO, i que no estan cursant cap altre tipus d'educació postobligatòria.

Si bé aquesta definició va ser útil per generar un llenguatge i una fita comuna a escala europea davant la diversitat de sistemes educatius nacionals, el seu ús i significat no està exempt de **problemes i debats** (Macedo *et al.*, 2015).

En primer lloc, el fet que la definició oficial contingui l'expressió "com a màxim" pot conduir a la **imprecisió conceptual**, ja que potencialment pot incloure tant aquells alumnes que deixen el sistema sense graduar-se en ESO com aquells que ho deixen un cop ja tenen el graduat. Així, si bé el concepte de *fracàs escolar* és el que s'empra per fer referència a aquells estudiants que no obtenen el graduat de l'ESO i el d'*abandonament escolar prematur* per referir-se a aquells que no

certifiquen cap mena d'educació postobligatòria, ambdós conceptes estan subjectes a controvèrsies i, a més, estan fortament relacionats entre si.

Fa més de deu anys, Álvaro Marchesi (2006) ja alertava de la imprecisió del terme *fracàs escolar*, ja que a vegades es feia servir per referir-se a alumnes amb baix rendiment acadèmic, d'altres per referir-se a aquells que abandonaven els estudis i d'altres per al·ludir a aquells que acabaven l'educació obligatòria sense la titulació corresponent. Aquests significats tenen una relació estreta, però no són ben bé el mateix. I el mateix succeeix amb el concepte d'AEP. De fet, el baix rendiment acadèmic és un predictor del fracàs escolar i el fracàs és, alhora, un predictor d'AEP, i això en dificulta la diferenciació conceptual. Encara més, el nostre sistema educatiu no permet la continuïtat educativa per la via oficial sense el graduat de l'ESO, per la qual cosa *fracàs* i *abandonament*, tot i que no són el mateix, estan estretament relacionats.

Així doncs, el primer que cal és establir una diferència clara entre *fracàs* i *abandonament*, entenent que el primer es refereix a l'educació obligatòria i el segon a la postobligatòria, però tenint en compte que són conceptes íntimament imbricats.



Important



El fracàs i l'abandonament escolar són dos conceptes estretament relacionats però al·ludeixen a dues situacions diferents. El primer es refereix a la no obtenció del graduat d'ESO, mentre que el segon incumbeix a la no certificació en educació postobligatòria.

En segon lloc, cal tenir en compte que el concepte d'AEP inclou en si mateix una multitud de situacions que cal diferenciar. De fet, sota les definicions i estadístiques oficials d'AEP s'amaga una àmplia **diversitat de perfils i situacions** que queden difuminat en una mateixa categoria, cosa que fa extremadament difícil concretar i personalitzar les polítiques per fer-hi front (Psifidou, 2017). Així, s'inclouen:

- Els alumnes que es graduen en ESO però no continuen
- Els alumnes que comencen una formació postobligatòria però no l'acaben
- Els alumnes que abandonen a cicles formatius de grau mitjà (CFGM)
- Els alumnes que abandonen a batxillerat
- Els alumnes que fan tot el recorregut de l'educació postobligatòria però no aconsegueixen el títol final

Tots ells queden esvaïts en una mateixa categoria, quan les causes que porten a la seva situació i les implicacions que tenen són àmpliament dispars (Tarabini, 2018, p. 53).

Encara més, l'abandonament prematur i el puntual no són el mateix fenomen. Dit d'una altra manera, l'abandonament i la interrupció dels estudis no signifiquen el mateix. Tal com assenyala Psifidou (2018, p. 96), “una persona pot interrompre un curs i no caure necessàriament en l'AEP. Al mateix temps, no tot abandonament puntual esdevé prematur definitiu”. I així successivament.

Com argumentarem posteriorment, obrir la “caixa negra” del concepte d'AEP, i diagnosticar la diversitat de situacions que inclou, és un pas fonamental per combatre'l. També és fonamental entendre aquests processos en el

marc de cursos d'acció que no necessàriament són tancats i/o definitius. Al contrari, la idea de procés, d'anada i tornada, de flexibilitat i diversitat, és la que ha d'anar impregnant la nostra manera d'entendre les trajectòries educatives dels joves.



Important



El concepte d'AEP inclou diferents casuístiques que cal diferenciar. Identificar els moments precisos, les formes i situacions en què els joves interrompen o abandonen els estudis és un element cabdal per dissenyar polítiques específiques per fer-hi front.

En tercer lloc, és important subratllar que els indicadors de fracàs i AEP serveixen per identificar estadísticament el que podríem definir com la punta de l'iceberg de les **dinàmiques d'exclusió** que caracteritzen el nostre sistema educatiu (Tarabini, 2017a). De fet, són diverses les recerques (Mena *et al.*, 2010) que defineixen l'AEP com un **procés de desvinculació** progressiva amb el sistema educatiu i amb el que aquest ofereix.

En aquest sentit, si bé elements com l'absentisme, les dificultats d'aprenentatge, la repetició, la desmotivació o l'avorriments crònic no es poden entendre per si mateixos com a sinònims de fracàs o abandonament, són clars factors de risc que s'han de posar sobre la taula i abordar a partir d'una acció política sistemàtica. L'AEP no es dona d'un dia per l'altre enmig del no-res, no és només la resposta mecànica a l'estímul d'un mercat de treball que ofereix esperances d'una ràpida incorporació laboral; és, sobretot, la resposta a un sistema edu-

catiu en el qual nombrosos joves no se senten inclosos ni representats, en el qual quotidianament perceben que l'escola "no és per a ells" (Tarabini, 2017a).

Fernández Enguita *et al.* (2010, p. 19) afirmen que el mal anomenat abandonament educatiu primerenc no és abandonament sinó, sobretot, expulsió; no és educatiu sinó escolar, i no és primerenc sinó prematur.



Important



Copsa els microprocessos d'exclusió educativa que es donen en el dia a dia dels centres educatius també és un element cabdal per a una diagnosi sistemàtica i global del fenomen.



Resum



L'AEP és el resultat d'un procés llarg de desvinculació escolar progressiva que s'associa amb processos d'exclusió educativa que es donen dins del sistema educatiu. Diagnosticar aquests processos és cabdal per prevenir l'AEP.

Finalment, volem esmentar **tres dinàmiques específiques d'exclusió educativa** àmpliament presents en el nostre sistema educatiu i clars factors de risc d'AEP que no sempre queden recollides en estadístiques, informes, accions i/o debats sobre aquesta qüestió.

D'una banda, ens referim a aquells **alumnes que obtenen el graduat de l'ESO però sense el nivell competencial necessari** que implica aquest graduat, fet que els condemna al fracàs de qualsevol trajectòria post-obligatòria. Com hem assenyalat en altres ocasions, es tracta d'una situació complexa que no depèn només de l'acció dels centres educatius i dels docents. De fet, són els docents els que han de lluitar amb el dilema de fer repetir sistemàticament un alumnat que no ha adquirit les competències (i per tant privar-los de la continuïtat educativa, dels grups d'iguals i de la graduació en ESO) o deixar-lo passar tot i saber que potser no està "preparat" per la propera etapa educativa. Un dilema que els docents no poden resoldre sols sense el suport econòmic, institucional i humà necessari per part de les administracions educatives.

D'altra banda, ens referim a **la impossibilitat de saber –en nombroses ocasions– el moment en què els alumnes deixen els estudis en cas de fer-ho abans d'obtenir el graduat d'ESO** (i, per tant, de formar part de les estadístiques de fracàs escolar). Sabem, de fet, que segon i sobretot tercer d'ESO són moments especialment clau de vulnerabilitat educativa, ja que els estudiants que acumulen repeticions ja han complert 16 anys i, per tant, poden començar a absentar-se del sistema més o menys regularment. També sabem que no és el mateix deixar l'escola el primer mes de tercer d'ESO que un cop obtingut el graduat, però, no obstant això, tenim poques dades per poder-ho diagnosticar.

Finalment, ens volem referir als (nombrosos) **canvis que realitzen els joves entre diferents branques de la post-obligatòria** (de batxillerat a CFGM, d'una especialitat de CFGM a una altra, etc.), fet que comporta en termes reals la repetició de curs o la interrupció momentània de trajectòries però que sovint no queda reflectida enlloc (Serra i Palau-dàries, 2010). Aquest fet suposa un element cabdal per prevenir potencials abandonaments durant la postobligatòria i, no obstant això, no tendeix a formar part de la diagnosi.



Resum



Algunes dinàmiques d'exclusió educativa que es donen durant l'educació secundària obligatòria i post-obligatòria queden infradiagnosticades en les anàlisis sobre AEP. La baixa adquisició de competències durant l'ESO, l'abandonament del sistema a segon o tercer d'ESO un cop complerts els 16 anys o els canvis entre diferents branques de la postobligatòria són tres elements clau de vulnerabilitat educativa i risc d'AEP que cal diagnosticar.

En definitiva, fracàs i abandonament escolar són conceptes que fan referència a la no adquisició de titulacions durant l'educació obligatòria i postobligatòria respectivament. Per tant, són termes amb una lògica finalista, que apunten a indicadors d'*outputs* o resultats del sistema. Tot i això, qualsevol mirada sistèmica a l'equitat educativa implica connectar aquests indicadors amb aquells vinculats amb les dimensions d'accés i procés educatiu. Per al cas que ens ocupa, és especialment pertinent connectar els indicadors de resultats del sistema amb els dels processos educatius per identificar de quina manera es van gestant i reforçant els riscos d'abandonament durant les trajectòries escolars dels joves. En aquest sentit, és especialment suggerent la definició d'**èxit educatiu** que proposa Bernat Albaigés (2008).

Una mirada sistèmica de l'equitat educativa implica connectar indicadors de resultats com el fracàs i l'abandonament escolar amb indicadors d'accés i procés educatiu. Una aproximació multidimensional de l'èxit educatiu contribueix a articular aquesta mirada sistèmica envers el fracàs i l'AEP.

Segons l'autor, un abordatge multidimensional de l'èxit educatiu implica contemplar-ne cinc **grans dimensions**:

1. L'èxit com a rendiment

>



Se centra en els resultats educatius i, per tant, equipara l'èxit amb l'èxit acadèmic. Tal com afirmen Albaigés i Ferrer-Esteban (2012, p. 18), “des d'aquesta perspectiva, es dona molta importància a allò que s'ensenya a l'escola i també als mèrits i a l'esforç individual com a mitjà per al progrés escolar de l'alumne en el sistema educatiu”. Sens dubte, l'èxit acadèmic –expressat en indicadors com la superació de les competències bàsiques, la taxa de graduació dels joves o l'índex de continuïtat en estudis postobligatoris– és una dimensió fonamental de qualsevol concepció multidimensional de l'èxit. Ara bé, per si mateixa no és suficient, ja que, com hem indicat anteriorment, deixa infradiagnosticats elements clau del procés educatiu.

2. L'èxit com adhesió

>



Pretén precisament copsar el sentit i la pertinença dels joves amb el seu procés educatiu i, per tant, compensa algunes de les mancances de la dimensió estrictament quantificable de l'èxit. De fet, el fracàs i l'abandonament escolar estan estretament relacionats amb processos de desvinculació de caràcter relacional, emocional i afectiu dels joves envers la institució escolar (Tarabini *et al.*, 2015); amb allò que s'hi ensenya; amb la figura i les pràctiques dels docents; amb el sentit i la utilitat del títol. Aquesta dimensió, per tant, permet posar al centre de l'anàlisi la dimensió expressiva dels processos d'abandonament escolar, posant la mirada en la generació del sentit de pertinença entre els joves.

3. L'èxit com a equitat

>



Parteix d'un reconeixement explícit dels vincles entre fracàs escolar, AEP i desigualtat social. Com hem assenyalat anteriorment, el fracàs i l'AEP afecten especialment els joves de menys estatus socioeconòmic i cultural, d'origen migrat i nois (Fernández Enguita *et al.*, 2010). Són diverses les evidències que posen de manifest que no tots els centres educatius han de fer front als riscos de fracàs i abandonament escolar de la mateixa manera (Tarabini, 2017a). La segregació escolar, en aquest sentit, es vincula clarament amb els processos d'èxit i fracàs escolar, ja que no tots els centres tenen les mateixes característiques quant a composició social (alumnat estranger, NESE, nova incorporació, etc.) ni les mateixes condicions d'escolarització (infraestructures, dotació de professorat, ràtios, etc.) a partir de les quals desplegar els processos d'ensenyament i aprenentatge. Entendre l'èxit com a equitat implica garantir que tots els infants i joves i tots els centres tinguin les mateixes condicions per aprendre, per ensenyar, per desenvolupar-se i per enfrontar-se al present i al futur. Si l'èxit no és per a tots, no podem parlar d'èxit.

4. L'èxit com a transició

>



Se centra en les transicions educatives: l'èxit, el fracàs o l'AEP no són processos lineals i/o tancats dins d'una etapa educativa. Ens obliga a posar la mirada en el conjunt del sistema, en les seves connexions i articulacions, en les seves lògiques i contradiccions. És precisament en els moments de transició educativa (de primària a ESO i d'ESO a postobligatòria, sobretot) quan es reforcen els riscos de fracàs i abandonament escolar i és, des d'aquest reconeixement, que aquesta dimensió posa sobre la taula la importància de garantir trajectòries educatives llargues, significatives i satisfactòries per a tots els joves. Entendre l'èxit com a transició implica, doncs, copsar les oportunitats que es teixeixen al voltant de les trajectòries educatives dels joves, tot identificant els camins, els suports i els amarris disponibles, dins i fora dels centres, per desplegar-les.

5. L'èxit com a impacte

>



Es refereix als efectes de l'educació (el rendiment, les trajectòries, la pertinença, les vinculacions) en la vida dels joves, entesa en termes globals. Les possibilitats d'inserció laboral, les relacions socials i el nivell de benestar estan clarament relacionats amb els processos educatius. Per tant, aquesta dimensió d'èxit s'associa als impactes en clau d'integració social i laboral satisfactòria de tots els joves. És una dimensió que mira a llarg termini i que connecta els processos educatius amb les trajectòries i oportunitats dels joves al llarg de la seva vida.



Resum



La concepció multidimensional de l'èxit educatiu, segons proposa Albaigés (2008), ha d'incloure **cinc grans dimensions: rendiment, adhesió, equitat, transició i impacte**. L'èxit com a rendiment és necessari però no suficient per entendre l'abast i la complexitat del fenomen.

En conjunt, aquesta **perspectiva multidimensional** permet abordar l'èxit, el fracàs i l'abandonament escolar des d'una mirada comprensiva i global que tingui en compte, més enllà dels resultats, els processos i dinàmiques que n'expliquen la construcció.

L'èxit educatiu és un procés multidimensional que:

- Implica processos, relacions i actors diversos
- Suposa formes diferents i desiguals d'experimentar l'escolaritat
- Implica diferents oportunitats i condicions de partida
- Apel·la a sentiments i identitats; a formes de fer, d'estar, de ser i d'imaginar-se en el món educatiu

Aconseguir l'èxit educatiu, doncs, va molt més enllà d'una qüestió purament tècnica, precisament perquè implica relacions, emocions, persones i oportunitats (Tarabini *et al.*, 2017b). És aquesta mirada la que ha de guiar qualsevol estratègia local de lluita contra l'AEP. Precisament, perquè establir la fita que es vol aconseguir és la base per dissenyar-ne els plans d'acció concrets. I si entenem que l'èxit no és només rendiment acadèmic, sinó que és també adhesió, equitat, transició i impacte, inevitablement caldrà dissenyar **plans d'acció municipals** que n'abordin les diferents dimensions. D'aquestes qüestions en tractarem en els apartats posteriors.

El rol dels governs locals en la lluita contra l'AEP: la importància de la diagnosi

Tant la Llei d'educació de Catalunya (LEC, 2009) com la Llei de racionalització i sostenibilitat de l'Administració local (LRSAL, 2013) reserven molt poques competències per al món local. Encara més, com assenyala Albaigés (2018), en els darrers anys, la política educativa local ha experimentat un cicle de fortes restriccions relacionades especialment amb la crisi econòmica i amb l'aplicació de mesures d'austeritat. Tal com argumenta el mateix autor, la crisi no només ha empitjorat les condicions de vida de la població, sinó que ha suposat una reducció molt important de la despesa pública d'administracions autonòmiques i locals i una retallada molt significativa de les subvencions que el Departament d'Educació transferia als ajuntaments per a polítiques locals en diferents àmbits.

En aquest context, es podria pensar que els municipis no poden fer res per combatre l'AEP perquè està fora de les seves competències; però ben al contrari, el **món local** té un **rol cabdal** en la lluita contra l'AEP. Es tracta de l'administració de proximitat per excel·lència i, per tant, és la que coneix millor les realitats i necessitats dels seus joves. I, en l'AEP, el màxim coneixement, detall i especificitat de la realitat del fenomen, de les seves arestes i manifestacions, és el millor punt de partida per combatre'l.

Tal com hem comentat, l'AEP no s'associa només amb el rendiment escolar, sinó també amb el sentit de pertinença a la institució escolar, amb l'equitat educativa i amb les oportunitats de proveir itineraris de transició educativa llargs i personalitzats per a tots els joves. L'AEP s'expressa en el marc de processos i contextos específics que no afecten per igual a tothom, ni es viuen i experimenten de la mateixa manera.

En aquest sentit, copsar les diferents formes de manifestació de l'AEP és fonamental per fer-hi front. I aquí la proximitat té un paper central, ja que només des d'aquesta proximitat es pot fer front “amb qualitat de tracte i personalització a la creixent heterogeneïtat i diversitat social” (Subirats, 2018, p. 11) de les nostres societats. És també des de la proximitat que es poden identificar les potencialitats i limitacions existents al territori i desplegar sinergies i lògiques de treball en xarxa entre actors.

Més enllà de les competències, les administracions locals han de desplegar estratègies de lluita contra l'AEP basant-se en el **principi d'incumbència** (Bonal i Cuevas, 2019). És a dir, l'AEP ha de formar part de les seves preocupacions, responsabilitats i obligacions perquè, d'altra manera, es posa en risc el desenvolupament econòmic i social del conjunt del territori i dels seus habitants.

Els municipis, de fet, tenen una importància cabdal en la qualitat de vida i el benestar global de la població. Encara més, com afirma Subirats (2018), és imprescindible considerar els municipis com administracions educatives plenes, ja que aquest és l'únic camí per aprofitar la proximitat i atendre la diversitat. Com hem dit, el fracàs i l'AEP no es generen en abstracte, sinó que es produeixen en el marc de contextos territorials, escolars i familiars específics. Són aquests contextos els que generen més o menys possibilitats d'èxit i, per



Important

L'AEP és un fenomen multifactorial estretament vinculat amb les particularitats de les oportunitats socio-educatives existents al territori.

tant, és des d'aquests contextos on cal focalitzar l'acció. Per això, com diu Collet (2017, p. 20), "la tasca de construir condicions de possibilitats de l'èxit educatiu per a tothom només es pot fer des del territori. De manera concreta, precisa, situada".



Resum



El **principi d'incumbència** ha de guiar l'acció dels governs locals en la lluita contra l'AEP: el seu paper com a administració de proximitat per excel·lència la converteix en una institució clau per liderar les polítiques a favor de l'èxit educatiu per a tothom. El principi d'incumbència s'ha d'acompanyar de la corresponsabilitat de la resta d'administracions públiques per garantir les condicions d'actuació del món local.

A continuació, expliquem la centralitat que tenen els governs locals en la diagnosi de l'abandonament escolar. De fet, qualsevol estratègia local de lluita contra l'AEP implica com a punt de partida diagnosticar les característiques i l'abast del fenomen en el territori. Els **elements centrals** d'aquesta diagnosi són:

- D'una banda, és cabdal traduir els factors de l'AEP a escala local per radiografiar de la manera més precisa possible la situació de partida, amb les seves oportunitats i limitacions.
- D'altra banda, i de forma intrínsecament relacionada, cal precisar quantitativament quin és l'abast del fenomen a escala municipal, i dotar de sentit el percentatge global del 17 % del territori català.

3.1. Els factors de l'AEP a escala local: qui i com abandona?

La recerca especialitzada sobre abandonament escolar (NESSE, 2009) fa anys que tendeix a agrupar els múltiples factors en tres grans categories:

1. Els factors **individuals o micro** de l'AEP fan referència tant a les variables sociodemogràfiques dels joves (classe social, sexe i origen o nacionalitat) com a les característiques de la seva família (bàsicament, capital social, econòmic i cultural).



2. Els factors **institucionals o meso** fan referència a les característiques dels sistemes educatius i específicament a elements com el grau de segmentació de diferents sistemes (formes d'agrupament de l'alumnat, itineraris, etc.), la segregació escolar, els models curriculars o el rol del professorat.



3. Finalment, els factors **estructurals o macro** al·ludeixen al context sociolaboral més ampli, com el grau de desigualtat social d'un context determinat o les característiques del mercat laboral.



Si bé aquests factors ens serveixen per fer-nos una imatge global de l'AEP, la diversitat i la complexitat del fenomen que ens ocupa fan que la seva concreció local sigui molt dispar.



Important



El primer pas per dissenyar una estratègia de lluita contra l'abandonament escolar és radiografiar les particularitats i especificitats d'aquests factors a escala territorial.

Tal com afirma Psifidou (2018, p.11): “Les evidències mostren que les polítiques i les mesures per combatre l'abandonament escolar prematur tenen més probabilitats de reeixir si reconeixen els diferents factors que hi poden influir i si es dissenyen per a perfils específics de joves en risc d'abandonar els estudis”.

És a partir de la diagnosi acurada de les característiques dels factors micro, meso i macro que incideixen en l'AEP a escala local que es poden començar a dissenyar actuacions per fer-hi front. De fet, aspectes tan rellevants com les particularitats de la població del municipi i la població jove en concret, les característiques de l'oferta educativa local o les especificitats del mercat laboral municipal, dibuixen diferents factors de risc que, alhora, configuren diferents perfils de joves en relació amb l'AEP.

Així doncs, algunes de les **preguntes que cal plantejar-se** a l'hora d'aterrar els factors de l'AEP a escala local són:

Els factors micro:

- Quin és el percentatge de població estrangera? De quins països prové?
- Quin és el nivell de renda mitjà de les famílies?
- Quin és el perfil sociodemogràfic dels joves que estan a l'atur o tenen baixos nivells d'escolarització?
- Quin percentatge de joves rep beques i ajuts a l'escolarització (materials, sortides, etc.) i a l'estudi (matrícula)?

Els factors meso:

- Quina és l'oferta educativa per a les diferents modalitats i nivells educatius (primària, ESO, batxillerat, CFGM, CFGS, PFI, escoles d'adults)?
- Quines característiques té la xarxa escolar en termes de segregació i concentració escolar?
- Quants centres de màxima complexitat hi ha? On se situen? Quines característiques tenen?
- De quins plans i recursos disposa el municipi per assolir l'èxit educatiu (plans educatius d'entorn, programes de reforç escolar, plans d'orientació, etc.)?
- Quina és l'oferta de programes de transició educativa (PFI, escoles d'adults, centres de noves oportunitats)?

Els factors macro:

- Quina és l'estructura de desigualtat urbana?
- Quin és el percentatge d'atur? A quins col·lectius afecta?
- Quines són les particularitats del mercat de treball?

La resposta a aquestes preguntes no només permet establir amb precisió quina és la **situació de partida** en cada territori, sinó que a més permet **identificar i prioritzar els reptes** als quals cal donar resposta.

En aquest sentit, és important assenyalar que la grandària del municipi pot jugar-hi un paper clau, ja que els municipis petits no sempre disposen dels recursos suficients ni de l'autonomia per fer-hi front. Encara més, totes les persones entrevistades per a l'elaboració d'aquesta guia ² coincideixen a assenyalar que l'elaboració de diagnòstics d'AEP a escala local sovint és una tasca molt inductiva i laboriosa; una feina de “formigueta”, en paraules textuais de diversos entrevistats, que sense el suport necessari par part d'altres administracions no sempre es pot portar a terme.

3.2. Dades de l'AEP a escala local: detecció, interpretació i accions derivades

Un dels principals reptes que tenen els governs locals a l'hora de dissenyar mesures contra l'AEP és el de **dimensionar l'abast** del fenomen. Com hem assenyalat anteriorment, qualsevol estratègia local de lluita contra l'AEP implica saber com i en què es concreta el 17 % d'abandonament del conjunt del territori català. De fet, aquesta dada global emmascara les diferències entre municipis i les seves causes i, per tant, en dificulta l'acció. Tal com hi ha diferències abismals dins la UE i dins el conjunt de l'Estat espanyol, és plausible pensar que aquestes diferències també hi són dins el territori català. Però a hores d'ara només ho podem suposar, ja que no ho podem evidenciar amb dades concretes.

² A l'annex es pot veure el detall de les persones entrevistades.



Resum



Actualment, a Catalunya no es disposa de dades d'AEP desagregades a escala municipal i els governs locals no sempre saben quin és el percentatge exacte d'abandonament que tenen. Aquest fet no ens permet precisar diferències entre municipis ni al seu interior. Per tant, com dèiem abans, no ens permet fixar fites municipals adaptades a la realitat local.

Tal com els diferents països de la UE tenen diferents objectius nacionals de reducció de l'AEP en funció del seu punt de partida i de la fita comuna de referència, podem pensar en diferents objectius de reducció de l'AEP a escala local? I, en tot cas, com podem fer-ho si no disposem de dades?

Si bé són diversos els municipis que fan una precisa i costosa tasca d'enginyeria de dades per diagnosticar i seguir l'alumnat en risc d'AEP o en situació d'abandonament escolar efectiu, la variabilitat de situacions en és tan elevada com la de municipis existents i, a més, suposa una gran quantitat d'esforços que sovint es fan només amb la voluntat. Cal tenir en compte, doncs, que la **principal font de dades** per aproximar-se al fenomen de l'AEP al conjunt de Catalunya és la que proporciona l'Idescat a través de l'**Enquesta de població activa**. Aquestes dades són les que permeten comparar la situació de la població catalana amb les dades recollides a escala espanyola (INE) i europea (Eurostat).

Així doncs, més enllà que l'indicador englobi realitats molt diverses, la principal limitació de disposar d'una sola xifra per al conjunt de la població catalana és que **perdem el detall** de les diferents casuístiques i perfils de joves que deixen els estudis de forma prematura en



Important



Aquestes bases de dades permeten disposar de dades agregades del percentatge total de la població jove que deixa els estudis de forma prematura al territori català.



Important

En aquest context, les autoritats locals han de tenir un rol decisiu en l'obtenció de dades, en la seva anàlisi i en les actuacions que se'n derivin.

diferents marcs territorials. Encara més, com ja hem indicat, les dades de l'Idescat no permeten discriminar les taxes d'AEP en funció de la classe social o la nacionalitat dels joves, per la qual cosa una bona part dels perfils queden sense diagnosticar.

És especialment rellevant la tasca que porten a terme alguns municipis del territori català per:

1. Detectar de forma prematura els riscos d'AEP
2. Traçar i seguir les trajectòries dels joves de la manera més acurada possible

3.2.1. La detecció prematura de l'AEP

La primera pregunta que cal fer-se és si les administracions locals disposen de sistemes per identificar l'alumnat en risc d'AEP i, en cas afirmatiu, en què consisteixen i com es despleguen.



Important

La tasca de detecció primerenca és especialment important perquè un cop els joves han abandonat els estudis és molt més difícil que hi tornin. Per tant, tot el que es pugui fer en termes de prevenció suposa un valor afegit en el combat contra l'AEP.

En els darrers anys, nombrosos municipis han recollit de forma més o menys sistemàtica **dades sobre absentisme escolar** als centres educatius. Com és sabut, l'absentisme és l'absència reiterada i no justificada, dins de l'horari escolar, d'alumnat en edat d'escolarització obligatòria en el centre educatiu on està matriculat. Per tant, estricta-

ment es refereix a la prevenció del fracàs escolar i no de l'abandonament prematur, que, com hem dit, es refereix a l'educació postobligatòria. En tot cas, també hem argumentat que fracàs i AEP estan estretament relacionats, per tant, els plans locals per a la prevenció i la reducció de l'absentisme juguen un paper cabdal en aquest camp. Podem afirmar, de fet, que aquest és un dels àmbits de detecció en el qual s'ha avançat més arreu del territori català. D'una banda, el Departament d'Educació posa a l'abast dels centres diferents indicadors de risc; de l'altra, la Diputació de Barcelona s'ha encarregat de publicar marcs teòrics i metodològics per al desenvolupament d'intervencions de prevenció i intervenció per reduir l'absentisme.³ En conseqüència, gairebé tots els municipis de Catalunya disposen de **protocols de lluita contra l'absentisme** més o menys desenvolupats.

Si bé aquests protocols són molt valuosos per a una detecció prematura de l'AEP i l'aplicació de mesures preventives adients, per si sols no són suficients. En aquest sentit, diversos municipis catalans –encara escassos– intenten fer una diagnosi el més sistemàtica i acurada possible de l'estat de l'AEP, recollint algunes de les dades que s'indiquen a continuació:

En relació amb l'educació secundària obligatòria:

- % d'alumnat de 3r i 4t d'ESO amb baix nivell d'adquisició de competències
- % d'alumnat repetidor als diferents cursos
- % d'alumnat que es gradua en ESO

³ Vegeu, per exemple, *Absentisme i abandonament escolar: eines i estratègies per a la seva prevenció i reducció* (2019), elaborat per la investigadora Maribel García.

En relació amb l'educació secundària postobligatòria:

- % d'alumnat matriculat a batxillerat i a CFGM
- % de promoció i acreditació a 1r i 2n de batxillerat i de CFGM
- % d'abandonaments a batxillerat i a CFGM
- % d'alumnes matriculats a PFI
- % d'alumnes cursant el GESO en escoles d'adults
- % d'alumnes en el curs de preparació d'accés a CFGM en escoles d'adults
- % d'alumnes en el curs de preparació d'accés a CFGS en escoles d'adults



Important

La feina coordinada amb el Departament d'Educació i amb la Inspecció Educativa i els Serveis Territorials és fonamental per acordar el protocol de selecció, demanda i selecció de dades.

Aquestes dades permeten disposar d'una fotografia acurada de l'estat i els riscos de fracàs i l'AEP i les seves diferents manifestacions a escala local. Per tant, seria recomanable que la seva recollida s'estengués al conjunt del territori català. Ara bé, aquesta tasca implica un **esforç important** per als governs locals, ja que cal demanar-les una a una als centres educatius i, per tant:

- D'una banda, cal mobilitzar temps i recursos humans dels quals no sempre es disposen
- D'altra banda, cal fer front a una sèrie de reptes com les diferents formes de recollida de dades per part dels centres educatius o les resistències per part d'alguns centres a recollir unes dades que no sempre saben per a què serviran

3.2.2. La traçabilitat dels itineraris educatius

Pel que fa a la traçabilitat d'itineraris, cal preguntar-se si els governs locals tenen mecanismes per poder seguir els itineraris educatius dels joves durant tota la seva trajectòria o, si més no, durant el seu pas de l'ESO a la secundària postobligatòria i durant la seva realització. Entre els municipis entrevistats per elaborar aquesta guia, hi ha consens a assenyalar que aquest és un dels aspectes per a la diagnosi i el combat de l'AEP que està encara menys desenvolupat però que, no obstant això, és més rellevant.

Com podem aplicar estratègies eficients de lluita contra l'AEP si no sabem:

- Què fan els nostres joves?
- Com es mouen pel sistema educatiu?
- Per què comencen però no acaben una opció educativa?
- Com decideixen passar d'una modalitat formativa a una altra?
- Què fan que acaben 4t d'ESO i no continuen estudiant?
- On van els joves que comencen un curs d'educació postobligatòria però no l'acaben?
- Quins són els motius que expliquen la mobilitat dels estudiants entre els diferents itineraris de la postobligatòria?

Totes aquestes són preguntes per les quals encara no tenim respostes sistemàtiques ni a escala global de Catalunya ni a escala municipal.

El 2015, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va posar en marxa un sistema de registre de l'alumnat, el **RALC**, en el qual s'ha d'inscriure tot l'alumnat matriculat als centres educatius d'ensenyament reglats no universitaris de Catalunya. El registre assigna un **codi identificador** a cada alumne, que l'acompanya durant tota la seva vida acadèmica i, per tant, permet realitzar un seguiment de les trajectòries educatives de l'alumnat al llarg de tot el seu procés d'escolarització.

Aquest registre suposa, sens dubte, un gran avenç pel que fa a la traçabilitat dels itineraris dels joves en el sistema educatiu català. Ara bé, tal com apunten els diversos municipis entrevistats, a hores d'ara encara no està clar qui ni com es podrà fer ús d'aquestes dades i, per tant, cal mantenir la cautela.

És important tenir present que el RALC recull dades de l'alumnat escolaritzat en el sistema reglat i, de moment, no inclou joves que estiguin escolaritzats en centres de formació d'adults o que facin algun curs de formació ocupacional o estudis artístics o musicals. Com que alguns d'aquests estudis són competència d'altres àrees de l'administració vinculades amb ocupació i treball, la unificació, el traspàs i/o la coordinació de les dades de què disposen diferents administracions encarregades de l'educació, la formació i l'ocupació dels joves sembla una tasca cabdal.

La **coordinació entre les diferents administracions** encarregades de l'oferta educativa i laboral dels joves és un repte clau per fer efectiva la traçabilitat d'itineraris en aquells municipis que estan desplegant sistemes de monitoratge i seguiment de les trajectòries, sobretot un cop acabada l'ESO. De fet, les dificultats de recollida de dades que apuntàvem per a la detecció prematura dels riscos d'AEP augmenten de forma substancial quan ens referim a la implementació de sistemes de monitoratge, precisament perquè implica combinar dades

de diversos subsistemes d'educació i ocupació amb diferents definicions i sistemes de gestió.

A aquestes dificultats s'afegeix l'**elevada mobilitat** entre centres i territoris dels joves que cursen ensenyaments postobligatoris, especialment a la branca professional, fet que encara en fa molt més difícil la traçabilitat sense una bona coordinació entre municipis.



Important



Caldria, doncs, unificar bases de dades amb informació del jovent de què disposen diferents administracions i disposar de visions longitudinals de les seves trajectòries escolars per poder traçar de forma sistemàtica on són i què fan els joves dels nostres municipis.

Per saber on els perdem, on abandonen, quins són els punts més problemàtics de les seves trajectòries escolars. Sense aquesta informació, planifiquem a cegues.



Resum



El Registre de l'alumnat (RALC) posat en marxa pel Departament d'Educació el 2015 es pot configurar com una bona eina per garantir la traçabilitat dels itineraris formatius dels joves catalans. A hores d'ara, però, encara no sabem del cert qui i com es podrà fer ús d'aquestes dades. A més, cal tenir compte que no inclou els joves escolaritzats fora del sistema educatiu reglat.

Polítiques locals per lluitar contra l'AEP: un marc d'actuació global

Tal com hem afirmat en publicacions anteriors (Tarabini, 2017b; Tarabini *et al.*, 2017a), per lluitar contra l'AEP cal una mirada global i àmplia que, lluny de focalitzar-se només en els joves que estan en risc de deixar els estudis de forma prematura o que ja ho han fet, actuï sobre el conjunt de factors que intervenen en el fenomen, com la família, l'escola i la comunitat educativa. Una mirada que, alhora, vagi més enllà del marc escolar, que trenqui les barreres entre l'horari lectiu i no lectiu; entre l'àmbit formal, informal i no formal. Una mirada, en definitiva, que entengui l'educació en sentit ampli i en la qual tots els agents socioeducatius tinguin un rol actiu.



Important



Cal, doncs, fomentar una **estratègia global de territori** perquè només des de la visió integral i compartida entre els diferents agents socioeducatius (administracions, centres, entitats, famílies, joves) es podrà combatre l'AEP.

En aquesta línia s'encamina l'aliança Educació 360, una iniciativa impulsada per la Fundació Jaume Bofill, la Diputació de Barcelona i la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica que té per objectiu connectar els aprenentatges que tenen lloc en tots els temps i espais de la vida de les persones. De la mateixa manera, són cada vegada més els municipis que desenvolupen projectes educatius de ciutat en els quals s'estableixen línies d'actuació, des d'una lògica de corresponsabilitat, per garantir el dret a l'educació al llarg de la vida i ampliar les oportunitats d'èxit educatiu del conjunt de la població, especialment dels més joves.

L'objectiu d'aquest apartat és recollir algunes de les **línies d'actuació** més rellevants que es poden portar a terme des dels governs locals per combatre l'AEP. Tal com recomanen els principals organismes europeus i internacionals, qualsevol estratègia global per fer front a l'AEP ha de dissenyar de forma articulada **mesures preventives, d'intervenció i de compensació** (Comissió Europea, 2013). Seguidament, es presenten algunes de les estratègies clau que es poden desplegar a escala local en cadascun d'aquests àmbits.

Abans, però, cal fer una puntualització. Certament, les mesures concretes que es poden incloure a cada un d'aquests àmbits poden variar d'un pla d'acció a un altre. De fet, els àmbits de prevenció i intervenció no sempre es defineixen de la mateixa manera per part de les diferents administracions educatives i, per tant, les mesures que s'hi inclouen varien àmpliament i, fins i tot, sovint se superposen i/o intercanvien. L'àmbit de compensació, en canvi, genera més consens, i la majoria de plans, programes i documentació tendeixen a incloure programes del mateix tipus i naturalesa.

La lògica que hem seguit en aquest apartat és la següent:

- Dins l'**àmbit de prevenció** s'agrupen les accions orientades a promoure l'equitat educativa des d'una mirada sistèmica. Per la seva naturalesa, es tracta de l'àmbit més ampli de tots i potencialment pot incloure més accions.
- Dins l'**àmbit d'intervenció** s'inclouen plans i programes concrets adreçats a reduir els riscos de fracàs i AEP. Per la seva naturalesa, tenen una lògica més específica i focalitzada.
- Dins l'**àmbit de compensació** s'inclouen programes i mesures orientats a generar possibilitats de retorn a l'educació per als joves que han abandonat els estudis en algun moment.

Totes les accions i mesures vinculades amb el diagnòstic, la detecció i la sensibilització no les hem inclòs en aquest apartat perquè, en termes globals, ja queden recollides a l'anterior. Ara bé, com hem defensat, una bona diagnosi de l'AEP és el punt de partida necessari per elaborar una bona estratègia. Per tant, sigui com a apartat específic de les mesures de prevenció, sigui com a marc global de tota l'estratègia local de lluita contra l'AEP, diagnosticar, pactar, consensuar i sensibilitzar són accions clau de tot pla per combatre l'AEP.



4.1. Mesures preventives

Les mesures preventives són aquelles que actuen **abans que apareguin** els primers indicis de l'AEP i, per tant, vetllen per crear les condicions que permetin garantir oportunitats d'èxit per a tothom (Tarabini, 2017b).



Important

Són mesures que actuen sobre el conjunt del sistema i dels agents socioeducatius del territori i que tenen com a principal propòsit vetllar per l'equitat del sistema.

Si bé les mesures preventives han tendit a ocupar una posició secundària en la lluita contra l'AEP de la majoria d'agendes polítiques, és diversa la recerca que demostra que invertir en aquest tipus de mesures és **l'estratègia més efectiva** per garantir trajectòries d'èxit per al conjunt de joves d'un territori.

Tenint en compte la relació entre l'AEP i les desigualtats socials, hem seleccionat quatre grans **estratègies** en les quals els governs locals poden focalitzar les seves actuacions en clau d'equitat educativa:

- Les polítiques de beques i ajudes a l'escolarització
- Les estratègies de planificació educativa i lluita contra la segregació escolar
- L'oferta de qualitat de formació professional
- Els programes d'orientació i acompanyament a joves i famílies

4.1.1. Polítiques de beques i ajudes a l'escolarització

El sistema educatiu català es caracteritza per dedicar una inversió en polítiques d'ajudes i beques significativament baixa en comparació amb la mitjana europea. Si bé la mitjana europea d'ajudes en educació no universitària se situa al voltant d'un 3 %, a Catalunya aquesta xifra es troba al voltant de l'1 % (Síndic de Greuges, 2018). Encara més, durant els darrers anys, s'ha produït una reducció generalitzada de les beques i ajudes arreu del territori català.

En el cas de l'etapa **d'educació infantil**, cal tenir present que tota l'evidència nacional i internacional mostra que assegurar una educació de qualitat en les primeres etapes de la infància és fonamental per al desenvolupament no només cognitiu sinó relacional, emocional i conductual dels infants i joves (Bonal i Saurí, 2017; Eurydice, 2015).

És especialment important **garantir l'accés** a l'educació infantil als grups socials més vulnerables, que són els que es troben més infrarepresentats en aquesta etapa.



Important

Un sistema en el qual les ajudes i beques no aconsegueixen cobrir les necessitats de la població més vulnerable incrementa les desigualtats en les condicions d'escolarització en funció del nivell socioeconòmic.



Invertir en les etapes de la primera infància té un fort impacte en les trajectòries educatives posteriors.

Algunes de les **mesures específiques** que es poden implementar en clau d'equitat en aquesta etapa són:

- Incrementar l'oferta pública
- Augmentar el nombre de beques
- Establir sistemes de tarifació social



Recorda



Es poden establir sistemes de tarifació social seguint les recomanacions de l'informe *La tarifació social a les escoles bressol municipals* (2019) o la *Guia de política educativa local sobre planificació educativa: un mecanisme d'equitat i cohesió social* (2017), de la Diputació de Barcelona, elaborada per Bonal i Saurí.

En el cas de l'**educació obligatòria**, tot i que l'ordenament jurídic estableix la gratuïtat de l'ensenyament, existeixen una sèrie de costos directes (material escolar, sortides escolars i activitats complementàries) i indirectes (menjador escolar i desplaçaments) que no sempre queden coberts per les polítiques de beques (Síndic de Greuges, 2018).

Tenint en compte que, durant els últims anys de recessió econòmica, les condicions materials de moltes famílies s'han vist fortament agreujades i que cada vegada són més les famílies que pateixen fortes dificultats per proveir els seus infants i joves de les condicions necessàries per seguir de forma regular l'activitat escolar, aquest representa un element fonamental per garantir trajectòries d'èxit educatiu en igualtat d'oportunitats, assegurar la continuïtat formativa i preveure l'AEP.



Exemple



Segons les dades de l'Enquesta de joventut (2012), un 22,5 % dels joves inactius o aturats asseguren que el principal motiu pel qual no estan estudiant és econòmic.

Pel que fa a l'etapa de l'**educació secundària obligatòria**, la implantació de la jornada compactada als instituts públics des del curs 2012-2013 ha ocasionat força debats entre la comunitat educativa pels impactes que genera en clau de desigualtats socials. Com han demostrat diversos estudis, la supressió del servei de menjador i la finalització de l'horari lectiu al migdia accentuen les diferències entre infants i joves en funció de l'origen social, i perjudiquen especialment els que provenen d'entorns més vulnerables (Sintes, 2013). Tot i que en l'actualitat hi ha un extens debat sobre com s'han de regular els espais del migdia i les activitats fora de l'horari escolar, mentre els horaris es mantinguin com fins ara, cal una clara aposta de les administracions públiques en termes de beques i ajudes per assegurar la igualtat d'oportunitats en tots els temps i espais educatius.

En el cas de les beques i ajudes a l'**ensenyament post-obligatori**, les dades del Ministeri d'Educació posen en relleu que se n'ha produït un augment a batxillerat però que, en canvi, s'han vist reduïts tant el nombre de beques com l'import total a l'itinerari de la formació professional (Ministeri d'Educació i Formació Professional, 2016). Si bé les beques no són l'únic element que explica l'abandonament dels estudis en l'etapa postobligatòria, la recerca existent en aquest camp (Mediavilla, 2014) posa clarament de manifest que incrementen amb escreix

les possibilitats d'acabar amb èxit el nivell secundari postobligatori, i que actuen com una eina clau en la lluita contra la desigualtat social.



Important



En conjunt, es recomana un sistema de beques i ajudes prou ampli que vetlli per garantir l'equitat en educació i ampliar les oportunitats d'èxit educatiu del conjunt d'infants i joves.

4.1.2. Planificació educativa i lluita contra la segregació escolar

Com hem demostrat en altres recerques, el fet de deixar els estudis de forma prematura no respon únicament a una decisió del jove, sinó també a factors estructurals i sistèmics (Tarabini *et al.*, 2017a). Són nombroses les evidències nacionals i internacionals que evidencien l'**efecte de la composició social** dels centres educatius sobre les oportunitats d'èxit educatiu dels joves.

Els riscos d'AEP no es distribueixen de forma homogènia en tots els grups socials. Com que la distribució de l'alumnat segons el seu perfil socioeconòmic tampoc es distribueix de forma homogènia entre els diferents centres del territori, cal tenir present que en aquells centres on hi ha més concentració de complexitat social, el risc d'AEP és més elevat. Així doncs, la millora de la planificació educativa tenint en compte criteris d'equitat representa una prioritat per a qualsevol govern que vulgui fer front a l'AEP.

La **lluita contra la segregació escolar** està esdevenint una de les prioritats en l'agenda política catalana. El Síndic de Greuges n'ha estat un dels principals promotors,

no només elaborant un extens i robust estat de la qüestió de la situació de la segregació escolar per al conjunt de municipis del territori,⁴ sinó sobretot impulsant el Pacte Nacional contra la Segregació Escolar a Catalunya.

El **Pacte Nacional contra la Segregació Escolar a Catalunya** impulsat pel Síndic de Greuges proposa mesures clau per fer front a la segregació escolar, com revisar els criteris d'assignació de places, limitar el nombre de places de matrícules fora del termini en els centres de més complexitat, intensificar les mesures de detecció d'alumnat NESE abans del període preinscripció i establir un nombre màxim de places d'alumnat amb NESE (tal com disposa l'article 49 de la LEC), entre altres mesures.

Cal tenir present que, tot i que els governs locals no tenen plenes competències per fer front a la segregació escolar i es necessita compromís i treball conjunt amb el Departament d'Educació, hi ha experiències municipals que han portat a terme estratègies globals de ciutat per lluitar contra la segregació escolar. Algunes de les **estratègies** que han seguit aquests municipis⁵ són:

- **Elaborar estudis tècnics** per valorar quin és l'estat de la qüestió
- **Revisar criteris** d'accés, de zonificació i d'adscripcions entre primària i secundària

⁴ “La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat” (juliol 2016) i “La segregació escolar a Catalunya (II): condicions d'escolarització” (novembre 2016).

⁵ Per a més informació sobre polítiques i experiències locals de lluita contra la segregació escolar, vegeu Bonal (2012): *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*.



Recorda



Mentre la segregació escolar segueix sent una realitat als nostres territoris i continuïn existint fortes desigualtats en les condicions d'escolarització entre centres, és necessari que els governs locals i la resta d'administracions augmentin la inversió en aquells que concentren més complexitat social.

Cal garantir que aquests centres disposin dels recursos específics necessaris per assegurar una qualitat educativa i la capacitat de donar resposta a les necessitats educatives i socials i, així, evitar també la fugida de l'alumnat més avantatjat socialment.

4.1.3. Oferta de qualitat d'ensenyaments postobligatoris, especialment de formació professional

El rol de la formació professional en la prevenció de l'AEP ha estat reiteradament advertit per diversos organismes internacionals (CEDEFOP, 2016).



Important



El fet de garantir una oferta pública de formació professional de qualitat i assegurar-ne l'accés en igualtat d'oportunitats resulta una mesura fonamental per lluitar contra l'AEP.

Les dades de l'Anuari de la Formació Professional i de l'AMB de 2017 (Observatori FP de la Fundació BCN de Formació Professional, 2018) posen de manifest que, si bé l'oferta de la formació professional ha augmentat de forma substancial en els darrers anys, segueix havent-hi un dèficit estructural de places en el sector públic. Pel que fa a la distribució territorial, s'observa un fort **desequilibri**: hi ha municipis de Catalunya que no disposen de cap oferta de formació professional, ni pública ni privada.

Les dades també posen de manifest una **diferent participació dels grups socials** entre els itineraris acadèmics (batxillerat) i professionals (CFGM i CFGS), especialment entre diferents modalitats de la formació professional. En termes globals, l'alumnat amb més estatus socioeconòmic i cultural, autòctons i noies són més presents en l'itinerari acadèmic. En contrast, es detecta una sobrerepresentació d'alumnat de baix estatus econòmic, d'origen migrat i nois en la branca professional.

És necessari que hi hagi més coordinació entre els governs locals i el Departament d'Educació en la planificació de l'oferta dels ensenyaments postobligatoris per avançar cap a l'equiparació de la via acadèmica i professional, i així garantir l'equitat en l'accés, el procés i les oportunitats de sortida dels joves que passen per la formació professional (Tarabini, 2018a; Tarabini i Jancovkis, 2019).

4.1.4. Programes d'orientació i acompanyament a joves i famílies

Actualment, l'orientació educativa és un dels àmbits que ocupa més debat en l'agenda política catalana. Segons l'informe del CEDEFOP (2016), un dels principals factors que expliquen les elevades taxes d'AEP a la for-



Per saber-ne més



La descompensació entre oferta i demanda és molt més acusada en determinades famílies professionals, com sanitat, turisme o imatge i so.

mació professional s'explica pel baix nivell de satisfacció dels estudiants amb la modalitat seleccionada i una falta d'encaix entre els imaginaris dels joves sobre la professió seleccionada i els continguts acadèmics de la formació.

En un estudi sobre l'orientació educativa a Catalunya durant la secundària obligatòria, Martínez i Arnau (2015) conclouen que l'orientació segueix tenint un **paper secundari** en el funcionament dels centres i del contingut curricular del sistema educatiu i que la majoria d'activitats d'orientació es concentren en l'última etapa de l'ESO. En contrast, són nombroses les recerques que recomanen un tipus d'**orientació amb una lògica integral** en la qual:

- Es proporcioni informació sobre les diferents opcions formatives
- Es treballi perquè els joves vagin descobrint els seus interessos
- Es promoguin estratègies d'autoconeixement al llarg de tota l'etapa educativa
- S'adquireixin competències i habilitats per decidir i traçar els seus itineraris



Important



Aquest tipus d'acompanyament i d'orientació és especialment important entre l'alumnat amb baixa motivació acadèmica i/o amb baixos nivells d'autoestima, dos elements que són força comuns entre els joves en risc d'AEP.

Les tries educatives i la participació dels joves en els diferents itineraris acadèmics i formatius no són neutres en termes de classe, gènere i etnicitat. Les dades mostren una major participació de l'alumnat d'estatus socioeconòmic alt, de les noies i de l'alumnat autòcton en les vies acadèmiques, en contrast amb una major presència d'alumnat de nivell socioeconòmic baix, d'origen migrat i de nois en la branca professional (Departament d'Educació, 2019).

Així mateix, es detecten fortes diferències dins les diferents modalitats de batxillerat o de formació professional. En termes de gènere, per exemple, famílies professionals com imatge personal, serveis socio-culturals i a la comunitat o sanitat es troben altament feminitzades; mentre que electricitat i electrònica, indústries extractives, instal·lació i manteniment o transport i manteniment, pràcticament la totalitat de l'alumnat són nois.



Important



Un dels principals reptes de l'orientació educativa en clau d'equitat és evidenciar i problematitzar aquests biaixos de les tries escolars en clau de desigualtats socials.

Una d'aquestes actuacions és el **Pla STEMcat** de la Generalitat de Catalunya, que impulsa accions específiques per incrementar el nombre de dones escolaritzades en estudis de l'àmbit de la ciència, la tecnologia, l'enginyeria i les matemàtiques.

Més enllà de les actuacions d'orientació al centre educatiu, són cada vegada més els governs locals que treballen per un **model de ciutat orientadora** que s'ocupi

d'articular les diferents opcions formatives del territori i de coordinar el conjunt d'agents implicats per facilitar les tries més adequades.



Important



És fonamental dissenyar una estratègia integral en la qual s'apleguin el conjunt de serveis d'orientació presents al territori i es vetlli perquè els joves puguin construir un itinerari educatiu i vital amb sentit.



Important



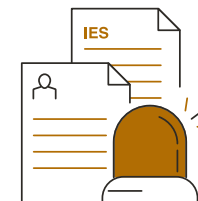
Una de les principals característiques dels serveis d'orientació és la continuïtat de l'acompanyament: no només s'acompanya durant el procés de selecció i matriculació a una opció formativa, sinó que es fa un seguiment i un acompanyament durant els primers mesos de reincorporació al sistema educatiu.

En aquest sentit, la Diputació de Barcelona, a partir del projecte europeu Guiding Cities, ha desenvolupat uns protocols d'acompanyament per definir estratègies locals de promoció i articulació dels serveis i programes d'orientació educativa municipals. Hi ha municipis que disposen de servei d'orientació per detectar els casos que deixen els estudis de forma prematura i, a partir d'un seguiment molt personalitzat, orienten i acompanyen els joves a reincorporar-se al sistema educatiu i construir un itinerari educatiu i laboral amb sentit.

Per últim, és important acompanyar els joves al llarg de les diferents transicions educatives, però també les **famílies**. En aquest sentit, en els últims cursos, la Diputació de Barcelona ha impulsat, en col·laboració amb els municipis i els instituts, "La maleta de les famílies", un projecte que promou la tria fonamentada de l'alumnat que està acabant l'educació secundària obligatòria i ha de fer el salt a la postobligatòria, per orientar les famílies en l'acompanyament als seus fills en aquest procés.

4.2. Mesures d'intervenció

Les mesures d'intervenció són aquell conjunt de mesures que es despleguen **quan apareixen els primers indicis** de l'AEP. Es poden agrupar en dos grans blocs (NESSE, 2009):



- Les mesures focalitzades sobre l'**alumnat** en risc d'AEP
- Les mesures globals al **centre**

Tal com he argumentat anteriorment (Tarabini, 2017b), la majoria de mesures d'intervenció que s'han aplicat a Catalunya en els darrers anys han tendit a focalitzar-se en l'alumnat en risc i han deixat en un segon pla les intervencions als centres.

Sense ànim de fer una revisió exhaustiva de les diferents estratègies d'intervenció a escala municipal, seguidament presentem les **tres línies d'actuació principals**:

- Els protocols locals de prevenció de l'absentisme
- Els programes de suport i acompanyament socioeducatiu
- Els programes de diversificació curricular

4.2.1. Protocols de prevenció de l'absentisme

Com hem determinat, l'AEP és conseqüència d'un procés acumulat i progressiu de desvinculació amb l'escola i el procés educatiu (Tarabini *et al.*, 2017a). Un dels principals predictors i manifestacions d'aquesta desvinculació escolar és l'absentisme.



Important

Assegurar l'escolarització i l'assistència del conjunt d'alumnat als centres educatius és un dels principals reptes per garantir el dret a l'educació en igualtat d'oportunitats.

És important que els governs locals comptin amb plans actualitzats en els quals s'integrin les diferents mesures per preveure l'absentisme escolar i es proporcionin suport als centres educatius i a la resta de serveis i professionals implicats per establir mecanismes de coordinació eficaços. Després de fer una revisió de diversos plans de promoció a l'escolaritat i de prevenció de l'absentisme, mencionem alguns dels elements més destacats que guien les actuacions municipals per preveure aquest fenomen:

1. Dimensionar el fenomen de l'absentisme escolar al territori: percentatges, perfils i causes.

2. Actuar de forma immediata i establir estratègies específiques i personalitzades en funció de la tipologia d'absentisme i de l'etapa educativa.

3. Comptar amb plans d'acollida i reincorporació de l'alumnat al centre educatiu després d'un període d'absència continuat.

Per tot plegat, resulta imprescindible potenciar un treball en xarxa, integral i coordinat entre tots els agents socioeducatius (salut, serveis socials, centres educatius, famílies) implicats en la detecció i intervenció de l'absentisme escolar. En aquest sentit, l'òrgan responsable de dinamitzar el treball en xarxa són les **comissions locals d'absentisme**.

De la mateixa manera que els riscos d'AEP no es distribueixen de forma homogènia per a tots els grups socials, tampoc ho fa l'absentisme.



Exemple

Un dels principals col·lectius amb altes xifres d'absentisme escolar és l'alumnat gitano, que se situa al 14,5 %, segons les últimes dades publicades per la Fundació Secretariat Gitano (2013). Aquest informe també posa en relleu que els percentatges d'AEP entre aquest col·lectiu són molt superiors als del conjunt de l'alumnat, del 63,7 % en contrast amb el 19 % en la data de recollida d'informació per l'estudi.

4.2.2. Programes de suport i acompanyament socioeducatiu

En les últimes dècades, els programes de suport escolar fora de l'horari lectiu han anat cobrant cada vegada més presència. Un dels seus objectius principals és reduir les taxes d'AEP i contribuir a millorar l'èxit educatiu. De totes maneres, les iniciatives de suport educatiu no gaudeixen d'una definició clara i inequívoca i són diverses les terminologies que s'han emprat per fer referència a aquestes activitats al llarg dels darrers anys, com ara *tallers d'estudi assistit*, *reforç escolar* o *acompanyament socioeducatiu*, entre d'altres.

Cadascun d'aquests termes té unes clares connotacions sobre el tipus d'activitats que es porten a terme i els objectius específics que es persegueixen. Sense ànim d'entrar en un debat etimològic de les diferents nomenclatures, s'observa que, en termes generals, s'ha anat passant d'utilitzar les expressions "assistir" o "reforçar"

cap a d'altres com “acompanyar” o “donar suport”. Així, si bé en un inici aquest tipus d'activitats se centraven exclusivament en el reforç de les **competències bàsiques** (llengües i matemàtiques), cada vegada s'observa més diversitat en el tipus d'activitats i metodologies. S'inclouen més activitats lúdiques, es fa un treball més profund en **competències interpersonals i emocionals** o s'incorporen altres programes, com els de mentoria.



Important



Els **programes de mentoria social** promouen la relació entre voluntaris (mentors) que acompanyen els infants i joves durant algunes tardes fora de l'horari lectiu.

L'estratègia de la mentoria es basa en la creació de **llaços de confiança**, de manera que el mentor actua com a persona de referència positiva per a infants i joves, a la qual poden transmetre els seus dubtes i les seves inquietuds, a la vegada que es poden portar a terme dinàmiques de reforç i motivació de l'aprenentatge.

També existeix una gran diversitat de tipus d'iniciatives de suport escolar segons el perfil de joves a qui van dirigides, segons l'etapa educativa o la franja horària que cobreixin:

- Pel que fa al **perfil dels beneficiaris**, cal tenir present que el suport educatiu té una funció merament compensadora de desigualtats socials i que són els infants i joves d'entorns socialment més desfavorits els principals beneficiaris d'aquestes iniciatives. D'altres van dirigits a població nouvinguda i el principal propòsit és reforçar les competències lingüístiques.

- Pel que fa a l'**etapa educativa**, són programes que sobretot cobreixen les etapes d'educació primària i secundària obligatòria, però comencen a aparèixer iniciatives de suport educatiu en diversos municipis adreçades específicament a l'alumnat d'ensenyaments postobligatoris.
- Pel que fa a la **periodicitat** i el període no lectiu que cobreixen, si bé la majoria es realitzen a les tardes, cada vegada són més les entitats i els centres que aposten per portar a terme aquestes activitats al migdia. Són diversos els governs locals que ofereixen activitats en període de vacances (Nadals i estius).

D'altra banda, cal destacar que un dels principals reptes dels programes de suport i acompanyament socio-educatiu és l'**escassa coordinació** entre els centres educatius d'educació formal i els espais d'educació no formal. Com hem demostrat en anteriors recerques (Tarabini *et al.*, 2017b), són diverses les **raons que obstaculitzen** el treball coordinat i en xarxa entre aquests dos àmbits:

- D'una banda, els centres educatius atribueixen la falta de coordinació a una qüestió de manca de temps i, sovint, a un excés d'oferta de recursos i serveis fora de l'horari lectiu.
- D'altra banda, entre les entitats de l'àmbit no formal predomina una sensació de falta de reconeixement per part dels centres de la seva tasca educadora.

En aquest sentit, cal avançar cap a un **model d'actuació més coordinada** des d'una lògica d'educació a temps complet on es vagi desdibuixant la fragmentació entre els àmbits d'educació formal, no formal i informal, i es permeti alinear i connectar tots els aprenentatges de l'educació lectiva i no lectiva dins i fora de l'escola.

L'aliança d'Educació 360 és una iniciativa de la Diputació de Barcelona, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica i la Fundació Jaume Bofill que aplega governs locals, centres educatius, associacions de mestres, entitats del lleure i del tercer sector social, cultural i esportiu de tot Catalunya. L'objectiu és connectar els aprenentatges que s'ofereixen en diversos àmbits (dins i fora l'escola, en temps lectiu i no lectiu, etc.) a partir d'una mirada de l'educació a temps complet que generi oportunitats d'aprenentatge continuades, diverses i àmplies per a tots els infants i joves.

4.2.3. Programes de diversificació curricular

Els programes de diversificació curricular (PDC) són una de les principals mesures d'**atenció a la diversitat** del sistema educatiu català. Són programes dirigits a alumnat de segon cicle d'ESO (3r i 4t) que, per la seva trajectòria acadèmica, es considera que està en risc d'obtenir el graduat de l'ESO. El principal propòsit dels PDC és afavorir l'assoliment de competències bàsiques i l'obtenció del graduat de l'ESO a partir d'una organització del currículum i una metodologia diferent de la que s'estableix en el sistema ordinari. **Les principals característiques** dels programes de diversificació curricular són:

- Una organització de les matèries amb un enfocament globalitzat
- Més presència d'aprenentatges competencials pràctics
- Una ràtio entre professorat i alumnat més reduïda

La normativa dels PDC no delimita com s'ha de portar a terme aquesta "diversificació" del currículum ni de les metodologies d'ensenyament-aprenentatge. Així doncs, existeixen diferents modalitats de PDC, tal com es manifesta en la taula següent:

Modalitats de programes de diversificació curricular a Catalunya⁶

	TIPUS DE MESURES I SUPORT	DESTINATARIS	ACCIONS	CONTEXT
1	Mesures i suport universal	Tot l'alumnat	Tallers fora de l'escola	Escolar
2	Mesures i suport addicionals	Tot l'alumnat	Visites i estades breus	Empreses i entitats locals
3	Mesures i suport intensiu	Alumnat específic	Estades formatives	Empreses i entitats

Els principals elements que diferencien aquestes tres modalitats són:

1. En funció del **perfil del beneficiari**. S'observa una gradació de mesures de tipus universal-grupal a mesures de tipus focalitzat-individualitzat.
2. En funció de les **metodologies** que s'empren. Els tallers en contextos no escolars tenen un enfocament més acadèmic, mentre que els oficis a la ciutat i les estades formatives a empreses tenen un enfocament més professionalitzador. En conjunt, podríem dir que els primers tenen un enfocament més preventiu de l'AEP, i les estades a les empreses, una orientació més compensatòria.

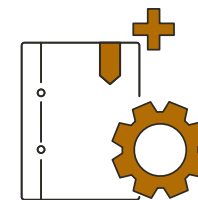
⁶ Aquesta classificació de modalitats dels PDC està basada en el Programa Enginy (antic Programa Èxit 2) del Consorci d'Educació de Barcelona.

Pel que fa a les diverses formes de governança i els agents responsables de coordinar els PDC, si bé en la majoria de territoris aquest tipus de programes recauen en la gestió dels centres educatius, hi ha municipis que disposen de programes de diversificació curricular que són liderats des dels governs locals. Donada l'elevada càrrega que suposa la coordinació de les activitats que s'inclouen dins del PDC amb el conjuntat d'entitats i empreses del territori que hi participen, el fet que siguin els governs locals els que s'encarreguin de fer aquesta tasca pot alliberar els centres educatius.

En conjunt, tot i que els PDC sovint tenen una vocació inclusiva, sovint poden tenir l'efecte contrari i acabar esdevenint pràctiques d'exclusió per a l'alumnat que n'és beneficiari (Tarabini, 2017a). D'aquesta manera, l'aplicació dels PDC pot comportar una rebaixa i devaluació del currículum que limita les oportunitats educatives dels joves que hi participen, posant en qüestió la capacitat del sistema educatiu per assegurar que tots acaben l'ESO amb el mateix nivell d'adquisició de competències bàsiques.

4.3. Mesures de compensació

Les mesures de compensació són aquelles que actuen **una vegada s'ha produït** l'AEP i el seu principal objectiu és tornar a redreçar les trajectòries educatives i formatives dels joves que han deixat els estudis de forma prematura.



En conjunt, els mecanismes compensatoris en el sistema educatiu català són escassos, i es troben dèbilment reconeguts i institucionalitzats dins del sistema. Els quatre mecanismes compensatoris que predominen al territori català són:

- Els programes formació i inserció (PFI)
- Els programes de noves oportunitats
- Les escoles i els serveis municipals de formació per a persones adultes
- La formació ocupacional

4.3.1. Programes de formació i inserció⁷

A partir de l'aprovació de la LOMCE (2013), els antics programes de qualificació professional inicial (PQPI) se substitueixen per la formació professional bàsica. La implementació de l'FP bàsica depèn exclusivament de les comunitats autònomes, i en el cas català ha sigut residual. En contrast, el Departament d'Educació va incorporar els programes de formació i inserció (PFI), que substitueixen els antics PQPI.

⁷ Si bé els joves que estan cursant un PFI no han abandonat els estudis estrictament, els plantejem com una mesura compensatòria en tant que no s'han graduat de l'ESO per la via ordinària.

Els PFI són programes destinats a **afavorir la inserció educativa, social i laboral** dels joves majors de 16 anys que no hagin obtingut el graduat de l'ESO i, per tant, representen una de les principals mesures dissenyades per reduir les taxes de fracàs escolar i d'AEP. Específicament, els PFI tenen un doble objectiu:

- **Dotar aquests joves de les mínimes competències professionals (nivell 1) que els garanteixin una incorporació al mercat laboral amb garanties**
- **Fomentar la reincorporació al sistema educatiu oferint la possibilitat d'accedir a les proves d'accés de CFGM**

Existeixen tres **modalitats de PFI** entre les quals la principal diferència és l'òrgan responsable de la provisió i la gestió. Es resumeixen a la taula següent:

Plans d'iniciació professional (PIP)	Es realitzen en instituts de titularitat del Departament d'Educació, centres de secundària privats i altres establiments de formació autoritzats (centres docents, administracions locals i altres)
Plans de transició al treball (PTT)	Estan gestionats pel Departament d'Educació en col·laboració amb les administracions educatives
Programes de formació i aprenentatge professional (FIAP)	Es realitzen en instituts de titularitat del Departament d'Educació amb finançament del Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC)

Així doncs, la normativa permet oferir places a una multiplicitat d'actors més enllà de les administracions i els centres educatius, com ara empreses, associacions professionals o fundacions. Aquesta pluralitat en la provisió de PFI incrementa la complexitat de la planificació territorial en l'oferta d'aquests programes. De totes maneres, es detecta una **oferta insuficient** de places públiques i un desplegament territorial força desigual amb l'existència de municipis que no disposen d'oferta pública. Com apunta un informe de l'Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques, no només hi ha una falta d'oferta en funció de la demanda, sinó sobretot en relació amb el sector de joves que complirien el perfil per accedir a PFI (Blasco i Casado, 2013).

Tenint en compte que un dels principals objectius del programa és la **continuitat formativa**, és important observar fins a quin punt els joves que passen pels PFI segueixen formant-se i per quins itineraris es decanten.

- Pel que fa als **resultats acadèmics** de l'alumnat que cursava PFI en els municipis de la província de Barcelona el curs 2017-2018, només un 54 % va finalitzar el programa i un de cada quatre va deixar el curs abans de finalitzar-lo (Departament d'Educació, 2018).⁸
- Pel que fa a la **continuitat formativa**, les dades disponibles⁹ posen en relleu que el percentatge de joves que continuen formant-se és molt elevat, i principalment opten per matricular-se a un CFGM.

^{8,9} La Gerència de Serveis Educatius de la Diputació de Barcelona va elaborar una avaluació d'impacte dels PFI oferits a la demarcació de Barcelona. Vegeu també Blasco i Casado (2013) per una avaluació de l'impacte dels antics PQPI.



Important



És important fer notar que les xifres dels joves que es presenten a les proves del Graduat de l'Educació Secundària Obligatòria (GES) són molt baixes.

4.3.2. Escoles de noves oportunitats

Davant l'evidència d'un sistema educatiu excessivament rígid i que no aconsegueix donar resposta al conjunt de joves que deixen els estudis de forma prematura, des de fa anys que algunes **entitats del tercer sector** han creat centres de noves oportunitats. Una de les principals reivindicacions dels professionals que els propulsen és canviar el discurs: deixar de responsabilitzar únicament els joves que deixen els estudis de forma prematura. D'aquí que es reivindicui deixar de parlar de segones oportunitats i utilitzar el terme de *noves oportunitats* com a espais de “protecció, dignificació i ampliació de les oportunitats dels joves” (Tarabini, 2018b, p. 52).

Tal com posen de manifest alguns dels professionals que treballen en aquestes escoles, els joves que hi arriben arrosseguen una gran acumulació de dificultats acadèmiques i socials que fa que sigui necessari un **treball d'acompanyament i reconciliació amb l'educació**. Begonya Gasch, la directora de la Fundació El Llindar, un dels centres que ha realitzat una tasca més intensa per donar a conèixer les escoles de noves oportunitats, assegura: “Els han de reaprendre a ser alumnes, tornar a tolerar l'aprenentatge, i després nosaltres fem el que calgui per facilitar-los els itineraris formatius”.

Les escoles de noves oportunitats estan concebudes com a espais alternatius per atendre els joves expulsats del sistema educatiu reglat i que es troben en risc d'exclusió social. Els principis rectors que guien el projecte educatiu són la configuració d'itineraris formatius més llargs i flexibles dels que proposa i permet el sistema ordinari i una atenció personalitzada en la qual l'orientació subjectiva i el vincle emocional tenen un paper cabdal.¹⁰

¹⁰ Per a més detalls sobre les escoles de noves oportunitats i sobre la Fundació El Llindar, vegeu Tarabini (2018b) i Meo i Tarabini (2019).

Tot i que cada vegada són més les administracions públiques que mostren interès a avançar cap a un sistema educatiu que incrementi el nombre de centres de noves oportunitats arreu del territori català, un dels reptes principals és la **manca de reconeixement oficial**, que posa en perill la sostenibilitat dels programes que ofereixen. Amb el propòsit de fer-hi front, el 2015 un conjunt de fundacions i centres de noves oportunitats espanyols va crear l'associació E2O, que pretén establir les bases que han de guiar el model d'escoles de noves oportunitats quan estiguin reconegudes oficialment.

Un segon gran repte és la **inestabilitat i la falta de recursos** econòmics, humans i institucionals per als programes de noves oportunitats. A Espanya, totes les escoles de noves oportunitats són iniciatives privades que aconsegueixen finançament principalment a través de subvencions públiques. Lamenten que l'excessiva dependència de les subvencions mina la sostenibilitat de molts programes i afegeix complexitat a l'organització i el funcionament. En aquest sentit, encara són molt escasses les experiències d'aquests centres a Catalunya, i es troben distribuïts pel territori desigualment.



Important



A fi de garantir la sostenibilitat dels programes de noves oportunitats, cal incrementar-ne l'oferta i garantir l'estabilitat dels docents i els recursos.

4.3.3. Centres de formació de persones adultes

Les escoles i els serveis municipals de formació per a persones adultes actuen com un **dispositiu compensatori** en el sentit que atenen persones que han superat l'edat de l'escolarització obligatòria. Un dels seus objectius principals és potenciar la reincorporació al sistema educatiu i l'aprenentatge al llarg de la vida.

Les dades disponibles sobre el desplegament de la formació de persones adultes són escasses i no es troben recollides de forma exhaustiva, la qual cosa dificulta copsar quina és la situació d'aquest tipus de formació al territori. Davant d'aquesta limitació, la Diputació de Barcelona elabora un panel on es recullen un conjunt d'indicadors sobre els diferents centres o serveis que ofereixen els diferents municipis de Barcelona.

A la demarcació de Barcelona, 64 ajuntaments ofereixen algun tipus de servei de formació per a persones adultes. Dins d'aquesta xarxa, existeixen diferents tipus de centres en funció de la provisió i del marc regulatori que els caracteritza: els centres autoritzats per la Generalitat, els centres no autoritzats i les aules o serveis. El fet de comptar amb l'autorització de la Generalitat depèn de les característiques dels espais físics, del perfil dels formadors i d'altres aspectes organitzatius com la ràtio entre professorat i alumnat o la durada de les formacions.

Els **programes** que s'ofereixen dins de les escoles de formació de persones adultes s'han diversificat notòriament durant les darreres dècades, d'acord amb els canvis socials, econòmics i culturals que s'han anat produint. Han passat de ser centres on el principal propòsit era l'alfabetització de les persones adultes i l'oferta de programes de formació de competències bàsiques (sobretot en informàtica i/o llengües) a centres on cada vegada agafa més pes l'oferta d'estudis reglats com el graduat de l'ESO o els cursos de preparació per als cicles formatius de grau mitjà, superior i la universitat.

El perfil d'alumnat tradicional (dones majors de 45 anys) també s'ha vist alterat per la incorporació de joves de 18 a 24 anys, dada que reforça la idea que les escoles de formació d'adults actuen com una mesura compensatòria per a joves que han interromput els seus estudis.

Així doncs, en els darrers anys, les escoles de formació de persones adultes han anat experimentant un procés de transformació del paper que juguen en el sistema educatiu. El 60 % dels centres que participen en el panel consideren que un dels papers que desenvolupen és el d'escoles de noves oportunitats (Martínez i Rius, 2019). De fet, un dels principals propòsits de la Xarxa d'Escoles Municipals de Persones Adultes de la Diputació de Barcelona és avançar cap a una definició del model de formació de persones adultes que permeti contribuir als reptes que experimenten en l'actualitat aquests centres.

La pluralitat d'oferta formativa que caracteritza les escoles de formació de persones adultes, on es **combinen programes reglats i no reglats**, provoca que un dels seus reptes principals sigui la conformació d'una estructura organitzativa que pugui respondre a les necessitats cada vegada més diverses de l'alumnat. De fet, una de les particularitats del perfil de docents que hi treballen és que poden provenir de les llistes d'educació primària (per a alfabetització) i secundària (per a GESO i llengües), i alguns professionals d'aquests centres reclamen una formació específica per treballar amb població adulta (Casamitjana *et al.*, 2005).

D'altra banda, un altre dels reptes principals que presenten les escoles de formació de persones adultes és la necessitat d'una **major flexibilització d'horaris i dels calendaris lectius** que permeti fer front a les barreres que presenten els participants d'aquests centres a l'hora de compaginar els estudis amb altres compromisos laborals i familiars.

Per últim, i tenint en compte que una de les potencialitats principals de la formació de persones adultes és



Exemple

Del total d'hores lectives del curs 2015-2016, gairebé el 60 % es dedica a l'oferta d'estudis reglats:

23 % a la formació de base (formació instrumental i obtenció del GESO)

14 % a la preparació d'accés a CFGM

19 % a la preparació d'accés a CFGS

3 % a les proves d'accés a la universitat



Important

La formació per a persones adultes va passar de ser gestionada pel Departament de Benestar Social a ser-ho pel Departament d'Educació el 2003, amb el propòsit de fer una ordenació del sistema de la formació per a persones adultes. Això va suposar un punt d'inflexió per a aquests centres.

promoure la continuïtat formativa i la reincorporació al sistema educatiu reglat, Martínez i Rius (2019) assenyalen que cal més suport i acompanyament dels participants en la construcció dels seus itineraris formatius durant i després de passar per la formació. En aquesta mateixa línia, diverses persones entrevistades en aquest estudi reclamen una major integració de la formació de persones adultes en el conjunt del sistema educatiu.

4.3.4. Formació ocupacional

La crisi econòmica que va començar l'any 2008 va tenir un impacte en termes econòmics, socials i laborals especialment acusat en la població jove. De fet, és el col·lectiu que en pateix les conseqüències de forma més intensa, especialment aquelles persones amb menys formació acadèmica. Dins del marc polític europeu que promou les polítiques actives d'ocupació, diversos governs locals promouen programes de formació ocupacional. El principal objectiu és potenciar l'ocupabilitat de persones joves a l'atur, però també la reincorporació al sistema educatiu dels que no han obtingut el graduat de l'ESO.

Programa Singulars del Servei d'Ocupació de Catalunya

>

El Programa Singulars, iniciat el 2015 en el marc dels programes de garantia juvenil de la Unió Europea, és un dels principals programes de formació ocupacional a Catalunya.

- Es dirigeix a joves de més de 16 anys i menys de 30 en situació d'atur i no integrats en els sistemes d'educació o formació.
- El principal propòsit és reforçar l'ocupabilitat i les competències professionals d'aquests joves, però també fomentar el seu retorn al sistema educatiu reglat.
- Inclou un paquet de mesures que inclou serveis d'orientació, formació, mobilitat internacional o experiències professionals, entre d'altres.

Els **principals obstacles** detectats dels programes de garantia juvenil són:

- L'**excessiva burocratització** que els caracteritza genera una sobrecàrrega per als professionals i docents que va en detriment de la seva tasca educadora.
- Des dels municipis s'assenyala l'**excessiva dependència de les subvencions** per part de les entitats que els ofereixen, que fa que sovint sigui difícil garantir-ne la sostenibilitat.
- Des de diversos municipis es posa en relleu la **fragmentació** i la **falta d'articulació** entre les diferents administracions, tant a escala regional com local i entre les àrees d'educació i ocupació.

En aquest sentit, es fa palesa la necessitat d'una **millor coordinació i integració** de les àrees d'educació i ocupació que permeti una actuació més eficaç en la lluita contra l'AEP. Calen plataformes que integrin les mesures d'aquests dos serveis per evitar que no siguin els usuaris els que hagin de navegar entre els diferents programes per connectar els seus itineraris formatius i educatius. Com a resposta a aquesta fragmentació entre àrees i serveis, alguns municipis han optat per disposar de **centres integrats** on conviuen els diferents òrgans de l'administració educativa i ocupacional, i on es desenvolupen els diferents programes educatius i de formació ocupacional.

Al llarg d'aquesta guia, hem argumentat que l'AEP és un dels principals problemes del sistema educatiu català, amb importants costos econòmics, socials i personals. Així mateix, hem defensat que la lluita contra aquest fenomen ha de ser un **objectiu prioritari** en les agendes de política educativa europea, nacional, autonòmica i local. Si bé és cert que el marc legislatiu actual atorga unes competències limitades als governs locals, és precisament des d'aquest nivell on es pot combatre millor l'AEP. Els governs locals són les administracions de proximitat per excel·lència i, per tant, les que coneixen millor les necessitats de la seva població jove i les particularitats dels seus territoris. L'AEP es produeix en el marc de realitats concretes i s'expressa de formes particulars en funció de l'estructura d'oportunitats existent. Per això, conèixer amb profunditat les característiques del fenomen és el millor punt de partida per combatre'l.

A continuació, sintetitzem les **principals línies d'acció** que es poden desplegar a escala municipal per dur a terme una política educativa de lluita contra l'AEP. Una política que, si bé l'han de liderar els ajuntaments, requereix la col·laboració i la corresponsabilitat de la resta d'administracions públiques, i en particular del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Diagnosticar l'AEP

En aquesta guia, hem defensat que qualsevol estratègia local de lluita contra l'AEP implica com a punt de partida una diagnosi acurada de les seves característiques. Una de les claus d'èxit de les polítiques aplicades en aquest camp és precisament la personalització i detecció de perfils específics. Per això, és cabdal saber a qui i com afecta l'AEP a cada municipi o, dit d'una altra manera, dimensionar-lo de manera precisa, tant qualitativament com quantitativa.

No obstant això, hem argumentat que a hores d'ara no disposem de dades d'AEP desagregades a escala municipal i que aquesta mancança impossibilita copsar l'abast del fenomen i dissenyar plans d'acció específics. Davant d'aquesta falta de sistematització, diversos municipis del territori català desenvolupen una tasca d'enginyeria de dades per diagnosticar l'AEP. Es tracta d'una feina altament costosa, que no està generalitzada al conjunt del territori i per a la qual no sempre es disposa dels recursos econòmics i humans necessaris.

Un marc global i consensuat de lluita contra l'AEP

Per lluitar contra l'AEP és necessària una mirada global i àmplia que, lluny de focalitzar-se només en els joves que estan en risc de deixar els estudis de forma prematura o que ja ho han fet, actuï sobre el conjunt de factors que hi intervenen.

Aquesta estratègia s'ha de desenvolupar prenent com a base un full de ruta clar tant en termes d'implementació com de temporalitat, i garantint la seva continuïtat més enllà dels canvis polítics en els consistoris. Això implica concretar compromisos de desplegament, seguint



Important



Avançar en el diagnòstic i la traçabilitat de l'AEP a escala local és una tasca cabdal per combatre'l i per a la qual cal la corresponsabilitat ineludible de la resta d'administracions educatives.



Important



Fomentar una estratègia global de territori basada en una visió integral i compartida entre els diferents agents socioeducatius (administracions, centres, entitats, famílies, joves) és clau per lluitar de forma sistemàtica contra l'AEP.

i avaluació que, inevitablement, han de gaudir de consensos amplis. En aquest sentit, és fonamental que les estratègies locals de lluita contra l'AEP incloguin mesures de sensibilització i participació capaces de fer participar tots els agents de la comunitat educativa, tot creant sinergies i responsabilitats compartides.



Important

Desplegar estratègies locals de lluita contra l'AEP amb una resposta integrada a partir de polítiques de prevenció, d'intervenció i de compensació ha de ser una prioritat dels governs locals.

Les polítiques de prevenció

Les polítiques de prevenció són aquelles que actuen abans que apareguin els primers indicis d'AEP i, per tant, vetllen per crear les condicions que permetin garantir oportunitats d'èxit educatiu per a tothom. Dins d'aquest àmbit s'agrupen aquelles accions orientades a promoure l'equitat educativa des d'una mirada sistèmica i s'inclouen accions com la lluita contra la segregació escolar, les polítiques de beques i ajuts a l'escolarització, l'oferta d'ensenyaments preobligatoris i postobligatoris, o els programes d'orientació i acompanyament a joves i famílies.

Invertir en polítiques de prevenció és la millor estratègia per garantir trajectòries d'èxit per al conjunt de joves d'un territori. No obstant això, aquestes polítiques han tendit a ocupar una posició secundària en les estratègies de lluita contra l'AEP.

Les polítiques d'intervenció

Les polítiques d'intervenció s'adrecen específicament a reduir els riscos de fracàs i l'AEP una vegada ja s'han començat a manifestar els seus impactes. Per tant, tenen una lògica més específica i focalitzada que les de prevenció. Els protocols locals de lluita contra l'absentisme, els programes de suport educatiu i els progra-

mes de diversificació curricular són tres dels exemples de les estratègies que es poden implementar en aquest àmbit. Un dels elements clau per garantir l'èxit de les polítiques d'intervenció és la definició acurada dels col·lectius d'estudiants que les requereixen. Per això, cal que estiguin estretament connectades amb les tasques de diagnòstic i personalització assenyalades anteriorment. Així mateix, és important que aquestes polítiques s'articulin amb lògiques d'acció globals a l'interior dels centres educatius per evitar l'estigmatització dels col·lectius sobre els quals recau la intervenció.

Les polítiques de compensació

Dins de l'àmbit de les polítiques de compensació s'inclouen tots els programes i mesures orientats a promoure el retorn al sistema educatiu reglat per a tots els joves que han abandonat els estudis en algun moment de la seva trajectòria. S'hi inclouen quatre grans tipus de mesures: els programes de formació i inserció, les escoles de noves oportunitats, els centres de formació de persones adultes i la formació ocupacional.

Un dels elements fonamentals que hem intentat assenyalar en aquesta guia és la importància de reforçar les passarel·les d'aquestes mesures compensatòries amb la resta del sistema educatiu reglat a fi de garantir que els joves puguin construir uns itineraris formatius amb les màximes garanties d'èxit.

Referències

ALBAIGÉS, B. (coord.). *Cap a la promoció de polítiques integrades de millora de l'èxit escolar*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2008. Document inèdit.

ALBAIGÉS, B.; FERRER-ESTEBAN, G. *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2012. (Polítiques; 76)

ALBAIGÉS, B. *Observatori de l'educació local. Anuari 2017*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2018.

BLASCO, J.; CASADO, D. *Avaluació de programes de qualificació professional inicial (PQPI)*. Barcelona: Ivalua, 2013. Informe final.

BLOSSFELD, H. P.; SHAVIT, Y. "Persisting barriers: changes in educational opportunities in thirteen countries". A: Arum, R.; R. Beattie, I.; Ford, K. (ed.). *The structure of schooling. Readings in the sociology of education*. Londres: SAGE, 2011, p. 214-227.

BONAL, X. *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2012. (Col·lecció Polítiques; 78)

BONAL, X.; CUEVAS, J. *Combatre la segregació escolar: de l'amenaça a l'oportunitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2019.

BONAL, X.; SAURI, E. *La planificació educativa: un mecanisme d'equitat i cohesió social*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2017. Document de síntesi.

CASAMITJANA, M.; CASANOVA, M.; FORMARIZ, A. *La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2005. (Debats; 9)

CEDEFOP (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent* [en línia] (Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea), 2016. <https://www.cedefop.europa.eu/files/5557_en.pdf>

COMISSIÓ EUROPEA. *Reducing early school leaving: key messages and policy support*. Brussel·les: Comissió Europea, 2013.

COLLET, J. "Com es pot garantir l'èxit educatiu des de la proximitat?". A: *Observatori de l'educació local. Anuari 2016*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2017.

CURRAN, M. *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explicando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia, 2017. Tesi doctoral.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA. *La tarificació social a les escoles bressol municipals. Coneixements i eines claus*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2019. (Col·lecció Eines, 2019).

EURYDICE. *Early childhood education and care systems in Europe*. Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea, 2015.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, M.; MENA, L.; RIVIERE, J. *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació La Caixa, 2010. (Colecció Estudios Sociales; 29)

GARCÍA, Maribel. "Absentisme i abandonament escolar: eines i estratègies per a la seva prevenció i reducció". [en línia] Barcelona: Gerència de Serveis d'Educació. Diputació de Barcelona, 2019. (Destil·lats d'Educació; 11) <https://www.diba.cat/documents/113226/1678694/D11_Ab-sentisme.pdf/f64f9b32-a5e3-4e68-9818-07ce03c432fc>

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2013.

MACEDO, E.; ARAÚJO, H.; MAGALHAES, A.; ROCHA, C. "The construction of early school leaving as a political concept: an analysis in the sociology of education". *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 2015, p. 28-42.

MARCHESI, A. "El fracàs escolar". A: CENTRE DE RECERCA ECONÒMICA, UIB-SA NOSTRA. *Informe econòmic i social de les Illes Balears 2005*. Palma de Mallorca: Sa Nostra, 2006.

MARTÍNEZ, M.; ARNAU, L. *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2015. (Informes Breus; 56)

MARTÍNEZ, M.; RIUS, J. *Les escoles municipals de persones adultes: estat de la qüestió*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2019.

MEDIAVILLA, M. "¿Son efectivas las becas en España? Una evaluación de impacto para el nivel secundario post-obligatorio". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 2014, p. 121-139.

MENA, L.; FERNÁNDEZ-ENGUITA, M.; RIVIERE, J. "Desenganchados de la educación: procesos, experiencias motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar". *Revista de Educación*, número extraordinari, 2010, p. 119-145.

MEO, A.; TARABINI, A. "Teachers' identities in second chance schools: a comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona". *Teacher and Teaching Education*, 2019.

MINISTERI D'EDUCACIÓ I FORMACIÓ PROFESSIONAL (2016). *Estadísticas de la educación*. [en línia] <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html>>

NETWORK OF EXPERTS IN SOCIAL SCIENCES OF EDUCATION AND TRAINING (NESSE). *Early school leaving: lessons from research for policy makers*. París: INRP, 2009.

OBSERVATORI DE LA FUNDACIÓ BCN FORMACIÓ PROFESSIONAL. *Anuari de la formació professional i l'AMB de 2017*. Barcelona: Fundació BCN Formació Professional, 2018.

PSIFIDOU, I. "An unresolved problem: how to tackle early leaving from VET? The role of local authorities". A: TARABINI, A. (coord). *Un problema no resol: com abordar l'abandonament escolar prematur?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2017.

PSIFIDOU, I. "Les autoritats locals al capdavant de la lluita contra l'abandonament prematur dels estudis postobligatoris i la formació professional". *Observatori de l'educació local. Anuari 2017*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2018.

SERRA, C.; PALAUDÀRIES, J. M. *Continuar o abandonar: l'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2010.

SÍNDIC DE GREUGES. *La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat*. Barcelona: Síndic de Greuges, 2016a.

SÍNDIC DE GREUGES. *La segregació escolar a Catalunya (II): condicions d'escolarització*. Barcelona: Síndic de Greuges, 2016b.

SÍNDIC DE GREUGES. *Diagnosi del Pla de drets humans de Catalunya: dret a l'educació*. [en línia] (Barcelona: Síndic de Greuges, 2018) <<http://www.sindic.cat/site/files/480/Dret%20a%20l%27educaci%F3.pdf>>

SINTES, E. *A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua* [en línia] (Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2013), Informes Breus; 40. <<https://www.fbofill.cat/sites/default/files/565-doc.pdf>>

SUBIRATS, J. "Educació i proximitat. Més enllà del debat sobre centralització-descentralització". *Observatori de l'educació local. Anuari 2017*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2018.

TARABINI, A. *L'escola no és per a tu. El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2017a.

TARABINI, A. "Estratègies locals contra l'abandonament escolar: cap a una intervenció holística, sistemàtica i integrada". *Observatori de l'educació local. Anuari 2016*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2017b.

TARABINI, A. "Els condicionants de les transicions educatives: combatre o reproduir la desigualtat des de la planificació escolar?". *Perspectiva escolar*, Monogràfic A les ciutats invisibles, 399, p. 25-29, (2018a).

TARABINI, A. "Dóna'm l'oportunitat de fer les coses que jo sé fer. Les escoles de noves oportunitats com espais de dignificació dels joves". A: *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 48 (3a època), p. 52-64. (2018b).

TARABINI, A.; CASTEJÓN, A.; CURRAN, M.; MONTES, A. "Claus per a un abordatge integral de l'abandonament escolar a Catalunya". A: TARABINI, A. (coord.). *Un problema no resol: com abordar l'abandonament escolar prematur?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2017a.

TARABINI, A.; CASTEJÓN, A.; CURRAN, M.; MANZANO, M. *Pla educatiu de Ciutat Vella: una avaluació multidimensional de l'èxit escolar*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2017b. Document inèdit.

TARABINI, A.; CURRAN, M.; MONTES, A.; PARCERISA, L. "La desvinculació escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional". *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 2015, p. 196-212.

TARABINI, A.; JACOVKIS, J. "Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya: reptes, tensions i contradiccions". A: RIERA, J. (dir). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2019.

Annex

Detalls del treball de camp. Persones entrevistades

Càrrec	Municipi	Data
Tècnic d'Educació	Ajuntament de Sant Vicenç dels Horts	Novembre 2018
Cap del Servei d'Educació	Ajuntament de Sant Vicenç dels Horts	Novembre 2018
Cap del Servei de Formació Professional	Ajuntament de Granollers	Novembre 2018
Coordinador de l'Àrea d'Acompanyament a les Persones	Ajuntament de Badia del Vallès	Novembre 2018
Tècnica d'Educació	Ajuntament de Badia del Vallès	Novembre 2018
Secretària tècnica del Consell de la Formació Professional de Terrassa	Ajuntament de Terrassa	Desembre 2018
Cap del Servei d'Educació	Ajuntament de Sabadell	Desembre 2018
Assessora tècnica	Gerència de Serveis Educatius de la Diputació de Barcelona	Desembre 2018
Tècnic	Gerència de Serveis Educatius de la Diputació de Barcelona	Desembre 2018

Amb la col·lecció de publicacions *Guies de política educativa local* volem posar a disposició dels governs locals uns materials breus de consulta sobre l'aplicació de les polítiques educatives en l'àmbit municipal, orientats a electes i càrrecs directius municipals amb responsabilitats en l'àmbit de l'educació.

Les persones que exerceixen aquestes responsabilitats, especialment si es tracta del seu primer mandat, es poden trobar amb dificultats derivades de la manca de coneixement profund de les competències i els recursos disponibles pels ajuntaments a l'empara d'una legislació que moltes vegades no és prou clara. A més, sovint el règim local i sectorial és objecte de modificacions que dificulten el coneixement d'una competència la interpretació de la qual és diversa i es pot prestar a confusió.

Aquestes guies volen facilitar el desenvolupament de les tasques que exerceixen els ajuntaments, abordant les diferents matèries que afecten la gestió del dia a dia en l'àmbit de l'educació.



**Diputació
Barcelona**

Àrea d'Educació, Esports i Joventut

Gerència de Serveis d'Educació

Comte d'Urgell, 187

Recinte Escola Industrial

08036 Barcelona

Tel. 934 022 950

o.pe.educació@diba.cat · diba.cat/educacio