

# Incidència de mesures educatives postobligatòries en els processos d'abandonament escolar prematur

Mohamed Hallitou \*

## Resum

Les investigacions contemporànies emfatitzen que el fracàs acadèmic s'associa a un seguit de variables socioambientals desfavorables. No obstant això, les polítiques educatives continuen arrelades a les creences conservadores que atribueixen el rendiment acadèmic a les capacitats cognitives. El marc escolar, tot i que el rendiment acadèmic depèn dels processos d'adaptació sociocultural, persisteix a proporcionar una transmissió curricular ajustada a la ideologia de la classe mitjana autòctona. D'aquesta manera, els col·lectius socioculturals desfavorits presenten dificultats per assolir les expectatives preestablertes per les institucions escolars. En aquesta línia, els joves que no aconsegueixen obtenir èxit educatiu parteixen en desavantatge per construir trajectòries convencionalment d'èxit. Així mateix, les formacions compensatòries, orientades a reduir els índexs elevats d'abandonament escolar, ofereixen alternatives educatives enfocades a brindar noves oportunitats educatives i socials. El propòsit d'aquesta investigació és elaborar una immersió en un centre de noves oportunitats educatives per identificar quina lògica teóricoepistemològica assumeix el posicionament d'aquest model d'intervenció entorn de l'abandonament escolar, així com analitzar la incidència de la intervenció en termes de reconstrucció d'expectatives acadèmiques i ocupacionals.

## Paraules clau

abandonament escolar, escoles noves oportunitats, educació intercultural, inclusió comunitària, expectatives educatives

*Recepció original:* 23 de febrer del 2022

*Acceptació:* 3 d'octubre del 2022

*Publicació:* 1 de juliol de 2023

## Introducció

Malgrat que les investigacions-intervencions entorn del fracàs i l'abandonament escolar prematur (AEP) han estat nombroses, aquesta problemàtica continua sent avui dia una de les majors preocupacions pel sistema educatiu. En aquest sentit, tenint en compte que els índexs elevats d'AEP desencadenen un seguit d'implícacions educatives, socials, ètiques, polítiques, econòmiques, etc., l'AEP és reconegut pels països que formen part de l'OCDE com una amenaça que convé abordar de forma prioritària en l'àmbit socioeducatiu (Levin, 2008; Tarabini, Castejón, Curran, Fontdevila i Montes, 2016).

Tot i la diversitat de mesures educatives que s'han implementat amb el propòsit de reduir els índexs d'AEP, les investigacions contemporànies assenyalen que les xifres d'AEP prenen tendència a pronunciar-se, de manera que la bretxa d'equitat educativa es presenta cada vegada més àmplia (vegeu, per exemple, Anyon, 1997; Ferrer Castel i Valiente, 2009). En part, la pèrdua de potencial en termes d'eficiència de la implementació

---

(\*) Mohamed Hallitou és graduat en Pedagogia per la Universitat de Girona (2020). Màster en Investigació i Intervenció Psicosocial a la Universitat Autònoma de Barcelona (2021). Actualment treballa com a educador social en un centre d'acollida per menors estrangers no acompanyats. El seu camp de recerca és l'atenció socioeducativa a la infància i adolescència en risc d'exclusió educativa i social. Autor de *Projecte Bambú: Projecte de mentoria social en el marc dels programes de segona oportunitat* (Repositori de la Universitat de Girona, 2020). ORCID: --. Adreça electrònica: moha.hallitou.20@gmail.com

de múltiples mesures educatives, radica en una falta de consens en una explicació teòrico-epistemològica sobre els processos d'AEP. És a dir, pel fet que la reproducció d'AEP s'atribueix a circumstàncies multifactorials (Tarabini *et al.*, 2016), les perspectives d'intervenció adopten òptiques epistemològiques divergents que dificulten l'elaboració de polítiques educatives compartides entre professionals, institucions i organitzacions.

En aquesta línia, encara que investigacions contemporànies emfatitzen la importància de la correlació de variables socioambientals en la reproducció dels processos d'AEP (Poveda, 2001), les creences conservadores intrínseques en el marc escolar, que atribueixen el fracàs escolar a les capacitats innates de l'alumnat i a les relacions de suport familiar, representen un fre per al disseny d'estratègies innovadores alineades amb les perspectives epistemològiques actuals.

Aquest article, més enllà d'analitzar en quina lògica es posicionen les mesures educatives compensatòries, se centra a copsar les valoracions de diferents agents (coordinació, professorat i alumnat en risc d'AEP) entorn la incidència d'aquestes intervencions educatives. D'aquesta manera, el propòsit d'aquest estudi radica en elaborar una immersió, tot aplicant determinades tècniques d'investigació qualitativa per recollir aportacions discursives situades, en un Centre de Noves Oportunitats Educatives (CNOE) de Barcelona. Així mateix, la consigna principal per l'obtenció de dades pretén, en funció de la relació que s'estableix entre l'experiència acadèmica personal i la construcció d'expectatives per part de l'alumnat en risc d'AEP, explorar les vies dialògiques que s'utilitzen per brindar oportunitats socioeducatives congruents.

El centre de noves oportunitats educatives on s'elabora aquest procés d'investigació es funda a Sant Boi del Llobregat en els anys 80. Aquesta plataforma, que emergeix a partir d'una iniciativa comunitària, pretenia crear un espai de referència amb la voluntat d'abordar necessitats socioeducatives d'infants i joves del barri. Actualment, continua desenvolupant un conjunt d'accions que vetllen per l'atenció a la infància i a les famílies, les trajectòries d'èxit educatiu, la inclusió social i la promoció d'un entorn socialment responsable.

### **Abandonament escolar prematur**

L'AEP es produeix a partir d'un procés educatiu desfavorable que experimenta certa part de l'alumnat al llarg de l'itinerari acadèmic. Aquest procés d'exclusió educativa empeny l'alumnat a desvincular-se prematurament dels itineraris acadèmics bàsics –escolarització secundària obligatòria– sense haver assolit satisfactòriament el graduat d'ESO, ni el conjunt de coneixements i competències que el Departament d'Educació defineix com a essencials per al desenvolupament personal i social.

D'acord amb la normativa, els equips docents dels instituts, sota certs paràmetres observables (absentisme prolongat, conducta excessivament inapropiada, passivitat acadèmica, etc.) procedeixen a activar els mecanismes d'exclusió amb l'alumnat que preveuen que no aconseguirà reconduir «com cal» la predisposició acadèmica. D'aquesta forma, l'alumnat sotmès en una situació d'AEP, parteix en desavantatge per obtenir una qualitat de vida socialment considerada digna (Curran, 2017) en el sentit que presenta un accés reduït a un ventall d'oportunitats socioculturals que els situa en risc de vulnerabilitat social. A més, tenint en compte que la cohesió entre l'estructura educativa i ocupacional

proposa un sistema *credencialista* per accedir a vacants laborals privilegiades que afavoreixen l'ascens social, l'alumnat que no obté èxit educatiu també disposa d'un accés restringit a oportunitats ocupacionals que requereixen estudis bàsics o superiors (Prieto, 2019).

En concordança al fet que els processos d'AEP es donen per múltiples condicionants, són diverses les vessants disciplinàries que s'aproximen a aquest fenomen d'estudi amb la voluntat de desgranar els factors que presenten (o no) una correlació significativa entorn de l'origen i la sostenibilitat d'aquesta problemàtica. Així mateix, malgrat que es contempen múltiples factors causals, les investigacions concilien amb què els aspectes relacionats amb la classe social, l'origen migratori, les minories ètniques i qüestions de gènere, tenen un pes substancial i recurrent en la majoria de casos d'alumnat en risc d'AEP (Prieto, 2019).

Tanmateix, la preocupació sobre els índexs d'AEP no es presenta en contextos territorials localitzats, ni tampoc de forma puntual, sinó que es tracta d'un fenomen permanent que està present en major o menor grau a escala global. Ara bé, tot i que representa una preocupació globalment compartida, les polítiques educatives per abordar el fracàs escolar no poden ser universals ni extrapolables, ja que les peculiaritats ambientals i les necessitats comunitàries són singulars en cada context territorial (Tarabini *et al.*, 2016).

### Corresponsabilitat dels grups d'agents

A grans trets, seguint l'estructura que utilitza Curran (2017), es podria identificar una distinció de tres col·lectius implicats en els processos d'AEP: l'entorn familiar, les institucions escolars i professionals, i l'alumnat en risc d'AEP.

L'acompanyament de l'entorn familiar en el procés educatiu de l'alumnat es dona de forma desigual en termes de suport educatiu (Garreta, 2008; Van Houtte i Van Maele, 2012). En general, això s'explica per la diferenciació en les condicions socioculturals i econòmiques amb les quals parteixen les famílies. És a dir, l'estratificació social representa una incidència cabdal en la composició i predisposició dels nuclis familiars. De forma que les famílies en situació desfavorable, que no aconsegueixen internalitzar la ideologia predominant de classe mitjana autòctona, presenten més dificultats en assumir funcions de suport educatiu d'acord amb les expectatives escolars, així com mantenir una relació bidireccional i cooperativa amb la institució escolar (Lightfoot, 1981).

Per part de les institucions escolars i professionals es proporciona una pràctica acadèmica en un marc d'oportunitats educatives desigual. Els centres escolars transmeten un *habitus institucional* –de manera implícita a través del contingut curricular, la comunicació-interacció, metodologies educatives didàctiques, estàndards d'avaluació, etc.– d'acord amb la cultura hegemònica predefinida per la classe mitjana autòctona. De manera que, pel fet que els contextos familiars procedents de cultura estrangera o de classe obrera predisposen de registres culturals alterns a la classe mitjana autòctona, els resulta més complex assolir les expectatives que es planteja des de la institució escolar (Bernstein, 1988; Bourdieu, 1997).

Pel que fa a l'alumnat, si l'escenari social és un espai on es negocia l'estatus a partir de les relacions de poder i la conformitat social, la socialització de l'alumnat en els centres educatius reproduceix el mateix patró. Per tant, depenent del procés d'internalització dels

esquemes culturals, l'alumnat adopta una actitud escolar determinada. En concordança, la predisposició acadèmica de l'alumnat respon al grau d'apropiació cultural (valors, normes, pautes de conducta, etc.) i al grau de reconeixement instrumental que suposen les acreditacions acadèmiques quant a l'ascens de l'estatus social. El risc de patir AEP, esdevé en el moment que l'alumnat no assimila part de la cultura escolar o no reconeix la institució escolar com a mitjà per l'ascens social (Bernstein, 1988).

### **Congruència cultural en la transmissió educativa**

Les lògiques teòric-epistemològiques sobre el fracàs i l'AEP –històricament posicionades amb les teories del dèficit– en la línia de l'aproximació de John Ogbu (1994) han evolucionat de manera que les investigacions contemporànies justifiquen l'èxit-fracàs educatiu més aviat pels processos d'adaptació sociocultural. Les persones assoleixen un conjunt d'aptituds en funció del coneixement i les habilitats preexistents en el context sociocultural, per això, les diferències d'intel·ligència s'expliquen per la compatibilitat amb la cultura hegemònica. En el marc escolar, això es tradueix amb què es configura un currículum orientat a instruir una sèrie d'habilitats cognitives pròpies de la cultura hegemònica. A conseqüència, les col·lectivitats que no tenen un bagatge cultural afí, presenten més dificultats per a obtenir bons resultats acadèmics en els estàndards d'avaluació que planteja el sistema educatiu.

Tanmateix, l'alumnat procedent de grups socioculturals desfavorits que es troba en procés d'assimilació cultural segmentada, és recurrent que es manifesti una tensió entre l'exclusió educativa i una dissonància afectiva familiar-comunitària. És a dir, l'apropiació cultural autòctona pot implicar un rebuig del context familiar-comunitari, i viceversa, no apropiari-la pot suposar un rebuig del context social-escolar. No obstant això, més enllà d'aquesta simplificació, la diversitat de posicions en els processos d'assimilació, integració, separació, marginació, etc. dependran d'un entramat de variables –*diferències culturals universals, primàries o secundàries* (Ogbu, 1994)– territorials com la presència d'una o més cultures hegemòniques, equiparació o subordinació entre les cultures presents, discursos polítics més o menys inclusius, cultures més o menys contraposades, divergència d'expectatives col·lectives i individuals, etc. (Laluzza, 2012).

En conciliació al model teòric proposat per Ogbu (1994), Bernstein (1988) i Bourdieu (1997) preocupats en comprendre els mecanismes que l'estructura social utilitza per reproduir les relacions de poder entre dominants i dominats, exposen explicacions teòriques que s'articulen amb la perspectiva socioambiental que planteja Ogbu. Ambdós autors sostenen que els mecanismes de poder que regulen la desigualtat social, cultural i educativa es reproduïxen a partir de la interacció simbòlica entre famílies-comunitat amb el marc cultural hegemònic.

Per una banda, Bernstein (1988) argumenta que el sistema educatiu, com un artefacte més de control social, transmet implícitament a través del llenguatge un conjunt de símbols i signes amb la idea de consolidar relacions de poder classistes, així com atribuir posicions socials en funció dels atributs culturals, ètnics, econòmics, etc. A conseqüència, fent una distinció en el llenguatge entre els *codis lingüístics restringits específics* i els *codis lingüístics elaborats universals*, assenyala que en el marc escolar les vies dialògiques es troben dotades d'aquest segon codi lingüístic. De manera que, tenint en compte que la

classe mitjana autòctona es troba familiaritzada amb els codis lingüístics elaborats universals, els grups socioculturals desfavorits queden en segon pla en termes de protagonisme i participació en la dinàmica escolar dins els centres educatius.

Tanmateix, Bernstein (1988) fa referència a la distinció entre el sistema de socialització i control familiar de caràcter d'*orientació posicional* (jerarquia rígida, normes explícites, sistema de comunicació tancat, decisions inqüestionables, etc.) i *orientació personal* (jerarquia diluïda, status familiar depenent de qualitats psicològiques, sistema de comunicació flexible, decisions negociades, etc.). Novament, pel fet que el marc escolar adopta un model de socialització i de control associat a l'orientació personal pròpia de la classe mitjana autòctona, els grups socioculturals desfavorits, que presenten amb més freqüència un model de socialització i control posicional, predisposen d'una compatibilitat més reduïda per adaptar-se al sistema cultural escolar.

D'altra banda, Bourdieu, justifica que l'ascens en l'estructura social depèn d'un sistema de capitals (cultural, econòmic, social, humà, etc.). En aquesta línia, les famílies-comunitats, en funció de les condicions de classe social, comparteixen un conjunt de patrons culturals (esquemes de percepció, línies de pensament, comportaments, símbols, signes, sentit del gust, etc.) que es transmeten intergeneracionalment en el nucli familiar (Bourdieu, 1997). Aquest conjunt de patrons culturals configuren un *habitus* que adopta un pes substancial en la trajectòria acadèmica, ocupacional i vital dels fills/es (Curran, 2017). En coherència, entre el capital cultural Bourdieu diferencia: a) el capital incorporat intrínsec a la socialització familiar; b) el capital transformat que fa referència a la capacitat d'accés als recursos culturals; c) el capital institucional que té a veure amb l'obtenció d'èxit educatiu i les credencials acadèmiques. En el marc escolar, es produeix una violència simbòlica respecte als grups socioculturals desfavorits, en el sentit que el capital institucional que es pretén transmetre es dissenya en el currículum en funció del capital incorporat i transformat de l'alumnat de classe mitjana autòctona (Bourdieu, 1987).

### Mesures compensatòries en el marc de la congruència cultural

Aquestes aproximacions teòriques, més enllà d'una mera desacreditació de les teories del dèficit, situen l'abordatge del fracàs escolar i l'AEP en el camp socioambiental, on la implementació de mesures educatives poden significar una incidència positiva en el rendiment acadèmic de l'alumnat. Per això, en la línia del model educatiu que planteja Poveda (2001) «*cultural congruence in instruction*», les pràctiques educatives han d'adoptar un caràcter cultural intel·ligible i congruent, només d'aquesta forma és possible proposar una comunicació-interacció bidireccional òptima entre el trinomi alumnat-escola-famílies.

No obstant això, el fet que la bretxa d'equitat educativa s'accentui sistemàticament, deixa entreveure que les polítiques educatives que s'implementen no assoleixen la finalitat desitjada. En part, això s'explica perquè aquestes encara parteixen de la idea que la predisposició acadèmica és conscient i voluntària i, per tant, es continua pressuposant que l'ambient, la congruència cultural i les prestacions educatives docents són pedagògicament adequades. En aquest sentit, en sintonia amb les aproximacions teòriques de Bernstein i Bourdieu, les mesures educatives alternatives que s'impulsen acaben sent una mera prolongació de la voluntat que presenta l'escolarització ordinària a pretendre que l'alumnat s'adapti a un supòsit de persona classe mitjana autòctona (Becker, 1952).

D'aquesta manera, pel fet que l'alumnat que pertany a famílies socialment desfavorides presenta desavantatge en adaptar-s'hi (Grant, 1997) –amb el pretext discursiu que amb les mesures compensatòries és possible brindar oportunitats personalitzades en funció de les necessitats individuals– es produeix una segregació educativa socialment legitimada que concentra l'alumnat procedent de grups socioculturals desfavorits (Tarabini, 2015; Pàmies, 2013).

Així mateix, els professionals a càrrec d'aquestes mesures, per la creença que l'èxit educatiu d'aquest *target* d'alumnat no es troba a l'abast del control docent, prenen tendència a reduir considerablement les expectatives docents. Aquest fenomen, lluny d'implicar un efecte neutral, configura una comunicació-interacció que condiona i limita (*efecte Pigmalión*) la capacitat professional per crear espais d'ensenyament-aprenentatge, així com els processos de reconstrucció d'expectatives de l'alumnat. Així doncs, l'alumnat que accedeix a cursar mesures compensatòries postobligatòries com són els CNOE s'exposa a: abordar un contingut acadèmic reduït, respondre a un nivell d'exigència baix, rebre pràctiques educatives lingüísticament descontextualitzades, relacionar-se exclusivament amb un grup d'iguals en situació de vulnerabilitat social, etc. (Rojo i Mijares, 2007).

Enfront aquest escenari, en relació amb l'alumnat en risc d'AEP que aconsegueix reconstruir expectatives acadèmiques-ocupacionals gràcies a la incidència dels CNOE, és interessant desgranar els factors que afavoreixen la recuperació de la motivació acadèmica. A grans trets, per l'alumnat, la intervenció socioeducativa en aquests dispositius pren sentit en la mesura que la pràctica escolar es presenta de manera coherent amb el desenvolupament de la formació identitària personal. En aquest sentit, en la línia de la teoria de l'activitat que exposa Leontiev, l'alumnat requereix una motivació (*mòbil*) que actuï com a força de voluntat per obtenir èxit educatiu (*meta*). Aleshores, en funció dels mitjans i dels recursos individuals disponibles, l'alumne formula un mètode (*procediments*) més o menys definit per assolir les expectatives acadèmiques-ocupacionals preestablertes (Sebastián, Gallardo i Calderón, 2016).

Ara bé, el *mòbil* de l'activitat formativa no se simplifica en l'adquisició d'aprenentatges que condueixen a determinades *metes*, sinó també a participar en una dinàmica educativa que consolida, a través de l'apropiació de narratives quotidianes, una identitat personal ajustada a la consecució de les metes preestablertes. És a dir, l'alumnat assumeix narratives mestres del marc escolar si consideren que aquestes poden ser útils pels propis interessos acadèmics-ocupacionals. En aquesta línia, s'observa que l'alumnat interpreta la trajectòria acadèmica com una aventura individual que culmina (o no) amb obtenir èxit educatiu. Des d'aquesta percepció, pel fet que els discursos hegemònics assenyalen que el fracàs escolar es reproduïx a causa de les actituds escolars i el suport familiar, l'alumnat internalitza que el fracàs acadèmic i l'AEP es justifica per la pròpia culpa, falta de capacitats o desinterès personal (Sebastián, Gallardo i Calderón, 2016).

## Metodologia de l'estudi

### Problemàtica i objectiu de l'estudi

En sintonia a l'aproximació epistemològica que planteja aquest estudi, pel fet que el marc escolar formal continua plantejant una transmissió educativa enfocada a la ideologia pròpia de la classe mitjana autòctona, es podria afirmar que les polítiques educatives actuals

no acaben d'incorporar les directrius que assenyalen les investigacions contemporànies per frenar la reproducció de l'AEP. Sota aquesta premissa, resulta una evidència que la pràctica educativa que s'impulsa a l'escolarització –com per exemple es pot observar en els mecanismes d'exclusió educativa establerts– es troba impregnada d'una lògica associada a les teories del dèficit. És a dir, les institucions escolars justifiquen que el fracàs educatiu no guarda relació amb l'ambient escolar, la congruència cultural o les prestacions docents; sinó amb la predisposició acadèmica i conductual conscient i voluntària de l'alumnat, així com la falta de suport educatiu per part del context familiar.

Ara bé, les mesures educatives focalitzades en abordar l'AEP com son els CNOE, ofereixen una proposta socioeducativa que hauria de prendre sentit en la mesura que el fenomen de l'AEP transita del camp biològic (teories del dèficit) al camp socioambiental; ja que la finalitat d'aquestes plataformes educatives és brindar noves oportunitats acadèmiques-ocupacionals mitjançant estratègies per la inclusió comunitària de joves en risc d'AEP. No obstant això, si les investigacions actuals mostren que els percentatges de la població sense estudis bàsics i superiors tendeixen a pronunciar-se sistemàticament, també és perquè els CNOE tampoc acaben d'aportar una incidència significativa en la reducció dels índexs d'AEP. En part, això s'explica perquè la transmissió educativa (*habitus institucional*) en els CNOE perllonga la voluntat de l'escolarització obligatòria a implementar una pràctica educativa ajustada als paràmetres de la ideologia de classe mitjana autòctona.

D'acord amb aquesta problemàtica, l'objectiu d'aquest estudi, més enllà d'elaborar una immersió en un CNOE amb el propòsit d'identificar si s'aborda l'AEP des d'un model d'intervenció socioambiental, és analitzar –a partir del discurs docent i les històries de vida dels joves– la incidència d'aquesta mesura educativa en la reconstrucció d'expectatives acadèmiques-ocupacionals dels joves en risc d'AEP.

## Contextualització

El CNOE on es duu a terme el plantejament d'aquest estudi està situat en un barri de la perifèria de Barcelona. En les darreres dècades, en aquest barri s'ha produït un fort creixement demogràfic, a causa d'una immigració considerable de famílies procedents d'altres comunitats autònomes nacionals i de l'estranger, que ha generat una reestructuració important: urbanística, socioeconòmica i de composició social. Aquest fenomen ha desencadenat una manca de recursos, inestabilitat laboral, índexs d'atur preocupants, desarelament sociocultural, desequilibri a nivell de formacions acadèmiques, etc. A conseqüència, les possibilitats dels joves de la població en caure en risc de marginació, pobresa o exclusió social es precipiten. Per tant, aquestes circumstàncies han suposat un augment en la dificultat de construir trajectòries de vida convencionalment d'èxit. Davant d'aquesta situació territorial, la diagnosi del context reclama una atenció socioeducativa que incideixi significativament, tot incorporant interessos i necessitats comunitàries, en la reducció dels índexs d'AEP.

El CNOE, com una de les principals alternatives del territori per respondre a aquesta demanda comunitària, ofereix la finalitat de proporcionar accions d'agència destinades a joves que presenten dificultats en construir trajectòries convencionalment d'èxit. Per abordar tal propòsit, el pla d'acció que desenvolupa comprèn un seguit de programes que comparteixen la intencionalitat d'incidir en: atenció a joves i famílies; inclusió social

de col·lectiu vulnerable; acompanyament per l'èxit escolar; i promoció d'una comunitat socialment sensible i responsable.

El programa del CNOE on m'he endinsat per elaborar el procés d'investigació ha estat el PFI (Programa de Formació i Inserció). Es tracta d'una formació postobligatòria destinada a joves adolescents que s'han desvinculat de l'escolarització obligatòria sense acreditar-se. En aquest programa s'ofereixen dues modalitats formatives (Auxiliar en manteniment d'equips informàtics i Auxiliar en serveis administratius). En ambdós mòduls formatius es treballen una sèrie de matèries transversals compartides, i alhora, un conjunt de competències tècniques en el camp professional respectiu. A diferència de l'institut, l'estratègia metodològica que s'utilitza és treballar amb grups-classe reduïts per tal d'oferir un contingut curricular personalitzat d'acord amb les necessitats d'aprenentatge individuals. Tanmateix, treballar amb ràtios d'alumnes més reduïdes facilita el fet d'establir vincles de confiança professorat-alumnat per abordar els conflictes que impedeixen la implicació acadèmica.

Quant als beneficis que l'alumnat obté cursant el PFI, més enllà del desenvolupament personal i l'aprenentatge assolit, acrediten una titulació reconeguda com a auxiliar en la disciplina ocupacional cursada. Encara que la utilitat instrumental d'aquesta titulació no és equiparable al graduat d'ESO en termes de clau d'accés a formacions com al Batxillerat, sí que facilita l'avenç a formacions superiors com als CFGM (Cicles Formatius de Grau Mitjà). D'altra banda, pel que fa a la cerca ocupacional, l'experiència professional i l'acreditació obtinguda incrementa les possibilitats d'accés a llocs de treball del sector.

### Recollida de dades

Per recollir la informació que respon al propòsit d'aquest estudi, principalment s'han adoptat tècniques d'estudi de caràcter qualitatiu. Així mateix –a partir dels acords institucionals entre la UAB (Universitat Autònoma de Barcelona) i el CNOE en relació amb les condicions d'accés al PFI com a centre de pràctiques del Màster d'Investigació i Intervenció Psicosocial (MIIPS)– ha estat possible assumir funcions determinades que han facilitat elaborar simultàniament una observació participant en el PFI.

Tanmateix, endinsar-se en les dinàmiques educatives quotidianes del PFI ha permès en aquest estudi adquirir una perspectiva *Emic* (Serra, 2017), així com teixir una xarxa de relacions de confiança que faciliten l'anàlisi de les aportacions discursives dels participants entorn de la reconstrucció d'expectatives acadèmiques-ocupacionals (Pàmies, 2013; Sebastián, Gallardo i Calderón, 2016). En aquesta línia, tenint en compte que l'entitat busca que els vincles afectius entre professorat-alumnat es produeixin a través d'una sinergia metodològica horitzontal, la voluntat d'aquest estudi en tot moment ha estat copsar la informació necessària per a la investigació respectant el sistema de comunicació-interacció establert.

La seqüència de tècniques d'estudi aplicades, des de l'accés al camp en el PFI al gener fins a la finalització del curs lectiu 2021, s'han desenvolupat des d'una posició adjunta a l'equip interventor. El CNOE, obert a la participació externa per tal de sumar esforços i recursos per abordar els índexs d'AEP, presenta al PFI el rol específic de la meua inclusió a l'equip; tot definint la cooperació que farà en la intervenció educativa que s'implementa i la investigació simultània que pretenc elaborar. Concretament, les tècniques d'investigació que s'han utilitzat principalment han estat: diari de camp pel registre de



les observacions quotidianes; revisió documental sobre el CNOE i el seu territori; seguiment acadèmic-ocupacional a exalumnes del PFI; i entrevistes individualitzades a l'alumnat i als educadors/es socials.

### **Mètode d'anàlisi**

Com bé s'ha anat reiterant al llarg de l'estudi, l'alumnat que no aconsegueix obtenir èxit educatiu presenta una reducció d'oportunitats socioculturals que els situa en risc de vulnerabilitat social. Davant d'aquesta problemàtica, la proposta d'intervenció del CNOE ofereix estratègies d'inclusió social per afavorir el retorn de l'alumnat en risc d'AEP als itineraris acadèmics-ocupacionals.

Per tant, la reconstrucció d'expectatives acadèmiques-ocupacionals esdevé un factor clau perquè l'alumnat pugui optar a la construcció de trajectòries convencionalment d'èxit. Així mateix, l'equip interventor entén que per facilitar aquesta reconstrucció d'expectatives és necessari oferir una proposta socioeducativa que incideixi en quatre dimensions: formació acadèmica, orientació vocacional, acompanyament familiar i comunitari, i hàbits saludables.

En aquest sentit, la combinació de les tècniques d'estudi seleccionades, orientades a conèixer des d'una perspectiva interna el funcionament del PFI, pretenen analitzar les valoracions dels educadors/es socials i l'alumnat entorn d'aquestes dimensions que configuren el procés de reconstrucció d'expectatives de l'alumnat. En aquest sentit, la presentació dels resultats obtinguts s'estructuren fent una anàlisi que contrasta els discursos dels educadors/es socials sobre l'AEP amb les històries de vida descrites per l'alumnat. Posteriorment, a l'apartat de la discussió, s'aporta una crítica personal en referència a les valoracions expressades pels participants.

### **Aspectes eticopolítics**

Les investigacions en camp socioeducatiu no queden exemptes d'efectuar canvis més o menys significatius en l'estat i les trajectòries vitals dels destinataris/ries (Canimes, 2019). Per això, tenint en compte que els processos d'investigació es troben travessats per un entramat d'interessos i perspectives axiològiques (Vázquez, 2021), resulta indispensable que les investigacions contemplin un conjunt d'aspectes etico-polítics amb la voluntat de prevenir o minimitzar possibles danys que es podrien ocasionar, així com ajustar les tècniques d'estudi als estàndards deontològics preestablerts a l'àmbit psicosocial (Tacsan, 2006).

En aquest sentit, d'acord amb el marc polític-institucional del CNOE, i els paràmetres preestablerts pels comitès d'ètica (Observatori de Bioètica i Dret, 1979), l'estudi ha pres la responsabilitat d'identificar, valorar i negociar diverses tensions amb la voluntat de preservar els principis de voluntarietat, beneficència i justícia dels participants involucrats. Concretament, la metodologia de l'estudi s'ha aplicat tot consensuant de quina manera es poden recollir les dades necessàries sense distorsionar la línia educativa del centre i respectant les peculiaritats individuals dels quinze alumnes que han participat a l'estudi. Sobre les característiques generals dels participants, eren vuit nois i set noies – dels qui se'n preserva l'anonimat amb noms ficticis en l'exposició dels resultats– entre setze i dinou anys. També convé destacar que més del 60% dels participants provenen

de famílies estrangeres, i que pràcticament tots disposen d'una situació econòmica familiar desfavorable.

Entre altres qüestions etico-polítiques, s'ha pres atenció en les implicacions que suposa: l'accés al camp, les fases d'investigació, els efectes polítics de la intervenció, l'ètica de la cura, el consentiment informat, la devolució de resultats, la balança de riscos i beneficis i la difusió dels resultats (Feliu, Vázquez, Cubells, Rojas i Montenegro, 2021). Aquest procés de regulació etico-política, no només ha permès elaborar una valoració reflexiva permanent en relació amb la idoneïtat de les diferents fases de la investigació, sinó també articular una justificació entorn de la necessitat, l'eficàcia, l'eficiència, la proporció i el respecte que configuren les pràctiques estratègiques implementades a l'estudi (Canimes, 2017).

## Resultats

### Formació acadèmica

Malgrat que les institucions escolars asseguren preservar el benestar educatiu també en els mecanismes d'exclusió, el cert és que els joves que abandonen l'escolarització obligatòria manifesten no haver rebut un tracte favorable. En el CNOE, a conseqüència dels processos d'AEP, l'alumnat hereta de l'exclusió educativa desinterès i pèrdua de motivació acadèmica, així com una resignació a rebre una instrucció formativa ajustada a les seves necessitats. No obstant això, en veure que el grup d'iguals a l'ESO continua els estudis, i que l'ímpetu majoritari de les famílies és la persistència acadèmica, l'alumnat que s'inscriu al CNOE anhela aprofitar aquesta alternativa educativa per retornar a tenir oportunitats acadèmiques-ocupacionals.

L'etapa a l'ESO va ser molt inestable, vaig acabar perdent l'interès pels estudis... (Darya del PFI)

Arriben de l'ESO amb poca motivació, però tenen clar que necessiten canviar la dinàmica que han portat els últims anys. (Educatora del PFI)

Les polaritats d'ambdós grups d'agents alumnat-professorat, encara que tímidament atribueixen el fracàs escolar a la responsabilitat individual de l'alumnat en el sentit que l'actitud acadèmica i conductual fins ara no era apropiada, la justificació explícita més contundent fa referència al fet que qui realment fracassa no són els mateixos joves, sinó la institució escolar. És a dir, el fracàs escolar l'atribueixen a la falta d'implicació per part dels equips docents dels centres de secundària, al·legant: metodologies d'ensenyament universals on l'alumnat té l'obligació d'emmotllar-se; prestacions d'atenció educativa inequitària; falta d'implicació en les situacions personals de l'alumnat; falta de sensibilitat emocional per crear vincles de confiança; etc.

No em vaig treure l'ESO perquè quan veien que no parava atenció m'apartaven de les activitats, i al final vaig acabar passant de tot. (Said del PFI)

Ens hauríem de preguntar qui fracassa, l'escola o el jove? Encara que sabem que els joves aprenen en diferents ritmes, a l'ESO s'insisteix a ensenyar d'una sola manera. (Educatore del PFI)

Davant d'aquest escenari, en el procés d'AEP, l'alumnat diu no presentar resistència en evitar-ho, sinó que més aviat predomina la voluntat mútua d'abandonar definitivament l'ESO. Això es deu al fet que sota circumstàncies hostils, on l'alumnat no sol tenir presència en termes de participació i protagonisme tant en la dinàmica acadèmica com

social en el centre escolar, l'institut no representa un espai significatiu per ells. A més, tenint en compte que l'AEP generalment és una situació que preveuen per la inèrcia de la trajectòria acadèmica durant l'escolarització secundària, en el tram final l'alumnat elabora un procés per tal d'assimilar la possibilitat de no acreditar-se i cercar altres formacions postobligatòries.

Respecte a la no obtenció del graduat d'ESO, encara que l'alumnat que accedeix al PFI n'és conscient de les limitacions en termes de clau d'accés acadèmic-ocupacional que suposa el graduat d'ESO, en certa manera no sent que es trobi en situació de desavantatge, sinó que considera que predisposen d'altres itineraris per optar a noves oportunitats acadèmiques-ocupacionals més intel·ligibles per ells.

Abans ho veia com un problema [...] ara prefereixo fer altres estudis relacionats amb el (àmbit) que vull treballar com el CFGM d'Administració. (Aliu del PFI)

Possiblement l'alumnat pensa que el PFI no té el mateix valor que l'ESO, perquè el PFI està desprestigiat socialment, però convé no veure-ho d'aquesta manera [...] és un recurs que et pot servir per reenganxar-se als estudis i endinsar-se també al camp professional. (Educatora del PFI)

La transició a l'escolarització en el CNOE, encara que l'alumnat s'inscriu en els mòduls formatius amb certa cautela per no retornar a experimentar una situació similar a l'escolarització secundària, gràcies als esforços d'acolliment del CNOE, el grup-classe aconsegueix assentar-se amb certa comprensió que es troben en un espai de confiança diferent de les aules ordinàries de l'institut. Concretament, prèviament a l'inici de curs, l'equip interventor programa un seguit d'entrevistes amb el propòsit d'escoltar als joves i comprendre situacions particulars, possibles conflictes personals i socials, la motivació de les actituds escolars adquirides, el llenguatge i els registres (culturals) alterns que utilitza cadascú, el nivell acadèmic personal, etc.

En aquesta línia, la intervenció socioeducativa s'implementa en funció de l'anàlisi de necessitats que els joves manifesten, alhora que s'emfatitza la fixació de les potencialitats dels joves, i no tant en els dèficits o trajectòries de vida que els estigmatitzen. A partir d'aquesta recollida informativa, i la projecció de la creença ferma en les aptituds dels joves, l'equip proporciona un acompanyament personalitzat en funció de les necessitats acadèmiques, personals i emocionals detectades.

Quan vaig començar el PFI no tenia gaires ganes d'estudiar, però tampoc volia ser una 'Nini' [...] aquí, gràcies als companys i als professors, ara tinc més ganes d'estudiar. (Lina del PFI)

Quan arriben al PFI, els alumnes fan autocrítica i es pregunten si aquí s'adaptaran. Aleshores nosaltres busquem connectar amb ells perquè creguin en si mateixos i vegin que l'ESO no ho és tot. (Educatore del PFI)

Les valoracions dels educadors/es i l'alumnat entorn dels resultats de les estratègies pedagògiques implementades en el CNOE generalment concilien en el fet que, malgrat que el curs formatiu presenta una durada d'un sol curs lectiu, la sensació és que l'alumnat recupera certa motivació per finalitzar satisfactoriament el curs formatiu i plantejar-se un futur itinerari acadèmic. Principalment es destaca la pretensió de continuar els estudis fent un CFGM, però també hi ha qui es decanta per altres formacions acadèmiques.

Ara bé, l'alumnat que tampoc aconsegueix superar els mòduls formatius en el CNOE, els educadors/es manifesten que no sol ser per qüestions acadèmiques sinó per qüestions d'absentisme, passotisme exagerat, conducta inapropiada greu, etc. Tot i això, consideren que l'alumnat que novament no aconsegueix obtenir èxit educatiu en el mòdul

formatiu, no assumeix un impacte equiparable al fracàs escolar de l'institut, sinó que ho interpreten com una prolongació de la situació que experimenten des d'aleshores.

### Orientació vocacional

Pel fet que les modalitats professionals que s'ofereixen en el CNOE són reduïdes, un percentatge considerable del grup-classe diu no predisposar d'un interès en la modalitat a la qual accedeix. Tot i això, els educadors/es asseguruen que lluny de considerar-ho com un hàndicap formatiu, aquesta part del grup-classe amb el temps acaba prenent gust pel camp professional o bé creu que els aprenentatges que obté són extrapolables en altres sectors professionals; com són: la comunicació-interacció, la imatge i l'actitud a l'empresa, la responsabilitat i el compromís laboral, atenció respectuosa al públic, habilitats informàtiques i tecnològiques, disciplina horària i en les tasques a desenvolupar, entre altres competències que faciliten l'adaptació a nous entorns de treball. Per tant, sobre l'orientació vocacional que implementa el CNOE, més enllà dels aprenentatges tècnics bàsics que es requereixen per assumir funcions ocupacionals a l'empresa, l'alumnat valora positivament treballar aspectes relacionats amb les habilitats socials, els valors (autonomia, treball en equip, companyonia...) que enriqueixen les relacions laborals, l'adquisició de bons hàbits per mantenir una rutina laboral adequada, etc.

A mi m'agradaria fer informàtica, però em vaig apuntar al mòdul d'administració perquè era semblant, l'any que ve ja faré un CFGM d'informàtica [...] el curs d'administració ja és de gran ajuda perquè aprenc coses d'informàtica. (Robert del PFI)

Penso que la majoria sí que els crida l'atenció l'ofici d'administració, però els que no els agrada tant ho veuen com un pont per després fer els estudis que realment els agradaria. (Educador del PFI)

Des del CNOE, l'orientació vocacional que es proposa intenta que l'alumnat pugui prendre interès sobre algun àmbit professional específic, i així facilitar la construcció d'una base que orientarà el futur itinerari acadèmic-ocupacional. Aleshores hi ha alumnat que pretén anar pas a pas amb els estudis i en la cerca de feina, però també hi ha qui elabora expectatives menys realistes. El CNOE parteix de la confiança en què l'alumnat predisposa de la capacitat per reformular nous reptes acadèmics-ocupacionals, però assolir tals propòsits dependrà d'aconseguir mantenir la motivació, el compromís, els hàbits i la disciplina necessària.

En relació a la formació específica en la cerca d'ocupació, pel fet que la major part dels joves són menors que no s'havien plantejat ni tan sols buscar feina, l'equip proporciona un contingut bàsic perquè l'alumnat prengui nocions per elaborar un currículum personal, conegui algunes plataformes digitals per trobar feina i sàpiga quins serveis ocupacionals del barri tenen a l'abast. D'altra banda, sobre l'acreditació que s'obté en el CNOE i les pràctiques a l'empresa, sent el primer contacte amb el camp professional, per l'alumnat representa una experiència especialment significativa que els empodera per anar a cercar feina amb més seguretat i autoconfiança.

En acabar el curs, generalment l'alumnat expressa sentir-se preparat per adaptar-se a llocs de treball, i confien a trobar feina a curt termini. A llarg termini, en perspectiva de gènere, les noies aspiren a dedicar-se a sectors professionals relacionats amb la cura de persones (infants, col·lectius vulnerables o de la tercera edat). I els nois, encara que no presenten una preferència determinada sobre algun perfil professional, fan referència al

fet que se senten capaços d'arribar lluny en la competència del mercat ocupacional per tal d'adquirir una posició laboral de categoria.

Encara que ens falta molta experiència, d'alguna manera sí que estem més preparats per anar a treballar [...] ens han donat eines que ens ajudaran a buscar feina, com fer el currículum, saber on buscar feina, com parlar a les entrevistes... (Nora del PFI)

El fet de tenir el PFI influeix positivament a què tinguin més oportunitats de trobar feina. Al final, les empreses, t'agafaran abans a tu si tens el PFI que algú sense cap titulació. (Educador del PFI)

### **Acompanyament familiar i comunitari**

El *target* de joves que accedeixen al CNOE tendeix a presentar problemàtiques psicosocials que generalment suposen l'origen o han influenciat en el procés d'AEP que han experimentat en l'escolarització secundària. Així mateix, més enllà d'una mera instrucció acadèmica, el CNOE pren la voluntat d'incidir especialment en el creixement i la maduresa personal de l'alumnat per facilitar l'autogestió dels conflictes. Per abordar aquesta finalitat, els educadors/es consideren imprescindible facilitar un espai acollidor càlid, de comprensió i de protecció on els joves puguin teixir vincles afectius de confiança entre tots els agents implicats (alumnat, equip interventor, famílies, professionals externs, comunitat, etc.) que formen part de la comunitat del CNOE.

Si molts joves diuen haver-se sentit aïllats de la dinàmica educativa i la socialització en l'escolarització secundària, a mesura que ha avançat el curs en el CNOE els joves assequen haver conformat un grup-classe cada vegada més unit i participatiu. En part, aquesta unió la justifiquen pel fet que haver compartit una experiència d'AEP similar ha suposat un nexa que ha facilitat la solidaritat intergrupual. D'altra banda, tenint en compte que les ràtios en el CNOE són reduïdes en comparació als instituts, l'equip interventor explica que es troba en una disposició òptima per oferir una intervenció socioeducativa personalitzada basada en la confiança i el diàleg.

Aquí em sento propera als meus companys, estan en una situació igual que la meva, sé pel que han passat.» Robert del PFI: «Que els profes siguin joves ajuda que connectem més amb ells [...] son més propers, es pot fer bromes amb ells, parlar de tot, t'entenen més, es fan estimar... (Darya del PFI)

El fet que vingui una persona adulta i et digui que pots, et motivi, t'animi, et digui que no et rendeixis... fa que l'alumne se senti estimat i guanyi confiança. (Educador del PFI)

Quant al suport educatiu de l'entorn familiar segons l'alumnat, representa una influència considerable en la persistència de continuar els estudis. Els joves expliquen que les famílies realment estan al corrent de si van aprovant el mòdul formatiu, i senten confiança en l'equip interventor, ja que veuen que els seus fills/es assisteixen a classe amb regularitat i motivació. De fet, la majoria dels joves assumeixen el propòsit d'acreditar-se, i plantejar-se noves aspiracions, com un compromís amb la família/comunitat. Pel contrari, els educadors/es consideren que encara que s'intenta fer el possible per tal d'implantar a les famílies en la quotidianitat acadèmica –amb la idea d'incloure la perspectiva familiar en la intervenció socioeducativa que s'implementa– no és fàcil aconseguir-ho amb totes les famílies. En resum, encara que el suport a l'alumnat per la continuïtat acadèmica per part de les famílies generalment és present, no es reproduïx aquesta relació cooperativa entre professorat-famílies.

D'altra banda, pel fet que el CNOE no deixa de ser institució que s'origina per atendre necessitats socials del barri, l'equip professional és partidari de proporcionar una intervenció des d'un enfocament comunitari amb el propòsit d'afavorir la cohesió i la inclusió social dels joves en el barri. Per tant, els educadors/es creuen que de la mateixa manera que la institució pertany a la comunitat del barri, l'alumnat que desenvolupa un sentiment de pertinença amb el CNOE alhora també ho està fent amb la comunitat. A nivell social, els joves efectivament diuen sentir-se plenament integrats i generalment mantenen relacions de complicitat amb grups d'iguals i veïns/es del barri.

En general considero que les famílies no estan molt implicades, però també depèn de cada cas. No dic que els pares no recolzin als seus fills, però crec que la majoria a penes saben el que estan estudiant en el PFI. (Educadora del PFI)

Em sento molt bé aquí (al barri), tenim un grup gran d'amics popular en el barri. Encara que sempre hi ha el típic (veí) que es queixa de nosaltres, hi ha bon rotllo amb tothom. (Aliu del PFI)

## Hàbits saludables

El manteniment d'hàbits quotidians apropiats pel rendiment acadèmic resulta un factor diferencial entre l'alumnat que aconsegueix obtenir èxit educatiu i el que no. Des del CNOE es considera que l'alumnat tendeix a presentar hàbits poc adequats per l'estudi, i que quelcom s'observa en veure que els alumnes: no dormen hores suficients, adopten una alimentació poc saludable, dediquen poc temps als estudis fora de l'horari lectiu, presenten addiccions vàries, etc. L'equip argumenta que, encara que no és fàcil incidir en la transformació d'aquests hàbits perquè els tenen profundament integrats, s'intenta elaborar un pla d'acció progressiu començant pels hàbits més senzills com l'assistència regular i puntual a les sessions lectives.

Posteriorment, a mesura que les relacions de confiança es van consolidant, s'intenta incidir també en altres hàbits més complexos com els que s'han anomenat. En aquesta línia, els educadors/es creuen que difícilment és possible assegurar si els joves acaben canviant els seus hàbits significativament gràcies al CNOE, ja que es tracta d'un procés on l'impacte es va produint a llarg termini. Tot i això, hi ha cert optimisme en la incidència que pot produir, ja que exalumnes que han transitat pel PFI deixen entreveure que l'experiència educativa adquirida suposa una empenta per assumir una trajectòria acadèmica-ocupacional amb responsabilitat i compromís. Tanmateix, l'alumnat que aconsegueix reprendre hàbits convencionalment adequats per obtenir èxit educatiu-ocupacional, adopta un rol interessant en el barri en el sentit que aquests poden convertir-se en agents de referència positiva –especialment per les amistats– en els seus cercles socials.

Nora del PFI: «Els hàbits que tenia abans no eren bons, he tingut un any sabàtic, no feia res, estava tot el dia al carrer, en bars, parcs... [...] Però des que vaig començar el PFI, ja no passo tant de temps al carrer, vaig a dormir aviat per aixecar-me als matins...»

## Discussió

En referència als resultats obtinguts a l'anàlisi de l'estudi, a grans trets deixen en relleu el grau de conciliació entre els discursos del professorat-alumnat sobre els processos d'AEP i la incidència real de la proposta socioeducativa que implementa el CNOE. Així doncs, la discussió d'aquest estudi gira entorn: el posicionament del model d'intervenció, la incidència en la reconstrucció d'expectatives, i els processos d'inclusió comunitària.

## Posicionament del model d'intervenció

Tot i que la comunitat del CNOE comparteix una ideologia explícita posicionada en assenyalar l'AEP com un fenomen que principalment es produeix per condicionants estructurals, l'anàlisi dels resultats destaca raons estrictament situades en el context escolar. Concretament, els discursos que expressen l'alumnat i el professorat implícitament fan èmfasi en la qualitat de les prestacions educatives per part dels equips docents en l'escolarització secundària i en la predisposició conductual de l'alumnat. És a dir, malgrat que els processos d'AEP també es donen per condicionats que s'escapen del control escolar, es denota una insistència a atribuir responsabilitats exclusivament en el marc escolar.

En aquest sentit, es podria afirmar que a priori la fita del CNOE és plantejar una pràctica educativa, des d'una perspectiva socioambiental, enfocada a incidir en els mecanismes d'inclusió i cohesió social per tal d'afavorir l'èxit educatiu de joves en situació de vulnerabilitat social. No obstant això, per proporcionar un pla d'acció congruent amb aquesta finalitat, és necessari que el discurs comunitari contempli una dimensió que vagi més enllà del marc escolar.

En part, un dels elements que obstaculitzen la transició del discurs, de la mateixa manera que en l'escolarització obligatòria, és que el disseny curricular de la transmissió educativa (*habitus institucional*) es continua plantejant a partir d'una lògica centralitzada i emmarcada institucionalment pel Departament d'Ensenyament. Les directrius curriculars definides prolonguen la voluntat que per obtenir èxit educatiu s'han d'assolir certes aptituds pròpies de la cultura hegemònica autòctona, i per tant, l'alumnat que renega a apropiari els esquemes culturals hegemònics en el CNOE prossegueix amb les dificultats experimentades en l'escolarització obligatòria. D'aquesta manera, el model d'intervenció del CNOE, lluny de representar un efecte d'agència directa en els mecanismes estructurals que reproduïxen la desigualtat socioeducativa, adopta un caràcter assistencial que intenta facilitar la reconstrucció d'expectatives acadèmiques-ocupacionals perquè l'alumnat pugui adaptar-se a l'estatu quo de l'estructura social.

## Incidència en la reconstrucció d'expectatives

Encara que les directrius curriculars del CNOE guarden similitud amb les que s'estableixen a l'escolarització secundària, els espais d'ensenyament-aprenentatge que es construeixen en els CNOE difereixen de les aules ordinàries de l'institut. Aquesta diferenciació, que s'explica per un seguit de variables (postobligatorietat, ràtios més reduïdes, professorat sensible amb el fracàs educatiu, companys que comparteixen una situació de risc d'AEP, matèries orientades al treball, etc.), implica un gir en la forma d'involver-se en la dinàmica acadèmica i en la socialització escolar.

En sintonia, el pla d'acció assistencial que planteja el CNOE com a alternativa per afavorir la integració social i educativa dels joves, es desenvolupa mitjançant un procés d'acolliment que situa el vincle afectiu entre professorat-alumnat en l'eix de la reconstrucció d'expectatives acadèmiques-ocupacionals. En aquest sentit, tenint en compte que l'alumnat en risc d'AEP no considerava l'institut com un espai significatiu a causa de l'accés restringit en ser particip de les vies dialògiques del centre –dotades de codis lingüístics elaborats universals que s'associen a la classe mitjana autòctona– l'equip del CNOE proposa un sistema de comunicació-interacció compatible amb el capital incorporat i transformat que presenta l'alumnat. La intenció és proposar vies dialògiques que

evitin la reproducció de la violència simbòlica que suposa l'ús d'un llenguatge que obstaculitza la implicació acadèmica.

Per tant, per tal d'implementar una proposta socioeducativa a través d'aquest model de comunicació-interacció, així com oferir pràctiques educatives de caràcter intel·ligible i congruent, prèviament a l'inici de curs es defineixen en els mòduls informatius plans individualitzats d'acord amb l'anàlisi de les necessitats específiques de l'alumnat (dificultats econòmiques, diversitat sociocultural, conflictes personals, nivell i motivacions acadèmiques, potencialitats, registres lingüístics, etc.). Tanmateix, sumat a la programació flexible de la intervenció, els educadors/es projecten expectatives docents que acompanyen l'alumnat a reformular noves aspiracions acadèmiques-ocupacionals assequibles. En coherència, el *feedback* del grup-classe en relació amb la formació acadèmica i a l'orientació vocacional, mostra que l'alumnat elabora respectivament un progrés significatiu en prendre interès i motivació (*mòbil*) sobre un àmbit professional, i en guanyar l'autoconfiança i la responsabilitat (formació identitària) necessària per assumir funcions en llocs de treball.

D'altra banda, pel fet que el CNOE treballa amb un espai d'ensenyament-aprenentatge que s'ajusta a les individualitats, el progrés sovint no es consolida fins que l'alumnat aconsegueix elaborar una transició satisfactòria a nous contextos acadèmics-ocupacionals. És a dir, el CNOE suposa una zona de confort on els educadors/es tendeixen a atribuir sobrequalificacions, en el sentit que l'exigència acadèmica pràcticament es fa a mida perquè l'alumnat pugui optar a l'obtenció d'èxit educatiu, això comporta un contrast amb formacions futures. De manera que hi ha estudiants –destacant exalumnes del PFI que han cursat un CFGM– que novament abandonen els estudis expressant que l'exigència acadèmica és estandarditzada. No obstant això, al marge que el CNOE podria treballar en els efectes de la sobrequalificació per tal de prevenir l'impacte emocional que implica abandonar novament els estudis, les formacions postobligatòries haurien d'assumir un treball d'acolliment especialment amb l'alumnat que s'ha trobat en risc d'AEP.

### **Processos d'inclusió comunitària**

Les mesures compensatòries prenen tendència, com succeeix en el CNOE, a abordar les problemàtiques socioeducatives a través de la segregació de col·lectius que comparteixen situacions adverses similars. Aquesta segregació, no solament es produeix amb les agrupacions escolars, sinó que també a nivell urbanístic ja que el CNOE es troba distanciat dels centres de secundària del barri. A conseqüència, es genera certa contradicció amb el propòsit d'afavorir la inclusió social dels joves en situació de vulnerabilitat, ja que aquests tindran més dificultats a socialitzar amb grups d'iguals de classe mitjana autòctona, així com adquirir el capital social i cultural (*habitus*) necessari per ajustar-se a les expectatives de les institucions escolars.

Ara bé, tal com s'ho pren l'alumnat del CNOE, la segregació grupal i urbanística representa un trencament simbòlic amb la inèrcia de no poder participar en la dinàmica acadèmica i social a l'escolarització secundària. A més, tenint en compte que el grup-classe comparteix una experiència d'exclusió escolar, en el CNOE es crea una sinergia intergrup solidària i inclusiva encarada a prevenir nous episodis d'exclusió. D'aquesta forma,



encara que efectivament les polítiques de segregació són contraproductives pels processos d'inclusió social, el fet de retornar a sentir-se part d'un grup-classe en el CNOE els empodera en la capacitat d'integrar-se a nous contextos socials.

No obstant això, la participació regular i la integració en el grup-classe no depenen únicament de la sinergia col·lectiva, sinó també del benestar emocional de les individualitats. Per aquest motiu, encara que seria ideal que l'alumnat pogués comptar amb un acompanyament cooperatiu per part del professorat i les famílies, en el CNOE difícilment s'aconsegueix amb totes les famílies. La falta de presència familiar en la quotidianitat formativa, lluny d'originar-se per tensions amb els seus fills/es per continuar els estudis apropiant-se de la cultura autòctona, de la mateixa manera que la majoria dels adolescents a l'escolarització secundària, guarda relació amb la qüestió que no és gaire comuna que desitgin rebre visites familiars al centre escolar. De fet, l'alumnat expressa que els familiars tenen un pes cabdal en la voluntat de continuar els estudis, i que tenen constància de la situació acadèmica i personal. En aquesta línia, per tal d'integrar la perspectiva familiar a dinàmica educativa, seria interessant cercar nous canals i espais de comunicació (digitals) perquè les famílies tinguin possibilitats d'elaborar aportacions en el funcionament del centre.

Més enllà de la implicació dels educadors/es i la família en l'acompanyament socioeducatiu, també ressalta la cooperació d'altres agents i entitats externes. El CNOE permet l'accessibilitat a qui pretén contribuir a l'abordatge dels índexs d'AEP (Projectes, empreses de pràctiques, voluntariat, estudiants, professionals, etc.) per tal d'adherir un enfocament comunitari a la proposta d'intervenció. En aquest sentit, que la participació voluntària d'altres agents i entitats vagi en augment al llarg dels anys, mostra que la comunitat del barri assoleix cada vegada més compromís i sensibilitat entorn de l'impacte social que suposa la reproducció dels índexs d'AEP. No obstant això, pel fet que la proposta d'intervenció no adopta un discurs clarament socioambiental, i que la participació comunitària no es regeix per una comprensió compartida amb l'equip interventor sobre els processos d'AEP, no hi ha garanties que la col·laboració comunitària incideixi positivament en la desigualtat educativa i social del barri.

## Conclusions

La proposta socioeducativa que presenta el CNOE, arrelada a les polítiques educatives que regulen l'escolarització obligatòria, configura un model d'intervenció assistencial que brinda oportunitats acadèmiques-ocupacionals amb la finalitat que els joves en risc d'AEP assumeixin els esquemes culturals autòctons que afavoreixen la integració a l'estructura social. D'aquesta manera, lluny d'incidir en els mecanismes educatius i estructurals que reproduïen els índexs d'AEP, el CNOE proposa estratègies educatives personalitzades que faciliten la reconstrucció d'expectatives acadèmiques-ocupacionals, així com els processos de desenvolupament personal i inclusió social.

Així doncs, malgrat que les valoracions dels participants en aquest estudi es contraposen amb les pràctiques habituals a l'escolarització que desencadenen els processos d'AEP, s'observa la mateixa tendència pròpia de les teories del dèficit a cercar responsabilitats exclusivament en el marc escolar (prestacions docents, predisposició acadèmica de l'alumnat i implicació familiar); deixant de banda qüestions estructurals relacionades amb les diferències culturals, econòmiques, polítiques i socials.

Tanmateix, quant a la incidència en la reconstrucció d'expectatives acadèmiques-ocupacionals, el CNOE proposa un pla d'acció a través d'un espai d'ensenyament-aprenentatge inclusiu que facilita la implicació acadèmica i social de l'alumnat. La transmissió educativa es proporciona mitjançant un sistema de comunicació-interacció que pretén trencar amb les barreres que obstaculitzen la participació en la dinàmica acadèmica i en la socialització. En aquesta línia, mitjançant relacions de confiança, l'equip elabora un acompanyament socioeducatiu intel·ligible en funció de les necessitats i les aspiracions de l'alumnat per tal d'afavorir la transició a futurs reptes acadèmics-ocupacionals.

Pel que fa als efectes en els processos d'inclusió comunitària dels joves, el CNOE s'adhereix a polítiques educatives segregadores que resulten contraproduents en el sentit que l'alumnat continua l'escolarització sense possibilitats de socialitzar amb grups d'iguals de classe mitjana autòctona. No obstant això, dins del CNOE, s'estableix una sinergia preventiva que evita retornar a experimentar aïllament escolar, i per tant, l'alumnat recupera el sentiment de pertinença a un grup-classe. A més, el suport familiar i la cooperació comunitària –sota un marge de millora en el plantejament de les vies dialògiques que predisposen per tal d'oferir aportacions coherents amb el discurs d'intervenció– son al·licients que contribueixen a fer que l'alumnat persisteixi a participar regularment tant a les activitats escolars en el CNOE com en les dinàmiques comunitàries del barri.

Per acabar, els resultats de l'estudi sobre el posicionament del model d'intervenció, així com la incidència en la reconstrucció d'expectatives i en els processos d'inclusió social, s'han extret a través d'una immersió en el CNOE on principalment són presents les valoracions per part del professorat i l'alumnat. Per aquest motiu, per tal d'incorporar també la perspectiva familiar i comunitària, seria oportú prosseguir futures línies d'estudi en aquest sentit. Així mateix, tenint en compte que els CNOE adopten models d'intervenció divergents depenent del context territorial, seria interessant replicar aquesta línia d'estudi en diversos CNOE.

## Referències

- Anyon, J. (1997) *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. Nova York, Teachers College Press.
- Araiza, A. i González, R. (2017) «La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales». *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 38, p. 63-84.
- Becker, H. S. (1952) «Social-class variations in the teacher-pupil relationship». *The Journal of Educational Sociology*, 25(8), p. 451-465.
- Bernstein, B. (1985) «Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles». *Revista colombiana de educación*, 1(15), p. 1-16.
- Bernstein, B. (1988) *Clases, códigos y control II* (Vol. 2). Madrid, Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (1987) «Los tres estados del capital cultural». *Sociológica*, 2(5), p. 11-17.
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid, Siglo XXI.
- Canimes, J. (2017) *Llibertat: Ètica i deontologia profesional*. UdG [Apunts acadèmics]. UdGMoodle.

- Canimes, J. (2019) *Qüestions de la filosofia que és necessari conèixer: Ètica i deontologia professional*. UdG [Apunts acadèmics]. UdGMoodle.
- Curran, M. (2017) *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y genero* (Tesi Doctoral, Universidad Autònoma de Barcelona).
- Feliu, J., Vázquez, F., Cubells, J., Rojas, J. i Montenegro, M. (2021) *Habilitats tècniques, ètiques i polítiques en la pràctica professional amb grups i poblacions*. UAB [Apunts acadèmics]. UABMoodle.
- Ferrer, F., Castel, J. L. i Valiente, Ò. (2009) *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya: una anàlisi comparada*. Barcelona, Mediterrània.
- Garreta, J. (2008) «Escuela, familia de origen inmigrante y participación». *Revista de Educación*, núm. 345, p. 133-155.
- Grant, B. (1997) «Disciplining students: The construction of student subjectivities». *British journal of sociology of education*, 18(1), p. 101-114.
- Laluzza, J. L. (2012) «Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural». *Cultura y Educación*, 24(2), p. 149-162.
- Levin, H.M. (2008) «The Economic Payoff to Investing in Educational Justice». *Educational Researcher*, 38(1), p. 5-20.
- Lightfoot, S. L. (1981) «Toward Conflict and Resolution: Relationship between Families and Schools». *Theory into Practice*, 20 (2), p. 97-104.
- Observatori de Bioètica i Dret (1979) *El informe Belmont: Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. Comisión nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento*. Universitat de Barcelona, p. 1-11.
- Ogbu, J. U. (1994) «From cultural differences to differences in cultural frame of reference». *Cross-cultural roots of minority child development*, p. 365-391.
- Pàmies, J. (2013) «El impacto de los agrupamientos escolares: Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona». *Revista de Educación*, 362, p. 133-158.
- Poveda, D. (2001) «La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela». *Gazeta de Antropología*, 17 (31), p. 1-19.
- Prieto, O. (2019) *The economics of education: Economia de l'Educació*. UdG [Apunts acadèmics]. UdGMoodle.
- Rojo, L. M. i Mijares, L. (2007) «Sólo en español: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares». *Revista de Educación*, 343, p. 93-112.
- Sebastián, C., Gallardo, G. i Calderón, M. (2016) «Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos». *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano: Working Papers on Culture, Education and Human Development*, 12(3), p. 2-9.
- Serra, C. (2017) *L'antropologia com a ciència social. Les tècniques d'estudi: Antopologia*. UdG [Apunts acadèmics]. UdGMoodle.
- Tacsan, M. (2006) «Ètica de la investigació en las ciencias sociales: Repensando temas viejos». *Cuadernos de Sociología*, 6, p. 1-19.

- Tarabini, A. (2015) «La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), p. 349-360.
- Tarabini, A., Castejón, A., Curran, M., Fontdevila, C. i Montes, A. (2016) «L'abandonament escolar en context: algunes reflexions després del Seminari ABJOVES». *Butlletí d'Inf@ncia*, 97, p. 1-6.
- Tarabini, A., Curran, M. i Fontdevila, C. (2016) «Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona». *British Journal of Sociology of Education*, 8, p. 1-12.
- Van Houtte, M. i Van Maele, D. (2012) «Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: The mediating role of faculty trust in students». *Teachers College Record*, 114(7), p. 1-36.
- Vázquez, F. (2021) *Habilitats tècniques, ètiques i polítiques en la pràctica professional amb grups i poblacions: Ètica i política en la intervenció i investigació social*. UAB [Apunts acadèmics]. UABMoodle.

## *Incidencia de medidas educativas postobligatorias en los procesos de abandono escolar prematuro*

**Resumen:** Las investigaciones contemporáneas enfatizan que el fracaso académico se asocia a un seguido de variables socioambientales desfavorables. Sin embargo, se observa que las políticas educativas continúan enraizadas a creencias conservadoras que atribuyen el rendimiento académico a las capacidades cognitivas. De manera que el marco escolar, aunque el rendimiento académico dependa de procesos de adaptación sociocultural, persiste en proporcionar una transmisión curricular ajustada a la ideología de clase media autóctona. De esta manera, los colectivos socioculturales desfavorecidos presentan dificultades en alcanzar las expectativas preestablecidas por las instituciones escolares. En esta línea, los jóvenes que no consiguen obtener éxito educativo parten en desventaja a construir trayectorias convencionalmente de éxito. Asimismo, las formaciones compensatorias, orientadas a reducir los índices elevados de abandono escolar, ofrecen alternativas educativas enfocadas a brindar nuevas oportunidades educativas y sociales. En este escenario, el propósito de esta investigación es elaborar una inmersión en un centro de nuevas oportunidades educativas para identificar que lógica teórica-epistemológica asume el posicionamiento de este modelo de intervención en torno del abandono escolar, así como analizar la incidencia de la intervención en términos de reconstrucción de expectativas académicas-ocupacionales.

**Palabras clave:** Abandono escolar, Escuelas nuevas oportunidades, Educación intercultural, Inclusión comunitaria, Expectativas educativas.

## *Incidence des mesures éducatives post-obligatoires sur les processus de décrochage scolaire prématuré*

**Résumé:** Les recherches contemporaines soulignent que l'échec scolaire est associé à une série de variables socio-environnementales défavorables. Toutefois, on constate que les politiques éducatives restent ancrées dans les croyances conservatrices qui attribuent les résultats scolaires aux capacités cognitives. De sorte que le cadre scolaire, bien que les résultats scolaires dépendent des processus d'adaptation socioculturelle, persiste à assurer une transmission curriculaire conforme à l'idéologie de la classe moyenne autochtone. Ainsi, les groupes défavorisés sur le plan socioculturel ont des difficultés à répondre aux attentes fixées par les institutions scolaires. Dans cette optique, les jeunes qui ne réussissent pas dans leurs études sont désavantagés dans la construction de trajectoires conventionnelles de réussite. De même, la formation compensatoire, qui vise à lutter contre les taux élevés de décrochage scolaire, propose des alternatives éducatives axées sur l'offre de nouvelles opportunités éducatives et sociales. Dans ce scénario, l'objectif de cette recherche est d'élaborer une immersion dans un centre de nouvelles opportunités éducatives pour identifier quelle logique théorique et épistémologique suppose le positionnement de ce modèle d'intervention autour du décrochage scolaire, ainsi que d'analyser l'incidence de l'intervention en termes de reconstruction des attentes académiques et professionnelles.

**Mots-clés:** Décrochage scolaire, écoles nouvelles opportunités, éducation interculturelle, inclusion communautaire, attentes éducatives

## *Incidence of post-compulsory educational measures in the processes of early school leaving*

**Abstract:** Contemporary scholarship emphasizes that academic failure is associated with a set of unfavourable socio-environmental variables. However, educational policies continue to be rooted in conservative beliefs that attribute academic performance to cognitive capacities. As a result, although academic performance depends on processes of sociocultural adaptation, the school setting continues to provide curricular transmission adjusted to autochthonal middle class ideology. In this way, disadvantaged sociocultural collectives find it hard to reach the preestablished expectations of educational institutions. Thus, young people who do not succeed academically experience disadvantages in constructing conventionally successful trajectories. Compensatory training, focused on reducing elevated school dropout rates, offers educational alternatives to provide new educational and social opportunities. In this context, the aim of this research is to develop immersion at a centre for new educational opportunities to identify what theoretical-epistemological logic the positioning of this model of intervention for school dropout assumes, and to analyze the incidence of the intervention on the reconstruction of academic and occupational expectations.

**Keywords:** school dropout, new school opportunities, intercultural education, community inclusion, educational expectations