

BO ABANDONAMENT

L'abandonament escolar
prematur a Catalunya

Radiografia de la situació actual

Primera edició: novembre de 2022

Autors: Marta Curran i Alejandro Montes

Edició: Fundació Bofill i Bonal·letra Alcompàs

Cap de publicacions: Anna Sadurní

Cap de projectes: Elena Sintès

Disseny de la coberta: Anythink

Disseny i maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-124829-4-2

© Fundació Jaume Bofill, 2022

Girona, 34, interior

08010 Barcelona

fbofill@fbofill.cat

<http://www.fundaciobofill.cat>

Creiem que el coneixement s'ha de compartir. Per això fem servir una llicència Creative Commons **Reconeixement 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**, llevat que en algun material indiquem el contrari. Us animem a copiar, redistribuir, remesclar o transformar i crear els continguts propis d'aquesta publicació, per a qualsevol finalitat, inclosa la comercial. Només us demanem que reconegueu l'autoria de la creació original.



ÍNDEX

Introducció	4
Aclariments conceptuals	6
Dades disponibles i buits d'informació	8
Proposta per unificar i sistematitzar la recollida de dades sobre l'AEP	10
Estat de la qüestió de l'abandonament escolar prematur a Catalunya	14
Dimensionant l'AEP a Catalunya des d'una perspectiva comparada i evolutiva	14
Els factors explicatius de l'AEP	19
Perfils de joves que han deixat els estudis de manera prematura	33
Els efectes de l'abandonament escolar prematur	41
Els efectes individuals de l'AEP	41
Els efectes econòmics i socials de l'AEP	47
Mesures polítiques per preveure i reduir l'AEP	50
Bases per a un pla de país de lluita contra l'AEP	50
Mesures polítiques per combatre l'AEP	52
Referències d'altres contextos educatius que gaudeixen d'unes millors xifres d'AEP	65
Conclusions	68
Bibliografia	72

INTRODUCCIÓ

A pesar de la notable reducció que han experimentat les xifres d'abandonament escolar prematur (AEP) en els darrers anys i dels nombrosos esforços que s'han dut a terme tant des de l'àmbit polític com de l'acadèmic per diagnosticar i dissenyar mesures per combatre el fenomen, **l'AEP segueix sent un dels principals reptes del sistema educatiu català**. Disposem de nombroses evidències que ens mostren els efectes perniciosos que té per a un jove no assolir el nivell educatiu mínim recomanat pels principals organismes internacionals, com ara la Comissió Europea o l'OCDE, en el seu desenvolupament educatiu, laboral i vital.

Tal com es mostra al llarg d'aquest informe, l'AEP és un **fenomen que s'explica per múltiples factors, té un caràcter processual i acumulatiu i es troba estretament vinculat amb les desigualtats socials**. En primer lloc, és multidimensional en tant que s'explica per la interacció d'un conjunt de factors de tipus sistèmic, escolars i individuals. En segon lloc, té un caràcter processual i acumulatiu, ja que si bé es desencadena a l'etapa de l'educació secundària, es va gestant al llarg de les etapes formatives prèvies. Per acabar, es tracta d'un fenomen estretament vinculat a les desigualtats socials, ja que no es distribueix de la mateixa manera per tots els grups socials: és més present en homes, de classe treballadora, d'origen migrat, provinents de minories ètniques i de zones rurals. És per tot plegat que calen polítiques i mesures basades en **una mirada global amb respostes sistemàtiques i coordinades que impliquin els diversos actors i els diversos espais educatius, i que prioritzin l'acció preventiva i l'equitat** com a pilars fonamentals de qualsevol intervenció que pretengui assegurar que els i les joves tinguin una experiència educativa satisfactòria que els obri les portes en un futur.

Aquest informe té l'objectiu **d'establir les bases que permetin dissenyar una estratègia de prevenció i reducció de l'AEP a Catalunya** tot fent un balanç de què sabem i què ens falta conèixer sobre la realitat dels i les joves que deixen els estudis de manera prematura avui dia a Catalunya. L'estructura de l'informe es distribueix a partir dels apartats següents. En primer lloc, s'elabora una revisió dels elements claus que cal tenir en compte a l'hora de comprendre i analitzar l'AEP i que ens permeten superar la imprecisió conceptual que tot sovint arrossega aquest terme. Així mateix, el document parteix de la constatació que les dades disponibles per diagnosticar el fenomen de l'AEP a Catalunya són clarament insuficients i, en aquesta línia, es fan un conjunt de propostes per millorar la recollida i sistematització de les dades. En segon lloc, es du a terme un estat de la qüestió de la situació de l'AEP a Catalunya tenint en compte els factors que l'expliquen, una sistematització dels diversos perfils identificats al territori català i dels impactes tant a escala individual com social que té l'AEP. En tercer lloc, s'elabora una revisió de les mesures clau orientades a afavorir l'accés, la permanència i la finalització de l'educació

secundària postobligatòria del conjunt de joves catalans des d'una perspectiva de la igualtat d'oportunitats. En aquest mateix apartat, es revisen quines són les claus de l'èxit de dos contextos propers (País Basc i Portugal) que o bé partien d'una situació molt avançada o han vist considerablement reduïda la seva xifra d'AEP en els darrers anys. A tall de conclusió, es fa un balanç i es debaten quines són les accions prioritàries en les quals cal destinar més atenció i recursos per superar les debilitats que caracteritzen el nostre sistema educatiu i per tal de combatre l'AEP.

L'estratègia metodològica que s'ha seguit per elaborar aquest document ha estat principalment la **revisió documental de fonts secundàries (articles, informes, estadístiques...)** i **s'ha dut a terme una breu explotació estadística** que ens ha permès disposar de dades actualitzades sobre l'AEP a Catalunya. D'una banda, s'han analitzat dades de l'Enquesta de Joventut de Catalunya (EJC) de l'any 2017 elaborada per l'Observatori Català de la Joventut on es recullen dades sobre les trajectòries educatives i/o laborals de 3.423 individus d'entre 15 i 34 anys residents a Catalunya. Per al cas concret de l'estudi, s'ha fet servir la mostra d'individus d'entre 18 i 24 anys ($N = 1.030$) per analitzar els factors i perfils de joves en situació d'abandonament escolar prematur i de la franja de joves d'entre 25 i 35 anys ($N = 1.849$) per analitzar els efectes de l'AEP en termes de situació laboral, habitatge i satisfacció amb la vida. D'altra banda, s'ha fet servir la mostra d'individus residents a Catalunya d'entre 18 i 24 anys de l'Enquesta de Condicions de Vida (ECV) de l'any 2019 ($N = 449$) elaborada per l'Institut Nacional d'Estadística (INE). Tot i la mida mostral reduïda que ofereix l'ECV per a l'anàlisi del cas català, l'enquesta ofereix informació sobre la renda disponible a la llar de les persones enquestades que no s'inclou a l'EJC. A partir d'aquesta informació s'ha dut a terme una aproximació descriptiva basada en anàlisis bivariades entre els individus que han deixat els estudis de manera prematura sobre les seves trajectòries educatives i laborals i altres factors que tenen a veure amb la qualitat de vida d'aquests individus. Per a aquest apartat s'ha disposat del suport de Manuel Valdés, investigador postdoctoral a la UNED.

ACLARIMENTS CONCEPTUALS

El terme *abandonament escolar prematur* fou encunyat per la Comissió Europea en el marc de l'Estratègia de Lisboa 2010 i es defineix com «el percentatge de joves de 18 a 24 anys que ha obtingut com a màxim una titulació de l'etapa de secundària obligatòria (*lower secondary education* en nomenclatura internacional) i no està cursant cap formació». Donat que els sistemes educatius europeus tenen elements distintius entre ells —edats diferents per a l'educació obligatòria, països on es titula però no se certifica, països on la promoció és directa, etc.— es va buscar un terme que pogués aglutinar les diverses particularitats dels diversos estats membres a fi d'elaborar un conjunt de recomanacions per millorar les trajectòries educatives dels i les joves europees i convertir la UE en un «referent mundial d'una economia del coneixement competitiva». Així doncs, es va descartar el terme *fracàs escolar* (*school drop-out*) que fa referència a la no certificació del títol d'ensenyament obligatori ja que les diverses edats d'educació obligatòria dels Estats membres no permetien una anàlisi comparativa a escala europea.

El terme AEP ha estat fortament criticat per diversos experts per la seva imprecisió conceptual. En aquest apartat es pretenen aclarir algunes de les imprecisions que arrossega l'indicador de l'AEP. En primer lloc, una de les principals limitacions és que sota el mateix concepte s'inclouen tant els i les joves que deixen els estudis sense tenir el certificat de l'educació secundària obligatòria (ESO) com els que sí que l'obtenen però no continuen o no obtenen un certificat de l'ensenyament postobligatori així com els i les joves que es matriculen en un ensenyament postobligatori però abandonen abans d'obtenir-ne la certificació. Aquesta superposició de diverses particularitats de l'AEP suposa una barrera en el disseny de polítiques educatives ja que fa difícil conèixer quines són les mesures més prioritàries a cada territori tenint en compte els diversos perfils esmentats.

Diverses particularitats que s'inclouen dins del terme AEP:

- Joves que deixen els estudis sense disposar del certificat de l'educació secundària obligatòria (ESO).
- Joves que es titulen en l'ESO però no continuen o no obtenen un certificat de l'ensenyament postobligatori.
- Joves que es matriculen en un ensenyament postobligatori però abandonen abans d'obtenir-ne la certificació.

Un altre factor que fa que sigui rellevant diferenciar entre fracàs i abandonament escolar prematur és que, a causa del procés d'expansió educativa que han experimentat els diversos territoris europeus en les últimes dècades, el fet de tenir un certificat d'ensenyament obligatori (nivell ISCED 2 en nomenclatura internacional i vinculat amb el terme de fracàs escolar) ja no sembla suficient per incorporar-se a un mercat laboral i un sistema productiu cada vegada més competitiu. Obtenir, en canvi, una titulació d'ensenyament postobligatori (nivell ISCED 3 en nomenclatura internacional i relacionat amb el terme d'AEP) es presenta com el nivell educatiu mínim necessari per incorporar-se al mercat laboral amb unes mínimes garanties d'èxit.

Fracàs escolar fa referència a la no certificació de la GESO (nivell ISECD 2) i l'abandonament escolar prematur, a la no certificació d'ensenyament postobligatori (nivell ISCED 3).

De la mateixa manera, i tal com hem apuntat en un altre treball (Tarabini i Curran, 2019), **abandonament i interrupció dels estudis no signifiquen el mateix**. Es pot interrompre el curs però això no significa que s'estigui abandonant els estudis. Un exemple podria ser el de joves que es troben en un procés de canvi d'itinerari formatiu, ja sigui perquè canvien de batxillerat a un cicle formatiu de grau mitjà (CFGM) o de branques d'especialitat en un mateix itinerari.

Un altre **element fonamental a l'hora d'estudiar l'AEP és el seu caràcter acumulatiu i processual**. Així doncs, tot i que quan debatem sobre l'AEP fem referència a un període puntual de la trajectòria educativa d'una persona jove com és la no obtenció de com a màxim un ensenyament postobligatori, l'evidència ens mostra que es tracta d'un **procés de desvinculació progressiva** (Mena *et al.*, 2010) que acostuma a donar senyals ja des de les etapes educatives prèvies. Com veurem a l'apartat següent, són diversos els predictors que ens van donant senyals de l'experiència d'aquest procés de desvinculació escolar i que es troben estretament relacionats amb el risc d'AEP, com ara l'absentisme, la repetició, les dificultats d'aprenentatge, la desmotivació o un grau baix d'autoconfiança, entre d'altres. Per aquest motiu, és important que a l'hora de fer seguiment dels riscos de l'AEP superem la lògica finalista que se centra a analitzar els resultats educatius i posem atenció en els processos educatius i les transicions educatives.

Per acabar, hi ha consens entre la comunitat educativa que l'AEP representa un repte per al sistema educatiu en tant que es demostra com a ineficaç per generar oportunitats per a tothom en igualtat de condicions. El fet que l'AEP no afecti tots els grups socials de la mateixa manera —les dades mostren una sobrerrepresentació de nois, de classe treballadora i d'origen migrat, que formen part de minories ètniques i de zones rurals—, ens permet concloure que **l'AEP es mostra com un repte d'equitat educativa per al sistema educatiu**.

Com hem mostrat en anteriors ocasions (Tarabini i Curran, 2019; Tarabini, 2017), és important entendre el fenomen de l'AEP com un **procés de desvinculació escolar que s'associa amb processos d'exclusió educativa que es donen en el sistema educatiu**. Aquest enfocament de l'AEP en clau d'equitat i d'exclusió educativa ens permet allunyar-nos d'altres enfocaments més individualitzadors que responsabilitzen els i les joves de les seves trajectòries educatives. Fernández Enguita *et al.* (2010) ja denunciaven ara fa una dècada la connotació pejorativa que acompanyava el terme *fracàs escolar* perquè semblava responsabilitzar únicament l'alumnat de la seva situació educativa amb la consegüent desresponsabilització de les institucions i dels agents que intervenen en les trajectòries educatives.

Dades disponibles i buits d'informació

L'AEP a Catalunya s'estudia a partir de dades d'enquesta, quan és un fenomen que pensem que podria i hauria d'estudiar-se mitjançant dades de registre que recullen informació del conjunt de la població i no tan sols d'una mostra de la població com fan les enquestes. Les administracions públiques disposen d'una abundant quantitat de dades sobre la situació vital, educativa i laboral dels i les joves catalans (censos, padrons, seguretat social...) però amb el repte que falta sistematitzar totes aquestes dades per poder conèixer-ne la trajectòria. A tall d'exemple, el creuament d'aquestes dades de registre permetria conèixer quina és la situació ocupacional de tots els i les joves catalans que han deixat els estudis de manera prematura.

De la mateixa manera, per tal d'elaborar una radiografia el més acurada possible de l'AEP, resulta fonamental disposar de **trajectòries educatives des d'una perspectiva longitudinal**. Què ens aporten les dades longitudinals que no ens aportin els estudis transversals que recullen dades en un únic moment temporal?⁶ Els estudis longitudinals proporcionen un recompte de dades estadístiques d'una unitat d'anàlisi —ja sigui un individu o un grup— que es recullen de manera periòdica i permeten fer un seguiment de l'evolució de les característiques de l'objecte estudiat. Així doncs, si bé els estudis transversals poden analitzar diferències entre casos, no diferencien dins d'un mateix cas com sí que ho fan els estudis longitudinals. Els estudis longitudinals, per tant, permeten descriure patrons de canvi, fer prediccions i establir relacions causals entre variables.⁷

6. Per a més informació sobre les diferències entre tots dos enfocaments metodològics, consulteu Bryman *et al.* (2004).

7. Un estudi sobre l'AEP a Catalunya des d'un enfocament longitudinal ha estat dut a terme pel Grup de Recerca i Treball de la UAB, en el qual ha fet un seguiment fins al curs 2019-20 de 74.000 estudiants de la generació del 2001 que cursaven 4t d'ESO el curs 2016-17.

El 2015 el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya posa en marxa el Registre d'alumnes (**RALC**), identificador que permet fer un seguiment de la trajectòria educativa de tot l'alumnat matriculat als centres educatius públics i privats d'ensenyaments reglats no universitaris de Catalunya.

El RALC té el potencial de creuar dades de la trajectòria educativa de la totalitat de la població catalana jove de 18 a 24 anys amb d'altres registres administratius que permetrien obtenir les dades que es presenten en aquest estudi. De totes maneres, hi ha una sèrie de restriccions que fan que aquesta eina encara no pugui ser la més adient per copsar l'AEP:

- Dificultat per accedir a les dades tant per les administracions com per equips investigadors de l'àmbit de la recerca.
- Tot i l'ampli ventall de dades identificatives que recull el RALC (sexe, nacionalitat i país de naixement), segueixen faltant dades importants de perfil social (nivell educatiu i situació econòmica dels progenitors, pertinença a minories ètniques...).
- Queden exclosos els següents tipus de formacions: escoles d'adults, centres de noves oportunitats, formació per a l'ocupació, ensenyaments de música o ensenyaments artístics i esportius, entre d'altres; això dificulta poder obtenir una radiografia més acurada de l'AEP.

Mentrestant, ens hem de conformar a analitzar el fenomen de l'AEP a partir d'enquestes, la qual cosa suposa una notable limitació. El fet que cap d'aquestes enquestes estigui dissenyada per estudiar específicament el col·lectiu de joves en situació d'AEP implica haver de seleccionar una submostra (joves d'entre 18 i 24 anys) que, en la majoria de casos, no és prou àmplia per dur a terme anàlisis estadístiques més sofisticades per raons de significació. Així doncs, ara per ara, les fonts oficials estadístiques —principalment l'INE i l'IDESCAT— ens proporcionen una **dada global de l'AEP, però la fiabilitat/representativitat de les dades quan es desagrega per territoris és molt problemàtica** (té un marge d'error molt gran). D'aquesta manera, perdem tot el detall de les diverses casuístiques i particularitats que caracteritzen els diversos marcs territorials.⁸

8. Actualment, l'única enquesta que permet treballar amb una mostra suficient a escala autonòmica és l'Enquesta de Població Activa (EPA) de l'Institut Nacional d'Estadística (INE). De totes maneres, les microdades disponibles d'accés públic agrupen la població per unes franges d'edat que no corresponen al perfil d'AEP (18-24 anys). Per disposar de les dades sense agrupacions per franges d'edat cal signar un convenir amb l'INE i tramitar la compra de les mostres trimestrals dels diferents períodes que es vulgui analitzar.

Dimensionar l'abast de l'AEP tant a escala local com per al conjunt del territori català és fonamental si volem establir perfils i causes que ens permetin dissenyar mesures específiques per abordar el fenomen. Tal com posem de manifest en aquest informe, l'evidència ens mostra que sovint les administracions gestionen les polítiques públiques a partir de dades parcials, de vegades contradictòries, que dificulten una gestió de l'AEP més exitosa de l'AEP. De fet, i tal com hem constatat en recerques anteriors (Tarabini i Curran, 2019), **els ajuntaments lamenten que aquesta feina ingent recaigui en els seus tècnics**, que no sempre disposen ni del temps ni dels recursos, però sobretot del coneixement, per dur a terme aquesta tasca. Això comporta que, a pesar del costós esforç que suposa recollir aquestes dades, no sempre són tan útils com caldria per la seva falta de sistematització.

Proposta per unificar i sistematitzar la recollida de dades sobre l'AEP⁹

A continuació es recull una proposta sobre les fases que caldria seguir per dur a cap una sistematització de les dades sobre l'AEP tant a escala local com agregades pel conjunt del territori català.

- 1. Definir el propòsit de la recollida de dades.** Els dos principals propòsits haurien de ser identificar l'alumnat en risc d'AEP (factors, perfils, casuístiques...) d'una banda, i, de l'altra, fer seguiment/traçabilitat de les trajectòries dels i les joves, tant dels que estan cursant alguna formació com dels que no. Tal com recomanen els experts (NESSE, 2009; Cedefop, 2021), és fonamental posar molts esforços en la detecció primerenca, perquè una vegada han deixat els estudis, la tasca de localitzar aquest joves es complica. Així mateix, està comprovat que com més temps fa que han deixat els estudis, menys probabilitats hi ha que els reprenguin i més costoses són les intervencions per pal·liar els efectes de l'AEP.
- 2. Assegurar la sistematització de les dades recollides** que permeti fer anàlisis comparatives entre diversos territoris. Aquesta fase de sistematització implicaria:
 - Incloure indicadors que ja estiguin recollits en les fonts oficials.
 - Desenvolupar estratègies que permetin recollir dades addicionals i assegurar que es vagin recollint de manera sistemàtica per elaborar una exploració evolutiva/comparativa. En aquest sentit, pensem que caldria:
 - Definir quines serien les institucions / els agents responsables de recollir cada font.
 - Decidir tècniques de recollida: qüestionaris, entrevistes, observacions, etc.

9. Basat en la proposta que es recull en l'informe **Monitoring Early School leaving** Cedefop (2021).

- Decidir una estratègia metodològica en funció de: la capacitat dels recursos disponibles; la disponibilitat real de les fonts oficials; les fonts primàries que cal recollir; la importància de la planificació en clau de detecció precoç (per exemple, sovint els diagnòstics d'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu —NESE— arriben massa tard).
- Anar actualitzant els indicadors per tal d'incloure'n de nous que s'ajustin a noves realitats i assegurin la identificació reeixida de joves en risc d'AEP.

3. Escollir indicadors rellevants. Dissenyar una plantilla sistematitzada d'indicadors de trajectòries educatives que permeti detectar i dimensionar problemàtiques i causes, i anticipar necessitats o riscos futurs. Aquests indicadors poden incloure informació sobre les circumstàncies familiars, el rendiment acadèmic, la vinculació conductual dels i les joves, percentatges d'absentisme, de salut i benestar, entre els més rellevants.

Proposta de preguntes / indicadors clau:

Detecció primerenca a l'ESO

- Percentatge d'alumnat d'ESO amb baix nivell d'adquisició de competències.
- Percentatge de repetició de curs.
- Percentatge i grau d'absentisme escolar.
- Taxes de graduació a l'ESO.
- Mobilitat entre centres i territoris.
- Percentatge d'alumnat assignat en algun tipus de recurs extraordinari: Unitat d'Escolarització Compartida (UEC), Programes de Diversificació Curricular...

Qüestionari a joves que cursen l'ESO (informació més qualitativa/subjectiva)

- Satisfacció i grau de benestar al centre (professorat, companys, contingut curricular, resultats educatius...).
- Nivell d'autoconfiança/autoestima/motivació amb el procés educatiu.
- Preguntes relacionades amb les expectatives sobre itineraris formatius posteriors.
- Qüestions vinculades amb la salut (física i mental).
- Context familiar (tipus de relació, situació ocupacional i econòmica dels progenitors/tutors, suport a l'escolarització...).

En relació amb l'ensenyament postobligatori

- Percentatge d'alumnat matriculat al batxillerat i CFGM.
- Percentatge de promoció.
- Taxes de graduació.
- Percentatge d'AEP.
- Percentatge d'alumnat matriculat a: Programes de Formació i Inserció (PFI), escoles d'adults, escoles de noves oportunitats (distribució d'alumnat cursant el GESO, preparació de les proves d'accés a CFGM i CFGS en aquestes escoles).

Una vegada ja han abandonat

- Quin és el perfil sociodemogràfic dels i les joves que deixen els estudis de manera prematura? (Edat, sexe, origen migrat o minoria ètnica, Necessitats Específiques de Suport Educatiu...)
- En quin moment de la seva trajectòria es produeix l'AEP? (No disposen del graduat en ESO, s'han graduat de l'ESO però no han continuat a l'ensenyament postobligatori, s'han matriculat en un ensenyament postobligatori però no s'han titulat ja sigui perquè han deixat els estudis o perquè l'han finalitzat però no n'han obtingut el certificat.)
- En quin itinerari formatiu es produeix l'AEP? Aquí caldria especificar no només l'etapa formativa, sinó també la modalitat.
- Quins són els factors que els han conduït a l'AEP? (Factors econòmics, familiars, laborals, de salut, etc.)

Dades de context

- Oferta educativa per als diversos nivells educatius.
- Característiques dels centres educatius en termes de composició social de l'alumnat.
- Dades de cobertura de beques i ajudes (material, transport...).
- Dispositius i recursos disponibles al territori: PEE, programes de suport i acompanyament socioeducatiu, programes d'orientació, UEC, PFI, escoles d'adults, centres de noves oportunitats...
- Dades del sistema productiu / mercat laboral del territori: necessitats, particularitats, perfils de joves a l'atur...

- 4. Implicar els diversos agents socioeducatius** (responsables polítics, professionals dels centres educatius, serveis d'orientació, serveis públics d'ocupació, serveis socials, joventut, professorat/tutors, orientadors, psicopedagogs...) tant en la recollida com en l'anàlisi de la informació recollida. Per implicar-los cal fer accessibles les dades i/o dotar d'eines que permetin facilitar l'anàlisi d'aquestes dades.

El Ministeri d'Educació i Recerca de Noruega el 2013 va crear un **organisme específic** que tenia el propòsit de fer un traspàs de les evidències més rellevants de la recerca en l'àmbit educatiu als diversos membres de la comunitat educativa.

- 5. Aportar coneixement/eines als professionals i responsables polítics** per facilitar aquesta sistematització de dades i facilitar la seva participació en el procés d'anàlisi. Cal facilitar la participació de les administracions/institucions en la recollida/sistematització de les dades ja sigui a través de formació o a través d'incentius on es reconegui el temps dedicat. Així mateix, és fonamental que aquestes dades siguin d'ús públic a fi que els diversos actors implicats en la lluita contra l'AEP les puguin treballar.

6. Enllaçar factors de risc amb mesures i assegurar l'eficàcia d'aquestes mesures amb sistemes d'avaluació rigorosos i continuïtats.¹⁰ Una vegada identificats els i les joves en risc o que han abandonat els estudis (i les causes o els perfils), seria fonamental comprovar si ja estan rebent algun tipus de suport/beca i quines necessitats no estan cobertes.

Resultats esperats d'aquesta proposta d'unificar i sistematitzar dades sobre l'AEP:

- Millorar la coordinació i cooperació entre agents.
- Millorar la comprensió del procés de desafecció i dels factors de l'AEP.

Exemples de recollida de dades sistematitzada en altres contextos:

- Sistema integrat de recollida de dades a Estònia: **Estonian Education Information System** (EHIS).
- Qüestionari desenvolupat pel Ministeri d'Educació francès **LYCAM questionnaire**, en el qual s'elabora un conjunt de preguntes sobre el grau de satisfacció dels joves sobre el seu procés escolar a l'etapa secundària amb el propòsit de detectar l'alumnat en risc d'AEP.
- **Risk of NEET Indicator Tool** (RONI). Una eina desenvolupada per l'administració educativa d'Oxfordshire al Regne Unit per oferir suport als instituts per identificar l'alumnat en risc d'esdevenir NEET (not in Education, Employment or Training).
- **Stay@School** es porta a terme en diversos països com Bèlgica, Itàlia, Romania i Espanya.

Finalment, volem posar de manifest la **importància de dur a terme recerques des d'una perspectiva qualitativa en què, més enllà de dimensionar el fenomen, es persegueix aprofundir en les vivències dels i les joves i/o de la resta d'actors que els acompanyen al llarg de la seva trajectòria educativa i vital**. Perquè com ens alerten Tarabini *et al.* (2021): «darrere dels indicadors d'AEP s'amaguen històries doloroses de nombrosos joves que han estat exclosos sistemàticament de la possibilitat de gaudir d'una experiència escolar satisfactòria». En aquest sentit, són nombroses les recerques elaborades en l'àmbit català que ens permeten humanitzar les xifres d'AEP i posar llum a quines són les preocupacions i necessitats dels i les joves que deixen els estudis de manera prematura (Tarabini *et al.*, 2021, 2018, 2017; Castejón *et al.*, 2019).

10. Vegeu l'apartat **Mesures polítiques per preveure i reduir l'AEP** per a un aprofundiment d'aquesta qüestió.

ESTAT DE LA QÜESTIÓ DE L'ABANDONAMENT ESCOLAR PREMATUR A CATALUNYA

L'objectiu d'aquest apartat és aportar dades el més actualitzades i concretes possibles que ens permetin radiografiar quina és la situació de l'AEP a Catalunya i els seus principals factors explicatius.

Dimensionant l'AEP a Catalunya des d'una perspectiva comparada i evolutiva

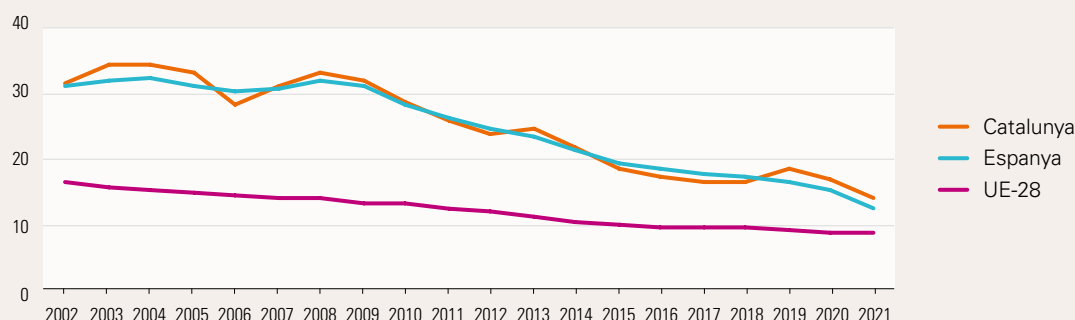
El primer aspecte que cal destacar de l'evolució de l'AEP a escala global és la seva **tendència generalitzada a la baixa en els últims 20 anys**. Aquesta tendència és compartida tant pel conjunt de països que conformen la UE-28⁶ com per Catalunya o Espanya, amb certs matisos. En el cas de Catalunya, la reducció observada durant el període de 2002-2021 és de 16,5 punts, passant d'un 31,3% el 2002 a un 14,8% el passat 2021. Una situació similar és la que ha experimentat el conjunt del territori espanyol, amb una diferència lleugerament superior de 16,7 punts (de 30% a 13,3%).

A pesar de la notable reducció durant el període esmentat, les dades comparatives amb la resta de països europeus posen de manifest que la situació de partida ja era altament desfavorable i que Catalunya i Espanya continuen lluny dels objectius establerts en la seva agenda europea (que era arribar al 10% l'any 2020). Així doncs, si bé hem retallat la distància de xifres d'AEP amb la resta d'Estats membres, **Catalunya (14,8%) i Espanya (13,3%) es continuen trobant al capdavant dels rànquings en AEP de la Unió Europea (9,7% a l'any 2021), després de Romania (15,3%)**. Si bé no tenim dades que permetin saber el nombre de joves que han abandonat els estudis de manera prematura a Catalunya, un estudi recent de la Diputació de Barcelona (2021) estimaria en 54.314 les persones joves en situació d'AEP només en la província de Barcelona (la qual aglutina fins al 73,7% de la població total de Catalunya). No disposem de la xifra exacta per a Catalunya, però aquestes dades posen en relleu la magnitud encara superior del fenomen si tenim en compte la totalitat del territori català.⁷

6. Des de l'any 2020 es fa referència a la Unió Europea com a UE-27 per la sortida del Regne Unit.

7. Si apliquéssim una regla de tres amb les dades obtingudes per la província de Barcelona, el resultat extrapolat per al conjunt de la població a Catalunya seria de 74.403 joves en situació d'AEP.

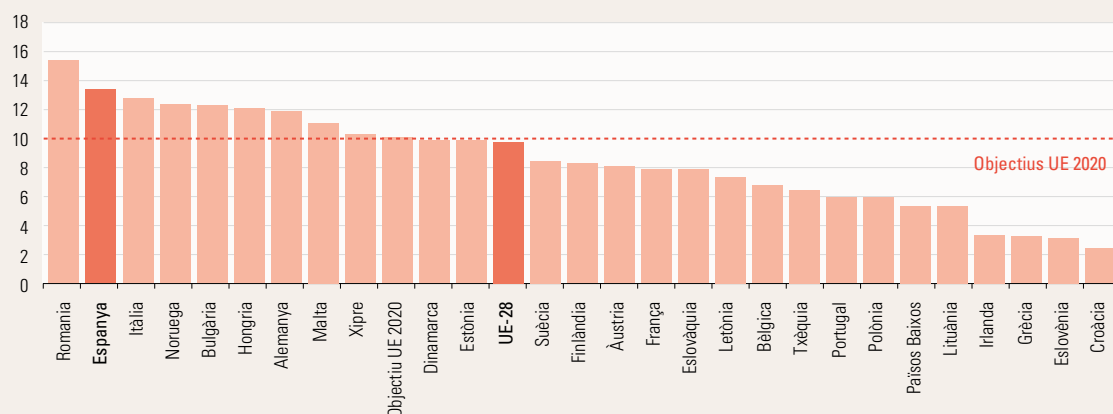
Gràfic 1
Evolució de l'AEP a la UE-28, Catalunya i Espanya (2002-2021)



Font: IDESCAT i Enquesta de Població Activa. Ministeri d'Educació i Formació Professional (2022).

Si comparem la situació l'any 2021 d'Espanya en relació amb la resta d'Estats membres (Gràfic 2), podem observar dues qüestions fonamentals. En primer lloc, que **tot i la reducció experimentada en els darrers anys, Espanya no tan sols lidera el rànquing de països de la UE-28 en percentatge d'AEP (13,3%), sinó que a més se situa molt per sobre de la majoria d'aquests països**. En segon lloc, que **el nombre de països que no compleix amb l'objectiu europeu del 10% d'AEP és molt reduït, se situa en nou països**: Romania, Espanya, Itàlia, Noruega, Bulgària, Hongria, Alemanya, Malta i Xipre.

Gràfic 2
Distribució de l'AEP per països membres de la UE-28. Any 2021

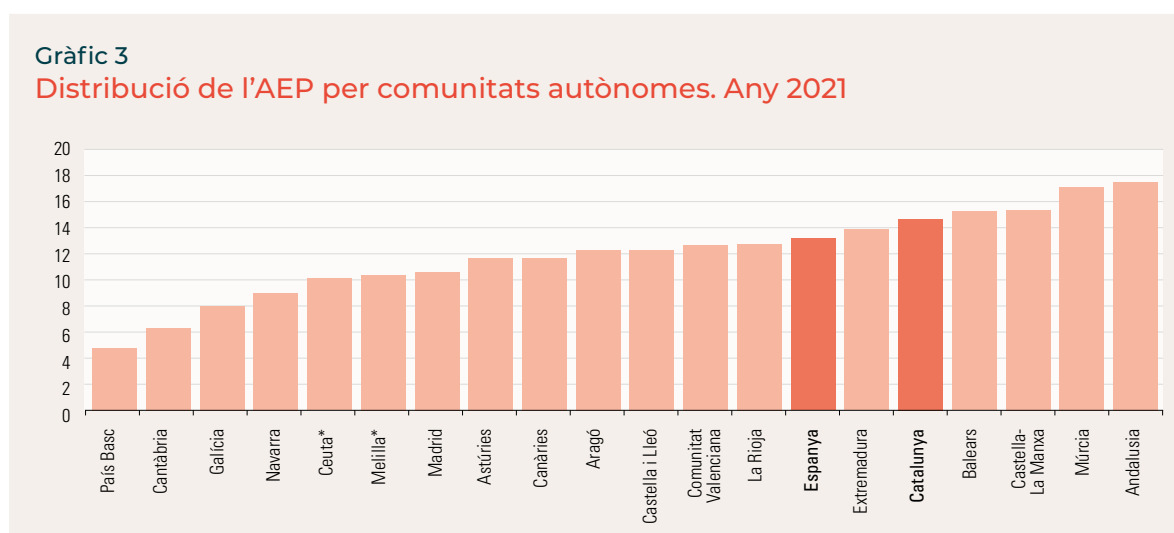


Font: elaboració pròpia basada en Eurostat (2022).

Els elements que expliquen aquesta xifra tan elevada son àmpliament diversos. D'una banda, trobem els factors institucionals relatius a la l'arquitectura mateixa del sistema educatiu. Aquests fan referència al volum d'oferta educativa (especialment rellevant en el cas de la formació professional inicial i dels cicles formatius de grau mitjà), les característiques dels itineraris formatius o els models d'orientació i acompanyament. És a dir, els anomenats factors *push*. D'altra banda, s'identifiquen tots aquells elements estructurals i sistèmics que tenen a veure amb l'estructura i les demandes pròpies del mercat laboral (amb una elevada i persistent presència de feines no qualificades). És a dir, els anomenats factors *pull*. La combinació dels elements propis d'ambdues lògiques dona com a resultat el context particular de proliferació i manteniment del fenomen característic a Catalunya i al conjunt d'Espanya. Aquests elements i alguns més s'aborden amb més profunditat a l'apartat de factors explicatius de l'AEP i a l'apartat de mesures polítiques.

Si s'observa l'evolució de l'AEP des d'una perspectiva comparada entre Estats membres (Gràfic 2), es posa de manifest una tercera qüestió rellevant, que és la **capacitat de revertir les xifres d'AEP**. Aquest és el cas de països com Portugal, Grècia o Irlanda, que es trobaven al capdavant del rànquings d'AEP a escala europea i han vist substancialment reduïdes les xifres en l'última dècada. És especialment significatiu el cas de Portugal, que ha reduït en 36 punts les seves taxes d'AEP a través d'un conjunt de reformes educatives que analitzarem amb més profunditat a l'apartat **Referències d'altres contextos educatius en què gaudeixen d'unes millors xifres d'AEP** d'aquest informe. Aquests exemples ens serveixen per constatar que encara hi ha un marge de millora notable a casa nostra i que cal seguir apostant per fomentar mesures que tinguin per objectiu la reducció i la prevenció de l'AEP.

Pel que fa a l'assoliment dels objectius europeus a escala espanyola, observem també diferències notòries entre territoris (Gràfic 3). **Tan sols quatre comunitats autònomes (País Basc, Cantàbria, Galícia i Navarra) superen notablement l'objectiu europeu del 10 %.** Aquest fet mostra que tan sols un 24 % dels territoris que conformen l'Estat espanyol té el fenomen «sota control». A l'extrem contrari observem dues comunitats autònomes (Andalusia i Múrcia) que se situen per sobre del 16 %. La situació de Catalunya no és cap de la d'aquests casos. Si bé la situació catalana no és tan alarmant, el fet que només quatre comunitats autònomes es trobin més mal situades en relació amb els objectius europeus posa de manifest la importància del fenomen al territori i la necessitat de treballar en la millora de la situació..

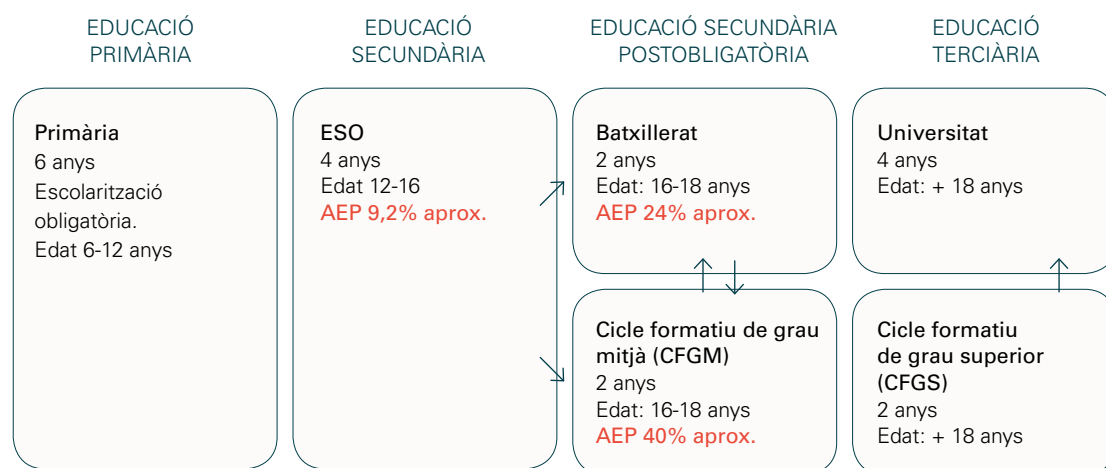


*Les dades s'han de prendre amb precaució perquè les derivades de tamanyos mostrals petits estan afectades per forts errors de mostreig.
Font: elaboració pròpia a partir de l'INE (2022).

Finalment, en la figura següent (Figura 1) es pot observar l'estructura del sistema educatiu català i els punts crítics on la incidència de l'AEP és més present.⁸ Com mostren les dades, la presència de l'AEP és notablement desigual entre etapes i itineraris educatius (en aquest cas particular, les xifres fan referència al percentatge de joves que han finalitzat els estudis a cada etapa sense obtenir-ne la titulació). Això ens permet tenir una fotografia global de l'AEP. No obstant això, per tenir l'escenari complet caldria afegir el percentatge d'AEP que es dona entre itineraris, especialment important en la transició que es produeix entre la finalització de l'ESO i l'inici de l'educació secundària postobligatòria.

8. Aquests aspectes s'abordaran en profunditat al subapartat **Perfils de joves que han deixat els estudis de forma prematura**, que tanca el present apartat. En aquest apartat s'aborden les diferències entre etapes i itineraris educatius quant a presència i forma del fenomen de l'AEP.

Figura 1
Estructura del sistema educatiu i percentatge d'AEP a cada itinerari formatiu



Font: elaboració pròpia a partir de Tarabini *et al.* (2018) i dades d'AEP de la Diputació de Barcelona (2021).

En síntesi...

Diverses particularitats que s'inclouen dins del terme AEP:

- L'AEP a Catalunya ha mostrat una notable reducció durant les darreres dues dècades i s'ha reduït d'un 31,3% el 2002 a un 14,8% el passat 2021.
 - Malgrat aquesta reducció, Catalunya (14,8%) i Espanya (13,3%) es continuen trobant al capdavant dels rànquings en AEP de la Unió Europea (9,7%) i de l'agenda europea (10% l'any 2020).
 - El nombre de països de la UE27 que no compleixen l'objectiu europeu del 10% (ET2020) és força reduït, només nou, que són: Romania, Espanya, Itàlia, Noruega, Bulgària, Hongria, Alemanya, Malta i Xipre.
 - Portugal, Espanya, Grècia i Irlanda són alguns dels països que han reduït més les seves xifres d'AEP. Portugal al capdavant d'aquest decreixement ha reduït en 36 punts les seves taxes d'AEP en les darreres dues dècades.
 - Tan sols un 24% dels territoris que conformen l'Estat espanyol ha complert les recomanacions europees. Només el País Basc, Cantàbria, Galícia i Navarra superen notablement l'objectiu europeu del 10%. A l'extrem contrari observem dues comunitats autònomes (Andalusia i Múrcia) que se situen per sobre del 16%.
- Si bé la situació catalana no és tan alarmant com aquests casos, el fet que només quatre comunitats autònomes es trobin més mal situades en relació amb els objectius europeus posa de manifest que l'AEP segueix representant un dels principals reptes del sistema educatiu a Catalunya.
- La distribució de l'AEP és notablement desigual entre etapes i itineraris educatius. Es calcula que afecta un 9,2% de l'educació secundària obligatòria, un 24% del batxillerat i un 40% de la formació professional de grau mitjà.

Els factors explicatius de l'AEP

Com veurem en les següents línies, l'AEP té un caràcter multidimensional que s'explica a partir de cinc grans categories: els factors socials, els sistèmics, els institucionals, els relacionals i els subjectius (Tarabini i Ingram, 2018). L'abordatge de l'AEP des d'aquesta mirada global i comprensiva és fonamental si es volen evitar explicacions i intervencions excessivament simplificadores.

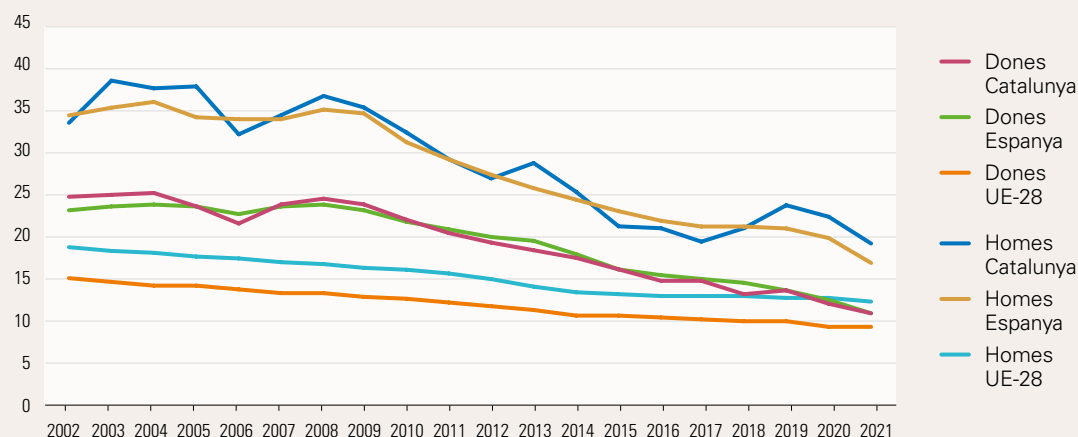
Els factors socials

En primer lloc i pel que fa als factors socials, es constata que **l'AEP no és neutra en termes socials perquè no afecta tots els grups socials de la mateixa manera**. Més aviat, en les xifres d'AEP es troben sobrerrepresentats els homes, d'estatus socioeconòmic i cultural baix, d'origen migrat, provinents de minories ètniques i de zones rurals. Entendre la desigual distribució d'oportunitats socials i educatives que experimenten els i les joves catalanes ens aporta pistes fonamentals per comprendre millor quines persones estan més exposades al fenomen.

Pel que fa a la distribució desigual de l'AEP per sexe, les dades ens mostren com **les dones presenten un percentatge d'AEP més baix**. En el cas català, la xifra d'AEP de les dones l'any 2021 se situava al 9,9%, en contrast amb el 19,4% dels homes, diferència que s'ha mantingut tant en el temps com en els diversos territoris observats. De fet, és interessant observar (Gràfic 4) com les diferències amb la mitjana europea es redueixen dràsticament si només es té en compte el sector femení de la població (un escàs 1,8% en el cas espanyol i un 2% de diferència en el cas català). En el cas dels homes, les diferències amb la mitjana europea són substancialment més grans, arriben a més de 8 punts de diferència en el cas català. Si bé és important tenir en compte els factors explicatius que expliquen la desafecció escolar més elevada que experimenten els nois durant el seu procés escolar, és fonamental tenir present com els canvis en l'estructura del mercat laboral i el sistema productiu han afectat històricament en més proporció els nois. Aquesta tendència s'explica per una contractació més massiva a nois en sectors de baixa qualificació com la construcció i el turisme. Un d'aquests impactes és el que es pot comprovar en el gràfic a partir de la notable davallada en les xifres d'AEP durant el període de crisi financera que es va produir a partir del 2008.

Gràfic 4

Evolució de l'AEP a la UE-28, Catalunya i Espanya per sexe (2002-2021)



Font: IDESCAT i Enquesta de Població Activa. Ministeri d'Educació i Formació Professional (2022).

Pel que fa a l'estatus socioeconòmic i cultural les evidències són ingents (Tarabini *et al.*, 2021a; García i Sánchez-Gelabert, 2021; Bonal i González, 2020) i assenyalen **l'estreta relació entre les possibilitats d'abandonar el sistema educatiu i les característiques socials familiars** (nivell socioeconòmic, estructura familiar, pobresa i vulnerabilitat, etc.). En paraules d'Escudero (2005) i Salvà *et al.* (2016), hi ha una relació estreta entre exclusió social i exclusió educativa; i en l'àmbit de l'AEP aquesta relació es fa manifesta. Com apunten Tarabini, Jacovkis i Montes (2017): «parlar d'exclusió educativa no només fa referència al mer reflex de dinàmiques d'exclusió social que es generen en l'exterior del sistema educatiu i que aquest reproduceix directament o indirectament, sinó també a les dinàmiques d'exclusió generades per i des del mateix sistema educatiu, amb una naturalesa pròpiament escolar, però que, no obstant això, reproduceixen i amplifiquen desigualtats socials que van més enllà de l'àmbit educatiu» (p. 41).

En aquest estudi, l'estatus socioeconòmic i cultural l'abordem a partir del nivell d'estudis, l'ocupació i el poder adquisitiu dels progenitors tot explorant com aquests indicadors correlacionen amb la probabilitat d'abandonar els estudis de manera prematura. Les dades ens mostren que **aquells joves que provenen d'entorns familiars en situació de més vulnerabilitat social i econòmica veuen incrementades les seves opcions d'AEP**. Així doncs, la probabilitat de deixar els estudis de manera prematura és fins a cinc vegades més reduïda entre joves amb progenitors que disposen d'un nivell d'estudis superiors en contrast amb els fills i les filles de progenitors amb estudis secundaris o inferiors. De fet, els fills i les filles dels primers se situarien per sota de la mitjana europea i assolirien l'objectiu 2020 proposat per la UE.

Taula 1
Percentatge d'AEP segons el nivell educatiu dels progenitors

Nivell d'estudis	Pare	Mare
Secundaris o inferiors	19,7	20,1
Superiors	4,5	4,1

Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

La mateixa correlació l'observem, tal com avançàvem fa uns instants, amb el tipus d'ocupació principal. Les diferències entre les persones que viuen a llars on els progenitors desenvolupen professions liberals (vinculades a titulacions universitàries) i les que ho fan a llars on l'ocupació principal és manual no qualificada són notòries: en el primer cas abandonarà menys d'1 de cada 10, mentre que en el segon cas ho faran entre 2 i 3 de cada 10. D'altra banda, s'observen diferències notables en la influència exercida per l'ocupació desenvolupada pel pare o per la mare, i la de la mare és lleugerament més notable. En aquest sentit, **el fet que les mares acostumen a assumir una responsabilitat més gran en l'acompanyament escolar explicaria les diverses probabilitats d'AEP segons l'ocupació principal de la mare.**

Taula 2
Percentatge d'AEP segons el tipus d'ocupació dels progenitors

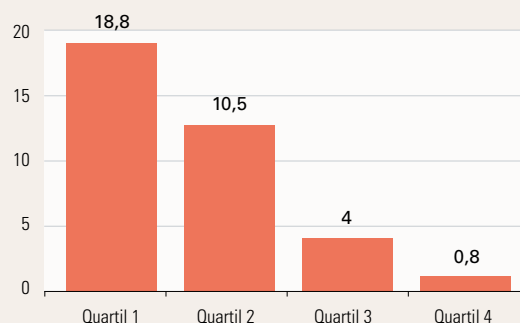
Tipus d'ocupació	Pare	Mare
Professions liberals	8,7	8
Ocupacions intermèdies	18,9	13,2
Ocupacions manuals no qualificades	23,4	32,4

Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

Pel que fa a la renda per càpita de la llar i seguint la mateixa tendència que en els casos anteriors, les dades mostren com les persones que conviuen en un entorn amb més recursos econòmics (quartil 4) abandonen per sota de l'1 %, situant-se molt per sota de l'objectiu UE2020, mentre que les que es troben en la situació de més precarietat econòmica ho fan en quasi un 20 % (18,8 % per ser exactes).

Gràfic 5

Percentatge d'AEP per renda
per càpita de la llar



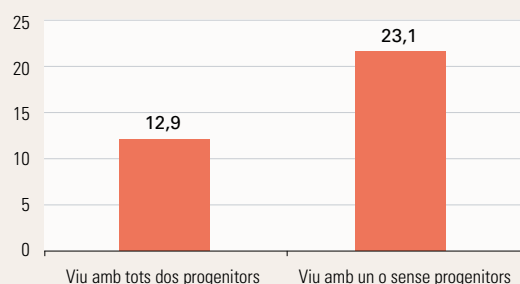
Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

En la mateixa línia, García i Sánchez-Gelabert (2021) mostren com un 55,5% de joves que deixen els estudis de manera prematura es troben en situació de vulnerabilitat social i econòmica. La crisi derivada de la pandèmia de la covid-19 està tenint com a conseqüència que les xifres de pobresa i exclusió social resultin fortament endurides i afectin un sector cada vegada més gran de la població. En aquest sentit, l'índex AROPE (*At-Risk-Of Poverty and Exclusion*) s'ha vist incrementat d'un 25,3% l'any 2019 a un 26,4% l'any 2020, tendència que pot continuar a l'alça en els propers anys i que podria implicar un increment dels perfils susceptibles a processos d'AEP.

Pel que fa a l'estructura familiar (Gràfic 6), s'observen clares diferències entre els i les joves que viuen amb ambdós progenitors i els que ho fan amb un o cap.⁹ Així doncs, la incidència de l'AEP és de fins a 10 punts superior en el cas dels i les joves que viuen amb un sol progenitor, cosa que indica una nova dimensió de la desigualtat social vinculada a les qüestions econòmiques, perquè són un dels col·lectius amb un risc més elevat de pobresa i exclusió i que experimenta més barreres de conciliació laboral-familiar, fets que impacten de manera directa en els processos de seguiment i acompanyament a l'escolarització.

Gràfic 6

Percentatge d'AEP
per estructura familiar

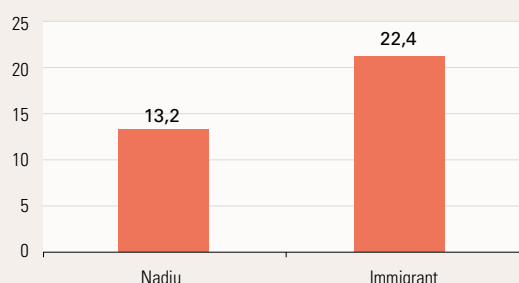


Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

9. Aquí es pregunta amb qui vivien als 15 anys de forma retrospectiva.

Les dades sobre l'origen de les persones també ens mostren una desigual distribució de l'AEP (Gràfic 7). **El jovent d'origen estranger se situa 10 punts per sobre en el risc d'abandonar els estudis de manera prematura**, i aquesta xifra és pràcticament el doble que en el cas dels autòctons. Aquest fet posa en relleu la incidència desigual del fenomen, que de nou castiga els col·lectius més vulnerables. En aquest cas particular, els indicis ens mostren l'impacte d'un nombre més gran de barreres administratives, culturals, lingüístiques, socioeconòmiques i simbòliques entre l'alumnat d'origen estranger, fet que explicaria una incidència tan desigual.

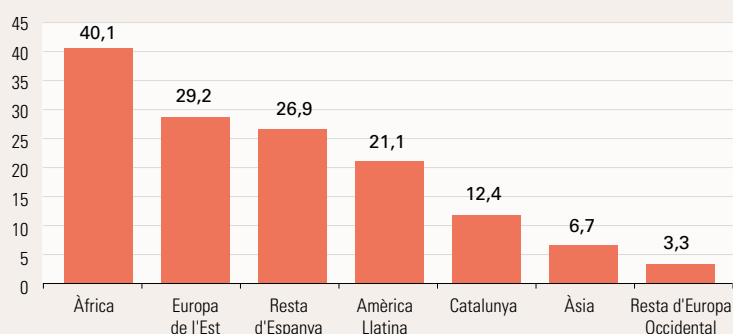
Gràfic 7
Percentatge d'AEP
per origen migratori



Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

Si desglossem aquest origen migratori per zona de procedència, les diferències són clarament visibles. Els grups que acumulen més probabilitat d'AEP són el compost per joves d'origen africà, que se situa per sobre dels 40 punts (40,1%), i el jovent provinent d'Europa de l'Est (29,2%). A l'extrem contrari trobem el cas de les persones que provenen d'Europa occidental (3,3%) i del continent asiàtic (6,7%), en què la situació relativa a l'AEP és fins i tot millor que la de l'alumnat autòcton (12,4%).

Gràfic 8
Percentatge
d'AEP per zona
de procedència*



*Cal tenir en compte que la base mostral de cada categoria és massa petita per fer generalitzacions. No obstant això, sí que ens permet identificar certes tendències d'interès. D'altra banda, cal tenir en compte que el que mostra el gràfic és el percentatge d'alumnes que han abandonat en cada categoria de la variable país de naixement. Per exemple, per al cas del jovent africà, mostra el percentatge que ha abandonat els estudis en relació amb el total de joves d'origen africà en la mostra. Així doncs, no es poden extreure comparacions fidedignes entre categories, sinó tendències respecte al total de la seva categoria.

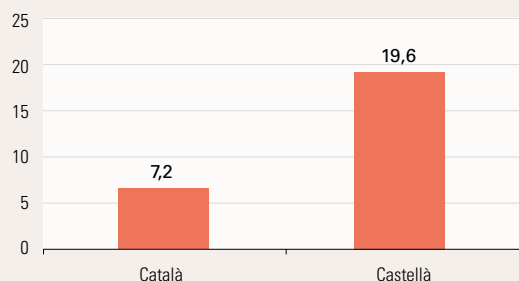
Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

Un element interessant que cal tenir en compte és el mostrat per Carrasco i Domingo (2021) sobre la transició a l'educació postobligatòria de l'alumnat d'origen migrat a Catalunya. En aquest sentit, els autors mostren les diferències entre generacions. Per exemple, identifiquen que si un dels progenitors és immigrant i l'altre nascut a Espanya (l'anomenada generació 2.5), la taxa d'AEP es manté similar a la de l'alumnat autòcton. Entre els altres perfils, l'alumnat de primera generació (nascut a l'estranger) és el que presenta uns indicadors superiors d'AEP, si bé les segones generacions continuen presentant elevades taxes d'AEP, sobretot entre els d'origen subsaharià.

El mateix succeeix amb l'alumnat d'ètnia gitana. Segons dades de la Fundación Secretariado Gitano (2013), **l'alumnat gitano** d'entre 16 i 24 anys **presenta taxes d'AEP molt per sobre de la mitjana estatal**. De fet, segons aquest estudi, fins a un 63,7 % de l'alumnat gitano abandona abans de l'obtenció del graduat en ESO (la xifra atribuïda al conjunt de la població d'aquesta franja d'edat era, per a l'any 2013, d'un 13%). Aquest element posa, de nou, el focus en la distribució altament desigual de les oportunitats d'AEP entre els diversos col·lectius que coexisteixen al territori, especialment les persones en situació de major vulnerabilitat social i que experimenten una distància social, cultural i simbòlica més marcada amb la institució escolar.

Finalment, la llengua parlada a la llar és un indicador tradicionalment vinculat amb el capital cultural de les famílies. El seu ús com a predictor del fracàs i l'abandonament escolar és igualment útil. En aquest sentit, aquelles famílies que parlen català a la llar mostren una incidència d'AEP molt per sota de la mitjana (7,2 %). Aquest fet contrasta amb els percentatges de les famílies en què la llengua materna és el castellà, lleugerament per sobre de la mitjana i molt per sobre del percentatge de les anteriors (19,6%).

Gràfic 9
Percentatge d'AEP
per llengua parlada a la llar



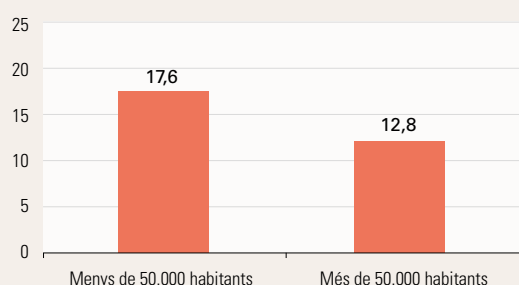
Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

Els factors sistèmics

Un segon grup de factors causants i/o explicatius de l'AEP són els sistèmics. Aquests inclouen totes aquelles característiques del territori, del mercat laboral i de l'estructura i les característiques del sistema educatiu. Dit d'una altra manera, aquest àmbit incorpora tots els elements que tenen a veure amb la dimensió més estructural de la societat particular en la qual s'emmarca el fenomen. Aquesta dimensió és, doncs, central en l'explicació del mateix fenomen i aglutina aspectes tals com l'estratificació dels itineraris educatius-laborals o la manca d'una oferta educativa territorialment distribuïda (Tarabini i Jacovkis, 2021), especialment en el cas de la formació professional. Sense ànim d'entrar en profunditat a valorar el context educatiu, laboral i econòmic català, a continuació es presenten alguns indicadors que es relacionen amb el seu impacte en les possibilitats de deixar els estudis de manera prematura.

Aquest és el cas de la grandària del municipi (*proxy* emprada per parlar del grau d'urbanització). Si bé la diferència és subtilment inferior que en el cas d'altres indicadors de caràcter social anteriorment analitzats (un 4,8%), sí que podem observar com existeix una **incidència d'AEP superior entre les persones que pertanyen a municipis de dimensió més petita**. Aquesta diferència va en la línia del que projectava Luna (2015) per al conjunt d'Espanya per a l'any 2020, on es calculaven diferències en els percentatges d'AEP de fins a 6 punts entre ciutats densament poblades (16,6%), mitjanament poblades (19%) i escassament poblades (20,6%). Aquesta diferència és atribuïble a les oportunitats educatives i laborals que el territori ofereix; fet que té una rellevància essencial a l'hora de parlar de determinats perfils concrets d'AEP.

Gràfic 10
Percentatge d'AEP
per grandària del municipi



Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

Celorrio (2021), per la seva banda, identifica dos fets interessants relatius a la dimensió sistèmica de l'AEP a partir de les darreres dades de l'Enquesta de Població Activa (EPA). En primer lloc, que la manca d'oferta pública d'FP explica la producció d'un percentatge significatiu del fenomen, fet que va en consonància amb altres estudis recents com els duts a terme per Tarabini i Jacovkis (2020, 2021). **Com més oferta pública d'FP posi a**

l'abast un territori, menys probabilitats que el jovent deixi els estudis de manera prematura. De fet, segons Tarabini i Jacovkis (2020), l'oferta té un paper central no només quant al «volum» d'oferta, sinó també en relació amb els criteris de planificació emprats per tal de distribuir-la escolarment i territorialment. En segon lloc, els efectes de la pandèmia (igual que va succeir amb la crisi econòmica de l'any 2008), han tingut un clar impacte en l'esfera educativa i, en concret, en les probabilitats d'AEP entre els i les joves. En aquest cas, es pot identificar un **important efecte de «retenció» de l'alumnat dins de les aules com a conseqüència de l'actual crisi sanitària**, fet que cal acompanyar amb una política educativa que consolidi aquesta conjuntura.

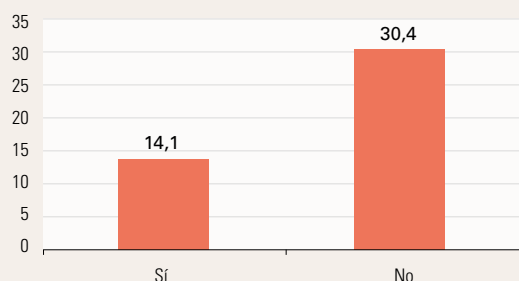
Els factors institucionals

Un tercer àmbit de factors causants d'AEP molt estretament vinculat als aspectes sistèmics té a veure amb els elements institucionals que es produeixen dins del propi àmbit educatiu. **La institució escolar és fonamental a l'hora d'explicar el sorgiment i la reproducció de fenòmens com l'AEP.** Les pràctiques pedagògiques, els mecanismes d'atenció a la diversitat o la repetició sistemàtica són alguns dels aspectes que més incidència tenen, perquè resulten fonamentals com a elements predictors d'AEP. A continuació es presenten alguns exemples concrets.

L'accés a l'educació infantil s'ha erigit com un fet altament beneficiós i un element clarament impulsor tant de l'equitat educativa com de l'èxit escolar. Així doncs, **l'accés a l'educació infantil, especialment a l'educació infantil de primer cicle (0-3) continua sent àmpliament desigual en funció de l'origen social de les famílies.** Segons Navarro-Varas i Porcel (2021), al voltant d'un 60% dels fills i filles de famílies en una posició social més favorable (renda alta) fa ús d'aquest servei educatiu, mentre que en el cas dels infants d'estrats de renda inferiors, tan sols un 30% matricula els seus fills i filles en aquesta etapa educativa.

Com assenyala la Diputació de Barcelona (2021), tan sols un 18,3% dels infants que participen en aquesta etapa educativa (0-3) ho fan en escoles bressols municipals, fins i tot malgrat l'increment de l'oferta pública en els darrers anys. En el cas de l'educació infantil de segon cicle (3-6), la seva presència es troba lleugerament més normalitzada i generalitzada i, avui dia, pràcticament la totalitat de centres escolars l'ofereixen. No obstant això, continuen existint determinats col·lectius que no en fan ús, i queden clarament en una situació de vulnerabilitat més gran tenint en compte els impactes que participar en aquesta etapa educativa pot tenir al llarg de la trajectòria educativa. De fet, **els i les joves que no han passat per l'educació infantil veuen doblada la probabilitat d'abandonar els estudis en un futur (14,1 % enfront d'un 30,4%).**

Gràfic 11
Percentatge d'AEP
per participació
en educació infantil (3-6)



Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

Un altre element fonamental a l'hora d'analitzar les probabilitats dels i les joves de deixar els estudis de manera prematura són les condicions d'escolarització que caracteritzen els seus centres educatius. D'una banda, les dades ens mostren com la titularitat dels centres es troba estretament correlacionada amb les probabilitats d'AEP. Tal com es pot observar a la Taula 3, **els i les joves escolaritzats a la xarxa pública**, tant d'educació primària (20,6%) com secundària (19,4%), **presenten unes taxes d'AEP que superen la mitjana catalana** i que són molt més elevades que no pas en el cas dels seus homònims que han desenvolupat la seva trajectòria en centres de titularitat privada. Aquest fet correlaciona amb la **complexitat més gran existent a la xarxa pública i posa en relleu la necessitat d'establir mesures contra la segregació escolar integrades en la lluita contra l'AEP**. Segons l'estudi de García i Sánchez-Gelabert (2021), estar escolaritzat en un centre de màxima complexitat duplica les probabilitats d'abandonar els estudis de manera prematura (40%) en contrast amb els i les joves que es troben escolaritzats en centres de complexitat mitjana i baixa (20%).

Taula 3
Percentatge d'AEP segons la titularitat dels centres educatius on han estat
escolaritzats els i les joves per etapes educatives

Titularitat	Primària	Secundària
Públic	20,6	19,4
Privat	6,6	4,5

Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

Un altre element fonamental que actua com a clar predictor de les probabilitats d'AEP és el rendiment acadèmic. A la Taula 4 es presenten alguns dels principals indicadors de rendiment: els resultats acadèmics, la repetició escolar i la graduació en ESO. Els resultats obtinguts ens permeten identificar com **els i les joves que abandonen els seus**

estudis de manera prematura tendeixen a aglutinar pitjors resultats educatius i una **elevadíssima taxa de repetició**. Així mateix, i tal com es desenvoluparà en l'apartat següent de perfils d'AEP, cal destacar que entre el col·lectiu de joves que deixen els estudis de manera prematura hi ha una notable proporció que no té el graduat de l'ESO.

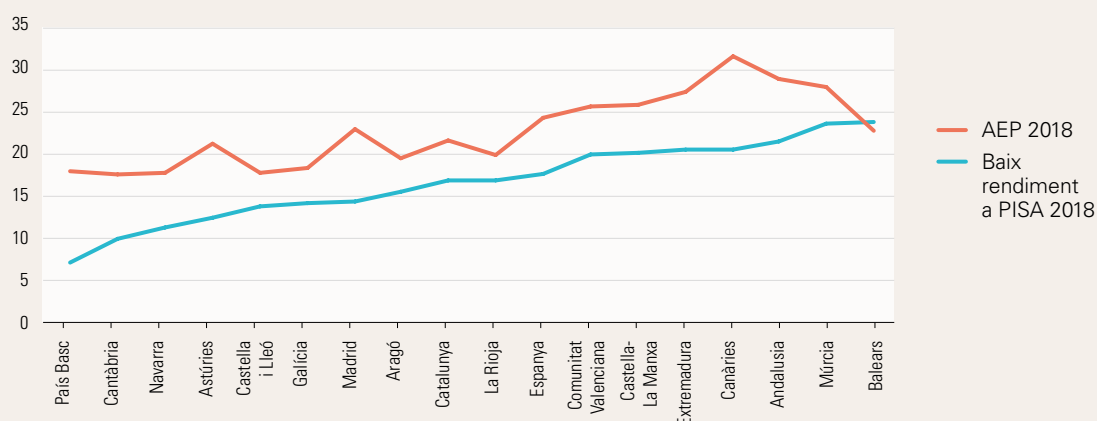
Taula 4
Percentatge d'AEP segons indicadors de trajectòria educativa

Resultats acadèmics ESO		Repetició		Titulació en ESO	
Dolentes o regulars	25,1	Sí	37,5	Sí	9,9
Bones o molt bones	10,1	No	5,3	No	40,3

Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

Pel que fa al rendiment acadèmic, s'ha d'indicar que, tal com es mostra al Gràfic 12, la distribució de joves que presenten un baix rendiment a PISA 2018 és notablement superior a les taxes d'AEP en totes les comunitats autònomes amb l'excepció de les Balears. En el cas de Catalunya, les dades mostren com **el percentatge de joves amb baix rendiment (22%) és notablement superior al percentatge d'AEP (17%)**. Aquestes dades posen de manifest que no formar part del col·lectiu d'AEP no implica tenir les competències necessàries per continuar amb les màximes garanties d'èxit en les etapes formatives posteriors d'ensenyament postobligatori o estudis superiors.

Gràfic 12
Evolució de l'AEP i baix rendiment a PISA 2018 per CA



Font: Luna (2021).

En relació amb la repetició, una de les pràctiques més esteses dins del nostre sistema educatiu, aquesta presenta una incidència sobre l'AEP molt elevada. Les evidències més recents (Tarabini *et al.*, 2021a; García i Sánchez-Gelabert, 2021) posen en relleu l'aparició de processos de repetició múltiple en la majoria de les trajectòries dels i les joves abandonadors. Així doncs, **pràcticament la meitat de les persones joves abandonadores han repetit curs abans almenys una vegada**. Alhora, la repetició es concentra al primer cicle de l'ESO (Enguita, Mena i Riviere, 2010), fet que ens ha de permetre qüestionar-nos el paper de la transició primària-secundària a l'hora d'inferir efectes sobre els processos d'AEP.

Un altre element clau estretament vinculat amb les probabilitats d'AEP són les persones diagnosticades amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE). Són especialment rellevants a l'hora d'analitzar el major risc d'AEP les tipologies d'alumnat amb NESE derivades de situacions socioeconòmiques especialment desfavorides (tipus B) o vinculades a la incorporació tardana al sistema educatiu (tipus C). Segons l'estudi desenvolupat per García i Sánchez-Gelabert (2021), **l'alumnat diagnosticat amb NESE, ja sigui de tipus B o C, duplica la taxa d'AEP**.

Finalment, l'estudi desenvolupat per Bonal i González (2020) en ple context de pandèmia reforça precisament com **la situació de confinament ha repercutit negativament en les condicions i oportunitats d'aprenentatge d'aquells infants i joves en situació de major vulnerabilitat social i econòmica**. Si bé l'estudi no se centra en el fenomen de l'AEP, sí que ens permet identificar com els contextos socials no només no han perdut la rellevància per explicar la desigual distribució d'oportunitats socials i educatives, sinó que la seva vigència és encara més gran en el context actual de postpandèmia.

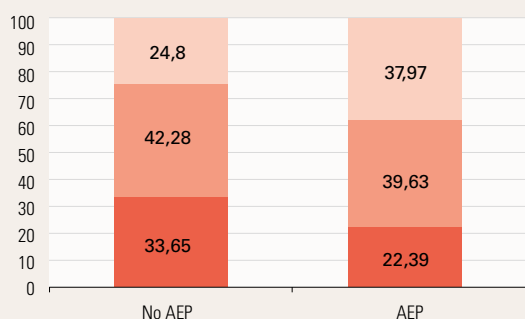
Els factors relacionals i els factors subjectius

En darrera instància es poden identificar dos últims àmbits de factors que produeixen situacions d'AEP: els factors relacionals i els factors subjectius. Els factors relacionals tenen a veure amb les interaccions i processos que es donen dins de l'escola, on destaquen les expectatives del professorat i els processos d'orientació educativa. En aquest sentit, un indicador que ens pot ajudar a entendre la importància d'aquests aspectes és la percepció de suport rebut tant per part del professorat (Gràfic 13) com dels progenitors (Gràfic 14).

Gràfic 13

Percepció de suport
per part del professorat

- Molt
- Bastant
- Poc o gens

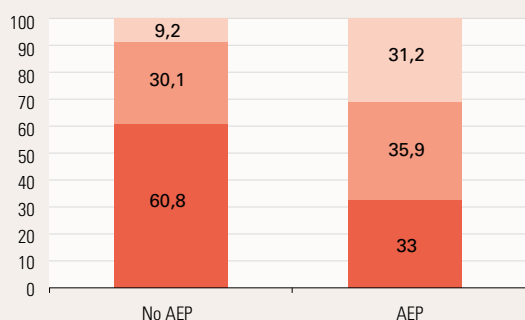


Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

Gràfic 14

Percepció de suport
per part dels progenitors

- Molt
- Bastant
- Poc o gens



Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

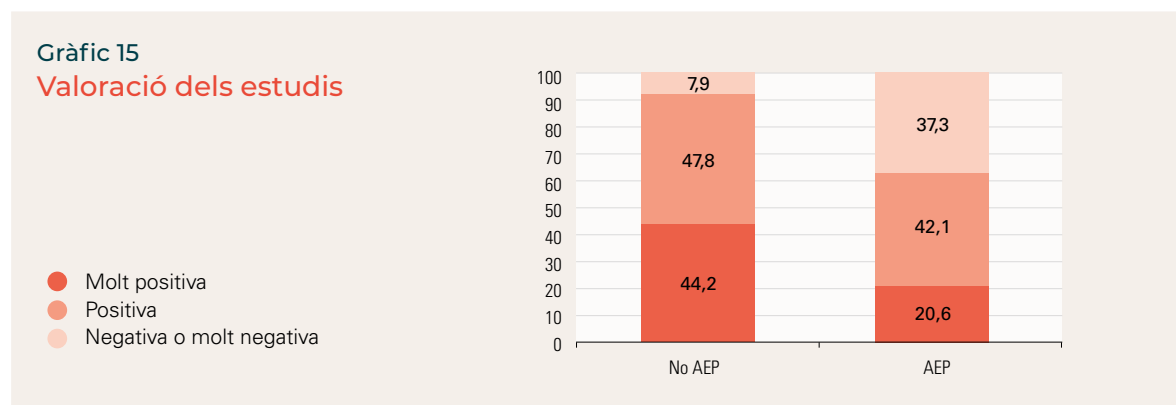
En relació amb el suport rebut per part del professorat podem observar diferències notables entre aquells joves que abandonen els estudis i els que no. En aquest sentit, **pràcticament un 40% de joves que han deixat els estudis de manera prematura afirma haver rebut poc o gens d'ajuda per part del seu professorat**. En contrast, entre els i les joves que perceben que tampoc van rebre ajuda per part del professorat però en canvi no va deixar els estudis de manera prematura aquesta xifra disminueix a un 24,1%. De totes maneres, és important destacar com un 22,4% de l'alumnat abandonador afirma haver rebut molt suport per part del seu professorat, fet que pot posar de manifest l'heterogeneïtat que s'amaga darrere d'aquesta categoria i la diversitat de casuístiques que es poden donar en la interacció entre professorat i alumnat en risc d'AEP.

La mateixa relació la podem observar en la percepció de suport per part dels progenitors. De fet, tal com es pot observar al Gràfic 14, la diferència en aquest cas és encara més profunda. Un **61% dels i les joves que no han abandonat manifesten haver rebut molt suport per part de la seva família, percentatge que es redueix a la meitat amb un 33% en el cas de l'alumnat amb trajectòries d'AEP**. Aquest fet posa en relleu la

importància de la dimensió relacional a l'hora d'entendre les experiències escolars insatisfactòries que sovint s'amaguen darrere el fenomen de l'AEP. Més enllà d'explicacions deficitàries que culpabilitzen les famílies de la seva menor participació en el procés d'escolarització dels seus fills i filles, cal atendre els factors que expliquen per què es dona aquest fet, que no sempre té a veure amb una qüestió de falta d'interès o voluntat. Més aviat, les dades ens mostren com la participació de les famílies en l'escolarització dels fills es troba estretament vinculada amb qüestions de desigualtat social i les barres més grans que experimenten les famílies en situació de major vulnerabilitat social.

Finalment, els factors subjectius fan referència als processos que el jovent desenvolupa arran de la seva experiència escolar i el seu pas per l'escola. Com hem mostrat en un treball anterior (Tarabini *et al.*, 2018), aspectes com la desvinculació escolar en múltiples àmbits (conductual, emocional i cognitiu) (Fredricks *et al.*, 2004), l'autoconcepte que l'alumnat té d'ell mateix, **el grau d'autoestima i/o el sentiment de pertinença a la institució escolar són factors que es troben estretament vinculats amb les probabilitats d'AEP**. Les narracions dels i les joves recollides a informes com el desenvolupat per Tarabini *et al.* (2021) posen en relleu aquests aspectes inabordables des de les dades i els indicadors.

Un indicador de (des)vinculació escolar és la valoració que fa l'alumnat del seu procés escolar, fet que posa de manifest l'existència o no d'un vincle positiu amb l'escola i les seves principals dimensions. En aquest sentit, tal com es pot observar al Gràfic 15, **l'alumnat amb trajectòries d'AEP mostra una valoració més negativa que els i les joves que no van deixar els estudis de manera prematura (37,3% enfront d'un 7,9%)**. Aquest fet indica que pràcticament 4 de cada 10 joves que han deixat els estudis de manera prematura han viscut la seva trajectòria educativa amb una percepció negativa.



Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

En conclusió, el fenomen de l'AEP és complex, dinàmic i multidimensional. Les dades i recerques sobre el tema ens permeten identificar un mínim de cinc àmbits: social, sistèmic, institucional, relacional i subjectiu. La combinació dels elements propis d'aquests cinc àmbits ens han de permetre identificar manifestacions altament divergents d'un mateix procés, que requereix propostes i intervencions igualment heterogènies i multidimensionals.

En síntesi...

Elements socials

- L'AEP afecta més els homes (19,4%) que les dones (9,9%).
- Hi ha una estreta relació entre les probabilitats d'abandonar el sistema educatiu i les característiques socials familiars.
 - En casos on els progenitors tenen estudis superiors, les probabilitats d'AEP són fins a cinc cops menors en contrast amb els casos en què els progenitors tenen estudis secundaris o inferiors (4,1% enfront d'un 20,1%).
 - A les llars on els progenitors desenvolupen professions liberals (vinculades a titulacions universitàries) abandonen menys d'1 de cada 10 alumnes, mentre que a les llars en què l'ocupació principal és manual no qualificada ho fan quasi 3 de cada 10.
 - Les probabilitats d'AEP en funció del nivell educatiu i de la situació ocupacional dels progenitors tenen un pes superior quan es considera la situació de la mare.
 - L'AEP es troba molt més present en aquelles llars amb menor nivell de renda (18,8% en els casos de quartil 1 que en aquelles amb major nivell de renda (0,8% en els casos de quartil 4).
- L'AEP afecta menys l'alumnat que viu amb tots dos progenitors (12,9%) que el que viu amb un o cap progenitor (23,1%).
- Les probabilitats d'AEP són majors entre l'alumnat d'origen estranger (o de 2a generació) que el d'origen autòcton (13,2% enfront d'un 22,4%).
- Fins a un 63,7% de l'alumnat gitano d'entre 16 i 24 anys abandona els estudis prematurament.
- Les famílies que parlen català a la llar mostren una incidència d'AEP molt per sota de la mitjana (7,2%), fet que contrasta amb els percentatges que mostren les famílies en què la llengua materna és el castellà, lleugerament per sobre de la mitjana i molt per sobre del percentatge de les anteriors (19,6%).

Elements sistèmics

- L'AEP afecta més les persones que viuen en municipis rurals o petits (17,6%) que les que viuen en grans ciutats (12,8%).
- El curs 2020-21 s'han quantificat en aproximadament 20.000 les places de cicles formatius de grau mitjà d'oferta pública que no s'han cobert al territori català.



Elements institucionals

- Les probabilitats d'AEP són notablement superiors entre el jovent que no ha cursat educació infantil (30,4%) que entre el que sí que n'ha cursat (14,1%).
- Estar escolaritzat en un centre de màxima complexitat duplica les probabilitats d'AEP (40%) en contrast amb l'alumnat que es troba escolaritzat en centres de mitjana i baixa complexitat (20%).
- L'AEP afecta més les persones que tendeixen a aglutinar pitjors resultats educatius (25,1% en front d'un 10,1%) i han repetit almenys un curs acadèmic (5,3% enfront d'un 37,5%).
- L'alumnat diagnosticat amb NESE, ja sigui de tipus B o C, duplica la taxa mitjana d'AEP (55% en el cas de NESE per motius socials i 53% en el cas de NESE per incorporació tardana).

Elements relacionals/subjectius

- Pràcticament un 40% de joves que han deixat els estudis de manera prematura afirma que ha rebut poc o gens d'ajuda per part del seu professorat, en contrast amb el 24,1% de l'alumnat no abandonador.
- Tan sols un 33% dels casos d'AEP manifesta haver rebut molt suport per part de la seva família, en contrast amb el 61% de l'alumnat no abandonador.
- L'alumnat amb trajectòries d'AEP mostra una valoració més negativa de la seva experiència escolar que els i les joves que no van deixar els estudis de manera prematura (37,3% enfront d'un 7,89%).

Perfils de joves que han deixat els estudis de manera prematura

Els perfils que s'amaguen darrere del fenomen de l'AEP són molt diversos a causa de l'àmplia heterogeneïtat de necessitats que aquests i aquestes joves manifesten al llarg de la seva trajectòria educativa i vital. Són diverses les recerques que s'han ocupat d'establir diverses tipologies de perfils a partir d'elements com la franja d'edat o l'etapa educativa en què es produeix l'AEP, els motius atribuïts a l'abandonament i/o la situació formativa-laboral posterior, entre d'altres. En aquest apartat tractarem de presentar breument algunes d'aquestes contribucions que ens permeten clarificar possibles perfils d'AEP.

Una primera distinció la podem trobar en aquells aspectes relatius a la vinculació/desvinculació amb el sistema educatiu, l'escola i l'experiència escolar particular. El recent estudi de Tarabini *et al.* (2021a) identifica dos perfils d'AEP a la ciutat de Barcelona que fonamentalment divergeixen, de manera simplificada, en la presència o no d'indicadors d'AEP durant la trajectòria escolar, el moment de l'abandó (amb GESO o sense) i la lògica o finalitat atribuïda a aquest (de caràcter finalista o no). Alhora, ambdós perfils definits com a **abandonament per insatisfacció** i **abandonament per desvinculació** presenten casuístiques socials altament divergents i posen l'accent en estratègies de continuïtat de

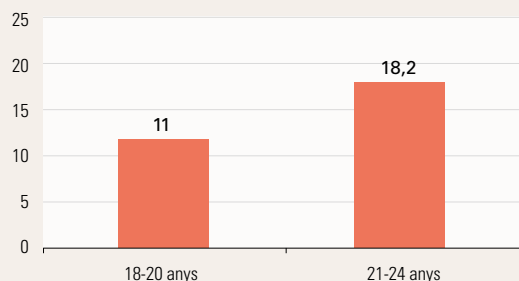
la trajectòria vital molt diferents. Mentre que els primers ni tan sols es consideren abandonadors, i tenen clar que l'any següent estudiaran alguna altra cosa, els altres veuen en el mercat laboral el seu lloc de destí més adequat i no es plantegen tornar a estudiar a curt termini. La presència d'aquests dos perfils posa en relleu dos aspectes d'importància central: l'existència de perfils que «escapen a les estadístiques» i la necessitat de repensar l'AEP com un fenomen heterogeni que requereix respostes igualment heterogènies.

En els darrers anys s'està acceptant cada cop més la idea que les característiques de l'arquitectura del sistema educatiu (oferta, orientació i acompanyament, sobretot) tenen un efecte clau en les trajectòries d'abandonament escolar prematur. De nou, el recent estudi desenvolupat per Tarabini *et al.* (2021) destaca que existeixen joves que, si bé voldrien seguir estudiant, no han aconseguit accedir a la formació desitjada o aquesta ha resultat no ser allò que esperaven, cosa que ha produït el seu desencís i posterior sortida. En aquesta línia, Celorrio (2021) quantificava en 20.000 les places de cicles formatius de grau mitjà que han mancat aquest curs 2020-2021 al territori català, fet que produirà inevitablement un increment dels casos d'AEP.

Un altre aspecte fonamental que permet identificar perfils heterogenis d'AEP està vinculat amb el moment en què es produeix l'AEP, ja sigui per la franja d'edat, per la certificació assolida en el moment de deixar els estudis (fonamentalment si s'ha produït abans de graduar-se a l'ESO o durant l'ensenyament postobligatori) o per l'itinerari formatiu en el qual es dona (ESO, batxillerat o CFGM).

En relació amb la franja d'edat, el primer que cal destacar és que, segons les dades de l'Enquesta de Joventut de Catalunya (Gràfic 16), l'AEP és un **fenomen que trobem més present entre aquells joves que es troben en la franja de 21 a 24 anys (18,2%) que entre ells que es troben en la franja d'entre els 18 i els 20 anys (11%)**. Aquesta diferència pot ser deguda principalment al fet que en la franja de 18-20 anys hi ha més probabilitats que els i les joves encara estiguin cursant algun tipus de formació. D'aquesta manera, podem esperar que a cada tram d'edat es produeixi un salt en els percentatges d'AEP, com a reflex de la proporció més gran d'individus que han desistit de continuar amb la seva trajectòria educativa, encara que hagin obtingut l'acreditació de l'ESO.

Gràfic 16
Percentatge d'AEP
per franges d'edat



Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

D'altra banda, els estudis desenvolupats pel Consorci d'Educació de Barcelona (2020) sobre la continuïtat als ensenyaments postobligatoris mostra la dimensió «acumulativa» de l'AEP. A partir de la seva anàlisi es pot observar com, a l'edat de 15 anys, la cohort del 2001 es manté en un 100% dins del sistema educatiu, però només un 80% a 4t d'ESO, curs que pertocaria per l'edat (indicador de repetició). La mateixa cohort, als 16 anys, només es troba present en un 72% a alguna de les opcions d'estudis postobligatoris previstos. Un 16% continua a l'institut, cursant els estudis obligatoris, però un 7% aproximadament ja s'ha perdut en el camí. Als 17 anys i 18 anys respectivament, aquesta xifra de «desaparició» s'incrementa substancialment. De fet, al moment dels 18 anys fins a un 20% de la cohort no presenta dades d'escolarització a cap opció formativa prevista pel Consorci d'Educació de Barcelona. Dit d'una altra manera, han abandonat el sistema (amb molt poques excepcions de canvi de residència). A més, un 23% continua repetint curs dins de l'itinerari escollit (batxillerat o FP) i, així, se situa com a potencial alumnat abandonador que podria incrementar aquest 20%.

Centrant-nos ara en l'etapa educativa específica en la qual es produeix l'AEP, cal diferenciar entre aquells joves que abandonen els estudis de manera prematura abans de l'obtenció de l'acreditació de l'ESO, aquells que ho materialitzen immediatament després de graduar-se i, finalment, aquells que ho fan durant l'ensenyament postobligatori, diferenciant aquí entre CFGM i batxillerat. Aquesta diversitat de perfils d'AEP segons l'etapa educativa en la qual deixen els estudis està en concordança amb les diverses casuístiques que s'engloben en un mateix indicador, tal com ja apuntàvem a l'anterior apartat.

Les diferències de les taxes d'AEP en funció de si han obtingut el graduat en ESO o no són molt notables. Segons les dades presentades a l'informe de la Fundación Europea Sociedad y Educación (2021), **la distribució d'alumnat a Espanya que havia deixat els estudis de manera prematura sense el GESO el passat 2020 era del 72,5% en contrast amb el 10,8% que sí que havia obtingut el GESO**. Des d'una perspectiva evolutiva, Bayón-Calvo (2019) ens mostra com el gruix del descens que han experimentat les

xifres d'AEP durant els últims anys l'han protagonitzat els i les joves que han titulat en l'ESO, mentre que els i les que no han assolit aquesta titulació no han experimentat una evolució tan favorable. Les implicacions polítiques d'aquestes dades són clau, ja que posen en relleu la importància de seguir fomentant les mesures preventives que se centrin a retenir l'alumnat fins que obtingui el certificat de l'ESO. I és que les probabilitats que una persona jove que va deixar els estudis sense el GESO retorni als estudis i deixi de formar part del col·lectiu de joves AEP semblen força minses.

Si ens centrem en l'AEP que es produeix o **manifesta en l'etapa postobligatòria, el fet més destacable és la inexistència d'una dada pública oficial** que permeti quantificar el nombre total de joves que abandonen la formació professional o el batxillerat.¹⁰ Segons les dades construïdes a partir dels indicadors de matrícula, idoneïtat i graduació, diversos agents socials i polítics parlen d'un abandonament d'un 24% entre l'alumnat de batxillerat i un alarmant 40% als CFGM. Dit d'una altra manera, 1 de cada 4 alumnes abandonarien el batxillerat sense la seva finalització (molts, per continuar la seva formació a l'FP) i 4 de cada 10 ho farien a l'FP; la qual cosa posa de manifest la magnitud del fenomen, especialment en aquest segon itinerari. Aquests fets assenyalen dues qüestions. En primer lloc, la necessitat imperant de calcular o publicar els percentatges reals d'abandonament (i establir mecanismes que permetin recollir-ne les causes i motivacions). En segon lloc, la necessitat d'intervenir sobre una educació postobligatòria que acumula percentatges molt elevats d'AEP, especialment en una formació professional on gairebé la meitat dels matriculats semblen no finalitzar amb èxit els estudis seleccionats.

D'altra banda, a partir dels diversos estudis desenvolupats també s'observa una diversitat de particularitats que són interessants de considerar i analitzar. El recent estudi de García i Sánchez-Gelabert (2021) ens aporta dades sobre la situació de l'alumnat que el curs 2019-2020 tenia 20 anys i, per tant, es trobava a l'últim any d'estudis postobligatoris (si no havia acumulat una repetició prèvia). Les dades ens mostren (Taula 5) que la majoria de l'alumnat amb trajectòria d'AEP ha deixat els estudis al final de l'ESO (13,9%), seguit de l'alumnat que ha abandonat el batxillerat per cursar una FP (4,9%), del que ha abandonat el seu CFGM sense destí confirmat (4,1%) i, finalment, el que ha abandonat el batxillerat (2,7%), també sense destí confirmat. Això ens deixa una incidència acumulada d'un 20,7% de joves sense títol d'educació postobligatòria (independentment de la modalitat) i una distribució desigual de l'AEP entre itineraris.

10. Per a l'elaboració d'aquest informe s'ha consultat responsables de CCOO, el Consell de Formació i Qualificació Professionals de Catalunya, el Consorci d'Educació de Barcelona i l'assessor del Ministeri d'Educació i Formació Professional. Totes les persones consultades concorden en el fet que no existeix una dada pública oficial (si bé s'afirma que la dada, en l'àmbit intern, sí que existeix) i que totes les aproximacions es fan a partir d'altres variables disponibles.

Taula 5
Itineraris d'AEP per percentatge.
Catalunya. Cohort del 2001

Moment d'AEP	Percentatge de la cohort
Al final de l'ESO	13,9
Batxillerat cap a CFGM	4,9
CFGM	4,1
Batxillerat	2,7

Font: García i Sánchez-Gelabert (2021)

A aquest fet cal afegir que l'AEP a l'FP és un **fenomen àmpliament infradiagnosticat (més encara que en el cas del batxillerat) a causa de la manca de mecanismes de seguiment**, i per tant, com dèiem abans, és probable que el percentatge real sigui encara superior. Si agafem les dades del Ministeri d'Educació i Formació Professional (2020) sobre la taxa de graduació a CFGM podem observar que el curs 2018-2019 aquesta se situava en un 60,16 %, dada que el curs 2015-2016 arribava a mínims històrics amb un 57,2 %. Si bé aquestes dades no ens aporten una fotografia clara de l'AEP, ja que dins de l'alumnat que no es gradua també s'inclou un percentatge important d'alumnat repetidor (i un percentatge menor d'alumnat que combina els estudis amb el treball, fet que endarrerix la finalització dels primers), sí que ens permet aproximar-nos al fenomen observant l'existència d'un gran volum de joves que accedeixen a aquests estudis i presenten problemes greus a l'hora de desenvolupar una trajectòria reeixida (i sembla confirmar la xifra del 40 % d'AEP assenyalada per les diverses fonts).

Un últim aspecte de diferència entre els perfils d'AEP al batxillerat i a l'FP són els motius que se li atribueixen. A la Taula 6 s'observa el recull de motius d'AEP segons l'itinerari formatiu que permet identificar algunes diferències substancials. En primer lloc, **el motiu majoritàriament emprat per l'alumnat que abandona el batxillerat és «haver-se adonat que no l'ajudaria a trobar feina» (41,8%)**. Aquest fet indica la naturalesa ambigua del batxillerat i la seva tria, i representa un repte a tenir en compte en les pràctiques d'orientació i acompanyament als i les joves. En contrast, els **factores més destacats entre l'alumnat que va deixar els estudis a l'FP són els «problemes econòmics» (20,4%) i «trobar feina» (28,3%)**. Aquesta diferència de motius entre l'alumnat de batxillerat i FP és un clar reflex del biaix social dels perfils que accedeixen a cadascun d'aquests itineraris.

Taula 6
Motius d'AEP per percentatge.
Joves d'entre 18 i 24 anys. Espanya

Motius	Batxillerat	CFGM
Problemes econòmics	9,80	20,40
Vaig trobar feina	15,20	28,30
Em vaig adonar que no m'ajudaria a trobar feina	41,80	11,30
Motius familiars	13,30	2,80
No m'agradava	4,90	23,80
No m'agrada estudiar	0	0
No volia seguir estudiant	4,90	2,80
No indica els motius	10	10,50

Font: Serrano *et al.* (2013).

Un aspecte dels motius d'AEP d'interès cabdal és la **reduïda presència dels indicadors de «no voler estudiar» o «no agradar estudiar»**. Aquest fet posa en relleu dues qüestions fonamentals. En primer lloc, l'efecte filtre que té la transició a l'educació postobligatòria. Els i les joves als quals no els agrada estudiar previsiblement ja es troben fora del sistema, perquè ja han abandonat els estudis en etapes prèvies com l'ESO. En segon lloc, **aquestes dades posen en dubte el mite àmpliament difós de la falta d'interès com a principal causa per explicar l'AEP**.

Finalment, seguint amb els aspectes relatius a la continuïtat de la trajectòria, un estudi desenvolupat per la National Foundation for Educational Research del Regne Unit presentava una classificació d'alumnat Nini (que ni estudia ni treballa) en el qual s'identifiquen tres subcategories segons les estratègies de futur. En aquest mateix sentit, s'identifica un primer perfil anomenat «obert a l'aprenentatge», que presenta certa viabilitat de retorn al sistema educatiu; un segon perfil anomenat «sostingut», que no es planteja tornar al sistema educatiu com un fet viable; i un tercer i últim perfil anomenat «indecisos», que oscil·la entre l'accés al mercat laboral, el retorn als estudis i el manteniment en una situació d'inactivitat (Spielhofer *et al.*, 2009).

Així com a l'estudi presentat per Tarabini *et al.* (2021a), aquestes evidències indiquen que la realitat de l'alumnat abandonador és molt diversa. Com veurem a l'apartat d'efectes, **els i les joves que abandonen els estudis de manera prematura ocupen els segments més precaris de la societat i sovint presenten dificultats per establir trajectòries**

ocupacionals estables. En aquest sentit, cal distingir entre els que es troben inactius, actius però sense feina, en feines precàries o en altres dispositius formatius no reconeguts, ja que la naturalesa de la seva situació serà tan diferent com la del tipus d'intervenció que requereixen. De la mateixa manera, l'existència o no d'un rebuig a la cultura escolar i les seves institucions condicionarà l'enfocament de la política educativa que busqui tractar de revertir aquesta situació particular.

En definitiva, els perfils d'AEP són tan diversos com els factors que produeixen el fenomen en cada casuística social, escolar i vital particular. No obstant això, podem establir tres línies per concloure l'apartat d'estat de la qüestió de l'AEP a Catalunya. En primer lloc, que l'escola és insuficient a l'hora de compensar o revertir les desigualtats socials que omplen la motxilla de determinats perfils de joves. En segon lloc, que el sistema educatiu presenta escassa capacitat de retenció de l'alumnat, especialment d'aquell més vulnerable, i no li garanteix suport ni acompanyament. En tercer i últim lloc, que el sistema no disposa del volum necessari de dispositius formatius i d'oferta atractiva i significativa per facilitar la continuïtat formativa i garantir el possible retorn dels que han abandonat els estudis de manera prematura. Així doncs, només si s'aborda l'abandonament escolar prematur des d'aquesta visió multidimensional es podran assolir intervencions capaces de donar respostes a les igualment heterogènies necessitats dels seus protagonistes.

En síntesi...

Diverses particularitats que s'inclouen dins del terme AEP:

- En un estudi publicat per Tarabini *et al.* (2021), s'identifiquen dos perfils d'AEP segons la lògica que hi ha darrere del fenomen: abandonament per insatisfacció i abandonament per desvinculació.
 - Els primers ni tan sols es consideren «abandonadors» i tenen clar que l'any següent estudiaran alguna altra cosa.
 - Els segons veuen en el mercat laboral el seu lloc de destí més adequat i no es plantegen tornar a estudiar a curt termini.
- L'AEP és un fenomen que trobem més present entre aquells joves que es troben en la franja de 21 a 24 anys (18,2%) que entre aquells que es troben en la franja d'entre els 18 i els 20 anys (11%).
- Segons les dades presentades a l'informe de la Fundación Europea Sociedad y Educación (2021), dintre de la categoria d'AEP, la distribució d'alumnat a Espanya que havia deixat els estudis de manera prematura sense el GESO el passat 2020 era del 72,5%, en contrast amb el 10,8% que sí que havien obtingut el GESO.



- S'identifica la manca d'una dada pública oficial que permeti calcular el volum d'AEP a l'etapa d'educació secundària postobligatòria:
 - Segons les dades construïdes a partir dels indicadors de matrícula, idoneïtat i graduació es calcula un 24 % d'AEP al batxillerat i un 40 % als CFGM.
- S'identifiquen diferències en els motius atribuïts a l'AEP:
 - El motiu majoritàriament exposat per l'alumnat que abandona el batxillerat és «haver-se adonat que no l'ajudaria a trobar feina» (41,8%).
 - Els factors més destacats entre els joves que van deixar els estudis a l'FP són els «problemes econòmics» (20,4 %) i «trobar feina» (28,3%).
 - Pràcticament no es troben indicadors de «no voler estudiar» o «no agradar estudiar», fet que posa en dubte el mite àmpliament difós de la falta d'interès com a principal causa per explicar l'AEP.
- En un estudi desenvolupat per la National Foundation for Educational Research del Regne Unit (2009), s'identifiquen tres subcategories d'alumnat en AEP en funció de les estratègies o opcions de futur previstes:
 - Un primer perfil anomenat «obert a l'aprenentatge», que presenta certa viabilitat de retorn al sistema educatiu; un segon perfil anomenat «sostingut», que no es planteja tornar al sistema educatiu com un fet viable; i un tercer i últim perfil anomenat «indecisos», que oscil·la entre l'accés al mercat laboral, el retorn als estudis i el manteniment en una situació d'inactivitat.
- Els principals dèficits identificats al voltant de l'AEP són: la necessitat de millora i ampliació dels dispositius d'orientació i acompanyament a l'educació obligatòria i postobligatòria; la falta d'informació de la que disposen els i les docents sobre els diversos itineraris postobligatoris; l'excessiva rigidesa del sistema educatiu reglat; la falta d'un sistema de beques a l'educació postobligatòria que garanteixi una cobertura més àmplia i possibiliti la mobilitat quan sigui necessari; la manca de dispositius formatius i d'una oferta atractiva i territorialment distribuïda que faciliti la continuïtat formativa; i, finalment, la manca de mecanismes que garanteixin el possible retorn de les persones que han abandonat els estudis de manera prematura.

ELS EFECTES DE L'ABANDONAMENT ESCOLAR PREMATUR

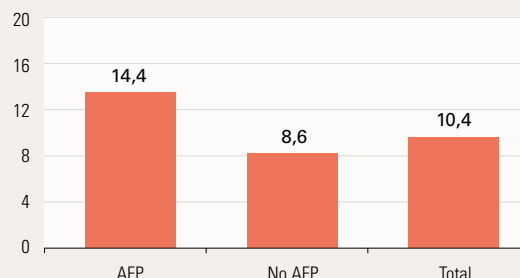
Tal com hem vist al llarg del present informe, l'AEP s'ha erigit com un dels principals reptes del nostre sistema educatiu. En aquest sentit, hem pogut observar que es tracta d'un fenomen altament complex, que afecta un ampli segment de la població però té més repercussió especialment en aquells col·lectius en situació de major vulnerabilitat social i econòmica, i en definitiva, que respon a factors molt diversos. En aquest apartat específic tractarem de sintetitzar-ne alguns dels efectes o impactes més rellevants, que s'organitzen a partir de dues categories. En primer lloc, es revisen els impactes individuals que l'AEP té en termes de trajectòries biogràfiques i laborals dels i les joves que deixen els estudis de manera prematura; en segon lloc, els costos econòmics i socials que impliquen per al conjunt del territori català seguir tenint unes xifres d'AEP elevades.

Els efectes individuals de l'AEP

L'AEP és un fenomen que genera clars impactes negatius en el desenvolupament socioeconòmic, laboral i vital dels i les joves que el viuen. El col·lectiu de joves que en forma part veu reduïdes les seves oportunitats vitals, incloent aquí aspectes com l'accés a segments més qualificats del mercat laboral, l'accés a una millor salut o a un cúmul més gran d'experiències satisfactòries, entre d'altres.

Un primer aspecte de rellevància central és el relatiu a les oportunitats laborals. El fet d'haver abandonat els estudis (especialment en els casos d'AEP sense graduat en ESO) implica una desprotecció superior davant el mercat laboral. Aquest fet és encara més rellevant en un context ocupacional on els i les joves pateixen de primera mà un elevat atur i una forta manca d'oportunitats laborals. En el Gràfic 17 es pot observar la incidència desigual de l'atur a Catalunya segons si s'ha desenvolupat una trajectòria d'AEP o no. Tal com es desprèn de les dades, aquells i aquelles **joves que han abandonat prematurament els estudis presenten un percentatge més elevat de desocupació (14,4% enfront d'un 8,6%)**. Aquest indicador ens permet fer-nos una primera idea de les dificultats socials i laborals afegides que aquest col·lectiu ha d'abordar.

Gràfic 17
Taxa d'atur segons
trajectòria d'AEP (25-35 anys)



Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

D'altra banda, val la pena fer un incís en les diferències observades pel que fa als efectes de l'AEP entre joves que han deixat els estudis amb l'acreditació de l'ESO i els que no. En aquesta línia, i relacionant-ho amb la taxa d'atur observada al gràfic anterior, podem afegir que, segons dades de Serrano *et al.* (2013), hi ha diferències notables entre ambdós perfils de joves. Així doncs, **l'obtenció del graduat a l'ESO incrementaria en més de 18 punts percentuals les possibilitats d'estar ocupat en relació amb els que no han obtingut el graduat**. Aquesta diferència la podrem observar en la resta d'indicadors d'efectes de l'AEP sobre les oportunitats laborals i socials dels i les joves (tipus de contracte, salari, etc.). Així doncs, podem afirmar que el col·lectiu que més severament pateix els efectes negatius produïts per l'AEP és el de joves que han abandonat sense tenir l'acreditació de l'ESO.

No obstant això, la manca d'accés al mercat laboral ens mostra tan sols un primer nivell de la barrera afegida que l'AEP suposa per als i les joves. Un cop accedeixen al mercat laboral, aquest no garanteix una igualtat d'oportunitats per a les persones que han abandonat els estudis de manera prematura. Com podem observar a continuació (Taula 7), **les trajectòries d'AEP dificulten l'accés als segments més qualificats del mercat laboral**, cosa que genera una infrarepresentació d'aquest perfil dins de la categoria de professions liberals (10,3 %) i una sobrerepresentació en aquelles ocupacions manuals no qualificades (29,9 %). De fet, els i les joves que desenvolupen **trajectòries marcades per l'AEP tenen gairebé fins a 4 vegades més possibilitats que els que no han abandonat els estudis d'acabar fent una feina manual no qualificada**. Dit d'una altra manera, l'AEP presenta una relació directa amb l'accés a ocupacions amb pitjors condicions, salaris i expectatives de futur.

Taula 7
Percentatge d'ocupacions principals segons
trajectòria d'AEP o no AEP (25-35 anys)

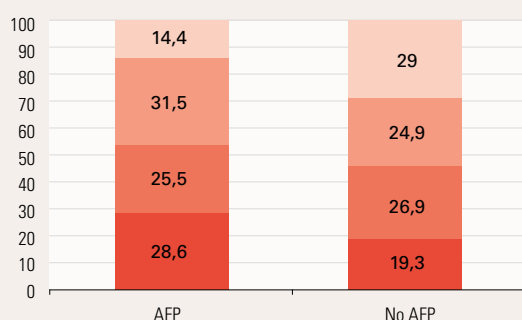
	Ocupació: prof. liberals	Ocupació: intermèdies	Ocupació: manuals no qualificades
AEP	10,3	59,9	29,9
No AEP	49,3	44,6	6,2

Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

Un element vinculat al «tipus d'ocupació» és el salari percebut per dur a terme l'activitat professional. En aquest sentit, el Gràfic 18 ens permet observar lleugeres diferències entre el salari dels i les joves amb trajectòries d'AEP i aquells que no van interrompre la seva trajectòria educativa. Així doncs, **més d'un 25 % dels i les joves amb trajectòries d'AEP se situen al quartil 1, el més baix de l'escala (fins a 9.027,3 €)**. A l'extrem contrari, tan sols un escàs 14,4 % arriba al quartil 4 (a partir de 20.092,4 €), allunyant-se substancialment del 29 % d'alumnat sense trajectòries d'AEP que ocupa aquest mateix quartil. Així doncs, si bé aquestes dades s'han construït a partir d'una mostra amb base escassa (N = 524), fet que no permet arribar a grans generalitzacions, sí que ens dona pistes de la possible relació entre abandonar els estudis de manera prematura i obtenir un salari més baix en el futur.

Gràfic 18
Salari de les persones
assalariades de 25 a 35 anys
per presència d'AEP.
Catalunya

- Quartil 1
- Quartil 2
- Quartil 3
- Quartil 4



Font: Enquesta de Condicions de Vida (2020).

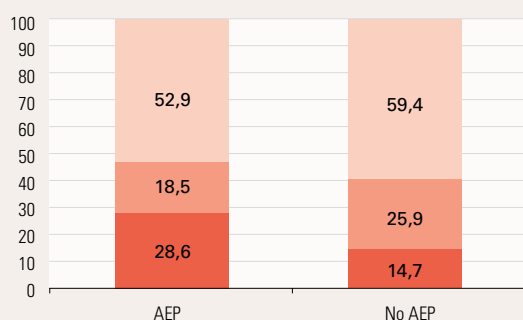
Un últim element relatiu a les desiguals oportunitats de desenvolupar-se professionalment al mercat laboral té a veure amb l'impacte de la temporalitat en les formes de contractació. No obstant això, el mercat laboral juvenil (indicador fins als 35 anys) presenta uns nivells tan elevats de precarietat (un 42,6 % de contractació temporal segons dades de l'enquesta de joventut de Catalunya) que les diferències observades gairebé no són significatives. Aquells que han abandonat els estudis de manera prematura se situen en tan sols un 1,1 % més d'incidència d'aquesta modalitat de contractació (43,4 %), fet que mostra l'elevada dificultat del conjunt del jovent català per establir-se al mercat laboral (Enquesta de joventut de Catalunya, 2017). Només si s'analitzen les dades de contractació indefinida es poden observar diferències significatives. Segons l'estudi de Serrano *et al.* (2013), que analitza les dades per al conjunt d'Espanya a l'any 2012, **els i les joves que havien assolit l'acreditació de l'ESO presentaven 3,6 punts menys de probabilitat d'obtenir un contracte indefinit que els que havien assolit estudis postobligatoris** (probabilitat que es disparava amb l'assoliment d'un cicle formatiu de grau superior [CFGS] o dels estudis universitaris).

Un segon àmbit d'efectes és el relatiu a les condicions de l'habitatge. En aquest punt, altra vegada constatem una situació més precària entre els i les joves que han deixat els estudis de manera prematura. Així, **les persones que presenten trajectòries d'AEP tenen, en un percentatge superior, dificultats manifestes per «arribar a final de mes»**. De fet, un elevat 28,6 % sempre, quasi sempre o sovint presenta problemes per pagar el lloguer del pis on viu. La xifra de joves amb dificultats econòmiques entre l'alumnat que no ha abandonat els estudis de manera prematura es redueix a la meitat (14,7 %). A més, aquest indicador ens permet aproximar-nos a altres indicadors de privació econòmica-material. Si es presenten dificultats per pagar l'habitatge es més que plausible que també es presentin dificultats en altres esferes vitals (com l'oci o el consum).

Gràfic 19

Dificultats per pagar l'habitatge (només emancipats) (25-35 anys)

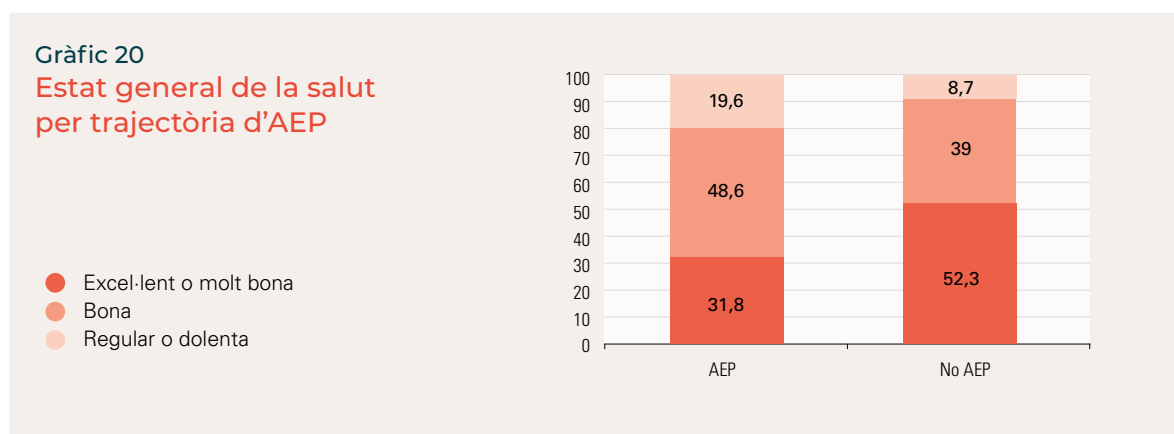
- Sempre/Quasi sempre/Sovint
- Rarament
- Quasi mai o gairebé mai



Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

En aquest sentit, treballs com el de Feinstein *et al.* (2006) posarien en relleu l'impacte de l'AEP en altres indicadors relatius a les condicions de vida de la població, com ara la reducció de les pautes d'estalvi i consum, la menor adopció i difusió de noves tecnologies, la reducció de consum en béns culturals i l'empitjorament de les relacions interpersonals.

Un tercer àmbit d'efectes és el relatiu als impactes observats en l'àmbit de la salut. Aquest indicador ha sigut emprat històricament per aproximar-se al benestar de les persones i ens permet observar diferències notables (Gràfic 20). En aquest sentit, el que podem observar al gràfic és que **l'estat de la salut general és substancialment millor entre les persones joves que no presenten trajectòries d'AEP**, on més del 50 % d'aquestes afirmen tenir una salut excel·lent, mentre que a les que presenten trajectòries d'AEP la xifra cau fins al 31,8 %. La mateixa tendència s'observa en aquells casos en què es presenta una salut regular o dolenta (19,6 % i 8,7 %, respectivament).



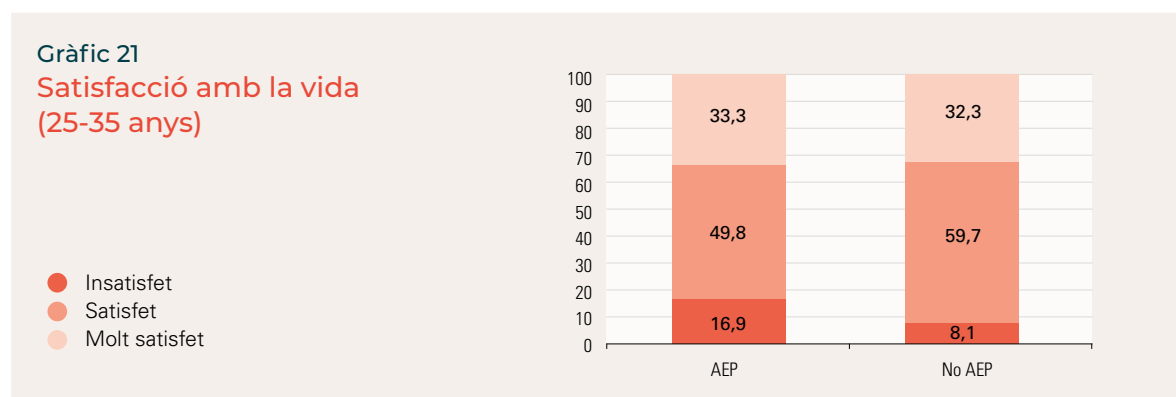
Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

Entre altres efectes negatius sobre la salut, els més destacats en els estudis desenvolupats fins al moment són els que el fenomen exerceix sobre la proliferació d'hàbits de consum no saludables (alcoholisme, tabaquisme, sedentarisme o mala alimentació, amb els problemes socials que es poden derivar d'algunes d'aquestes pràctiques). En aquest sentit, Calero *et al.* (2012) o Feinstein *et al.* (2006), assenyalen que l'assoliment de determinats nivells educatius (o, al contrari, el no assoliment) repercuteix de manera directa en el comportament i les decisions preses pels individus, amb efectes notables sobre bona part dels hàbits de vida mencionats prèviament. Estudis com el de Calero *et al.* (2012) arriben a afirmar que l'AEP es pot relacionar directament amb la probabilitat de patir un accident de trànsit (en el cas de la població més jove), fet rellevant tenint en compte que aquesta és una de les majors causes de mortalitat juvenil. En aquesta línia, Feinstein *et al.* (2006) estableixen relacions estretes entre el nivell d'estudis i el consum d'alimentació saludable tal com fruites i verdures, base d'una dieta equilibrada.

De la mateixa manera, l'estudi de Calero *et al.* (2012) posa de manifest l'estreta relació entre l'AEP i la reducció de l'esperança de vida. En aquest sentit, els autors calculen que **joves que han deixat els estudis de manera prematura presenten una pèrdua aproximada de 2,07 anys de vida (amb bona salut) enfront d'una persona en situació d'haver finalitzat estudis postobligatoris**, i de 3,42 anys de vida (amb bona salut) enfront d'una persona que hagi completat l'educació terciària (universitat o CFGS). Aquest fet assenyalava la importància cabdal de l'educació com un bé de protecció.

D'altra banda, és rellevant assenyalar que aquest patrons no es reproduïen en el cas de la salut mental. Les dades analitzades mostren una distribució pràcticament calcada entre ambdós perfils si s'analitzen aspectes com la depressió o l'ansietat, entre d'altres (Enquesta de Joventut de Catalunya, 2017). Aquest fet caldria analitzar-lo en més profunditat, ja que entra en contradicció amb alguns estudis (Evans i Cassells, 2014) que sí que assenyalen un impacte més gran de l'AEP en qüestions tals com el sorgiment d'una àmplia gamma de psicopatologies, especialment depressió, ansietat, problemes de conducta, abús de substàncies, esquizofrènia i/o trastorns de l'alimentació i la personalitat.

Finalment, per concloure l'apartat d'efectes individuals, podem observar l'indicador de satisfacció amb la vida (Gràfic 21). Aquest tracta de recollir i sistematitzar la dimensió subjectiva relativa a la seva (auto)valoració de l'etapa actual, que recull la valoració personal feta sobre aspectes diversos com la situació laboral, econòmica o social, entre d'altres. En aquest sentit, podem observar que **la satisfacció mostrada pel conjunt de joves que presenten trajectòries d'AEP és lleugerament més baixa**, fet especialment rellevant si ens centrem en els individus que mostren de manera explícita la seva insatisfacció (16,9 %). De fet, més d'1 de cada 10 estan insatsfets amb la seva vida, fet que posa en relleu l'impacte que aquest fenomen exerceix sobre qui el viu.



Font: Enquesta de joventut de Catalunya (2017).

En definitiva, els i les joves que desenvolupen trajectòries marcades per l'AEP presenten situacions vitals més desfavorides que aquells i aquelles que no. Al llarg de l'apartat hem pogut identificar, tant en el terreny laboral com econòmic o social, alguns dels principals indicadors que mostren la seva major vulnerabilitat i la seva situació de major precarietat i insatisfacció en diversos àmbits de la seva vida. En altres paraules, hem pogut veure com els principals protagonistes del fenomen en són, alhora, els més grans perjudicats.

Els efectes econòmics i socials de l'AEP

Un dels elements que més interès ha suscitat en els darrers temps al voltant de l'AEP és la «quantificació» econòmica de les pèrdues que aquest fenomen suposa per a un territori en particular. Tal com assenyalen els treballs de Serrano *et al.* (2013) o Calero *et al.* (2012), la persistència d'un **elevat nombre d'individus que no assoleixen els nivells educatius postobligatoris es tradueix al llarg del temps en menys possibilitats de desenvolupament econòmic i en un augment de la pobresa i l'exclusió social**. Específicament, les aportacions de Serrano *et al.* (2013) calculen, a partir de l'indicador «Valor Actualitzat Net» (VAN)¹¹ proposat per l'OCDE, tres escenaris possibles d'estimació de pèrdua monetària (Taula 8). Aquests escenaris mostren situacions fictícies factibles. A l'escenari A, se suposa que totes les situacions d'AEP es converteixen en, com a màxim, graduacions en educació secundària postobligatòria. A l'escenari B, se suposa que totes les persones joves amb trajectòries d'AEP es converteixen en titulades d'educació superior. Finalment, a l'escenari C es presenta una situació intermèdia, on totes com a mínim assoleixen l'educació postobligatòria i algunes, a més, arriben a finalitzar els estudis superiors.

Les estimacions dutes a terme pels autors indiquen que, amb dades de la cohort de les persones nascudes l'any 2012, els costos al llarg de la vida de mantenir aquests elevats percentatges d'AEP podrien estar produint pèrdues de milers de milions d'euros. A més, calculen que aquestes pèrdues suposen al voltant de l'1 % del PIB en els tres escenaris. Això remarca la dimensió macrosocial de l'AEP i els seus efectes, no tan sols a escala individual sinó també per al conjunt d'un territori.

11. Aquest indicador ofereix estimacions específiques del valor associat a graduar-se en secundària postobligatòria respecte a no fer-ho i també del valor associat a l'educació superior en comparació amb la secundària postobligatòria.

Taula 8
Escenaris d'estimació de pèrdua monetària
de l'AEP. Cohort de l'any 2012

	Milions d'euros (acumulat al llarg de la vida)	Percentatge del PIB (acumulat al llarg de la vida)
Escenari A	9.370	0,8
Escenari B	22.876	2,1
Escenari C	16.997	1,5

Font: elaboració pròpia a partir de Serrano *et al.* (2013).

No obstant això, cal prendre en consideració que les xifres actuals d'AEP s'han vist reduïdes substancialment entre el 2012 i el 2021 (24,7 % i 16 % respectivament). Aquest fet comportaria que, si repliquéssim l'experiment d'estimació de costos, els resultats ens mostrarien unes xifres lleugerament més moderades. Ara bé, és innegable que, tot i la seva reducció, aquestes xifres continuarien suposant un cost econòmic molt elevat i demostrarien la necessitat d'abordar un fenomen tan perjudicial per al conjunt de la societat com és l'AEP. Ens calen dades més actualitzades per poder extreure conclusions sobre els efectes econòmics de l'AEP en el context present.

Per acabar, el fenomen de l'AEP genera altres costos no econòmics rellevants relatius a la cohesió social i a la participació pública. Autors com Vila (2003) han afirmat que el nivell d'estudis (de nou, com a indicador que ens permet aproximar-nos a l'AEP) és un factor clau a l'hora d'explicar la relació entre les persones que coexisteixen en un mateix espai o territori, fet que explicaria el sorgiment en més o menys grau de conflictes entre veïns, entre altres aspectes relatius a les relacions amb el veïnat. En aquest sentit, s'ha mostrat com **els i les joves que viuen trajectòries d'abandonament dels estudis de manera prematura presenten més propensió a l'aïllament social, a una menor participació en la vida política i a la quasi inexistència de participació en espais col·lectius**. Aquest fet pot desembocar en situacions de polarització social més aguda i en un increment del descontentament generalitzat d'amplis sectors de la població, fet que pot posar en risc la cohesió social.

En definitiva, aquests aspectes, si bé sovint són difícilment quantificables, posen de manifest una relació estreta de l'AEP amb el benestar, el progrés i la cohesió de la societat en qüestió. Ja sigui pels efectes individuals, econòmics o socials, mantenir elevades taxes d'AEP no sembla la millor estratègia per desenvolupar una societat equitativa i transformadora.

En síntesi...

Efectes individuals

- Aquells i aquelles joves que han abandonat els estudis de manera prematura presenten un percentatge més elevat de desocupació (14,4 % enfront d'un 8,6 %).
 - L'obtenció del graduat a l'ESO incrementa en més de 18 punts percentuals les possibilitats d'estar ocupat en relació amb l'alumnat que no l'ha obtingut.
- Les trajectòries d'AEP dificulten l'accés als segments més qualificats del mercat laboral: representen un 10,3 % dins de la categoria de professions liberals i un 29,9 % a les ocupacions manuals no qualificades.
- En relació amb el salari, més d'un 25 % dels i les joves amb trajectòries d'AEP se situen al quartil 1, el més baix de l'escala (fins a 9.027,3 €), mentre que tan sols un escàs 14,4 % arriba al quartil 4 (a partir de 20.092,4 €).
- Els i les joves amb trajectòries d'AEP presenten dificultats manifestes per «arribar a final de mes». Un 28,6 % sempre, gairebé sempre o sovint té problemes per pagar el lloguer del pis.
- S'identifica un clar impacte de l'AEP en indicadors relatius a les condicions de vida de la població, com ara: la reducció de les pautes d'estalvi i consum, la menor adopció i difusió de noves tecnologies, la reducció de consum en béns culturals i l'empitjorament de les relacions interpersonals.
- L'estat de la salut general es presenta substancialment millor entre les persones que no presenten trajectòries d'AEP (més del 50 % presenten un estat de salut excel·lent), mentre que en el cas de les persones amb trajectòries d'AEP la xifra cau fins al 31,8 %.
- Entre altres efectes negatius sobre la salut, hi destaquen la proliferació d'hàbits de consum no saludables com ara: alcoholisme, tabaquisme, sedentarisme o mala alimentació.
 - Els casos d'AEP presenten una pèrdua aproximada de 2,07 anys de vida (amb bona salut) enfront d'una persona en situació d'haver finalitzat el batxillerat o un CFGM; i de 3,42 anys de vida (amb bona salut) enfront d'una persona que hagi completat l'educació terciària (universitat o CFGS).
- La insatisfacció vital mostrada pel conjunt de joves que presenten trajectòries d'AEP és lleugerament més elevada que el de la resta de la població (16,9 % davant d'un 8,1 %).

Efectes monetaris i socials

- Les estimacions dutes a terme amb dades de la cohort de l'any 2012 indiquen que el cost al llarg de la vida de mantenir aquests elevats percentatges d'AEP podria estar produint pèrdues de milers de milions d'euros (al voltant de l'1 % del PIB).
- Els i les joves que han viscut trajectòries d'AEP presenten més propensió a l'aïllament social, al sorgiment de conflictes entre veïns, a una menor participació de la vida política i a la menor participació en espais socials i col·lectius.

MESURES POLÍTIQUES PER PREVEURE I REDUIR L'AEP

Una vegada hem detectat quin és l'estat de la qüestió de l'AEP a Catalunya i quins són els efectes que té aquest fenomen tant a escala individual com col·lectiva, en aquest apartat ens proposem recollir un seguit de mesures i recomanacions polítiques que considerem que són claus en la lluita contra l'AEP. L'estructura de l'apartat s'organitza de la següent manera: en primer lloc, es recullen quines es consideren que haurien de ser les bases per elaborar una estratègia de país contra l'AEP; en segon lloc, es revisen un conjunt de mesures i de recomanacions polítiques que haurien de guiar la lluita contra l'AEP; i, per acabar, es revisen alguns dels elements diferencials dels sistemes educatius que han vist les xifres d'AEP reduïdes notablement en les últimes dècades i que poden servir de referència per seguir avançant en la lluita contra l'AEP a Catalunya.

Bases per a un pla de país de lluita contra l'AEP

En primer lloc, es considera fonamental que una estratègia de país per combatre l'AEP parteixi d'una **mirada global que actuï sobre el conjunt de factors que expliquen com, quan i per què els i les joves deixen els estudis de manera prematura**. En aquesta línia, pensem que cal una **visió integral i compartida de tots i cadascun dels agents que treballen** per protegir i garantir els drets de l'educació, el treball i el benestar social d'infants i joves a Catalunya. Considerem que les actuacions que treballin des d'una lògica de la corresponsabilitat seran l'estratègia més encertada per superar els entrebancs als quals sovint cal fer front per qüestions d'encavallaments de competències i responsabilitats entre administracions —tant entre àrees com en diverses escales territorials— i les sinèrgies i/o discrepàncies entre els diversos agents que treballen per combatre l'AEP. A fi de fomentar aquesta visió integral i compartida, pensem que podria ser oportuna la **creació d'una taula o organisme que dissenyi i lideri l'estratègia de país de lluita contra l'AEP a escala catalana** i generi espais de coordinació i intervenció multisectorials a diverses escales territorials.

Un exemple d'una intervenció socioeducativa a Catalunya des d'una visió integral i compartida seria l'**Aliança Educació 360**. Aquesta iniciativa liderada per la Fundació Jaume Bofill, la Diputació de Barcelona i la Federació Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya neix l'any 2018 amb el propòsit de connectar els aprenentatges que es produeixen en tots els espais i temps de la vida de les persones.

En segon lloc, seria pertinent configurar un **mapa dels recursos i dispositius existents per combatre l'AEP arreu del territori català**. Una sistematització dels programes i les seves característiques principals (entitat responsable, perfil beneficiari, objectius, activitats...), permetria, d'una banda, identificar si s'està donant una resposta a les necessitats dels i les joves d'un determinat territori i, d'altra banda, intercanviar experiències entre territoris. En l'elaboració d'aquest informe ens hem trobat amb dificultats per identificar i fer una revisió sistematitzada dels diversos programes existents que fos representativa de tot el territori català.

Consultar el **VETToolkit for tackling early leaving** del Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (Cedefop), on es posa a l'abast públic un conjunt de mesures adoptades per diversos Estats membres amb l'objectiu de combatre l'AEP als ensenyaments de formació professional.

En tercer i últim lloc, és fonamental **disposar d'un sistema consolidat d'avaluació dels programes i recursos educatius** que permeti saber si s'està avançant en la bona direcció en la lluita contra l'AEP. No és l'objectiu d'aquest informe justificar la rellevància de disposar de mecanismes d'avaluació ni fer una proposta específica. De fet, una de les línies de treball de la Fundació Jaume Bofill és aglutinar el coneixement d'experts en l'àmbit de l'avaluació de polítiques educatives per conscienciar la comunitat educativa de la importància d'obtenir dades robustes que permetin analitzar si les mesures que s'estan portant a terme estan assolint els objectius que es proposaven inicialment. El que sí que volem destacar és la constatació que les poques avaluacions disponibles sobre els programes i recursos enfocats a combatre l'AEP comparteixen dues limitacions principals:

- a. Una manca de robustesa** en el sentit que la majoria d'aquestes avaluacions es basen a recollir dades sobre la implementació —principalment a partir d'indicadors de participació, seguiment de l'assistència o valoració de satisfacció dels participants— i en menys mesura a explorar els resultats i els impactes de les intervencions.

A continuació, volem esmentar algunes eines que ens semblen que poden ser d'utilitat per dissenyar avaluacions de programes des d'una perspectiva més comprensiva que tinguin en compte tant el punt de partida com els impactes observats:

- **Guia pràctica 3. Avaluació del disseny**. Col·lecció de guies pràctiques sobre avaluació de polítiques públiques de l'Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (IVALUA).
- **Evaluation plan for policy makers**. En aquest document, elaborat pel Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (Cedefop), es recullen un conjunt de recomanacions per a diversos actors polítics que tinguin l'encàrrec de dur a terme una avaluació sobre programes per combatre l'AEP en un territori.

- b.** La majoria d'avaluacions les duen a terme les mateixes entitats/institucions que lideren el programa, amb el risc de la manca d'objectivitat que això pot comportar. Davant d'aquesta qüestió pensem que seria oportú dotar de més protagonisme organismes com el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i/o fomentar més aliances entre l'Administració i l'àmbit de la recerca a fi d'avançar en el coneixement de mesures existents i necessàries que més contribueixin a combatre l'AEP.

Prenem com a referència la iniciativa que va engegar el Ministeri d'Educació i Recerca de Noruega el 2013 quan va crear un **organisme** dedicat a fer difusió a professionals i responsables del món educatiu de les principals evidències dutes a terme al país en l'àmbit educatiu.

Disposar d'un sistema d'avaluació sòlid i rigorós és necessari no tan sols a fi d'analitzar l'eficàcia i l'eficiència dels programes —saber què funciona, per què i sota quines condicions/contextos—, sinó que és una obligació tant de les administracions públiques com des de l'àmbit de la recerca en termes de rendiment de comptes i transparència a la ciutadania.

Mesures polítiques per combatre l'AEP

En aquesta secció revisem un conjunt de mesures i intervencions específiques que considerem que poden ser clau a l'hora d'establir una estratègia de país contra l'AEP. Aquí incloem tant mesures que ja s'estan duent a terme com propostes a les quals pensem que caldria destinar més esforços. Sense ànim de fer una revisió exhaustiva de tots els programes existents al territori català, la tria dels programes es fa tenint com a principal criteri que el seu focus d'intervenció es posi en la reducció de les desigualtats socials i educatives des d'una perspectiva de l'equitat, si bé se'ns fa difícil assegurar quines són més eficaces en el seu propòsit ateses les debilitats del sistema d'avaluació esmentades anteriorment.

Les mesures incloses estan organitzades a partir de la proposta de la Comissió Europea (2013) de dividir els programes de lluita contra l'AEP en:

- a. Mesures preventives** plantejades abans no apareguin els primers símptomes de risc d'AEP i orientades a garantir oportunitats d'èxit educatiu per a tothom des d'una mirada sistèmica i en clau d'equitat.
- b. Mesures d'intervenció** que representen aquell conjunt d'actuacions dirigides a intervenir quan es produeixen els primers indicis d'AEP.

- c. **Mesures compensatòries** que actuen una vegada ja s'ha produït l'AEP i estan orientades a fomentar el retorn al sistema educatiu i/o a oferir una formació professional per millorar les condicions d'accés al mercat laboral.

Mesures preventives

Hi ha consens entre els diversos organismes europeus i internacionals (NESSE, 2009; Comissió Europea, 2013) a afirmar que les mesures preventives són les més efectives per garantir l'èxit educatiu per a tothom en igualtat d'oportunitats. A continuació, es desenvolupa el conjunt d'intervencions des d'una perspectiva preventiva que inclouen: les condicions d'educabilitat d'infants i joves, les condicions d'escolarització dels centres educatius, serveis i programes d'acompanyament i orientació i, per acabar, la importància d'ampliar l'oferta pública i de qualitat d'FP.

Condicions d'educabilitat i sistema de beques i ajudes

L'enfocament de l'educabilitat (López i Tedesco, 2002) pressuposa que tots els infants i joves són potencialment educables, però que perquè això sigui possible cal garantir que disposin de tots els recursos i suport necessaris per desenvolupar el seu procés escolar amb les màximes garanties d'èxit. Aquesta proposta teòrica suggereix incidir en tots els obstacles que impedeixin el desenvolupament d'aquesta educabilitat potencial i que tenen a veure amb el context social, econòmic i educatiu d'infants i joves. Davant d'un context d'infrafinançament públic a Catalunya amb una mitjana d'ajudes en educació no universitària al voltant del 3,6 % quan la mitjana europea se situa al 4,6 % (Coll i Albaigés, 2020), ens plantejem els següents reptes/mesures:

- **Importància d'assegurar l'accés a les etapes no obligatòries** —infantil i postobligatòria— especialment entre l'alumnat en situació de major vulnerabilitat social i econòmica que, com ja hem mostrat anteriorment, acostuma a trobar-se infrarepresentat en aquestes etapes educatives.
- En el cas de l'etapa obligatòria, tot i que el marc jurídic estableix que l'ensenyament és gratuït, hi ha una sèrie de costos directes (material escolar, activitats complementàries) i indirectes (menjadors escolars i transport) que poden suposar una barrera per a l'alumnat en situació de major vulnerabilitat social. **Cal ampliar el sistema d'ajudes i beques al llarg de tota l'etapa obligatòria.** Així mateix, caldria simplificar els disseny dels procediments de sol·licitud d'ajudes que puguin estar excloent famílies en situació de major vulnerabilitat social i econòmica.
- **Ajudes més enllà de l'àmbit educatiu** (laboral, econòmic, habitatge...) per fer front a les alarmants dades de pobresa i exclusió social que pateix un sector notable de la població catalana i que estan veient la seva situació fortament agreujada en l'actual

context de pandèmia, tal com hem demostrat a l'apartat 2 d'aquest informe. Així mateix, **resulta crucial que el benestar emocional representi un dels eixos centrals del procés d'ensenyament-aprenentatge**. En aquest sentit, cal reforçar tots aquells recursos que es focalitzin en l'acompanyament i suport emocional, la salut mental, la prevenció de conductes de risc i la prevenció de l'assetjament escolar.

- **Fomentar la plena inclusió de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE)** al llarg de tota l'etapa obligatòria i postobligatòria.
- **Potenciar els recursos per atendre la població nouvinguda**. Entre d'altres mesures, es recomana establir plans d'acollida per a l'alumnat que estigui matriculat a algun tipus de formació i recuperar la figura de mediadors/es culturals que facilitin la comunicació entre els diversos professionals de l'educació i les famílies nouvingudes.

- El programa **Becas 6000**, liderat per la Junta d'Andalusia des del 2011, ofereix beques-salari a joves amb un nivell de recursos econòmics baix que han finalitzat quart d'ESO i volen continuar cursant estudis postobligatoris.
- El programa **Konsulta'm**, impulsat per l'Àrea de Drets Socials, Justícia Global, Feminismes i LGTBI de l'Ajuntament de Barcelona, és un servei de suport psicològic per a joves d'entre 12 i 22 anys per detectar i atendre qüestions vinculades amb la salut mental. També ofereix assessorament a professionals que treballen amb adolescents i joves.
- **Itineraris formatius específics** (IFE) són ensenyaments oferts pel Departament d'Educació des del 2016 adreçats a alumnat amb NESE que estan cursant l'etapa de l'ensenyament postobligatori i que tenen el propòsit d'incrementar la seva autonomia personal així com consolidar les competències professionals que els facilitin la transició a la vida adulta i la inclusió social i laboral.

Condicions d'escolarització dels centres educatius

La consecució de l'èxit educatiu i la prevenció de l'AEP no es poden desvincular dels recursos i serveis de què disposen els centres educatius per dur a terme la seva tasca educativa. En aquest sentit, i tal com ja hem mostrat anteriorment, estar escolaritzat en un centre de màxima complexitat duplica les probabilitats d'abandonar els estudis de manera prematura (García i Sánchez-Gelabert, 2021). A continuació, es presenten algunes propostes per assegurar que els centres educatius disposin de les condicions mínimes d'escolarització necessàries:

En primer lloc, consolidar un paquet d'ajudes específiques en **centres de màxima complexitat**, ja sigui a través de dotacions pressupostàries (vegeu la proposta «Finançament per Fórmula» unes línies més avall), **reducció de les ràtios professorat-alumnat i/o incrementant el personal especialitzat en la lluita contra l'AEP** (educadors, tècnics

d'intervenció social, psicopedagogs, vetlladors...). Cal que aquest personal més focalitzat a preveure i reduir l'AEP no se centri només en l'etapa obligatòria, sinó que continuï estant present en els ensenyaments postobligatoris (batxillerat i/o cicle formatiu de grau mitjà i superior).

- **Finançament per Fórmula** és una proposta de finançament progressiva de recursos que té el propòsit de respondre i equilibrar les desiguals necessitats dels centres educatius tenint en compte els diversos contextos socials, materials i institucionals en els quals operen (Pagès i Alegre, 2021).
- Els últims anys, s'ha consolidat un compromís polític a Catalunya que es concreta en el **Pacte contra la segregació escolar a Catalunya** i que marca les línies de treball que permetin fer front als desequilibris entre centres educatius en funció de la seva composició i el seu impacte en la dificultat de garantir una educació de qualitat en igualtat d'oportunitats per a tothom.

En segon lloc, és fonamental **fomentar una formació docent inicial i continuada de qüestions vinculades amb l'AEP**. El professorat/tutors (i orientadors, psicopedagogs) són els agents amb més possibilitats de detectar els riscos d'AEP entre l'alumnat, però sovint els falta temps, recursos i coneixements per dur a terme aquesta tasca. Segons la Comissió Europea (2020), caldria fomentar la reflexió dels equips docents sobre les causes, els desencadenants i els primers senyals de l'AEP i enfortir la capacitat professional per prendre mesures preventives entre l'alumnat en risc. En aquest sentit, considerem que és fonamental generar espais i temps de reflexió pedagògica on es pugui reflexionar sobre la idoneïtat de les mesures que el centre adopta per preveure i reduir l'AEP, així com plantejar la possibilitat d'establir taules/espais intercentre on es puguin intercanviar experiències i recomanacions.

Serveis i programes d'orientació

L'orientació representa una eina clau per acompanyar els i les joves a construir un projecte de vida i està demostrat que és una eina educativa clau en la prevenció de l'AEP. D'acord amb el que hem constatat a l'estat de la qüestió d'aquest informe, un dels factors principals per deixar els estudis no és que a les persones no els agradi estudiar, sinó que no estan satisfetes amb els estudis que han seleccionat (a més de per raons econòmiques). Aquestes dades concorden amb un estudi del Cedefop (2016) que assenyala que **un dels principals factors que expliquen les elevades xifres d'AEP a l'FP és una falta d'encaix entre els imaginaris dels i les joves sobre la professió escollida i el contingut acadèmic de la formació seleccionada**. Així doncs, cal destinar esforços perquè els i les joves tinguin un ampli coneixement de les diverses opcions formatives

així com un autoconeixement més profund dels seus interessos, capacitats i possibilitats. Aquesta tasca és especialment rellevant entre l'alumnat en risc d'AEP que presenta uns baixos nivells de motivació i d'autoestima (Tarabini i Curran, 2019). Si bé en els darrers anys s'ha avançat molt en el desplegament d'estratègies d'orientació tant a escala territorial com per part dels centres educatius, a continuació assenyalarem algunes de les línies estratègiques en les quals caldria seguir treballant perquè l'orientació se situï al centre de la intervenció educativa.

A escala territorial, pensem que els principis que han de guiar aquest Servei d'Orientació han de partir d'una **visió integral i comprensiva entre tots els agents implicats que treballi per garantir les transicions en totes les etapes educatives**, especialment a les etapes més crítiques, com són la transició entre l'educació primària i secundària i entre l'ensenyament obligatori i postobligatori. En aquest sentit, pensem que és **fonamental que aquest servei tingui un caràcter: universal, precoç** (que actuï de manera preventiva abans no apareguin els indicis d'AEP) i **continuat** (Tarabini *et al.*, 2021). Pel que fa l'enfocament continuat, pensem que és clau dur a cap un seguiment de totes les fases que comprenen una tria i desenvolupament d'un itinerari formatiu: des de la cerca d'estudis al procés de matriculació, durant els primers mesos de l'inici de la formació i en la futura transició a d'altres estudis. Per acabar, convé plantejar la possibilitat d'organitzar unes jornades d'orientació a escala municipal (vegeu municipis referents com són **Terrassa o el Prat**), així com la consolidació de plataformes en línia que permetin a joves, professionals i famílies tenir tota la informació de les diverses opcions formatives disponibles al seu territori.

- **Servei d'Orientació Pla Jove**, impulsat pel Consorci d'Educació de Barcelona, és un servei de professionals creat l'any 2000 dirigit a joves que no tenen la titulació de l'ESO (o no estudien ni treballen) per acompanyar-los a reincorporar-se al sistema educatiu.
- **Guiding Cities** és un programa europeu (Erasmus+), del qual forma part la Diputació de Barcelona, que té l'objectiu de generar coneixement per fer recomanacions als municipis a l'hora d'elaborar planificacions estratègiques que els permetin disposar d'un mapa i d'un model d'orientació que integri els diversos recursos i agents educatius del territori.

Dins del marc escolar, i com ja hem argumentat en un altre lloc (Curran, 2017), és fonamental que **l'orientació no es redueixi a sessions específiques, sinó que hauria de ser una part central en tot el procés escolar**. A fi de fomentar que infants i joves puguin anar descobrint els seus interessos, gustos i destreses és **clau ampliar les opcions de poder experimentar diverses professions al llarg de tota la trajectòria educativa**.

Perquè això sigui possible, cal que tot l'equip de professionals del centre estigui implicat en aquest procés d'orientació i que es disposi de la participació activa i compartida d'altres professionals externs al centre com l'EAP o el Servei d'Orientació del territori.

Així mateix, és important que els i les professionals del centre tinguin accés i estiguin informats de totes les diverses opcions de l'ensenyament postobligatori, així com dels requisits d'accés. Creiem que com més i millor informats estiguin, més podran contribuir a assegurar que les transicions dels i les joves s'adeqüin més a les seves necessitats, interessos i capacitats. En aquest procés és **indispensable una intervenció conjunta amb les famílies per tal d'assegurar que l'alumnat pugui rebre un acompanyament coordinat en què se sincronitzin els interessos i les recomanacions dels dos agents socialitzadors més rellevants: la família i l'escola.**

El **Programa Enginy** és un programa d'atenció a la diversitat del Consorci d'Educació de Barcelona adreçat a l'alumnat de 3r i 4t d'ESO que inclou diverses activitats d'orientació acadèmica i professional, «tastets d'oficis» en diversos espais formatius de la ciutat i per a un ampli ventall d'àmbits professionals (tecnològic, artístic, humanístic, esportiu...).

Ampliar l'oferta pública i de qualitat a l'FP

Si bé és fonamental assegurar una adequada planificació que cobreixi la demanda en totes les etapes educatives, encara ho és més en aquelles etapes formatives que són clau per garantir les transicions educatives i preveure l'AEP, com és la formació professional. Segons les últimes dades publicades pel Ministeri d'Educació i Formació Professional (2021), **l'increment de la demanda per accedir a la formació professional** en els darrers cinc anys (18,6 %) **ha servit per acabar de constatar el dèficit estructural de places que ja s'acumulava al sector públic.** Pel que fa a la descomposició entre oferta i demanda, les úniques dades disponibles per al cas concret de la ciutat de Barcelona posen en relleu que aquesta és especialment acusada en determinades famílies professionals com són: sanitat, imatge i so, hoteleria i turisme i activitats físico-esportives (Observatori de l'FP de la Fundació BCN Formació Professional, 2018). Així mateix, les dades mostren un fort desequilibri territorial que implica que hi hagi municipis sense oferta de formació professional, ni pública ni privada (Tarabini i Curran, 2019). Garantir una oferta pública de qualitat a l'FP en igualtat d'oportunitats és una mesura clau i prioritària per preveure l'AEP a Catalunya.

Mesures d'intervenció

Les mesures d'intervenció representen el conjunt d'iniciatives que s'adopten una vegada apareixen els primers indicis d'AEP. Aquestes mesures es divideixen principalment en dos tipus d'intervenció: mesures universals i programes focalitzats a col·lectius específics.

Tarabini (2017) ens alerta de la proporció més gran d'estratègies focalitzades i la necessitat de fomentar les intervencions més globals, tant a escala de centre com a escala sistèmica. En aquest apartat es justifica la importància d'incrementar la flexibilitat i permeabilitat del sistema educatiu i es revisen els elements més destacats que caracteritzen els programes de diversificació curricular i els programes de suport i acompanyament socioeducatiu.

Incrementar la flexibilitat i permeabilitat del sistema als itineraris formatius

Les evidències ens mostren que les persones joves presenten trajectòries educatives cada vegada menys lineals i que el sistema educatiu resulta excessivament rígid per navegar entre diverses passarel·les/itineraris que s'allunyin de la linealitat. Els sistemes educatius poc flexibles dificulten les transicions de l'alumnat als diversos itineraris formatius disponibles i incrementen les probabilitats d'AEP. D'acord amb les recomanacions de la **Comissió Europea** (2020), s'insta a dotar els sistemes educatius de més mecanismes de flexibilitat tant en les vies d'accés, com en els processos de transicions educatives o els mecanismes de retorn a diversos itineraris formatius. A continuació, es recullen alguns dels punts clau en què es podria concretar aquesta proposta de flexibilitzar el sistema educatiu:

- Ampliar les vies de formació alternatives que promoguin **més flexibilitat d'horaris/metodologies a fi de fomentar la conciliació amb altres responsabilitats laborals/vitals** que puguin posar traves al ple seguiment del procés educatiu. Ens referim a ampliar les opcions de formació a distància, semipresencialitat o en horari nocturn (com ja es fa en l'opció de batxillerat).
- En la mateixa línia, es proposa **ampliar la durada dels itineraris formatius** ja sigui a temps parcial o través d'una proposta de calendarització personalitzada per tal d'adaptar-se a les diverses necessitats i realitats dels i les joves que tenen més barreres per seguir la seva formació en plena normalitat.
- **Facilitar els canvis d'itineraris formatius o de retorn al sistema educatiu** tot reduint l'excessiva burocratització i rigidesa dels requeriments i processos de matriculació als ensenyaments obligatoris i postobligatoris que allunyen els perfils de joves menys acadèmics i amb més risc d'AEP.
- **Reconeixement de les destreses i competències professionals que s'han adquirit en l'àmbit professional i l'educació informal** de manera que es faciliti el retorn al sistema educatiu ordinari. En aquest sentit, si els programes educatius es fragmenten en unitats o mòduls, es pot facilitar el pas entre passarel·les formatives, o reconeixent els aprenentatges previs. Segons Cedefop (2021), l'avaluació modular pot ser beneficiosa per a l'alumnat amb un baix grau d'autoconfiança perquè promou la sensació d'anar assolint metes. Així mateix, seria convenient que els i les joves disposessin d'un

portafolis que permetés anar recopilant i identificant les habilitats de cadascú i dissenyar plans de formació adequats als seus interessos i necessitats.

- **Flexibilitzar els continguts curriculars de les diverses opcions formatives en l'ensenyament postobligatori.** Hi ha un ampli consens entre la comunitat educativa sobre el fet que disposem d'un sistema educatiu excessivament uniforme que s'adapta poc a la diversitat d'interessos i necessitats dels i les joves.
- **Promoure alternatives a la repetició de curs**, com ara estratègies d'aprenentatge cooperatiu, el suport educatiu fora de l'horari lectiu i /o els plans individualitzats.

- Un exemple de transformacions estructurals de l'ensenyament postobligatori seria la incorporació del **batxillerat professionalitzador** «BatxPro» des del passat curs 2019-2020* dirigit a l'alumnat que després vol fer un CFGS. A diferència de la resta de modalitats, no té com a finalitat la superació de les PAU i té un plantejament curricular i metodològic més competencial i experimental.
- El programa **Reprèn**, impulsat pel Consorci d'Educació de Barcelona, pretén donar resposta al jovent que no està satisfet amb la tria de l'ensenyament postobligatori que va fer durant el primer trimestre (ja sigui perquè no era la seva primera opció o perquè no és el que esperava). Com a mesura per evitar l'AEP, se li ofereix la possibilitat de canvi d'ensenyament a l'inici de curs una vegada es coneixen les places vacants a les diverses opcions formatives.
- El programa **Prometeus**, impulsat per l'Associació Educativa Integral del Raval (AEI-Raval) i el Consorci d'Educació de Barcelona, promou des de l'any 2016 incrementar l'accés d'alumnat en situació socioeconòmica desfavorida als estudis superiors. Aquest impuls es concreta en l'assignació de beques-salari i d'un servei d'acompanyament durant la transició als estudis.

*Aquesta és una de les diverses noves modalitats de batxillerat que ha impulsat des del passat curs 2019-2020 el Consorci d'Educació de Barcelona, com ara: el BatxDoble, que és una doble titulació de batxillerat + cicle d'esports o cicle de salvament i socorrisme; el BatxESPORTIU, que combina la modalitat de batxillerat científic amb matèries específiques per a la preparació per a proves d'accés a CAFE; o el BatxDIGITAL, que té com a eix transversal el foment de les competències digitals (per a més informació, consulteu [aquí](#)).

Incidir en algunes de les propostes recentment mencionades, com la importància de facilitar canvis en els itineraris formatius o el reconeixement de destreses/habilitats professionals, implicaria avançar cap a una major dignificació de la formació professional. Tal com ens alerten Tarabini i Jacovkis (2021), són especialment significatives les barreres a les quals ha de fer front una persona jove que opta per una formació professional i que després vol continuar cursant estudis superiors, en contrast amb les passarel·les que segueix l'alumnat que opta per un batxillerat.

Programes de diversificació curricular

Els programes de diversificació curricular representen un conjunt de mesures dirigit a alumnat de segon cicle de l'ESO (3r i 4t) que mostra dificultats d'aprenentatge i/o un baix grau de motivació per seguir els seus estudis amb èxit. A partir d'una organització curricular i metodològica flexible i adaptada, on es cursa una part del currículum fora del centre educatiu amb activitats amb un caràcter més pràctic i professionalitzador, es persegueix **fomentar la vinculació dels i les joves amb el seu procés educatiu i, en última instància, la certificació dels estudis obligatoris.**

Si bé aquests dispositius plantegen alguns aspectes que són valorats positivament per part de l'alumnat que hi participa, com ara la possibilitat de rebre una atenció més personalitzada en grups més reduïts, les mesures d'atenció a la diversitat com els PDC tenen el risc de comportar una rebaixa i una devaluació del currículum ofert a l'alumnat que hi participa i la rebaixa de les seves oportunitats educatives presents i futures (Tarabini, 2017). És per això que defensem que **els PDC es guïïn per principis d'inclusió que evitin processos de segregació entre l'alumnat.** En aquesta mateixa línia, ens sembla pertinent el compromís que elabora el Consorci d'Educació de Barcelona, que planteja que, perquè una escola sigui inclusiva, un mínim del 80 % de les seves actuacions ha de tenir caràcter universal, un 15 % ha de consistir en mesures addicionals, amb un caràcter flexible i temporal i dirigit a joves en situació de risc acadèmic, i un 5 % ha de ser mesures i suports intensius per a l'alumnat amb més necessitats.

Programes de suport i acompanyament socioeducatiu

Els programes de suport i acompanyament socioeducatiu tenen el propòsit de **reforçar els hàbits d'estudi i proporcionar un reforç en les competències bàsiques i transversals, així com treballar diverses** qüestions de tipus emocional que puguin estar afectant la trajectòria acadèmica d'infants i joves i, per tant, representen un dispositiu clau en la lluita contra l'AEP. Aquests recursos, gestionats principalment per entitats del tercer sector, estan enfocats a **infants i joves en situació de major vulnerabilitat social i econòmica.** De la mateixa manera que apuntàvem en els cas dels PDC, cal estar alerta si volem evitar que aquests dispositius tinguin un caràcter estigmatitzador i segregador.

Si bé les iniciatives de suport i acompanyament socioeducatiu s'han centrat històricament en infants i joves que estaven escolaritzats en les etapes de l'educació obligatòria, en els últims anys s'ha anat incrementant el nombre d'iniciatives que es focalitzen en el reforç de les competències bàsiques i transversals en l'etapa de l'ensenyament postobligatori davant la constatació que hi ha un sector important dels i les joves que accedeix a aquesta etapa educativa sense el nivell de competències bàsiques necessari per seguir amb èxit els seus estudis.

- El programa **Croma 2.0**, impulsat per la Fundació d'Acció Solidària de la Universitat Autònoma de Barcelona, ofereix des del curs 2005-2006 tallers a joves de 5è i 6è de primària provinents d'entorns socioeconòmicament desafavorits als quals s'ofereix participar en projectes d'investigació a fi d'incrementar-ne la motivació per als estudis i situar la universitat en els seus imaginaris futurs.
- El **Projecte Rossinyol** és un programa promogut per la Universitat de Girona que des del curs 2005-2006 ofereix un servei de mentoria entre estudiants universitaris i infants i joves (entre 9 i 14 anys) d'origen estranger i en una situació socioeconòmica desafavorida. Es tracta d'un recurs d'acompanyament i orientació en què es proporciona un suport acadèmic i personal a partir de l'establiment d'un vincle de proximitat i confiança entre mentor i mentorat.
- El **Programa Bassa** (Bastida i Suport a l'alumnat) està liderat per l'Associació Saó amb el suport de l'Ajuntament del Prat de Llobregat. La particularitat d'aquest programa de suport i acompanyament socioeducatiu és que no només se centra en l'etapa de la secundària obligatòria, sinó també en els ensenyaments postobligatoris.

Mesures compensatòries

Les mesures compensatòries representen el conjunt d'actuacions dirigides a joves que han deixat els estudis de manera prematura i tenen com a objectius principals el retorn al sistema educatiu reglat i/o la millora de la qualificació professional de cara a ampliar les oportunitats d'accés al mercat laboral. D'acord amb la diversitat de casuístiques que s'inclouen dins de l'indicador de l'AEP, cal que les mesures compensatòries cobreixin aquesta diversitat i vagin dirigides tant a persones joves que no tenen l'acreditació de l'ESO com a persones que sí que l'han obtingut, entre les quals algunes poden haver iniciat però no finalitzat algun tipus d'ensenyament postobligatori. Són quatre les intervencions que es recullen en aquest apartat: els centres de noves oportunitats, les escoles d'adults, els programes de formació i inserció (PFI) i la formació ocupacional.

Centres de noves oportunitats

Davant d'un sistema educatiu que es presenta com excessivament rígid i uniforme, un conjunt d'entitats del tercer sector van impulsar el 2016 la creació de CNO, que tenen la particularitat **d'oferir itineraris formatius més llargs i flexibles que les formacions de caràcter general i on l'acompanyament i la personalització representen els pilars de la seva tasca educadora**. Aquests centres estan dirigits a joves d'entre 15 i 29 anys que no estan ni estudiant ni treballant i tenen en comú que arrossegueu una trajectòria acadèmica marcada per una experiència negativa als seus centres educatius i, en la majoria dels casos, amb un notable malestar emocional. En el seu ampli ventall d'opcions formatives s'inclouen: programes de formació i inserció (PFI), preparació per a proves

d'accés a estudis postobligatoris, cursos de formació ocupacional especialitzada, totes amb l'objectiu de reconciliar els i les joves amb el seu procés educatiu i resignificar-se com a estudiants.

Si bé la demanda en aquest tipus de centres s'ha incrementat notablement durant els últims anys i les administracions públiques han mostrat interès a augmentar-ne el nombre, **els CNO assenyalen que pateixen una falta de reconeixement oficial que dificulta la sostenibilitat del seu projecte**. El fet de no tenir el reconeixement necessari que n'homologui la proposta formativa ni en garanteixi l'estabilitat econòmica (atesa la seva dependència excessiva de subvencions públiques), complica la viabilitat del seu model pedagògic. Actualment, es troben en procés de negociació amb diversos representants polítics catalans per gaudir d'un major encaix dins del sistema ordinari reglat a través del seu reconeixement com a centres integrats de noves oportunitats dins del marc de la nova proposta de Llei d'FP, que ha d'integrar tots els ensenyaments postobligatoris vinculats a la formació professional.

A les set fundacions que conformen la Plataforma de Centres de Noves Oportunitats a Catalunya,* actualment hi ha diverses iniciatives impulsades tant per la Diputació de Barcelona (**Programa Noves Oportunitats 4.10**), com per l'Ajuntament de Barcelona (Escola Municipal de segones oportunitats), el Consell de l'Empordà i l'**Associació per a la Formació Professional a l'Alt Empordà** (AFPAP), un centre que s'està gestant a **Osona** i és promogut per la Fundació Especial Caixa Manlleu en col·laboració amb la UVic-UCC o un altre a **Olot** impulsat per la Fundació La Fageda i el Consorci d'Acció Social i l'Àrea de Cultura i Educació de la Garrotxa.

*Fundació Adsis, F. Comtal, F. El Llindar, F. Gentis, F. Intermèdia, F. Marianao i Salesians Sant Jordi.

Escoles d'adults

Els últims anys, les escoles d'adults han experimentat un procés de transformació de la seva tasca educadora, i han passat de ser un dispositiu dirigit principalment a l'alfabetització de persones adultes i el foment de competències bàsiques (principalment lingüístiques i digitals) a centres que cada vegada atenen població més jove,¹¹ que hi accedeix per obtenir el graduat de l'ESO o preparar-se per presentar-se a proves d'accés a cicles formatius de grau mitjà, superior o a la universitat. D'aquesta manera, **les escoles d'adults avui dia representen un clar dispositiu de lluita contra l'AEP**. De fet, segons l'informe de la FESE (2021), aquesta relació es posa de manifest a partir de la constatació que la matriculació a les escoles d'adults disminueix quan augmenten les taxes de graduació.

11. Segons les dades de l'informe de la FESE (2021) un 47,6 % de l'alumnat matriculat a escoles d'adults al conjunt d'Espanya és menor de 24 anys.

De totes maneres, **les dades dels resultats educatius i de la continuïtat formativa dels i les joves que passen per les escoles d'adults no són gaire esperançadores** perquè, tal com posa de manifest l'últim informe de la FESE (2021), tan sols un 26,8 % de l'alumnat d'escoles d'adults matriculat el passat curs 2018-2019 obtenia l'acreditació de l'ESO. Molt inferior és la proporció d'alumnat que es va matricular per preparar-se per a les proves d'accés a cicles formatius i estudis universitaris. Un altre element destacable d'aquestes escoles és l'elevadíssima dispersió dels actors encarregats de finançar i gestionar aquestes institucions, la qual cosa dificulta enormement la inclusió d'aquests dispositius en termes de planificació educativa des d'un enfocament més sistèmic. Amb tot, sembla necessari fer un replantejament polític sobre quin és i quin hauria de ser el rol de les escoles d'adults per fer front als actuals reptes educatius i dotar-los de les condicions d'escolarització necessàries per dur a terme la seva tasca educadora.

Programes de formació i inserció (PFI)

El Departament d'Educació va incorporar els programes de formació i inserció (PFI) en substitució als antics PQPI, com a mesura alternativa als programes de formació professional bàsica que s'han anat adoptant a la resta de l'Estat espanyol.¹² Els PFI representen un dels principals dispositius de mesures compensatòries perquè van dirigits a joves d'entre 16 i 21 anys que no hagin obtingut el graduat de l'ESO i tenen per objectiu fomentar la finalització i la continuïtat formativa al sistema educatiu (oferint la possibilitat d'accedir a les proves d'accés a CFGM) o dotar de les mínimes competències professionals (Nivell 1) que els permeti incorporar-se al món laboral amb unes mínimes garanties d'èxit.

De la mateixa manera que apuntàvem en el cas anterior, **pensem que cal un debat profund sobre l'encaix que aquests dispositius tenen en el conjunt del sistema educatiu**, perquè una de les crítiques que reben és que els manca un enfocament més global i anar acompanyats d'altres dispositius d'orientació i acompanyament. De la mateixa manera que ha passat amb els CFGM, aquest curs 2021-22 s'ha produït un fort increment de demanda per a aquests dispositius que no ha estat coberta, tal com denunciava el **Consell de la Formació Professional**, cosa que ha posat de manifest un **dèficit estructural de places públiques de PFI**.

Una experiència de programa d'FP Bàsica des d'una perspectiva més global i comprensiva és la impulsada per la Fundación Tomillo en el projecte **Itinerario +**.

12. Unes de les principals diferències entre tots dos programes són que els PFI tenen una durada d'un curs escolar, estan dirigits a joves majors de 16 anys, per tant, més enllà de l'edat obligatòria, i no donen l'opció d'obtenir l'acreditació de l'ESO un cop finalitzats aquests estudis. En contrast, l'FP Bàsica té una durada de dos anys, la franja d'edat per participar-hi és entre els 15 i els 17 anys i, per tant, com que estan dins de l'edat d'educació obligatòria, en aquest cas sí que donen la possibilitat de titular-se en l'ESO (Alonso *et al.*, 2020).

Formació ocupacional

Dins del marc de **recomanacions europees** del foment de **polítiques actives d'ocupació** per fer front a les elevades xifres d'atur juvenil, diverses administracions públiques i centres de formació ofereixen programes de qualificació i reconeixement professional dirigits a persones aturades. Aquesta formació promou l'adquisició, millora i actualització permanent de competències i qualificacions en pro de la formació al llarg de la vida i conjugant les necessitats dels individus, empreses, i sectors productius (FESE, 2021). Tenint en compte que promouen el retorn dels i les joves al sistema educatiu, un dels principals reptes en aquest sentit és la falta d'articulació entre les administracions d'educació i de treball. A la proposta de la Llei d'FP aprovada el passat 2020, es mostra un intent d'unificar l'FP del sistema educatiu (títols d'FP) i de l'ocupacional (certificats de professionalitat). Partint d'aquest intent d'unificar criteris, es podrien obtenir certificats de professionalitat que es convalidarien com a mòduls en la seva futura incorporació a cicles formatius. Cal assenyalar que, tot i que no formi part de l'educació reglada, els i les joves que participen en aquest tipus de formacions deixen de formar part de l'estadística de l'AEP.

Els **Programes Singulares** estan impulsats pel Servei d'Ocupació de Catalunya des del 2015, dins del marc dels **Programes de Garantia Juvenil**, i van dirigits a joves d'entre 16 i 29 anys en situació d'atur i que no estan inscrits en cap formació. El principal propòsit d'aquest programa és reforçar l'ocupabilitat de les persones joves no ocupades a través d'un servei d'orientació i prospecció laboral i la possibilitat de fer experiències de mobilitat internacionals i estades a empreses, entre les principals iniciatives que inclou el programa.

En conjunt, una de les principals debilitats de les mesures compensatòries és la falta d'encaix i de reconeixement oficial dins del sistema educatiu, ubicant-les als marges del sistema i posant en perill la seva sostenibilitat a mitjà i llarg termini. Així mateix, i d'acord amb el que s'assenyala a l'informe de la FESE (2021), es recomana que aquestes mesures de tipus compensatori estiguin plantejades des d'una perspectiva holística que inclogui, més enllà de l'àmbit educatiu, aspectes vinculats amb el desenvolupament personal, social i relacional.

Referències d'altres contextos educatius que gaudeixen d'unes millors xifres d'AEP

En aquest apartat revisem algunes experiències d'altres territoris propers al català que gaudeixen d'una millor situació pel que fa a les xifres d'AEP, ja sigui perquè han engegat un conjunt de reformes en els últims anys o perquè ja partien d'una situació avantatjada. Abans d'entrar en el detall d'aquests casos, creiem oportú deixar constància de la necessària precaució que requereixen les comparacions entre diversos contextos educatius. Precisament perquè, com hem demostrat en aquest informe, l'AEP és un fenomen multidimensional, es fa difícil mesurar fins a quin punt l'adopció d'una determinada mesura té els efectes desitjats per reduir les xifres d'AEP. Encara més complicada és la tasca de formular hipòtesis sobre els efectes que tindria una determinada mesura en un altre context.

El cas de Portugal

L'última dècada, Portugal ha disminuït, segons les dades d'Eurostat, en 36 punts la seva xifra d'AEP, i ha passat del 45 % el 2002 al 8,9 % el 2020. Amb un context sociohistòric i econòmic semblant a l'espanyol, amb una dictadura militar que va tenir com a conseqüència un retard històric en la modernització dels sistemes educatius i amb un PIB que es troba per sota de la mitjana europea, en els últims anys han dut a terme un seguit de reformes educatives que han contribuït a la reducció significativa de les xifres d'AEP. A continuació, es recullen alguns dels elements més significatius d'aquestes reformes (Crato, 2020; López i García, 2020; Araújo *et al.*, 2020; OECD, 2018):¹³

- **Ampliació de l'escolaritat obligatòria** als 18 anys el passat 2009.
- **Desenvolupament d'un pla estratègic de lluita contra l'AEP (Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar)** (2012), en què s'han adoptat mesures que se centren principalment en la detecció precoç i l'atenció personalitzada d'alumnat en risc d'AEP i en reformes estructurals en l'etapa de la formació professional (vegeu més avall).
- **Tercera generació de Territoris Educatius d'Intervenció Prioritària** (2012). Aquest programa se centra en zones d'atenció prioritària on les xifres d'AEP es troben per sobre de la mitjana del país i s'adopta un conjunt de mesures des d'un enfocament multidimensional amb l'objectiu de donar suport als centres educatius d'aquests territoris per promoure l'èxit educatiu i la millora de l'aprenentatge.

13. Convé tenir present que, a partir d'una revisió teòrica, en aquest apartat destaquem alguns elements distintius de països/contextos que han vist reduïdes les seves xifres d'AEP, però ens caldria un recerca més profunda per conèixer en més detall les característiques de cadascun dels elements mencionats per confirmar que es tracta de pràctiques diferenciades que no s'estiguin adoptant al nostre context.

- **Reforma estructural FP a partir d'una Estratègia Nacional Integrada (2012-2014)** en què s'inclouen diverses mesures per incrementar l'accés a aquesta via formativa, potenciar els vincles amb el teixit empresarial i millorar les estratègies d'orientació. Així mateix, s'han portat a terme reformes del currículum (2013) i s'han introduït nous programes.
- Creació d'un **Institut d'Avaluació Educativa** com a organisme autònom i independent que ha establert un sistema estandarditzat d'indicadors educatius i de línies polítiques estratègiques.
- **Foment de l'autonomia de centres**, més capacitat de decisió per part dels equips directius dels centres educatius i la possibilitat de dissenyar programes individualitzats per a l'alumnat en risc d'AEP. En el cas de la **figura de direcció dels centres**, s'ha portat a terme un **procés de professionalització** d'aquesta figura, en el sentit que ja no és elegida pel claustre, sinó que ha de passar per una formació específica obligatòria i s'han concretat més les atribucions de la seva funció.
- **Condicions d'accés a la professió docent més estrictes**: formació inicial de cinc anys (on s'ha inclòs l'obligatorietat de cursar un màster de dos anys amb més dedicació a les pràctiques), introducció d'un examen d'entrada per optar a places de docència, formació contínua obligatòria, reforç específic als currículums de ciències i formació específica en metodologies de caràcter innovador.
- **Increment de la despesa pública** del 3,8 % del PIB el 2015 al 5,1 % del PIB el 2018 (a Espanya era del 4,1 %).
- **Estabilitat en la legislació de l'àmbit educatiu**. La Llei del Sistema Educatiu que es va aprovar el 1986 només ha rebut lleus modificacions de caràcter estructural, en contrast amb les constants modificacions que ha experimentat el sistema educatiu espanyol en funció dels canvis polítics que s'han anat produint des de l'inici de la transició democràtica.

El cas del País Basc

Històricament, el País Basc s'ha posicionat al capdavant dels indicadors educatius a l'Estat espanyol. L'AEP no n'és una excepció i no només és destacable la seva evolució (26,8 % el 1992, 13,4 % el 2002 i 6,5 % el 2020), sinó que es troba notablement per sobre de la recomanació de la UE. A continuació, destaquem algunes de les particularitats del cas basc que podrien estar explicant els baixos percentatges d'AEP del territori (Luna, 2021; Altuna *et al.* 2020; López-Vélez, 2018; Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura, 2014; Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2005):

- **Ensenyament universal i gratuït** des dels 2 anys.
- **Model educatiu inclusiu com a eix central del sistema educatiu** a través del «Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva, 2012-

2016», que estableix que no hi ha sistemes educatius paral·lels entre alumnat ordinari i alumnat amb necessitats específiques, sinó un únic sistema educatiu i uns ensenyaments comuns que s'han d'adaptar a les característiques específiques de cada alumne.

- **Mesures d'atenció a la diversitat:** foment de grups heterogenis a través de pràctiques pedagògiques que fomenten la interacció entre alumnat amb diverses capacitats i necessitats educatives (grups cooperatius, codocència, treball col·laboratiu, grups interactius, tutories entre iguals, treball per projectes...).
- **Servei personalitzat i continuat d'orientació** que fa un seguiment individualitzat de tot l'alumnat que finalitza l'ensenyament obligatori per assegurar que es matriculi als ensenyaments postobligatoris.
- **Innovació com a eix d'identitat central de la formació professional i fort impuls i cobertura de l'FP Dual.** Elevada inserció laboral de l'alumnat provinent d'aquesta modalitat.
- **Fort vincle entre el sistema educatiu i el teixit empresarial.** En els darrers anys, el Govern basc ha destinat grans esforços a establir i actualitzar els perfils professionals que el teixit productiu anava demanant i a ajustar-los en termes d'oferta i planificació educativa.
- Des del passat 2014 hi ha **Centres integrats d'FP** com els que pretén impulsar la nova Llei estatal d'FP aprovada el passat 2020.
- La **despesa per alumne** en centres públics no universitaris se situava el 2016, segons les dades del Ministeri d'Educació i FP, en 9.054 €, **molt per sobre de la despesa de la resta de comunitats autònomes i de Catalunya** específicament, que era de 5.386 €. El pressupost de l'Àrea d'Educació representa més del 25 % respecte del total del pressupost del Govern Basc.
- **Estabilitat legislativa.** Els diversos Governos bascos han mantingut les línies fonamentals del sistema educatiu.
- Hi ha alguns elements del context socioeconòmic i demogràfic que caldria tenir en compte a l'hora de fer anàlisis comparatives entre territoris. Un clar exemple seria el percentatge de població estrangera al País Basc, que el 2020 era la meitat (8,1 %) que el de Catalunya (16,2 %) (INE, 2021).

En definitiva, en aquest apartat hem apuntat algunes de les mesures polítiques clau en les quals pensem que cal seguir apostant per tal de poder avançar en la lluita contra l'AEP a Catalunya. Per a aquest propòsit hem fet ús tant d'experiències que ja s'estan duent a terme en el territori català com de l'experiència de mesures que s'han adoptat en altres contextos educatius i que pensem que poden servir de referència per al nostre context.

CONCLUSIONS

El propòsit d'aquest informe ha estat **elaborar una radiografia de la situació actual de l'abandonament escolar prematur a Catalunya**. En aquest sentit, s'ha procurat fer una recopilació del coneixement generat fins al moment, tot identificant les dades clau que permeten descriure les característiques i la incidència de la problemàtica, els buits d'informació i les línies estratègiques que pensem que haurien de conformar el marc d'una estratègia global contra l'AEP al territori català. A continuació, es recopilen alguns dels elements més destacats de l'informe i s'aporten reflexions finals que ens permetin marcar els passos a seguir per fer realitat l'estratègia de lluita contra l'AEP.

En primer lloc, s'ha constatat que, a pesar del saber acumulat per la recerca i la política sobre la realitat de l'AEP tant a escala catalana com internacional, **el mateix indicador arrossega un conjunt d'imprecisions conceptuals que dificulten establir quines són les actuacions prioritàries** en el disseny de polítiques públiques per fer-hi front. Una de les principals limitacions és que, dins del mateix indicador definit per la Unió Europea com «el percentatge de joves de 18 a 24 anys que ha obtingut com a màxim una titulació de l'etapa de secundària obligatòria (*lower secondary education* en nomenclatura internacional) i que no estan cursant cap formació», s'inclouen tant joves que deixen els estudis sense tenir l'acreditació de l'educació secundària obligatòria (ESO), com joves que es titulen en l'ESO però no continuen o no obtenen un certificat de l'ensenyament postobligatori o joves que es matriculen en un ensenyament postobligatori però l'abandonen abans d'obtenir-ne la certificació. Poder distingir entre aquests diversos perfils és fonamental per conèixer quines són les mesures prioritàries en cada territori.

De la mateixa manera, es detecta que seguim tenint uns buits d'informació greus que impliquen que **les administracions gestionen les polítiques públiques a partir de dades parcials, de vegades contradictòries, que dificulten combatre l'AEP de manera més exitosa**. Es parteix de la premissa que el que fa falta no és començar de zero, sinó ordenar, sistematitzar i posar a l'abast públic les dades i instruments que ja es recullen. En aquest sentit, a l'informe s'inclou una proposta de sistematització per a la recollida de dades sobre AEP que pensem que pot ser de gran utilitat per als territoris a fi de detectar i dimensionar problemàtiques i causes i anticipar-se a necessitats o riscos futurs. Aquesta proposta té l'objectiu de millorar la coordinació i cooperació entre els agents educatius i millorar la comprensió dels factors que expliquen el procés de desafecció escolar dels i les joves en risc de deixar els estudis de manera prematura.

En segon lloc, s'aporta una gran quantitat de dades que permeten perfilar un estat precís de la realitat actual dels i les joves que deixen els estudis de manera prematura a Catalunya. La primera part de l'estat de la qüestió ens ha permès identificar i dimensionar on se situa

el territori català des d'una perspectiva comparada i des d'una perspectiva evolutiva. Aquesta exploració permet concloure que, **si bé s'han reduït notablement les xifres d'AEP, encara hi ha un notable marge de millora i l'AEP segueix representant un dels principals reptes del nostre sistema educatiu en el qual cal actuar de manera urgent.** Seguidament, s'elabora una revisió exhaustiva i actualitzada dels factors que expliquen l'AEP tenint en compte la interacció entre elements de tipus sistèmic, social, institucional, relacional i subjectiu que evidencien el caràcter multidimensional del fenomen i posen en relleu la necessitat de propostes heterogènies que responguin als diversos perfils del sector de joves que deixen els estudis de manera prematura al territori català. Posteriorment, s'elabora una radiografia dels diversos perfils de joves amb trajectòries d'AEP segons les etapes en què es produeix, els itineraris formatius i els motius més destacats. En conjunt, es conclou l'existència d'una **distribució altament desigual de les oportunitats d'AEP entre els diversos col·lectius que coexisteixen al territori, especialment els que es troben en situació de major vulnerabilitat social i econòmica.**

En tercer lloc, es revisen els principals efectes de l'AEP tant a escala individual com col·lectiva i, a través d'una recopilació de dades, es demostra que els i les joves que abandonen els estudis de manera prematura ocupen els segments més precaris de la societat. Així doncs, **les persones joves que presenten trajectòries d'AEP veuen reduïdes les seves oportunitats vitals i presenten dificultats per establir trajectòries ocupacionals estables.** En aquest punt cal fer notar que aquests efectes són especialment perniciosos entre els i les joves que han deixat els estudis sense l'acreditació de l'ESO, en contrast amb aquells i aquelles que sí que disposen d'aquest certificat. Sigui com sigui, mantenir les elevades xifres d'AEP sembla entrar en contradicció amb la creació d'una societat plenament equitativa i transformadora.

En quart lloc, s'elabora una revisió documental de les mesures i polítiques més destacades que s'han adoptat els darrers anys a Catalunya i que mostren el notable impuls que el conjunt de la comunitat educativa ha portat a terme per reduir les xifres d'AEP. De totes maneres, aquests esforços s'han mostrat insuficients a l'hora d'assegurar que es generin uns marcs d'oportunitats educatives en igualtat de condicions que possibilitin que el conjunt d'infants i joves a Catalunya pugui gaudir d'experiències satisfactòries al llarg de la seva trajectòria educativa. A continuació, es detallen alguns dels elements més destacats que haurien de conformar el marc d'actuació de lluita contra l'AEP a Catalunya:

- ☑ **Necessitat de reformes en clau estructural més enllà de l'adopció de programes específics.** En aquest sentit, considerem que el pla estratègic que va promoure el Departament d'Educació, «**Ofensiva de país a favor de l'èxit educatiu, 2012-18**», partia d'un plantejament excessivament reduccionista que es focalitzava principalment en el foment de les competències bàsiques i transversals (Tarabini *et al.*, 2015), i que

estava mancat d'una mirada sistèmica i global de la totalitat de factors que intervenen en l'assoliment de trajectòries d'èxit educatiu del conjunt de joves tractat en el present informe. En aquest sentit, pensem que podria ser oportuna la **creació d'una taula o un organisme que dissenyi i lideri l'estratègia de país de lluita contra l'AEP en l'àmbit català** i generi espais de coordinació i intervenció multisectorials a diverses escales territorials, alhora que garanteixi una visió integral i compartida entre tots els agents implicats.

- ✓ **Incrementar progressivament la despesa pública en educació fins a situar-la en la mitjana dels països europeus i de l'OCDE** i protegir-la, per llei, davant de possibles restriccions conjunturals futures. Prioritzar la política de beques i ajudes que permetin garantir les condicions d'educabilitat del conjunt d'infants i joves de Catalunya i el seu dret a l'educació en igualtat d'oportunitats.
- ✓ **Prioritzar les mesures preventives que se centren en la detecció precoç de l'alumnat en risc d'AEP.** Com més aviat es detecti el risc d'AEP, més probabilitats de preveure la desafecció escolar a partir d'intervencions més senzilles i menys costoses. En contrast, els estudis disponibles ens mostren que, com més temps passa des que una persona deixa els estudis, més complicada és la tasca de localitzar-la i més baixes les probabilitats de retorn als estudis.
- ✓ **Assegurar que els centres educatius tenen les condicions d'escolarització necessàries per dur a terme la seva tasca educadora amb les màximes garanties d'èxit.** Garantir l'estabilitat de les plantilles i una formació continuada i de qualitat que assegurï que el professorat disposa de les eines i dels coneixements necessaris per combatre l'AEP. Mentre no es vegin els fruits de la tasca ingent que s'està duent a terme per combatre la segregació escolar, cal assegurar que els centres educatius que presenten uns indicadors més elevats de complexitat social tinguin els recursos humans i materials necessaris per fer front a la major vulnerabilitat del seu alumnat i les barreres més grans que aquesta complexitat comporta.
- ✓ **Fomentar el principi d'inclusió en les mesures dissenyades per preveure i reduir l'AEP** a fi d'evitar la consolidació de processos d'estigmatització i segregació entre l'alumnat. Prioritzar els programes de suport i acompanyament educatiu que s'organitzen dins de les aules ordinàries i garantir que tot l'alumnat segueixi el mateix currículum al llarg de tota l'educació obligatòria, i que es posposi la diferenciació d'itineraris fins a les etapes postobligatòries. D'altra banda, cal seguir fomentant mesures d'atenció a la diversitat en l'etapa de l'ensenyament postobligatori que es mostren com a clarament insuficients.
- ✓ **Establir sistemes d'orientació que parteixin d'una visió integral i comprensiva i que garanteixin les transicions** en les diverses etapes educatives. Cal que l'orientació tingui, com ens proposen Tarabini *et al.* (2021), un caràcter **precoç, universal i continuat** de manera que es puguin reconduir itineraris no satisfactoris i que no

conduïxin a l'AEP. En l'àmbit de l'escola, es recomana que l'orientació representi un paper central i transversal en la intervenció educativa en què intervingui el conjunt de professionals de conformen el centre educatiu.

- ✓ **Ampliar l'oferta pública de qualitat de la formació professional**, que es mostra continuadament com a molt insuficient per cobrir la creixent demanda (i amb un preocupant desequilibri territorial), tot i representar una via formativa que actua com a contenció de l'alumnat en risc d'AEP.
- ✓ **Garantir una configuració del sistema educatiu que fomenti la flexibilitat, reversibilitat i connexió entre itineraris formatius**, i que eviti opcions formatives ineficaces a l'hora d'assegurar la continuïtat formativa. Així mateix, cal seguir treballant per **combatre el desigual valor i reconeixement existent entre els itineraris acadèmics i professionalitzadors**.
- ✓ **Repensar l'encaix institucional que tenen les mesures compensatòries en el conjunt del sistema**. És fonamental que s'institucionalitzin els dispositius de mesures compensatòries a fi de reconèixer i dignificar aquests itineraris i facilitar el pas a altres ensenyaments.

Amb tot, creiem que ens trobem en un moment òptim en què les reformes educatives que s'estan aprovant (LOMLOE, Reforma Curricular, Llei d'FP, Pacte per combatre la Segregació Escolar...) ens donen senyals que s'està remonent l'arquitectura del sistema educatiu, tot i que haurem d'esperar a veure com anirà evolucionant el desenvolupament en l'adopció d'aquestes mesures. No ens cansarem de repetir que cal d'una vegada per totes disposar d'un Pacte Nacional d'Educació que assegurï una estabilitat en les reformes i els programes educatius més enllà dels canvis polítics que es vagin produint. És fonamental que es dissenyin estratègies consensuades i planificacions estratègiques a llarg termini. Finalment, no volem deixar de reivindicar que qualsevol estratègia per combatre l'AEP cal fer-la a partir d'evidències. Tan sols si es parteix d'un diagnòstic exhaustiu i d'una avaluació adequada dels efectes de les mesures adoptades es podrà redissenyar una política educativa capaç de combatre l'AEP.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, O., Mañé, J., i Mestres, A. (2020). *Las figuras y los procesos de orientación en los itinerarios formativos no lineales: Las Escuelas de Segunda Oportunidad*, Fundación Ferrer i Guàrdia.
- Altuna, J., Dávila, P., Eizagirre, A., Zabaleta, I., i Murura, H. (2020). *El modelo vasco de Formación Profesional: Claves de su reciente evolución*, Universidad del País Vasco.
- Araújo, H., Macedo, E., Magalhães, A., i Rocha, C. (2020). «Una mirada al abandono escolar prematuro en Portugal: realidades, contextos y prácticas», *Educatio Siglo XXI*, 38 (2), pp. 109-130 <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.414651>.
- Bayón-Calvo, S. (2019). «Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI», *Revista Complutense de Educación*, 30 (1), pp. 35-53.
- Bonal, X., i González, S. (2020). «The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis», *International Review of Education*, 66 (5), pp. 635-655.
- Bryman, A., Liao, T., i Lewis-Beck, M. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods* (vol. 1), Sage Publications.
- Calero, J., Izquierdo, M., i Fernández-Gutiérrez, M. (2012). *Los costes del abandono escolar prematuro. Una aproximación a las pérdidas monetarias y no monetarias causadas por el abandono prematuro en España* (Vol. 191), Ministerio de Educación.
- Carrasco, J. B., i Domingo, A. (2021). «La continuidad en el aula: el caso del alumnado de origen inmigrante en la transición hacia la educación posobligatoria en Cataluña», *Aposta: Revista de ciencias sociales*, 89, 123-141.
- Castejón, A., Curran, M., i Termes, A. (2019). *Abandonament Escolar Prematur a Santa Coloma de Gramenet. Com som i cap on anem?*, Ajuntament de Santa Coloma de Gramenet.
- Cedefop (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent*, Publications Office of the European Union. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5557>
- Cedefop (2021). *Monitoring Early School Leaving*. Cedefop. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving/intervention-approaches/monitoring-early-leavers>
- Cedefop (2021). *VET toolkit for tackling early leaving Source of support to policy makers and education and training providers*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving>
- Celorrio, X. (2021, octubre 28). «Acabemos con el abandono escolar prematuro», *El Periódico*, p 27.
- Coll, C., i Albaigés, I. (dirs.) «Anuari 2020», *L'estat de l'educació a Catalunya*, Fundació Jaume Bofill.
- Comissió Europea (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support: Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Comissió Europea.
- Consorci d'Educació de Barcelona (2020). *Estudi de la continuïtat als ensenyaments postobligatoris fent el seguiment de la cohort*.
- Crato, N. (2020). «Curriculum and Educational Reforms in Portugal: An Analysis on Why and How Students' Knowledge and Skills Improved», dins F. M. Reimers, *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*, Springer. <https://bit.ly/36frag5>
- Curran, M. (2017). *La orientación debería tener un papel central en las prácticas organizativas y pedagógicas de los centros educativos*, Educaweb. <https://otrasvoces eneducacion.org/archivos/209641>
- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2014). *IV Plan Vasco de Formación Profesional. Hacia una FP Diferente*, Gobierno Vasco.
- Diputació de Barcelona (2021). *Noves oportunitats educatives 4.10 per lluitar contra l'abandonament escolar prematur* (Dossier de Premsa), Àrea d'Educació, Esports i Joventut.
- Enguita, M., Mena, L., i Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundació La Caixa.
- Escudero, J. M. (2005). «El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa», dins J. García Molina (coord.), *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas* (pp. 83-108), Diálogos.
- Evans, G. W., i Cassells, R. C. (2014). «Childhood poverty, cumulative risk exposure, and mental health in emerging adults». *Clinical Psychological Science*, 2 (3), pp. 287-296.
- Feinstein, L., Sabates, R., Anderson, T. M., Sorhaindo, A., i Hammond, C. (2006). «What are the effects of education on health», dins R. Desjardins i T. Schuller (eds.), *Measuring the effects of education on health and civic engagement: Proceedings of the Copenhagen symposium* (pp. 171-354), Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., i Riviere, G. (2010). *El fracaso y abandono escolar en España*. Fundació La Caixa.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., i Paris, A. H. (2004). «School engagement: Potential of the concept, state of the evidence», *Review of educational research*, 74 (1), pp. 59-109.
- Fundación Europea Sociedad y Educación (FESE) (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España. Informe general*, Departamento de Publicaciones de la Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*, Ministerio de Educación.
- García, M., i Sánchez-Gelabert, A. (2021). *L'abandonament educatiu prematur reflecteix les desigualtats socials*, Observatori Social, Fundació La Caixa.

- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2020* (Nota de prensa). INE. Recuperat 10 febrer 2022, https://ine.es/prensa/pad_2020_p.pdf
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2005). *Investigación sobre la respuesta del sistema educativo vasco a las necesidades educativas especiales en Educación Primaria*, ISEI, IVEI.
- López, N., i Tedesco, J. C. (2002). *Las Condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, IIEP-UNESCO.
- López Rupérez, F., i García García, I. (2020). «España vs. Portugal en educación. Una aproximación sistémica», *Revista Iberoamericana de Educación*, 84 (1), pp. 193-215. <https://doi.org/10.35362/rie8414042>
- López-Vélez, A.L. (2018). «La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa», Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitaipen Zerbitzua. Recuperat 10 febrer 2022, <https://web-argitaipen.adm.ehu.es/pdf/USPDF188427.pdf>
- Luna, R. S. (2015). «El abandono escolar prematuro en zonas rurales de Europa y España», *Avances en supervisión educativa*, 24, pp. 1-44.
- Luna, F. (2021). «¿Se puede revertir el abandono escolar? Claves para un plan de acción», Seminario de Verano Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, Santander, juliol 2021.
- Mena, L., Fernández-Enguita, M., i Riviere, J. (2010). «Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar», *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 119-145.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Estadística del alumnado de Formación Profesional. Curso 2019-2020*, Subdirección general de estadística y estudios.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Sistema estatal de indicadores de la educación 2019. Recuperat 10 febrer 2022, <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:f276fe7e-c1e1-468c-9964-b15c-6fb0ad36/f2.pdf>
- Navarro-Varas, L., i Porcel, S. (2021). *Avaluació de la tarificació social a les escoles bressol municipals de Barcelona: una anàlisi en clau d'equitat social*, Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona, Ajuntament de Barcelona.
- Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE) (2009). *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers*, INRP. <http://www.nesse.fr>
- Observatori de l'FP de la Fundació BCN Formació Professional (2018). *Anuari de la Formació Professional i l'AMB de 2017*, Fundació BCN Formació Professional.
- OECD (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal. An OECD review*. Recuperat 10 febrer 2022, <https://bit.ly/33cX2jr>
- Pagès, M., i Alegre, M. A. (2021). *La fórmula de l'equitat. Un finançament més just dels centres educatius*. Fundació Jaume Bofill.
- Salvà, F., Nadal, J., i Melià, M. A. (2016). «Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1405-1419.
- Serrano, L., Soler, A., Hernández, L., i Sabater, S. (2013). *El abandono educativo temprano: Análisis del caso español*, Ivie. Recuperat 10 febrer 2022, http://web2016.ivie.es/wp-content/uploads/2017/06/Informe_Abandono_Educativo_Temprano.pdf
- Spielhofer, T., Marson-Smith, H., i Evans, K. (2009). *Non-formal learning: Good practice in re-engaging young people who are NEET*, NFER.
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per tu. El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*, Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, A., Castejón, A., Curran, M., i Manzano, M. (2017). *Pla Educatiu Ciutat Vella: Una avaluació multidimensional de l'èxit escolar*, Document inèdit, Districte de Ciutat Ajuntament de Barcelona.
- Tarabini, A., i Curran, M. (2019). *Guia de política educativa local: Estratègies municipals contra l'Abandonament Escolar Prematur*, Diputació de Barcelona.
- Tarabini, A., Curran, M., Castejón, A., i Montes, A. (2018). «Framing youth educational choices at the end of compulsory schooling: the Catalan case», dins A. Tarabini i N. Ingram (eds.), *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe* (pp. 95-109), Routledge.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., i Parcerisa, L. (2015). «Las políticas contra el abandono escolar en Cataluña: un análisis comparado del concepto de éxito escolar», dins A. Tarabini (ed.), *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*, pp. 25-44, Síntesis.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., i Parcerisa, L. (2018). «The politics of educational success: a realist evaluation of early school leaving policies in Catalonia (Spain)», *Critical Studies in Education*, 59 (3), pp.364-381.
- Tarabini, A., i Jacovkis, J. (2020). «Las transiciones a la educación secundaria postobligatoria en Cataluña: Un análisis desde la sociología de la política educativa», *Archivos analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 28, pp. 1068-2341.
- Tarabini, A., i Jacovkis, J. (2021). «The politics of educational transitions: Evidence from Catalonia», *European Educational Research. Journal*, 20 (2), pp. 212-227. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1474904120976042>
- Tarabini, A., Jacovkis, J., i Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*, Unicef.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., Montes, A., i Llos, B. (2021). *L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves*, Consorci d'Educació de Barcelona.
- Vila, L. E. (2003). «Los beneficios no monetarios de la educación», *Revista de Educación*, 331, pp. 309-324.

ZERO
ABANDONAMENT