

Reduir l'abandonament escolar prematur des de la perspectiva de l'equitat. Estudi de cas a Sabadell i propostes d'actuació

SILVIA CARRASCO

CRIS MOLINS

EMIGRA (Universitat Autònoma de Barcelona), grup de recerca en antropologia de l'educació dedicat a la investigació sobre educació, migracions i desigualtats

Introducció

L'abandonament escolar prematur (AEP)¹ és l'indicador de risc d'exclusió social més important en la transició de la població jove a la vida adulta en una economia del coneixement que comporta, entre altres transformacions, una demanda creixent de qualificació per accedir al món laboral i una reducció important dels llocs de treball de baixa qualificació. Els efectes negatius –econòmics, socials i individuals– de l'AEP són evidents. De fet, el paràgraf introductori de la pàgina web de la Comissió d'Educació i Formació de la Unió Europea que planteja aquesta preocupació diu, textualment:

El abandono escolar está vinculado al desempleo, la exclusión social, la pobreza y una mala salud. Hay muchas razones por las que algunos jóvenes abandonan prematuramente la educación y la formación: problemas personales o familiares, dificultades en el aprendizaje o una situación socioeconómica frágil. La manera en que está concebido el sistema educativo, el entorno escolar y las relaciones entre profesores y alumnos son otros factores importantes.²

Però, què és l'abandonament escolar prematur? La definició d'abandonament escolar prematur utilitzada per la Comissió Europea es refereix als *joves que han deixat l'educació i la formació només amb la primera etapa d'ensenyament secundari inferior feta o abans*.³ La taxa d'AEP correspon al percentatge de joves de 18-24 anys que ha assolit com a màxim la primera etapa d'educació secundària (o secundària inferior) i que no

¹ En l'actualitat, els documents oficials parlen més d'abandonament prematur de l'educació i la formació, o ATEF (Abandono Temprano de la Educación y la Formación) en castellà i ELET (Early Leaving of Education and Training) en anglès. Atès que només ens centrarem en dades de l'educació obligatòria, en aquest capítol ens hi continuarem referint amb l'acrònim AEP.

² Comisión Europea. «Educación y Formación. Apoyo a la educación y la formación en Europa y más allá de Europa». Pàgina web disponible a: http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_es.

³ Comissió Europea. «Reducing ESL: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving November 2013». Disponible a: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf.

Aquest informe es basa en les conclusions del Grup de Treball temàtic sobre Early School Leaving, que comprenia experts designats per 31 països europeus i organitzacions interessades. El grup va treballar del desembre del 2011 al novembre del 2013 i va ser assistit per consultors de la Comissió, Anne-Marie Hall i Sara Iona Murphy. Se'n pot trobar més informació a: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/early-school-leaving-group2013-report_en.pdf.

ha estat participant a cap altra etapa educativa o programa de formació en les quatre setmanes anteriors a la presa de dades, i així ho calcula també l'Institut d'Estadística de Catalunya.⁴ Aquesta primera etapa de secundària correspon a l'Educació Secundària Obligatoria en el nostre cas, i el fet que coincideixi amb el final de l'educació obligatòria al sistema educatiu explica en part el desconeixement generalitzat entre responsables educatius i professorat de l'autèntic significat que internacionalment s'atorga al concepte d'abandonament escolar prematur (Projecte Reducing Early School Leaving in the EU, RESL.eu (2013-2018): <https://cps.ceu.edu/research/resleu>). Però la durada de l'educació obligatòria no es correlaciona directament amb percentatges més alts o més baixos d'AEP. Per exemple, Suècia té una taxa d'AEP inferior a la mitjana de la UE tot i acabar l'obligatòria als 16 anys, com la majoria dels països europeus.⁵

Espanya continua tenint la segona taxa més alta d'AEP de la Unió Europea tot i haver passat del 28 % al 17,9 % entre 2012 i 2019. La proporció de població jove sense estudis postobligatoris a Catalunya i el conjunt de l'Estat és encara molt lluny de la reducció fins al 10 % que els Objectius del Mil·lenni van marcar en la Unió Europea per a l'any 2020, i també del 15 % que es va establir en el cas d'Espanya. Segons dades de l'INE de gener del 2019, a Catalunya la taxa d'AEP és el 17 %, molt a prop de la mitjana espanyola.⁶ Però l'AEP afecta la població jove de manera desigual, amb una incidència molt més alta entre els nois i la població jove de classe treballadora, i la taxa es duplica entre nois i noies nascuts fora de la UE.

Totes les accions educatives que es porten a terme per prevenir la interrupció dels estudis obligatoris, així com els documents oficials de la Generalitat de Catalunya, es refereixen a la promoció de l'èxit com la millora dels nivells d'acreditació a l'ESO. Però els nois i les noies que obtenen el graduat en educació secundària, si no continuen estudiant i no superen cap de les etapes educatives ulteriors de l'oferta reglada, batxillerat o cicles formatius, seran inclosos en la categoria d'abandonament escolar prematur quan facin 18 anys. Així, augmentar els nivells d'acreditació de l'ESO és només un pas necessari però insuficient de millora dels nivells educatius de la població jove i no es pot considerar una estratègia de lluita contra l'AEP. A més, cal tenir en compte que les etapes educatives amb una proporció comparativament més alta d'abandonament són els primers cursos d'educació postobligatòria, els cicles formatius de grau mitjà i el batxillerat (CCOO 2018. Propostes de Comissions Obreres de Catalunya per un model de Formació Professional Dual. Barcelona: Secretaria de Treball i Economia de CCOO de Catalunya).

De fet, parlar d'abandonament escolar prematur com a fenomen no sembla copsar prou acuradament la complexitat del procés; potser caldria parlar més aviat d'expulsió progressiva del sistema educatiu per situar els problemes en la poca capacitat del sistema mateix, dels centres escolars i dels programes compensatoris per garantir els drets educatius de tota la població jove. També per aquesta raó, i entre altres actuacions de les administracions educatives responsables, les polítiques locals i comarcals d'acompanyament a l'escolaritat poden tenir un paper crucial en la reducció de l'AEP per la seva proximitat als contextos socials i educatius en els quals es produeix.

⁴ Aquesta definició la reproduïx l'IDESCAT: <https://www.idescat.cat/economia/inec?tc=7&id=8508>.

⁵ <http://blog.intef.es/cniie/2017/12/05/eurydice-publica-sus-datos-y-cifras-estructura-de-los-sistemas-educativos-europeos-y-educacion-obligatoria-2017/>.

⁶ Les comunitats autònomes amb taxes d'AEP més baixes que Catalunya són el País Basc i Cantàbria (les úniques per sota del 10 %), Navarra, Astúries, Castella-Lleó, Galícia, Madrid i Aragó.

El projecte europeu Reducing Early School Leaving in Europe⁷ (RESL.eu) ha investigat durant cinc anys (2013-2018) i des d'una perspectiva comparativa i longitudinal els factors de risc i de protecció davant de l'AEP en les trajectòries educatives amb l'objectiu d'informar i orientar les polítiques educatives europees, estatals i locals per mitjà d'un disseny metodològic que ha combinat diversos abordatges i tècniques: una anàlisi de les polítiques educatives en l'àmbit europeu, estatal i regional a partir de documents i entrevistes amb responsables polítics i tècnics, així com de dades procedents d'una enquesta longitudinal de dues onades a 20.000 joves de dues cohorts (a l'ESO i en estudis post-obligatoris) i una enquesta a 3.000 membres del personal docent, així com entrevistes i grups focals amb joves (inclosos joves que no estudien ni treballen), famílies, professorat i equips directius de centres de secundària i de programes de formació i d'inserció (Van Praag, Nouwen, Van Caudenberg, Clycq i Timmerman, 2018). A Catalunya, el projecte es va dur a terme a partir d'una mostra de 35 centres de secundària i 4 centres amb programes de formació i d'inserció de les comarques del Vallès Occidental i el Maresme. L'ampliació de la recerca amb l'estudi de cas de Sabadell, que es va centrar en tota la cohort de 4t d'ESO de la ciutat del curs 2016-17 i que es presenta breument en aquest capítol, va comptar amb el suport addicional de la Diputació de Barcelona.

El marc teòric del projecte RESL.eu (figura 1) integra diverses perspectives sobre desigualtats educatives, entenent l'AEP com un procés multifactorial (Rumberger, 2011) que s'inicia molt abans de fer-se efectiu, i en el qual incideixen el sistema educatiu, les condicions socioeconòmiques i familiars, i les característiques individuals. Per tant, s'analitza la relació entre el context macroestructural i la resiliència individual per mitjà de les experiències de l'alumnat als centres educatius, la família, el grup d'iguals i la comunitat.

Figura 1. Marc teòric RESL.eu

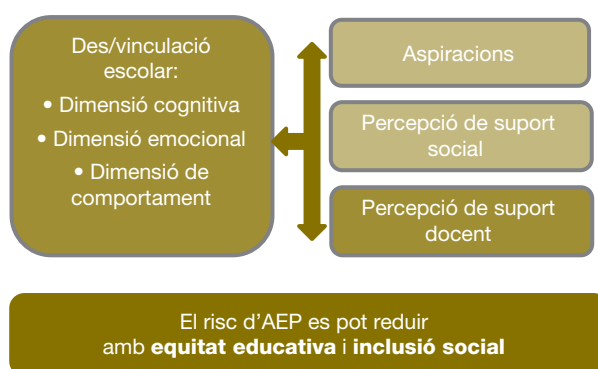


Font: Van Praag, Nouwen, Van Caudenberg, Clycq, Timmerman (eds.) 2018

⁷ RESL.eu Grant Agreement no.320223. Els països participants en el projecte han estat Bèlgica, Holanda, Suècia, el Regne Unit, Polònia, Portugal, Hongria, Àustria i Espanya, i fou coordinat per la Dra. Christianne Timmerman, de la Universitat d'Anvers, que malauradament ens va deixar el gener del 2019.

Ara bé, en la nostra perspectiva és essencial el concepte de des/vinculació escolar definit per Fredricks, Blumenfeld i Paris (2004) com un procés complex en el qual es distingeixen les dimensions cognitiva (autoconcepte, idees sobre l'educació, etc.), emocional (identificació, pertinença, confiança, etc.) i de comportament (compliment amb deures i normes, resultats, etc.). Ens centrem, d'una banda, en les percepcions que té l'alumnat de la seva educació i de les seves aspiracions i expectatives, i en les percepcions del suport social i docent amb què poden comptar. El qüestionari aplicat cobria un ampli ventall de variables sociodemogràfiques, educatives i actitudinals. Les diverses anàlisis de la mostra de tots els països i dins de cada base de dades nacional ha permès consolidar un model d'anàlisi (D'Angelo i Kaye, 2018) basat en la importància central de la des/vinculació escolar i la percepció de suport social (família i grup d'iguals) i docent (professorat), així com de les aspiracions i expectatives educatives de l'alumnat. S'ha pogut establir que, en relació amb la vinculació escolar, la capacitat predictiva de les característiques individuals de l'alumnat (gènere, origen i classe) rau en la intersecció amb altres factors que informen més bé sobre les seves experiències i actituds. En especial, la percepció de suport docent ha estat el factor explicatiu més important en la majoria de països de la mostra dins del model.

Figura 2. Model d'anàlisi RESL.eu ampliat



Font: Elaboració pròpia a partir de D'Angelo i Kaye (2015)

En recerques anteriors s'ha observat que la capacitat d'incidència d'aquests factors de protecció davant del risc d'abandonament escolar prematur depèn, sobretot, de si es donen de manera combinada (Tilleczek *et al.*, 2011). Les conclusions a què hem arribat des del projecte RESL.eu en el cas de Catalunya –i així es recull en els documents de recomanacions polítiques RESL.eu Policy Briefs 1 i 2– és que aquests resultats descriuen condicions positives necessàries però no suficients per prevenir i contrarestar el risc d'AEP. Això afectaria especialment l'alumnat que es troba en situacions socials vulnerables, tant si es gradua en l'ESO com si no ho fa, si els centres educatius en els quals s'escolaritza tenen poca capacitat de resposta, agreujada per dèficits del sistema com ara la falta de flexibilitat en les transicions a l'educació secundària postobligatòria (Crul i Keskiner, 2017). També significa que cal fer molta atenció als processos i els recursos educatius necessaris per respondre a les aspiracions de l'alumnat, i que hi ha un marge d'actuació important per a les polítiques educatives i les d'acompanyament a l'escolaritat.

L'ampliació del projecte a l'estudi de cas d'una ciutat ha permès contextualitzar aquestes percepcions i analitzar fins a quin punt el mercat educatiu local (Ball, 2003)

condiciona les aspiracions i les oportunitats de l'alumnat, per efecte de la distribució desigual del capital social i cultural de les famílies. Però, com mostra la **figura 2**, també per la capacitat desigual dels centres per garantir l'equitat educativa (Demeuse, 2004) del territori, i entenent la inclusió educativa com a part de la inclusió social (Booth i Ainscow, 2000). Des d'aquesta perspectiva, cal analitzar els contextos i les seves necessitats per poder valorar si els resultats estan limitats *a priori* per un accés desigual als processos i els recursos educatius, i així es posa en qüestió la igualtat de drets de la població jove en una societat democràtica. És per això que en paral·lel s'han investigat les condicions d'escolarització que ofereixen els centres a partir dels indicadors clau que es recullen en el quadre 1, així com les perspectives del professorat, però també les dels professionals dels recursos compensatoris i les dels agents socials del territori sobre el risc d'abandonament escolar prematur de la població jove a la ciutat.

Quadre 1. Indicadors per a una tipologia de centres

DESCRIPCIÓ	TIPUS D'INDICADOR
Titularitat	Procés
Perfil socioeconòmic de l'alumnat	Context
Llengües i pràctiques lingüístiques	Context
Etales educatives	Procés/recursos
Programes específics	Procés
Segregació interna	Procés
Recursos i materials	Recursos
Estabilitat del professorat	Recursos
Edifici i instal·lacions	Recursos
Acreditació ESO curs anterior	Resultats

Font: Elaboració pròpia

Nota metodològica

Les dades quantitatives de l'estudi de cas es van obtenir a partir de l'enquesta RESL.eu (252 ítems) a tota la cohort de 4t d'ESO de la ciutat del curs 2016-2017. Hi van respondre 1.579 estudiants de 30 centres públics i concertats,⁸ una xifra que correspon al 93,6% del total de la cohort. Les dades qualitatives procedeixen de l'anàlisi d'observacions etnogràfiques i entrevistes als centres, i de tres tipus de grups focals formats per diferents perfils: professorat, equips directius i responsables d'orientació de tots els tipus de centre i de totes les zones de la ciutat; professionals de programes i recursos compensatoris; organitzacions sindicals i associacions del teixit empresarial del territori.⁹ Es van adaptar els instruments quantitius i qualitius aplicats a les fases anteriors del projecte RESL.eu i el model d'anàlisi del qüestionari, i es van dissenyar instruments qualitius

⁸ El curs 2016-17 hi havia 35 centres que impartien ESO a Sabadell. Van quedar fora de l'estudi centres concertats que no hi van voler participar (l'equivalent a només 3 grups d'ESO), un centre concertat d'elit ubicat al terme municipal però no al teixit urbà i que majoritàriament no escolaritza població sabadellenca, i un centre públic de creació recent que encara no impartia el 4t curs.

⁹ En concret, els grups focals van incloure representants d'associacions empresarials i sindicals del Consell de la Formació Professional que inclou Sabadell i 14 municipis del Vallès Occidental.

originals d'observació i anàlisi a partir de 10 indicadors d'equitat educativa en relació amb els contextos, els processos, els recursos i els resultats dels centres educatius de la ciutat.

Context de l'estudi

A finals del 2016, la població de Sabadell era de 210.962 habitants, dels quals el 51,3 % eren dones. La ciutat tenia un índex d'envelliment de 114, és a dir, per cada 100 joves menors de 15 anys hi havia 114 persones més grans de 65 anys. Els darrers 10 anys, l'atur a la ciutat ha passat d'un 8 % el 2006 a un 14 % el 2016, i va arribar al punt més alt l'any 2012, amb un 21,7 %. Pel que fa a l'atur de llarga durada i baixa qualificació (població aturada classificada en *ocupacions elementals*, amb demanda d'ocupació superior a 12 mesos en relació al total de persones aturades registrades), la sèrie de dades per als sis anys anteriors al moment de realitzar l'estudi mostrava un augment progressiu de més de tres punts fins al 2016. Un dels indicadors clau en el context dels objectius d'aquest estudi és la temporalitat laboral juvenil, que es refereix a la població de 16 a 24 anys. Aquest indicador representa el pes de la contractació temporal de joves en relació amb els contractes temporals globals i els contractes indefinits de la mateixa franja d'edat. L'evolució d'aquest indicador els darrers anys assenyala el punt àlgid el 2012, amb un 1,9 % que ha anat disminuint fins a l'1,5 % del 2016.

La població en edat escolar matriculada a la ciutat el curs 2016-17 era de 41.087 infants i joves, i la majoria de l'alumnat dels centres educatius de la ciutat té la seva residència a la mateixa ciutat. El curs 2018-19 hi ha 35 llars d'infants, 61 centres que imparteixen educació infantil i primària, 38 centres que imparteixen ESO (dos més que el curs 2016-17, quan es va fer el treball de camp), 20 centres on es pot cursar batxillerat i 10 centres on es poden cursar cicles formatius. Al municipi de Sabadell no hi ha centres privats d'educació primària ni d'educació secundària atès que tots els centres tenen algun tipus de concert. No és el cas de les escoles bressol, atès que les places d'escola bressol pública arriben només al 17,2 % de la població 0-3. Com en altres ciutats de Catalunya, els centres públics de bressol funcionen amb tarifació social segons la renda familiar per càpita però no són gratuïts, tot i que aquesta etapa es considera molt important en la prevenció de la pobresa infantil i l'abandonament escolar prematur en l'Estratègia Europa 2020.

En l'altre extrem del sistema, l'oferta de formació per a joves i el foment de l'ocupabilitat jove, hi ha diverses opcions que s'emmarquen en els programes de garantia juvenil. D'una banda, hi ha 6 centres amb oferta de programes de formació i inserció (PFI), dos que depenen del Departament d'Educació, un centre municipal i tres concertats. De l'altra, dins del mateix marc dels Programes de Garantia Juvenil, hi ha una oferta de cursos de formació professionalitzadora (amb certificat de professionalitat per mòduls) que depenen del Servei d'Ocupació de Catalunya, dissenyats pels centres autoritzats a impartir-ne i segons la demanda d'empreses. Aquests programes també van ser objecte d'estudi en el projecte RESL.eu i, tot i la seva bona valoració des del punt de vista de les experiències educatives proporcionades i la qualitat dels professionals, la seva oferta i el format no acaben d'ajustar-se a les necessitats de la població jove amb dificultats per graduar-se en l'ESO i en risc d'AEP, ni assolixen els objectius compensatoris del seu disseny (Carrasco, Ruiz-Haro i Bereményi, 2018).

Pel que fa al nivell d'instrucció de la població, les dades més recents disponibles a Sabadell en el moment de l'estudi indicaven que la distribució era molt semblant al conjunt

de la població de Catalunya.¹⁰ La proporció de població amb titulació universitària era del 18,4 % i la població sense estudis representava el 12 % del conjunt de la població més gran de 16 anys, davant del 10 % del conjunt de Catalunya. Aquest percentatge baixava fins al 5 % entre el grup d'edat de 35 a 64 anys.

El curs 2016-2017, la taxa d'escolarització a l'escola bressol era del 36,7 % amb un 6,8 % d'alumnat estranger. La distribució entre centres públics i privats era d'un 47 % i un 53 % respectivament. La taxa d'escolarització als 17 anys a la ciutat era del 75,8 % el 2006-2007, just abans de la crisi i quan la taxa d'AEP a Espanya era més alta, al voltant del 30 %.

Finalment, segons les dades de l'Ajuntament de Sabadell (les més recents en el moment de realitzar l'estudi), la taxa mitjana de graduació de l'ESO corresponent al curs 2014-2015 va ser de gairebé el 90 %, però tenint en compte només l'alumnat avaluat. Sobre alumnat matriculat, la taxa es va situar al voltant del 85 %.

Síntesi de resultats

En aquesta secció s'inclouen de manera sintètica alguns resultats rellevants de l'estudi en relació amb les propostes d'actuació local elaborades i presentades a l'Ajuntament de Sabadell i la Diputació de Barcelona.

Sobre l'oferta educativa a la ciutat

L'oferta educativa local resulta desequilibrada i insuficient, i això afecta els joves més vulnerables: és possible seguir itineraris acadèmics (batxillerat) perquè no hi ha escassetat de places, però hi ha més competència per la formació professional (cicles), de manera que l'alumnat amb més bones qualificacions i menys vulnerabilitat aconsegueix obtenir les places existents. A més, molts joves queden exclosos dels programes ocupacionals perquè hi ha una oferta limitada, desajustada dels sectors laborals amb demanda, que tampoc funciona com a via de retorn a l'educació formal (Ruiz-Haro i Carrasco, 2017).

Centres educatius: una tipologia

Els indicadors inclosos en el quadre 1 permeten avaluar comparativament les condicions en què es produeix el procés educatiu a cada centre. Els models de gestió, la posició i la relació amb el territori on s'ubiquen, l'oferta educativa i els recursos humans i materials configuren entorns específics a l'hora de desenvolupar projectes educatius adequats a les necessitats de l'alumnat al qual s'adrecen. Les dades obtingudes permeten identificar 5 tipus d'entorns educatius a la ciutat a partir dels indicadors de procés referits a l'organització i la presa de decisions, en combinació amb els indicadors de context referits a la classe social i l'origen de l'alumnat, i els indicadors de recursos referits a la rotació del professorat, que és fonamental per identificar les necessitats de l'alumnat i dissenyar i implementar plans d'intervenció educativa per donar-hi resposta i, posteriorment, avaluar-los. Tot seguit comentem quins són aquests entorns.

¹⁰ <https://www.idescat.cat/>. Anuari Estadístic de Catalunya. Nivell d'instrucció de la població de 16 anys i més. 2011. Comarques i Aran, àmbits i províncies.

- Centres públics realment diversos, amb presència de classe mitjana, però alt risc de segregació interna, i rotació mitjana-alta de professorat.
- Centres públics sense classes mitjanes, amb predomini de classe treballadora nacional i presència mitjana d'alumnat estranger, amb rotació mitjana-alta de professorat.
- Centres públics classificats d'*alta complexitat*, amb una presència més alta que la mitjana de la resta de centres i de la ciutat d'alumnat estranger i de població en situació marginal, i alta rotació del professorat.
- Centres concertats grans de classe mitjana, sense presència de classe treballadora ni d'alumnat estranger pobre, i plantilla estable.
- Centres concertats mitjans i petits, amb predomini de classe treballadora diversa i plantilla estable.

Taula 1. Distribució de l'alumnat per tipus de centre

Titularitat	Perfil del centre	Alumnat	% Alumnat estranger
Centres públics 58 % de l'alumnat (12 centres)	1 Centres públics amb presència de classe mitjana (3 centres)	16 %	12,2 %
	2 Centres públics amb predomini de classe treballadora (2 centres)	14 %	13 %
	3 Centres públics d'alta complexitat (7 centres) ¹¹	28 %	53,3 %
Centres concertats 42 % de l'alumnat (18 centres)	4 Centres concertats amb predomini de classe mitjana (5 centres) ¹²	17 %	4,1 %
	5 Centres concertats amb predomini de classe treballadora (13 centres)	25 %	17,4 %

Les diferències entre centres de la ciutat pel que fa als indicadors de context es constaten amb més precisió si observem la distribució de l'alumnat: els centres de tipus 3 escolaritzen el 28 % de tot l'alumnat i el 53 % de l'alumnat estranger; en canvi, el percentatge d'alumnat estranger als centres de tipus 1, 2 i 5 oscil·la entre el 12 i el 17 %.

Els processos educatius depenen tant de la disponibilitat com de l'adequació dels recursos en relació amb les necessitats. En aquest sentit, els trets diferencials més evidents entre els centres es troben en els aspectes següents: les transicions de primària a secundària segons l'oferta de cada centre, els models d'atenció més enllà de l'aula ordinària –fent èmfasi en el reforç i/o en l'excel·lència– i l'existència o no d'agrupaments d'alumnat flexibles, temporals o permanents, amb currículums diferenciats i oportunitats de sociabilitat també diferenciades. En concret, els centres de tipus 4 i 1, i alguns de tipus 2 i 5, tenen programes d'excel·lència a més de programes de reforç. Cap dels centres de tipus 1, 2 i 3 tenen continuïtat primària-secundària, però tots els de tipus 4 i 5 en tenen. L'acreditació de l'ESO, únic indicador de resultats disponible atès que encara no hi ha dades sobre la continuïtat post-ESO de l'alumnat, oscil·la entre el 85 % i el 98 % entre els diferents tipus de centres de la ciutat.

El quadre 2 mostra amb més detall la diversitat interna dels 5 tipus de centre. Tota l'anàlisi quantitativa i qualitativa s'ha contrastat per tipus de centres, com es veurà en les seccions següents.

¹¹ Segons la relació de centres de màxima complexitat publicada pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya corresponent al 2017, a Sabadell hi havia 6 centres d'aquesta categoria. Amb tot, en la recerca es va incloure un centre més que compartia totes les característiques sociodemogràfiques i educatives dels anteriors però que no havia acceptat formar part d'aquesta classificació.

¹² Un dels centres inclosos en aquesta categoria no es defineix per les característiques sociodemogràfiques ni educatives sinó que es tracta d'un centre singular vinculat a activitats esportives d'alta competició.

Quadre 2. Síntesi descriptiva de la tipologia de centres

INDICADORS	TIPUS DE CENTRE				
	Tipus 1	Tipus 2	Tipus 3	Tipus 4	Tipus 5
Titularitat	Pública	Pública	Pública	Concertada	Concertada
Perfil socioeconòmic i origen de l'alumnat	Rendes mitjanes; rendes baixes; presència d'alumnat estranger	Rendes baixes; presència d'alumnat estranger	Rendes baixes; alta presència d'alumnat estranger; població en situació marginal	Rendes altes; rendes mitjanes; mínima presència d'alumnat estranger, majoria UE	Rendes baixes i mitjanes; presència baixa o mitjana d'alumnat estranger
Llengües d'ús de l'alumnat i el professorat al centre	Català amb el professorat i català/castellà entre l'alumnat	Català/castellà amb el professorat i castellà amb l'alumnat	Català i castellà amb professorat i alumnat; altres llengües entre alumnat	Català amb professorat i alumnat	Català i castellà amb professorat i alumnat
Oferta educativa	ESO, batxillerat i cicles formatius; ESO i batxillerat	ESO, batxillerat i cicles formatius	ESO i batxillerat; ESO, batxillerat i cicles formatius	Primària, ESO, batxillerat i cicles formatius; primària, ESO i batxillerat	Primària i ESO
Programes i formes de suport	Suport segregat/suport flexible/ampliació i excel·lència	Suport segregat/suport flexible/ampliació	Suport segregat/suport flexible	Suport flexible/ampliació i pràctiques d'excel·lència	Suport flexible/ampliació i pràctiques d'excel·lència
Segregació interna	Cap/des de primer/des de segon o tercer/a quart	Des de primer/des de segon o tercer/a quart	Des de primer/des de segon o tercer/a quart	Inexistent	Inexistent
Materials i equipaments	Inadequats i/o insuficients	Inadequats i/o insuficients	Inadequats i/o insuficients	Adequats/suficients	Adequats/suficients
Estabilitat del professorat	Parcialment inestable	Alta inestabilitat	Alta inestabilitat	Alta estabilitat	Alta estabilitat
Edifici i instal·lacions	Amb carències/mal estat/divers	Amb carències/mal estat/divers	Amb carències/mal estat/divers	Adequat i bon estat	Adequat i bon estat/amb carències
Accreditació ESO curs anterior	Poca variació, més del 90 %	Poca variació, més del 85 %	Alta variació, del 50 al 85 %	Poca variació, més del 95 %	Variació, més del 90 %

Característiques de les famílies i l'alumnat

El perfil més freqüent de les famílies de l'alumnat de 4t d'ESO a Sabadell és de classe treballadora i d'origen immigrant de la resta d'Espanya (62 % de pares/mares). La població estrangera és majoritàriament d'origen extracomunitari i representava l'11 % de la població l'any 2017. Les feines més freqüents que fan els pares i les mares són les d'operaris¹³ amb diversos nivells de qualificació (més del 65 %) i tenen un nivell d'estudis polaritzat (universitaris/sense estudis postobligatoris). Predominen les famílies de mare, pare i fills (73 %), seguides de les monoparentals encapçalades per la mare (14 %). La majoria no tenen habitatge en propietat (65 % amb hipoteca pendent o en règim de lloguer). Els usos lingüístics de les famílies són diversos, amb predomini del castellà (52 % de llars sense presència del català).

Més del 83 % de l'alumnat no utilitza equipaments ni participa en entitats juvenils del seu barri. El 73 % no assisteix a extraescolars de tipus artístic però el 63 % practica esport. La seva forma principal de sociabilitat consisteix a reunir-se amb amics i amigues. El 80 % de l'alumnat declara que la religió no té cap importància en la seva vida. Només un 2 % de l'alumnat, concentrat als centres de tipus 3, afirma que no té accés a dispositius electrònics o a internet.

Percepcions de l'alumnat sobre la seva educació

El 60 % de l'alumnat creu que l'educació és important per tenir èxit a la vida però amb diferències per centres, entre el 77 % als centres tipus 2 i el 54 % als de tipus 3, que mostren un nivell baix de confiança en l'educació com a eina de millora de la seva situació social. També l'alumnat dels centres tipus 2 es mostra més d'acord amb la vinculació entre esforç i resultats. Poc més de la meitat afirma que segueix les classes sense dificultat, però les respostes afirmatives obtenen dotze punts més de mitjana als centres tipus 4. El 62 % afirma que entrega a temps els deures escolars, però destaquen amb més del 73 % les respostes als centres de tipus 2 i 4. Les noies tenen un nivell més alt de seguiment de les normes dels centres però els nois expressen més seguretat en la seva capacitat per resoldre tasques acadèmiques. És preocupant la proporció d'alumnat d'ambdós sexes amb un autoconcepte negatiu (un 17 %).

Taula 2. L'educació és important per tenir èxit a la vida¹⁴

	1	2	3	4	5	Global
Molt d'acord / D'acord	60,4	77	54	62,8	57,8	60,7
Molt en desacord / En desacord	2,8	2,3	3,5	4,4	5,2	3,8

Font: Elaboració pròpia enquesta RESL.eu Sabadell 2016-2017

Tabla 3. No ho faig mai prou bé a les classes

	1	2	3	4	5	Global
Molt d'acord / D'acord	21,6	20,3	14,9	14,8	15,9	17
Molt en desacord / En desacord	37,2	46	37,7	48,7	41,4	41,6

Font: Elaboració pròpia enquesta RESL.eu Sabadell 2016-2017

¹³ Les preguntes eren obertes i es van tancar *a posteriori* seguint la classificació entre operaris, tècnics i professionals de l'OCDE.

¹⁴ En les taules s'han agrupat les respostes polaritzades i s'han omès els valors centrals/neutrals.

Les percepcions relacionades amb el suport del professorat són especialment preocupants. Menys de la meitat de l'alumnat opina que el professorat l'ajuda a tenir un bon rendiment escolar, i que hi pot acudir si té problemes amb les tasques escolars. Els centres tipus 1 i 3 obtenen les respostes més negatives, tretze punts per sota dels centres tipus 2 i 4, que obtenen les més positives. Les noies i l'alumnat de nacionalitat espanyola hi estan més d'acord que el conjunt de l'alumnat estranger i els nois. La puntuació més baixa d'aquesta bateria de preguntes és la relativa a la confiança en el professorat (accessibilitat i facilitat per parlar dels seus problemes), amb només un 33 % de respostes positives. Als centres de tipus 1 les respostes estan molt polaritzades (26 % d'acord, 21 % en desacord, i un 53 % indiferent). Destaca la valoració positiva de l'alumnat dels centres tipus 5 –de lluny, els centres més petits– catorze punts per sobre de la resta. La percepció de respecte per part del professorat, un aspecte molt important entre adolescents, obté una puntuació més alta entre les noies que entre els nois a tots els centres.

Taula 4. Percepció de suport docent per obtenir bones qualificacions

	1	2	3	4	5	Global
Molt d'acord / D'acord	34	46,4	44,9	48,4	32,3	45,6
Molt en desacord / En desacord	12,8	13,1	5,6	10,3	4,4	8,4

Font: Elaboració pròpia enquesta RESL.eu Sabadell 2016-2017

Taula 5. Percepció de respecte per part del professorat

	Noies	Nois
Molt d'acord / D'acord	68,2	53,1
Molt en desacord / En desacord	2,7	6,6

Font: Elaboració pròpia enquesta RESL.eu Sabadell 2016-2017

Un altre dels aspectes importants de la situació de l'alumnat al centre és el coneixement que tenen de les figures de referència que els poden ajudar, més enllà del professorat tutor. Més de la meitat de l'alumnat diu que no coneix l'orientador/a del seu centre i que no ha rebut cap tutoria, suport o orientació individualitzada els dotze mesos anteriors a l'enquesta. En una proporció similar, l'alumnat diu que no ha estat informat sobre possibles opcions després de l'ESO, amb respostes més positives però també més polaritzades als centres tipus 2 i 4.

La percepció de suport per les famílies contrasta en positiu amb la percepció de suport del professorat: el 74 % de l'alumnat afirma que els seus pares fan el possible per tal que obtinguin bons resultats, el 81 % diuen que controlen la seva assistència al centre i més del 70 % diuen que els feliciten quan obtenen bones notes. Altres formes d'implicació de les famílies obtenen respostes més diverses i polaritzades: el 38 % de l'alumnat afirma que els seus pares s'asseguren que fan els deures però el 29 % es mostren en desacord amb aquesta afirmació. Tot i que no hi ha diferències importants entre centres, les puntuacions més positives les comparteixen els centres de tipus 2 i 4, i les menys positives, els centres de tipus 3 i, novament, també els de tipus 4.

Taula 6. Percepció de suport familiar per obtenir bones qualificacions

	1	2	3	4	5	Global
Molt d'acord / D'acord	67,6	82	72,7	81,6	69,8	71,1
Molt en desacord / En desacord	7,2	5	9,5	5,9	8,6	7,6

Font: Elaboració pròpia enquesta RESL.eu Sabadell 2016-2017

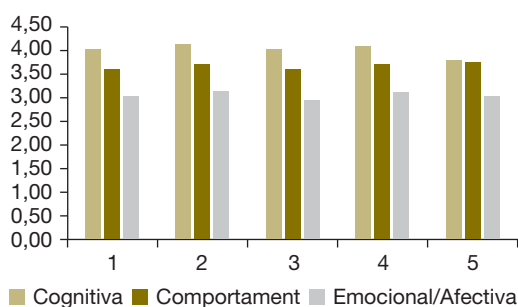
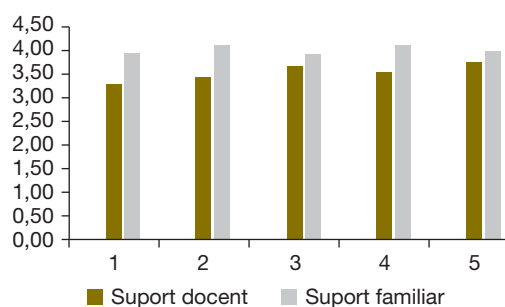
L'alumnat també manifesta un alt nivell de confiança en els seus pares i mares, amb valoracions semblants per sexe. Amb tot, un sector recurrent de l'alumnat (10%) se sent poc valorat, poc comprès i jutjat negativament per les famílies.

Tabla 7. Confiança en mares i pares

	1	2	3	4	5	Global
Molt d'acord / D'acord	72,4	77	71,7	81,9	70,5	74,1
Molt en desacord / En desacord	6	5,9	10	5,2	7,5	7,3

Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta RESL.eu Sabadell 2016-2017

Els gràfics 1 i 2 mostren, respectivament, la síntesi global per tipus de centre del grau de vinculació escolar i de percepció de suport docent i familiar només a partir de les respostes positives (d'acord o molt d'acord) a una selecció de preguntes clau, excloses les respostes mitjanes (ni d'acord ni en desacord). Les tendències per tipus de centre revelen punts febles semblants en vinculació escolar: les respostes sobre la dimensió cognitiva de la vinculació escolar, que inclou temes més declaratius (com ara la importància atribuïda a l'educació), són les que obtenen percentatges més alts d'acord, però aquest és inferior en la dimensió de comportament (per exemple, entregar les feines a temps) i, globalment, només toca la meitat el percentatge d'acord en les qüestions incloses en la dimensió emocional i afectiva (per exemple, sentir-se part del centre). També, globalment, tot i les diferències per tipus de centre, es pot observar que la percepció de suport docent és inferior a la percepció de suport familiar. És important observar que, als centres de tipus 3, tot i que acumulen dificultats i també mancances de recursos, la percepció del suport docent obté el segon valor més alt (després dels centres de tipus 5) i la distància entre la percepció de suport docent i suport familiar és també la segona més petita (igualment, després dels centres de tipus 5), un aspecte rellevant a considerar en les intervencions.

Gràfic 1. Vinculació escolar**Gràfic 2. Suport docent i suport familiar**

Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta RESL.eu Sabadell 2016-2017

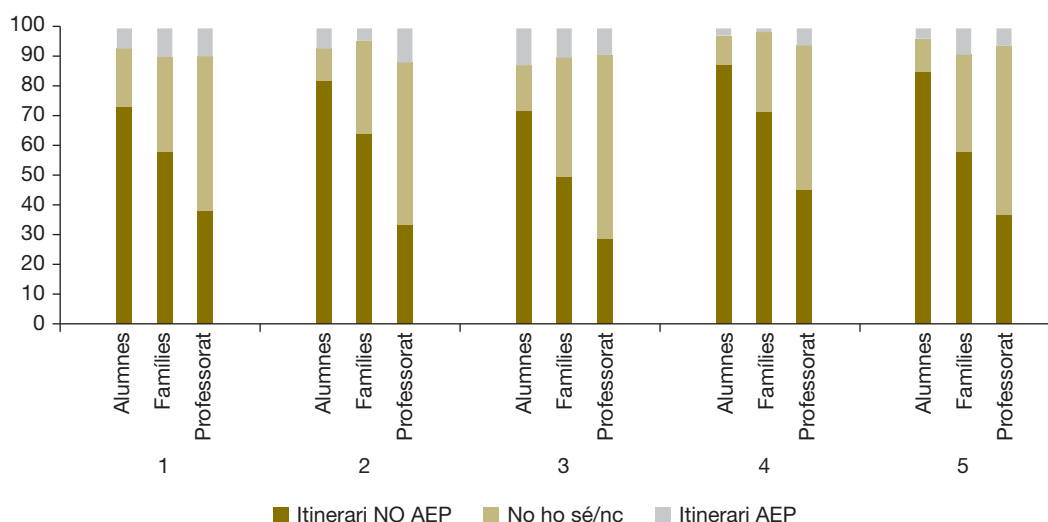
Finalment, les aspiracions educatives de l'alumnat de la mostra RESL.eu a Catalunya han estat les més altes de tot el projecte (Kaye, D'Angelo, Ryan, Lörinc, 2015) i les respostes de l'alumnat de Sabadell són molt semblants. L'opció més escollida són els estudis universitaris (60%), seguida a molta distància pels cicles formatius, i només el 6% de l'alumnat escull opcions que porten a l'AEP, com ara només completar l'ESO o un PCPI (ara PFI), com a fita a assolir en els estudis.

Tal com mostra el **gràfic 1**, a tots els tipus de centres hi ha una distància considerable entre les aspiracions de l'alumnat i les expectatives que atribueixen a les seves famílies i al seu professorat sobre les possibilitats que tenen de fer-les realitat, que en els dos casos són més baixes. Les expectatives atribuïdes a les famílies són més altes als centres tipus 4 i tipus 2 que a la resta de centres. Ara bé, les expectatives que perceben els nois i les noies i que atribueixen al professorat són encara més baixes que les atribuïdes a les seves famílies. De fet, més del 50% afirmen que no saben quines són les expectatives del professorat sobre el seu futur acadèmic. Aquesta afirmació supera el 60% als centres de tipus 3.

Per classe i origen, tot i que són globalment més baixes, les aspiracions de la majoria de l'alumnat estranger i l'alumnat amb pares i mares amb feines menys qualificades també se situen més enllà de l'ESO, i es repeteix igualment a la baixa l'atribució d'expectatives a les seves famílies i, encara més, al seu professorat. Aquest no és el lloc per desenvolupar una anàlisi aprofundida sobre les aspiracions de l'alumnat (vegeu, en relació amb l'alumnat estranger, l'explotació de les dades RESL.eu a Carrasco, Narciso i Bertran, 2018) però és important assenyalar la paradoxa següent: les altes aspiracions de l'alumnat són qualificades pel professorat entrevistat de «poc realistes» o d'obeir als desitjos familiars i al prestigi social dels estudis universitaris i, alhora, també expressen la frustració sobre el fet que els nois i les noies d'alguns centres no semblen tenir grans aspiracions acadèmiques. En ambdós casos, a més, minimitzen les possibilitats d'accedir-hi des del treball realitzat i les oportunitats que ofereix el sistema educatiu.

Les aspiracions laborals de l'alumnat són consistents amb les seves aspiracions educatives, tot i que un de cada sis alumnes no aconsegueix imaginar-se i projectar-se en cap situació laboral concreta a cinc anys vista.

Gràfic 3. Aspiracions de l'alumnat i expectatives atribuïdes



Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta RESL.eu Sabadell 2016-2017

Perspectives del professorat, dels dispositius compensatoris i dels agents socials sobre l'AEP

Amb el professorat i els professionals de dispositius compensatoris es van abordar sis eixos de discussió: coneixement de la definició d'AEP i consciència del seu abast i les seves implicacions; concepcions de la desvinculació escolar i de les desigualtats educatives; objectius, organització i formats de l'orientació de l'alumnat i les famílies; capacitat i pràctiques de seguiment de l'alumnat post-ESO; identificació dels senyals d'alarma i mesures que implementen per fer-hi front; valoració sobre recursos disponibles i recursos necessaris per actuar amb més eficàcia davant del risc d'AEP dins i fora dels centres educatius.

Tot i que es troba en situacions molt diferenciades segons els centres, el professorat comparteix força les percepcions i les perspectives. La primera i la més important és la constatació recurrent que a tots els tipus de centre es repeteix la confusió entre no acreditació de l'ESO i AEP, acompanyada, en segon lloc, de l'atribució de l'origen dels factors i les trajectòries que porten finalment a l'AEP a causes alienes a l'experiència escolar. D'altra banda, als centres predomina una concepció de la des/vinculació escolar centrada en el compliment i el rendiment acadèmic (de comportament) per sobre d'altres dimensions (cognitives i emocionals), i també unes pràctiques d'orientació basades en un model informatiu, col·lectiu i tardà de l'orientació educativa. Els centres no documenten les trajectòries de l'alumnat postgraduació ni tenen recursos per fer-ho. Només un centre, de tipus 3, ha començat a prioritzar aquesta tasca per posar a prova la incidència real del seu projecte educatiu en les trajectòries ulteriors de l'alumnat i un altre, de tipus 1, ho fa com a part d'un projecte europeu sobre formació professional en el qual participa el Departament d'Educació.

La precarietat en la qual treballen els centres públics (1, 2 i 3) té un impacte molt negatiu en el risc d'AEP de l'alumnat. Davant dels senyals d'alarma, es constata com una pràctica generalitzada la selecció d'una part de l'alumnat que necessita suport per poder accedir a les mesures preventives i d'intervenció disponibles als centres i, a més, són freqüents diferents modalitats d'agrupació per nivells de rendiment. Es prioritzen els esforços per fer que l'alumnat assoleixi la graduació de l'ESO de manera que les actuacions es concentren en una part de l'alumnat considerat en risc però amb algunes possibilitats d'acreditar-se. Ara bé, a l'hora de formular demandes per millorar la insatisfacció que generen les conseqüències de la precarietat, el professorat limita les seves opcions i s'inhibeix de formular peticions transformadores. Es detecta clarament l'impacte de l'experiència de fortes i contínues retallades dels recursos dels centres, les quals han fet que el professorat hagi interioritzat de manera inequívoca la precarietat, però també es detecta una manca de formació en models alternatius en els entorns en els quals treballen els equips d'orientació dels centres. És molt important assenyalar la preocupació dels equips directius pel greu problema de la inestabilitat de les plantilles per consolidar projectes i fer un bon seguiment de l'alumnat, però també per la impossibilitat d'accedir a més recursos que ja existeixen a causa de la manca de personal disponible que pugui fer-se'n càrrec, atesa la responsabilitat i la coordinació continuada que comporten molts projectes i ajuts.

Entre els centres concertats hi ha grans diferències. Als de tipus 4, la incidència de l'AEP és pràcticament inexistent, i gaudeixen de més mecanismes de seguiment atès que gran part de l'alumnat es queda al centre per cursar estudis postobligatoris. A més, els centres amb més recursos porten a terme una orientació més primerenca i personalitzada. Els de tipus 5, en canvi, presenten una diversitat important que depèn en gran mesura de la seva ubicació al territori, del perfil socioeconòmic de les famílies de l'alumnat

que escolaritza, com també de la possibilitat o no de cursar-hi estudis postobligatoris. En aquests aspectes, alguns centres concertats petits en barris perifèrics comparteixen carències amb els centres públics. Això no obstant i com hem vist, cap dels centres concertats fa agrupacions homogènies permanents de l'alumnat encara que tinguin més d'una línia o grup per curs.

En contrast amb la visió del professorat dels centres, els professionals dels dispositius compensatoris,¹⁵ que se centren exclusivament en joves de màxima vulnerabilitat social i en risc de no completar l'ESO, emfasitzen els aspectes relatius a les dimensions cognitiva i afectiva de la des/vinculació escolar, i assenyalen el seu impacte molt més elevat entre els sectors socials més vulnerables. Des dels diversos dispositius existents s'expressa de manera recurrent la mateixa preocupació: reconeixen que la seva feina es basa en els factors de risc en un sistema poc flexible, amb recursos inadequats, insuficients i poc coordinats, uns aspectes que afecten la qualitat de l'atenció allà on és precisament més peremptòria. Aquesta situació explica en gran part el fracàs de la prevenció.

En canvi, molts dels casos que els deriven arrosseguen diagnòstics basats en la dimensió de comportament de la desvinculació escolar (disrupció, baix compliment acadèmic, etc.). D'altra banda, també atribueixen a les situacions d'infradotació dels centres el canvi continu d'interlocutors i les interrupcions en el seguiment dels casos atesos. Tot això dificulta encara més la permanència dels joves amb més risc d'AEP als centres, provocant-ne l'expulsió abans d'èsgotar les vies ordinàries del mateix sistema educatiu.

També a diferència del professorat dels centres, des dels dispositius i recursos compensatoris sembla més freqüent l'adopció d'una perspectiva més sistèmica que va més enllà dels aspectes estrictament escolars; per aquesta raó, de manera consistent, reclamen una figura coordinadora des de l'administració local per optimitzar l'ús dels recursos existents. De fet, un dels principals obstacles identificats és la fragmentació de la gestió i de les competències municipals. I a l'hora de tancar el cercle que explica el funcionament deficient dels dispositius compensatoris també fan esment de la manca de visió comunitària de l'acció educativa dels centres. Aquest aspecte és molt preocupant perquè, com assenyalen, pot comportar l'estigmatització de les famílies més vulnerables i una de les conseqüències és, per exemple, normalitzar la tendència a sobremedicar un tipus d'alumnat per perfil social sense atendre el seu entorn de manera holística i coordinada.

Finalment, des del sector dels agents socials de la ciutat s'expressa una gran preocupació per la formació de l'alumnat que acaba l'ESO, amb acreditació o sense, a causa del molt baix nivell d'ocupabilitat que tenen els joves en edat d'incorporar-se al món laboral. Un dels aspectes recurrents que tracta el Consell de la Formació Professional que aplega els representants municipals i els agents socials de la comarca és, precisament, la contradicció entre la falta de preparació de la població jove i la necessitat de poder comptar amb persones formades des del món del treball, que té una incidència directa en l'atur juvenil. L'argument recurrent des d'aquest sector per explicar-ho és l'existència d'una separació radical entre l'orientació a l'alumnat des del món educatiu i la que seria necessària per al món laboral. De fet, la recerca ha constatat la manca generalitzada de coneixement sobre els oficis dels pares i mares de l'alumnat a la ciutat o els polígons de les

¹⁵ Entre els dispositius i els recursos compensatoris participants s'inclouen els equips d'assessorament psicopedagògics, escoles de formació d'adults, ludoteques i espais joves que porten a terme programes d'estudi assistit, entitats que treballen amb joves i famílies d'entorns vulnerables, com també programes educatius municipals.

rodalies, amb grans dificultats per reconstruir sectors i nivells de qualificació.¹⁶ D'una banda, es fa palesa la necessitat doble d'acostar l'alumnat al context laboral de l'entorn i donar a conèixer a l'alumnat i el professorat els sectors laborals i els perfils dels llocs de treball amb més demanda, així com el tipus d'habilitats necessàries per accedir-hi, més enllà dels coneixements tècnics (treball en grup, responsabilitat sobre els processos, etc.). De l'altra, si bé aquest apropament i imbricació es planteja principalment com una mesura preventiva per a nois i noies en risc de no assolir la graduació, també es considera una estratègia per incentivar aspiracions laborals específiques des del coneixement del context productiu local i comarcal.

Conclusions més rellevants

- Els factors de protecció són insuficients davant dels factors de risc d'AEP. L'alumnat mostra altes aspiracions i una percepció positiva de suport social, però una vinculació escolar baixa i una percepció poc positiva del suport docent, un factor que s'havia revelat com el més determinant en el model d'anàlisi RESL.eu. Això vol dir que els factors escolars, que tenen més pes en la prevenció, obtenen puntuacions més negatives que els factors socials i individuals. És molt important tenir en compte quina és la situació de cada centre per tal de prendre mesures adequades i reclamar els recursos específics que necessita tenint en compte que l'efectivitat de les mesures adoptades depèn, en gran part, de les condicions de la seva implementació als centres (Carrasco, Narciso i Bertran, 2018).
- S'identifiquen dos perfils d'alumnat en risc d'AEP, els joves en risc visible de no acreditar-se i els nois i noies en risc invisible d'AEP, que acrediten l'ESO però no continuen estudiant. Les perspectives d'actuació corresponents estan doblement desenfocades: tot i que es fa èmfasi en el suport necessari per a l'alumnat visiblement en risc de no acreditar (i, per definició, amb alta probabilitat de no poder seguir formant-se), aquest èmfasi es basa més en el seu entorn d'origen i les característiques socioculturals, amb unes expectatives limitades, que a transformar experiències i percepcions. Pel que fa a l'alumnat en *risc invisible*, no hi ha cap barrera sistèmica que impedeixi promoure i acompanyar la seva continuïtat des d'una orientació estratègica, però tampoc no hi ha cap programa¹⁷ de suport i retenció al sistema educatiu que ho faci possible. L'anàlisi dels resultats dels centres fa pensar que es podria reduir a la meitat el percentatge d'AEP si es fes incidència en aquest alumnat.
- Es constaten les diferències per origen migratori i gènere en el risc d'AEP, amb puntuacions menys positives entre els nois i l'alumnat d'origen estranger en la majoria de factors escolars, socials i individuals. També es constata que l'alumnat d'origen estranger continua essent objecte d'actuacions desaconsellades per la recerca (repeticions, grups permanents de nivell o grups permanents adaptats, etc.) i ha de fer front a més obstacles (interrupció del suport lingüístic i reducció de recursos de reforç, entre d'altres), tot i que també manifesta aspiracions importants. En canvi, les dades del projecte RESL.eu revelen que l'acreditació de l'ESO entre aquest alumnat actua

¹⁶ Les preguntes d'aquests ítems eren obertes en el qüestionari, per al seu tractament i classificació posterior. Els interrogants plantejats estaven entre les consultes més freqüents que l'alumnat dels diferents centres formulava a l'equip durant el treball de camp en la fase d'administració del qüestionari.

¹⁷ L'única excepció continua essent el Campus Ítaca de la Universitat Autònoma de Barcelona, una iniciativa que funciona amb finançament privat adreçada a estimular i consolidar aspiracions educatives en aquest perfil d'alumnat.

com un factor de protecció més eficaç davant del risc d'AEP (Carrasco, Narciso i Pàmies, 2018). Els resultats també confirmen la resignificació femenina del treball escolar –un nivell més alt d'identificació amb l'escola i l'educació–, en contrast amb les respostes dels nois, que expressen un nivell més alt de confiança en les seves capacitats però afirmen estar involucrats en situacions disruptives més sovint.

- El risc d'AEP varia segons els entorns d'escolarització, que són diversos i desiguals. Els diferents tipus de centres mostren una consistència important en els perfils i s'hi identifiquen problemàtiques diferents: el risc més alt de segregació interna als centres on es manté una diversitat sociocultural real; els efectes de l'hegemonia meritocràtica i la seva interiorització dels centres que articulen l'organització pedagògica al voltant del *discurs de la possibilitat individual*, com diria Anyon (1981); la pèrdua de confiança en l'educació com a eina de millora de la precarietat viscuda per l'alumnat, les famílies i el professorat en alguns centres descuidats per l'administració en entorns desfavorits; però també la pressió experimentada per un sector de l'alumnat dels centres amb acumulació d'avantatges a conseqüència de les altes expectatives de les famílies i el professorat.
- La capacitat dels centres educatius per fer front a l'AEP és, en general, baixa a causa dels recursos insuficients i inadequats amb què compten en relació amb les necessitats a què han de fer front. Es fa evident la gran inequitat entre els centres com a entorns d'escolarització i experiències escolars, que afecta a la qualitat dels processos i dels resultats, amb dificultats de detecció i d'actuació precoç. Comptar amb els recursos necessaris és fonamental però també ho és poder aplicar models diferents per fer front al risc d'AEP i un bon acompanyament des d'instàncies que situïn i vinculin els centres als entorns locals en els quals han de dur a terme la seva tasca. Comprendre les aspiracions de l'alumnat, en general, i de l'alumnat de classe treballadora, en particular, s'ha de ressituar en el debat educatiu (Archer, DeWitt i Wong, 2014) i ha de formar part de la formació del professorat.

Per abordar l'AEP, la Unió Europea recomana el lideratge de l'administració local en la coordinació i la gestió de recursos, i en la implementació d'actuacions escolars basades en la recerca des d'una perspectiva holística que faci més èmfasi en la prevenció. El projecte RESL.eu a Sabadell proposa 12 mesures de prevenció, intervenció i compensació a partir dels recursos locals (vegeu l'annex) més enllà de les propostes del projecte RESL.eu presentades a les autoritats europees i estatals (Crul i Keskiner, 2017). Entre aquestes propostes destaquem tres mesures estrella, una de cada tipus:

- Millorar la capacitat de detecció i actuació precoç dels centres a través de l'adaptació i l'aplicació d'una eina dissenyada per identificar les múltiples dimensions de la vinculació escolar i la percepció de suport familiar i docent, així com les aspiracions i expectatives de l'alumnat (Success at School Assessment Tool, SASAT);¹⁸
- Generalitzar la mentoria juvenil¹⁹ com a estratègia de millora de l'autoconcepte i com a base per aconseguir que els nois i les noies mentorats puguin reconnectar amb les seves aptituds i formular plans de futur personalitzant l'orientació;

¹⁸ La proposta original del SASAT ha estat elaborada per l'equip polonès del projecte RESL.eu i diversos equips nacionals l'estan experimentant amb versions adaptades i èmfasi diferents segons les problemàtiques més punyents de cada context. L'equip RESL.eu de la UAB ha iniciat una tasca de detecció, formació i acompanyament a 10 centres de Sabadell voluntaris el maig del 2019, i es durà a terme al llarg del curs 2019-20.

¹⁹ Durant els cursos 2016-17 i 2017-18 s'ha implementat un programa de mentoria juvenil com a estratègia de prevenció davant del risc d'AEP, dissenyat i desenvolupat en un centre de tipus 3 per la Fundació Autònoma Solidària i l'Ajuntament de Sabadell. Tant el programa pilot com el desplegament complet del programa han estat avaluats

- Crear programes flexibles de noves oportunitats per als joves que han quedat fora del sistema educatiu en la línia de la xarxa d'escoles E2O.²⁰

La majoria de les mesures que es proposen podrien ser adoptades com a concrecions del *Pla estratègic per a l'equitat i l'èxit educatiu: ÈQXIT 2017-2027*²¹ dissenyat i elaborat per l'Ajuntament de Sabadell. Sembla clar que, si bé els resultats i les conclusions d'aquest estudi posen de relleu la necessitat urgent de contrarestar els efectes sistèmics i institucionals que redueixen oportunitats i drets de la població jove de diversos orígens i en diverses situacions socials davant de l'AEP, també hi ha un ampli marge d'actuació per a les polítiques locals d'acompanyament a l'escolaritat. Disposar d'un diagnòstic local exhaustiu i únic, des de la perspectiva dels protagonistes i els entorns en els quals té lloc el procés educatiu, permet identificar com es concreten les desigualtats. També permet dissenyar respostes articulades per millorar la cohesió social a la ciutat superant la fragmentació dels centres, les xarxes, els territoris i les administracions, i sentit als drets dels joves com a ciutadans.

En definitiva, es tracta de promoure transicions d'èxit a la formació postobligatòria, perquè, al contrari del que s'acostuma a pensar, l'alumnat ja en té, d'aspiracions. El que necessita, això sí, és el reconeixement i el suport adequats.

Referències bibliogràfiques

- ANYON, J. (1981). «Social class and school knowledge», *Curriculum Inquiry*, vol. 11 (1), 3-42.
- ARCHER, L.; DEWITT, J.; WONG, B. (2014). «Spheres of influence: What shapes young people's aspirations at age 12/13 and what are the implications for education policy?». *Journal of Education Policy*, 29(1), 58-85.
- BALL, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market: the Middle Classes and Social Advantage*. Londres: Routledge Falmer.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2000). *Index for Inclusion*. Manchester: CSIE.
- CARRASCO, S.; MOLINS, C. (2018). *Aspiracions i oportunitats. Reduir l'abandonament escolar prematur des de la perspectiva de l'equitat. Estudi de cas a Sabadell i propostes d'actuació*. RESL.eu - Diputació de Barcelona-Ajuntament de Sabadell (informe d'investigació no publicat).
- CARRASCO, S.; NARCISO, L.; BERTRAN, M. (2018). «Neglected aspirations. Academic trajectories and the risk of ESL among immigrant and minority youth in Spain», a L. VAN PRAAG, W. NOUWEN, R. VAN CAUDENBERG, N. CLYQ I CH. TIMMERMAN, eds., *Reducing Early School Leaving in the EU. A Quantitative and Qualitative Study*. Londres: Routledge, 164-182.
- CARRASCO, S.; NARCISO, L.; BERTRAN, M. (2015). «¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis». *Profesorado*, 19(3), 76-92.

pel grup EMIGRA, que n'ha identificat el potencial i l'èxit assolit (vegeu EMIGRA Working Papers, 136). Se suggereix replicar el model implementat per la ciutat de Rotterdam, reconegut internacionalment.

²⁰ Vegeu <https://www.e2oespana.org/>.

²¹ Pla per a l'equitat i l'èxit educatiu: ÈQXIT Sabadell 2017-2027: <http://www.sabadell.cat/ca/activitatsfm16/597-educacio/pla-per-a-l-equitat-i-l-èxit-educatiu/72134-pla-eqxit-sabadell-2017-2027>.

- CARRASCO, S.; NARCISO, L.; PÀMIES, J. (2018). «Abandono escolar prematuro y alum-nado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible?» en: ARANGO, J., MAHÍA, R., MOYA, D. i SÁNCHEZ MONTIJANO, E. (dir.), *Anuario CIDOB de la inmigración 2018*. Barcelona: CIDOB, 211-236.
- CARRASCO, S.; RUIZ-HARO, I.; BEREMÉNYI, B.Á. (2018). «No bridges to re-engagement? Exploring compensatory measures for early school leavers in Spain from a qualitative approach», a L. VAN PRAAG, W. NOUWEN, R. VAN CAUDENBERG, N. CLYQC i Ch. TIMMERMAN (eds.), *Reducing Early School Leaving in the EU. A Quantitative and Qualitative Study*. London: Routledge, 185-198.
- CRUL, M.; KESKINER, E. (coords.) (2017). Policy Brief 2. *Informe de polítiques dirigit a los responsables políticos nacionales y regionales*, RESL.eu Project Publication.
- D'ANGELO, A.; KAYE, N. (2018). «Disengaged students. Insights from the RESL.eu international survey», a L. VAN PRAAG, W. NOUWEN, R. VAN CAUDENBERG, N. CLYQC i Ch. TIMMERMAN (eds.), *Reducing Early School Leaving in the EU. A Quantitative and Qualitative Study*. Londres: Routledge, 17-32.
- DEMEUSE, M. (2004). «A Set of Equity Indicators of the European Education Systems. A synthesis». L. MORENO HERRERA i G. FRANCIA. *Educational Policies. Implications for Equity, Equality and Equivalence*, Örebro (Suècia): Örebro University, 44-57.
- FREDRICKS, J.A.; BLUMENFELD, P.C.; PARIS, A.H. (2004). «School engagement: potential of the concept, state of the evidence». *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- KAYE, N.; D'ANGELO, A.; RYAN, L.; LÓRINC, M. (2015). «Students' survey (A1): Preliminary analysis». *Reducing Early School Leaving in Europe, Project Paper*, 5.
- RUMBERGER, R. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- RUIZ-HARO, I.; CARRASCO, S. (2017). *The evaluation of extra-muros measures for reducing ESL in Spain*. RESL.eu Country Report WP4.2.
- TILLECZEK, K.; FERGUSON, B.; EDNEY, D. R.; RUMMENS, A.; BOYDELL, K. i MUELLER, M. (2011). «A contemporary study with early school leavers: Pathways and social processes of leaving high school». *Canadian Journal of Family and Youth*, 3(1), 1-39.
- VAN PRAAG, L.; NOUWEN, W.; VAN CAUDENBERG, R.; CLYQC, N.; TIMMERMAN, Ch. (eds.) (2018). *Comparative perspectives on Early School Leaving in the European Union. Taking a multi-methods approach towards a multi-level social phenomenon*. Londres-Nova York: Routledge.

NOTA DE LES AUTORES: En l'annex s'inclouen els quadres de síntesi de les 12 propo-tes d'actuació. La identificació de necessitats (de l'alumnat i les famílies, d'una banda; dels centres, dispositius i entorns, de l'altra), així com la fonamentació de les recomanacions que donen lloc a les propostes seleccionades arran dels programes locals analitzats, no-més es detallen en l'informe de recerca complet, de circulació restringida i en procés d'exploració més detallada.

ANNEX: Síntesi de les 12 propostes d'actuació local per combatre l'AEP

Tipus d'actuació	Fonamentació	Propostes	Instàncies participants
P R E V E N C I Ó	Es desconeix el risc i la taxa d'AEP. Cal més informació sobre la realitat local i poder avaluar i millorar l'impacte de les accions.	Recopilació sistemàtica de dades sobre els 10 indicadors clau d'equitat educativa (selecció a acordar) a la ciutat; monitorització anual via mostra.	Ajuntament Inspecció educativa Universitat
	No hi ha protocol de detecció del risc d'AEP o és parcial (rendiment i observacions no sistemàtiques). Cal una eina comuna que integri diverses dimensions de risc de desvinculació escolar.	Recopilació de dades sobre els indicadors de detecció precoç de desvinculació escolar de l'alumnat de 3r d'ESO (SASAT FASE I).	Centres d'educació secundària Inspecció educativa Ajuntament
	Calen més recursos de proximitat per millorar la integració social i educativa d'adolescents i famílies en alguns sectors del territori local.	Descentralització parcial dels recursos d'orientació i suport en zones clau del territori (informació i derivació).	Ajuntament Departament d'Educació Altres
	Es detecta desconeixement dels recursos i oportunitats, i dificultats per accedir-hi entre alumnat i famílies abans de la transició a la postobligatòria i el món laboral.	Ampliació del programa Ciutat i Escola: itineraris de descoberta (món del treball; equipaments i recursos); mapa adaptat a joves i transport públic; joc amb alumnat i famílies.	Ajuntament Entitats de la ciutat Agents econòmics i socials Aula d'Esplai del Vallès
	Es detecten desconeixement i diferències importants en els projectes educatius i la formació del professorat en relació amb les necessitats de l'alumnat de la ciutat.	Organització de trobades temàtiques per professorat (articular amb Fòrum d'Educació); ubicació itinerant i presentacions de programes dels centres.	Ajuntament Departament d'Educació Entitats de la ciutat Altres
	No hi ha ofertes formatives de tots els camps professionals, limitació que afecta els incentius per la continuïtat educativa postobligatòria, de manera que empitjora el risc de desvinculació identificada en diferents zones del territori local.	Ampliació i millora de l'oferta de formació professional a la ciutat; possibilitat de cursar mòduls comuns als IES; promoció i avaluació d'experiències de FP dual de la ciutat. Valorar la possibilitat de fer oferta pròpia.	Departament d'Educació Centres d'educació secundària Ajuntament Agents econòmics i socials

I N T E R V E N C I Ó	La baixa participació social de l'alumnat i el desconeixement de l'oferta incrementa el risc de no completar l'ESO i el risc d'AEP entre sectors significatius de l'alumnat amb menys recursos que es gradua en l'etapa.	Creació d'un Programa de Mentoria juvenil obert a tots els centres de secundària amb l'objectiu de garantir un acompanyament en les transicions; intervenció mínima d'un curs / alumne des de 3r d'ESO - ampliable.	Ajuntament Diputació de Barcelona Universitat - FAS Aula d'Esplai del Vallès Entitats de la ciutat
	Cal conèixer la incidència de l'abandonament dels estudis postobligatoris i l'impacte dels programes compensatoris per a joves en transició a la vida laboral per tal de millorar les intervencions.	Seguiment dels itineraris formatius i laborals de les persones de 17 anys de la ciutat a partir d'un sistema d'indicadors simplificat. Anàlisi de l'impacte i disseny de noves actuacions (SASAT FASE II).	Centres de educació secundària Inspecció educativa Ajuntament Altres
	L'impacte contrastat de més de 10 anys d'experiència del Campus Ítaca amb alumnat de 3r d'ESO en risc d'AEP, tot i no estar en risc de no graduar-se en l'ESO, indica que cal ampliar aquest tipus d'intervenció a tot l'alumnat.	Creació del Campus ÈQXIT de Sabadell, inspirat en el Campus Ítaca de la UAB, per fomentar les aspiracions i millorar l'orientació. Accés obert a tot l'alumnat de la ciutat via tarifació social.	Ajuntament Diputació de Barcelona Universitat - FAS Aula d'Esplai, Entitats de la ciutat
C O M P E N S A C I Ó	Cal revisar la coordinació i l'articulació dels recursos de la ciutat, especialment entre centres educatius i dispositius i programes compensatoris, la introducció de figures referents o responsables dels casos individuals amb profunditat temporal.	Incorporar les accions del programa de Mentoria a la coordinació i el seguiment de l'alumnat que es porta a terme des de programes i dispositius compensatoris ja existents a la ciutat; en especial, entre programes dependents de diferents departaments municipals, en termes d'accions socials i econòmiques.	Ajuntament Entitats de la ciutat Diputació de Barcelona Generalitat de Catalunya Universitat Altres
	Cal treballar des de totes les instàncies implicades a contrarestar la manca de flexibilitat del sistema educatiu; actuar davant les barreres que exclouen l'alumnat més vulnerable en diversos moments de les transicions formatives i d'accés al món laboral.	Diversificar i ampliar les places de formació ocupacional a la ciutat fins cobrir la demanda/necessitat; fomentar i facilitar les vies de retorn al sistema educatiu (RESL.eu: recomana la revisió del sistema de proves vigent).	Ajuntament Servei d'Ocupació de Catalunya - Programes per a joves Departament d'Educació Agents econòmics i socials
	Cal entendre que els processos de maduració dels nois i noies no són lineals i, a més poden estar afectats per circumstàncies adverses. Els processos formatius, en un context competitiu i de desaparició de llocs de treball de baixa qualificació, han de ser consistents amb les realitats i necessitats d'una part molt important de la població jove davant del risc d'exclusió social que implica l'AEP.	Crear una Escola de Segones/Noves Oportunitats a la ciutat inspirada en els models existents a Catalunya (per exemple, El Llindar); alternativament, iniciar i coordinar programes experimentals de segona /nova oportunitat basats en l'experiència dels dispositius compensatoris disponibles a la ciutat. Valorar la introducció d'incentius econòmics a l'alumnat (adaptació beques 6000).	Ajuntament Departament d'Educació Diputació de Barcelona Agents econòmics i socials Entitats de la ciutat Xarxa d'Escoles E2O