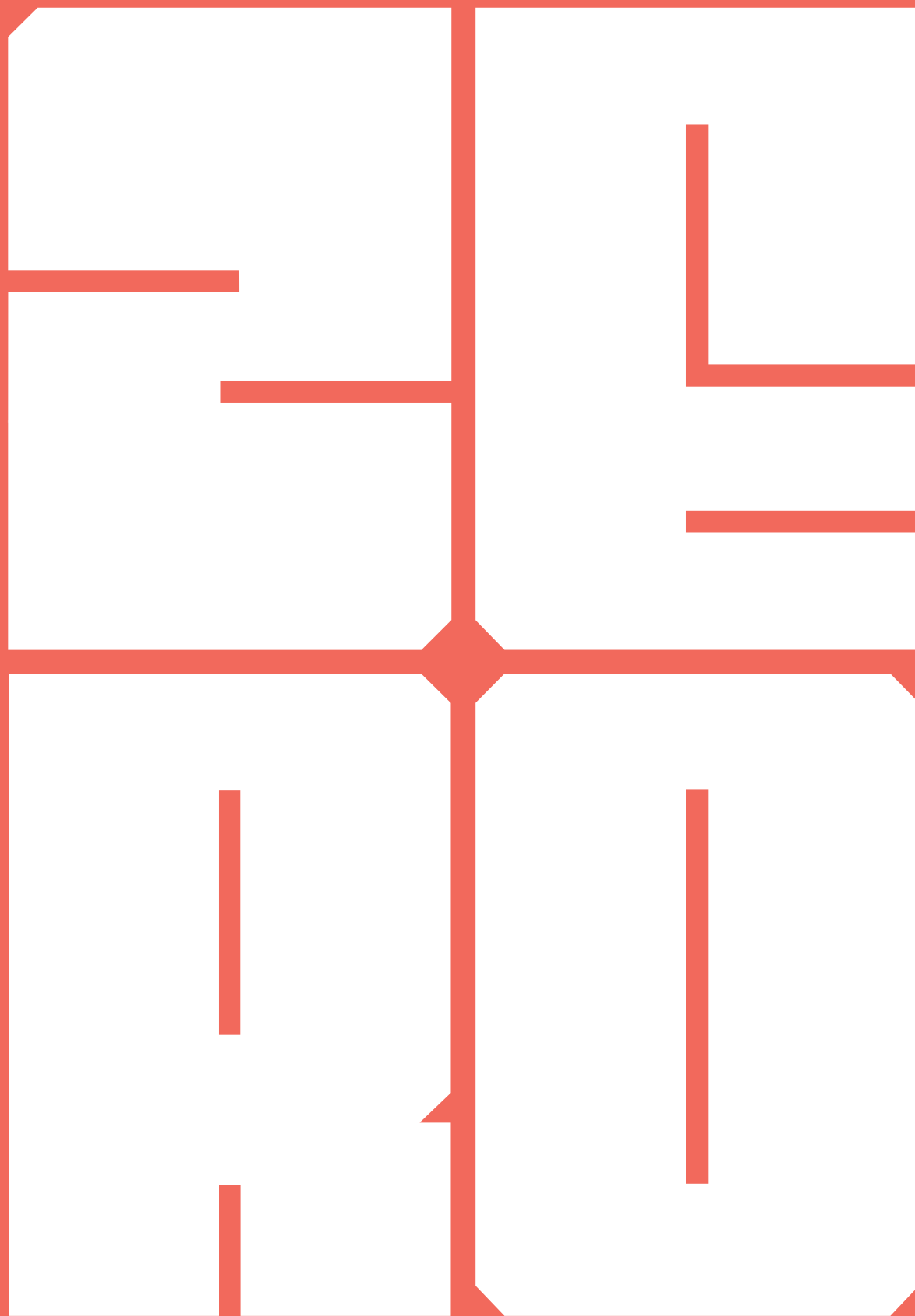




ZERO ABANDONAMENT

DE L'ABANDONAMENT A LES TRAJECTÒRIES D'EXPULSIÓ ESCOLAR

Els processos de racialització en l'àmbit educatiu

Cristina Zhang-Yu / Irene González-Ceballos / Moisès Esteban-Guitart

El 14 de juliol de 2023 vam realitzar un seminari de treball a la Universitat de Girona per discutir al voltant d'un esborrany de l'actual informe. Vam comptar amb les aportacions i debats mantinguts amb les persones que anomenem a continuació, totes vinculades a l'abordatge d'aquest fenomen des de la pràctica, la recerca i política educativa, així com amb activistes antiracistes. Algunes d'elles, tot i no poder ser-hi presencialment, ens han fet arribar els seus comentaris. Agraïm els seus múltiples suggeriments i ens disculpem en cas que no hàgim incorporat la totalitat de les aportacions. En qualsevol cas, les persones que han contribuït a millorar aquest document no necessàriament subscriuen la totalitat dels continguts exposats.

Fàtima Aatar, antropòloga, tècnica de recerca a la Universitat de Girona i membre del col·lectiu antiracista AICE (Anàlisi, Investigació i Creació en Educació.)

Jordi Bayona, professor lector Serra Húnter del Departament de Geografia de la Universitat de Barcelona i investigador associat al Centre d'Estudis Demogràfics (CED).

Ainhoa Nadia Douhaibi Arrazola, professora a la Universitat Oberta de Catalunya, investigadora independent sobre racisme institucional i militant contra la islamofòbia.

Cheima El Jebary Amisnaou, treballadora social als Serveis Socials Municipals. Doctoranda en educació, investigadora en desigualtats educatives de l'alumnat d'origen marroquí a Catalunya.

Fatiha El Mouali Samadi, tècnica d'acollida i doctora en Educació. Activista en espais antiracistes.

Manuela Fernández, educadora social, pedagoga i DEA en ciència política. Doctoranda en educació. Directora de la Oficina d'Igualtat de Tracte i No-Discriminació.

Martí Manzano, doctor en sociologia de l'educació per la Universitat Autònoma de Barcelona i membre del grup de recerca GEPS-UAB.

Carles Serra, antropòleg, professor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona i director de la Càtedra d'Anàlisi i Acció Antiracista.

Mostafà Shaimi, filòsof i professor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Membre de SalT'educa.

Plataforma per una educació antiracista, col·lectiu de mestres i professores, tècniques socials i d'inclusió, famílies i activistes unides per una educació antiracista. <https://educacioantiracista.wordpress.com/>.

Primera edició: març de 2025

Investigadors de la Universitat de Girona:

Cristina Zhang-Yu, Irene González-Ceballos
i Moisès Esteban-Guitart

Edició: Fundació Bofill i Bonal·letra Alcompàs

Cap de publicacions: Anna Sadurní

Cap de projectes: Elena Sintes

Disseny de la coberta: Anythink

Disseny i maquetació: Mercè Montané

© Fundació Jaume Bofill, 2025

Girona, 34, interior

08010 Barcelona

fbofill@fundaciobofill.org

<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

Resum	7
Introducció	9
Propòsit i estructura de l'informe	9
El punt de partida	9
Base conceptual per a una anàlisi estructural: racisme i racialització	11
Què s'entén per Abandonament Escolar Prematur i Fracàs Escolar (AEP/FE)?	15
Què sabem de l'AEP i de l'FE?	19
La situació a Catalunya: algunes dades per contextualitzar el fenomen	19
L'anàlisi del fenomen: marcs explicatius	23
De l'abandonament a l'expulsió escolar	29
L'exclusió educativa i la responsabilitat institucional	29
Una anàlisi de les trajectòries d'expulsió escolar	31
Pràctiques i mecanismes institucionals que racialitzen trajectòries escolars	32
Segregació escolar	33
Dispositius i pràctiques de segregació interna	34
Desplegament de dispositius per a la inclusió educativa	36
Processos d'ensenyar-aprendre i d'orientació educativa	38
La crisi de sentit de l'aprenentatge escolar	39
Propostes d'acció prioritàries	41
Eradicar la segregació escolar interna i externa	42
Revisar les mesures i dispositius per a la inclusió educativa	43
Eliminar protocols d'actuació criminalitzadors	43
Descentralitzar l'eurocentrisme curricular	44
Incorporar una formació professional antiracista	45
Bibliografia	47
Annex	51

Resum

L'informe que es recull en les següents pàgines sorgeix d'un encàrrec que la Fundació Jaume Bofill realitza a l'Institut de Recerca Educativa de la Universitat de Girona, amb la finalitat d'aprofundir en la comprensió dels anomenats Abandonament Escolar Prematur (AEP) i Fracàs Escolar (FE), identificats com un dels principals reptes del sistema educatiu. Les últimes investigacions, i en particular la recerca al voltant de les trajectòries escolars, situen l'atenció sobre la població jove migrada o descendent de la migració, amb la voluntat de comprendre la sobrerrepresentació d'aquesta en els indicadors estadístics disponibles.

En aquest informe proposem un marc d'anàlisi sistèmic i estructural de l'AEP i l'FE, a partir de la recerca disponible a Catalunya en la darrera dècada, per poder comprendre la racialització de les trajectòries escolars de la joventut escolaritzada. Allunyant-nos de les explicacions culturals centrades en la particularitat dels individus o dels grups humans, atenem les pràctiques i els mecanismes institucionals que contribueixen a crear itineraris racialitzats per tal que això ens ajudi a pensar i proposar canvis que atenguin les causes estructurals d'aquest fenomen.

Introducció

Propòsit i estructura de l'informe

El propòsit d'aquest informe és oferir un marc explicatiu per comprendre la racialització de l'AEP i l'FE en el context de Catalunya. Per fer-ho, descriurem el procés de creació de les trajectòries d'expulsió escolar a partir de pràctiques i mecanismes de racisme institucional, posant l'accent en aspectes intuïts en treballs previs, i que aquí emfatitzem.

Hem estructurat el present document en quatre seccions. En primer lloc, definim breument l'AEP i l'FE. Això ens permet, a continuació, situar els antecedents i la recerca actual disponible al voltant del fenomen de l'AEP, així com els principals factors explicatius i marcs d'anàlisi que s'han emprat per comprendre, en concret, la situació de la joventut racialitzada. L'anàlisi duta a terme ens porta a desenvolupar i descriure, en tercer lloc, les pràctiques i mecanismes institucionals que creen trajectòries d'expulsió escolar, amb la voluntat de centrar-nos en una comprensió estructural del fenomen que ens ajudi a identificar, en particular, formes velades i explícites de racisme institucional que, de manera sostinguda en el temps, contribueixen a l'expulsió escolar. Finalment, en l'última secció de l'informe oferim un seguit de propostes d'implicació i corresponsabilitat que ens semblen prioritàries per erradicar pràctiques i mecanismes que racialitzen les trajectòries educatives i construeixen itineraris d'expulsió escolar.

El punt de partida

L'Abandonament Escolar Prematur (d'ara endavant AEP) s'ha identificat com un dels principals reptes als quals s'enfronta el nostre sistema educatiu (Puig, 2016; Tarabini *et al.*, 2021), mostrant-nos les fractures encara vigents que hem d'atendre necessàriament per a la consecució d'un model més just i equitatiu. Recentment, el 23 de març de 2023 va celebrar-se la Cimera contra l'abandonament escolar prematur,¹ acte organitzat pel Departament d'Educació a fi de fer front a aquest fenomen multidimensional, buscant la implicació de tota la comunitat educativa, els municipis, i un treball interdepartamental de la Generalitat de Catalunya. Davant la urgència del repte, el Parlament de Catalunya va proposar el juny de 2023 un Pla de Xoc contra l'Abandonament Escolar, a fi de reduir-lo progressivament per sota del 9, tal com marca la Unió Europea per a l'any 2030.

1. <https://govern.cat/gov/notes-premsa/493942/educacio-compartira-primera-vegada-dades-abandonament-alumnat-municipis-principal-mesura-del-pla-xoc-contra-abandonament-prematur>

Tanmateix, la recerca acadèmica també s'ha adreçat a l'estudi d'aquest fenomen. En el context català, el Grup de Recerca Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS) de la Universitat Autònoma de Barcelona i el Centre d'Estudis Demogràfics (CED), adscrit a la mateixa universitat, han produït nombrosos estudis i informes sobre l'AEP. Per altra banda, la mateixa Fundació Jaume Bofill ha impulsat diferents recerques i estudis (Ballestín, 2017; Curran i Montes 2022; Serra i Palaudàries, 2010; Tarabini, 2017; Zancajo i Bueno, 2023). Aquests treballs evidencien com, durant les últimes dècades, l'AEP és una problemàtica estructural que impacta i condiciona, amb més incidència, la joventut escolaritzada a Catalunya que ha migrat des de fora de l'estat o les famílies de l'alumnat que han migrat durant les darreres dècades, amb una probabilitat del 22,4% enfront d'un 13,2% respecte a la població escolaritzada sense antecedents migratoris de fora de l'estat (Curran i Montes, 2022).

En l'elaboració d'aquest document, ens hem servit de la recerca produïda a Catalunya durant la darrera dècada (2012-2022) que mostrava un especial interès a abordar la comprensió de l'AEP vinculat als processos migratoris. D'aquesta manera, com desenvoluparem més endavant, hem obtingut una visió global dels marcs analítics i explicatius que s'han emprat per comprendre l'escolarització dels infants i la joventut migrada i/o descendent de la migració.

No obstant, limitar-nos a una anàlisi correlacional de l'AEP amb els processos migratoris és reduccionista, en tant que invisibilitza processos d'exclusió educativa històrics de la joventut gitana en el sistema educatiu. En altres paraules, ens urgeix un marc explicatiu que ofereixi una comprensió estructural de les causes de l'AEP i l'FE. De fet, es tracta d'un fenomen que per la seva complexitat transcendeix els murs de l'aula i s'ha de concebre des d'una perspectiva sistèmica i multifactorial (Ballestín 2017; Carrillo *et al.*, 2018; Curran i Montes, 2022; Departament d'Educació, 2023; Tarabini *et al.*, 2017; Zancajo i Bueno, 2023) com a fenomen polític, social, econòmic i educatiu que requereix ser atès des d'una comprensió històrica i estructural, més enllà de l'habitual reducció quantitativa en dades, moltes vegades, inconsistents i incompletes.

Per aquest motiu, considerem rellevant situar i oferir una introducció de caire conceptual, respecte al marc analític que emprem i que ens permeti problematitzar i transformar l'abordatge d'aquest fenomen tant des de la pràctica pedagògica, com en la política o la recerca educativa. En concret ens basem en les aportacions conceptuals de les teories descoloniales i de les teories crítiques de la raça per identificar i entendre com el racisme institucional s'expressa en el sistema educatiu. En aquest sentit, durant l'elaboració d'aquest informe hem pres una sèrie de decisions lingüístiques i analítiques que han estat necessàries per dirigir l'estudi del fenomen cap a una anàlisi del sistema educatiu que atengui les polítiques, pràctiques i mecanismes institucionals que construeixen

trajectòries d'expulsió escolar. En cap cas perseguim oferir una anàlisi definitiva, sinó a partir d'elements identificats en la literatura, i oferir alguns elements comprensius que ens orientin al voltant de la discussió del fenomen, així com el seu potencial abordatge.

Base conceptual per a una anàlisi estructural: racisme i racialització

En la mesura del possible, procurem buscar noves maneres per anomenar i descriure els fenòmens estudiats, amb la voluntat de fer un exercici actiu d'interpel·lació als usos del llenguatge que han estat normalitzats i que ens dificulten avançar cap a una comprensió estructural del fenomen. En aquest informe en particular, quan parlem de trajectòries racialitzades o de joves racialitzades, ens apropem a una comprensió històrica i estructural del **racisme**, en tant que sistema de dominació que jerarquitzava els grups humans segons el cos, el color, les pràctiques culturals, l'espiritualitat o la llengua (Grosfoguel, 2012; Fanon, 1952/2009). Aquesta jerarquització s'ha construït al llarg de la història humana a partir de relacions d'explotació, dominació i genocidi polític, econòmic, cultural, de recursos i territorial d'uns pobles vers d'altres (Restrepo i Rojas, 2010). Una història colonial que ha estat estructuralment invisibilitzada pel relat i pel pensament d'occident i de la qual avui dia se'n reclama la justícia i la reparació des dels moviments antiracistes i descoloniales.

La **racialització** és el procés pel qual s'atribueix a una persona o grup humà, una sèrie de característiques en funció dels marcadors anteriorment esmentats. Aquest concepte ens és d'utilitat perquè ens permet posar atenció al procés mateix de coproducció racial (Campos-García, 2012): en cap cas suposa la preexistència de les categories racials, ni pretén naturalitzar ni reforçar la idea de raça. Per tant, en l'anàlisi que oferim, adreçar-nos als processos de racialització ens dona eines per identificar com es produeixen raça i racisme en el nostre context històric i polític actual a través de l'estat, el capitalisme, les polítiques i les institucions.

En contrast amb els marcs d'anàlisi culturalistes que aborden les desigualtats educatives des de les semblances/diferències o continuïtats/discontinuitats entre grups humans, l'anàlisi estructural s'interessa per identificar els mecanismes d'estat que produeixen, reproduïxen i sostenen les desigualtats educatives, en aquest cas a partir del racisme i la racialització. D'aquesta manera, per elaborar una anàlisi actual de l'impacte material del racisme en les nostres vides, hem de referir-nos al **racisme institucional** com aquella expressió del racisme que opera a través de lleis, normatives, documents i pràctiques institucionals (Carmichael i Hamilton, 1967; Douhaibi i Amazian, 2019). També serà necessari entendre que l'expressió «el racisme institucional en el sistema educatiu»,

contribueix a una maquinària racial-capital-patriarcal global, on «les trames sociojurídiques d'accés a la ciutadania, la criminalització racial i el paper de les forces de seguretat dels estats també formen part de l'ampli mapa de l'economia política» (Kudnani, 2022, pròleg de Douhaibi, p.19).

A l'Avantprojecte de llei contra el racisme elaborat per la Direcció General de Migracions, Refugi i Antiracisme i la Universitat de Girona (2022), es recullen els resultats d'un procés participatiu per identificar la realitat del racisme a Catalunya. En aquest s'explicita que anomenar el racisme institucional ens permet, o ens hauria de permetre, dues coses primordials:

1. Defugir els debats centrats en la individualització de l'acte racista, els quals redueixen la seva comprensió únicament en la seva expressió relacional, en formes de discriminació entre persones i en una qüestió d'estereotips i prejudicis. Aquesta comprensió del racisme tendeix a crear discursos que culpabilitzen les persones (o, en el nostre cas, a les professionals de l'educació) i, per tant, contribueix a crear mesures individualistes que ens despistarien de l'atenció sistèmica i institucional. En comptes d'això, cal encaminar-nos cap a una transformació profunda de les estructures polítiques, econòmiques i socials.
2. Tensar i exigir a les institucions una implicació central en la revisió de les seves pràctiques productores i reproductores de racisme. Lluny de pretendre assolir una transformació radical amb la lluita dins les institucions, el propòsit tindria a veure amb identificar pràctiques i mecanismes de racisme institucional per tal d'erradicar-les. Aquesta corresponsabilització política, en tot cas, ens ha de permetre avançar cap a un repensar crític col·lectiu que valori i dignifiqui totes les vides humanes.

Per tant, quan parlem de **joves racialitzades** o trajectòries racialitzades en aquest estudi, fem un ús polític del terme. En referir-nos a persones joves racialitzades, no pretenem classificar ni definir en termes característics una població concreta, ni homogeneïtzar tota la població subalternitzada i minoritzada, sinó que volem fer un ús polític i semàntic que ens ajudi a visibilitzar i identificar com opera el racisme en el sistema educatiu. És a dir, per donar compte de com el racisme impacta en la vida material d'una població específica per a benefici d'una altra, alhora que intentem defugir de les categories socials per nacionalitat, procedència o ascendència que la recerca acadèmica ha contribuït a consolidar (i de les quals difícilment hem pogut escapar-nos en la revisió de la literatura realitzada).

Al llarg del document, quan parlem de joves racialitzades ens referirem a la població jove travessada per múltiples formes de racisme institucional: a la població jove migrada, a la que és descendent de processos migratoris familiars, i a la joventut gitana. Així, ens

sostenim temporalment en aquest concepte per desenvolupar la nostra anàlisi, fins que col·lectivament puguem trobar alternatives futures que ens permetin superar aquestes contradiccions.

Per aquests motius, al llarg del document també ens referirem a la **racialització de les trajectòries escolars**, o trajectòries escolars racialitzades, entenent-les com itineraris produïts i reproduïts per la mateixa institució, mitjançant pràctiques i mecanismes que determinen de manera diferenciada l'accés, les oportunitats, la continuïtat i la qualitat dels aprenentatges de la joventut travessada pel racisme institucional.

D'altra banda, atenem les limitacions d'aquest informe i la impossibilitat d'aprofundir en una anàlisi sistèmica que abordi la naturalesa socioeducativa, econòmica i política d'aquest fenomen, travessat per múltiples dimensions (des del mercat laboral fins a les oportunitats educatives fora escola) i les formes d'opressió estructurals que s'hi expressen (racisme, classisme, masclisme, capacitisme, etc.). Per aquest motiu decidim oferir una anàlisi centrada en la institució escolar, amb l'objectiu de contribuir a l'estudi d'aquest camp posant atenció al racisme institucional en el sistema educatiu i als processos de racialització que creen trajectòries d'expulsió escolar.

QUÈ S'ENTÉN PER ABANDONAMENT ESCOLAR PREMATUR I FRACÀS ESCOLAR (AEP/FE)?

L'anàlisi de les trajectòries escolars de l'alumnat, i concretament els fenòmens coneguts com a *fracàs* i *abandonament escolar*, són una de les principals temàtiques d'estudi actuals en l'àmbit educatiu. De la mateixa manera, la seva reducció és un dels objectius prioritaris de les agències polítiques locals, estatals i internacionals d'administracions, governs i organismes (Tarabini, 2017).

Donada la rellevància i actualitat d'aquests fenòmens, diferents disciplines s'han dedicat al seu estudi, com ara la sociologia, la geografia, la psicologia o l'economia, fet que ha comportat que s'utilitzin en la literatura diferents indicadors i constructes, que ha donat lloc a una visió fragmentada i en moltes ocasions insuficient (Bayona-i-Carrasco i Domingo, 2018; Tarabini *et al.*, 2017; Curran i Montes, 2022).

No obstant, hi ha un cert consens a considerar l'AEP com aquella situació que es troben les i els joves entre 18 i 24 anys que no prossegueixen amb estudis reglats superiors als de secundària inferior (a l'Estat espanyol, assolixen la titulació d'educació secundària obligatòria, ESO, com a titulació formal definitiva sense obtenir un títol d'educació postobligatòria, sigui el batxillerat o, en l'àmbit professional, els cicles formatius de grau mitjà) (Eurostat, 2021; Puig, 2016). Per altra banda, s'entén el Fracàs Escolar (FE) com aquella situació en la qual es troben joves majors de 16 anys que no han obtingut la titulació d'ESO (Castel i Valiente, 2013).

Tal com exposen Curran i Montes (2022), el concepte d'AEP neix encunyat per la Comissió Europea en el marc de l'Estratègia de Lisboa 2010. El seu propòsit era obtenir un terme compartit per tots els estats membres de la Unió Europea, donat que els sistemes educatius dels diferents països presenten elements distintius en les edats d'educació obligatòria, així com en les modalitats de titulació i certificació. D'aquesta manera, la distinció entre AEP i FE és purament teòrica i estratègica, nascuda de la necessitat de dur a terme comparatives i recomanacions a escala internacional. No obstant, tenint en compte les característiques del sistema educatiu català i espanyol, la distinció entre un i altre fenomen és artificial i imprecisa (Camacho, 2016), fet que ha promogut que moltes de les investigacions analitzin fracàs i abandonament de forma indiscriminada.

La mateixa literatura revisada es mostra crítica davant els conceptes d'AEP i FE evidenciant l'arbitrarietat dels conceptes, així com els buits que suposen. Distingim, en aquest sentit, dos arguments clau. En primer lloc, persisteix un biaix reduccionista en ser «AEP» un terme que ens remet a la individualització de la responsabilitat d'un problema estructural, considerant l'individu el responsable, culpable, o actor de l'abandonament. En segon lloc, i tal com hem avançat, l'AEP deixa fora del marc explicatiu situacions diverses com la interrupció dels estudis que en una trajectòria poden no significar necessàriament l'abandonament. Per exemple, un procés de canvi d'itinerari formatiu (de batxillerat a un cicle formatiu de grau mitjà), una reincorporació al sistema educatiu, o les oportunitats d'aprenentatge que ofereixen àmbits com l'educació d'adults, els centres de noves oportunitats, la formació per a l'ocupació, i els ensenyaments artístics, esportius i musicals.

Si fem un cop d'ull al nostre sistema reglat actual veurem com aquesta distinció comporta certes dificultats a l'hora d'incorporar en les anàlisis i les estadístiques aquelles trajectòries escolars anomenades *discontinues*, és a dir amb entrades i sortides del sistema reglat, o amb itineraris alternatius al normatiu —com són els programes de formació i inserció (PFI) o l'ensenyament d'adults. A mode d'exemple, podem imaginar-nos una jove de 18 anys que no ha obtingut la titulació de la secundària (la certificació de l'ESO) però s'incorpora a un PFI, formació que li permet acreditar les competències professionals assolides i dona l'accés a cicles formatius de grau mitjà (CFGM). Aquesta jove, tot i seguir amb la seva formació postobligatòria, i per tant no ser contemplada dins les taxes d'AEP, segueix sent considerada en situació de fracàs escolar per no haver obtingut la certificació de secundària.

Una altra situació que queda exclosa en l'anàlisi de l'AEP i de l'FE té a veure amb la situació de la joventut migrada que no arriba a incorporar-se al sistema educatiu per haver arribat amb 16 anys o més. Tanmateix, il·lustra la varietat de casuístiques que poden estar amagades rere les taxes i estadístiques, com situacions en les quals els i les joves migrades s'escolaritzen només uns mesos fins a complir l'obligatorietat dels 16 anys i que, per condicions materials, surten del sistema educatiu per poder contribuir a l'economia familiar.

Casos com els anteriors possiblement poden ser considerats com a anecdòtics o no significatius quan s'analitza estadísticament la taxa global d'AEP d'un territori; però la no consideració d'aquests casos pot estar introduint un cert biaix en les investigacions i estudis al voltant del fenomen. Tanmateix, una visió estàtica del fenomen invisibilitza la peculiaritat de les situacions segons el tipus d'estudis postobligatoris que s'estigui cursant. En aquest sentit, s'estima que 1 de cada 10 joves no aconsegueix graduar-se en el pas de l'educació obligatòria a la postobligatòria (aproximadament un 10% d'AEP a l'ESO),

1 de cada 4 en el batxillerat (aproximadament un 24 %) i 4 de cada 10 en els cicles de grau mig (un 40 % aproximadament d'AEP) (Curran i Montes, 2022). De fet, en la transició entre l'educació obligatòria i la postobligatòria, un cop finalitzat 4t d'ESO, s'estima, segons dades del Registre d'alumnes de Catalunya (RALC), així com altres utilitzades, que, d'entre 8.800 i 9.900 joves que no segueixen els estudis després de l'ESO a Catalunya, un 12,5 -12,7 % de l'alumnat abandona els estudis (Zancajo i Bueno, 2023).

Tal com argumenten Tarabini *et al.* (2017), es fa necessari adoptar un marc processual a l'hora d'entendre el fenomen més enllà de l'enfocament finalista i estadístic que predomina en la literatura revisada. L'abandonament i el fracàs escolar són part d'un procés progressiu que comporta la desvinculació dels i les joves envers allò que s'ensenyava, es fa i es viu als centres educatius (Fernández Enguita *et al.* 2010). Necessitem, aleshores, desplaçar el focus de l'atenció educativa, actualment centrada en els moments extrems —estar dins o fora del sistema educatiu—, cap a una concepció de l'abandonament que incorpori explícitament la visió temporal. A partir de nocions com la de *trajectòria educativa*, podem incloure aquesta temporalitat i abordar així des de la nostra investigació i pràctica educativa tot allò que els succeeix als i les joves al llarg dels anys d'escolarització.

QUÈ SABEM DE L'AEP I DE L'FE?

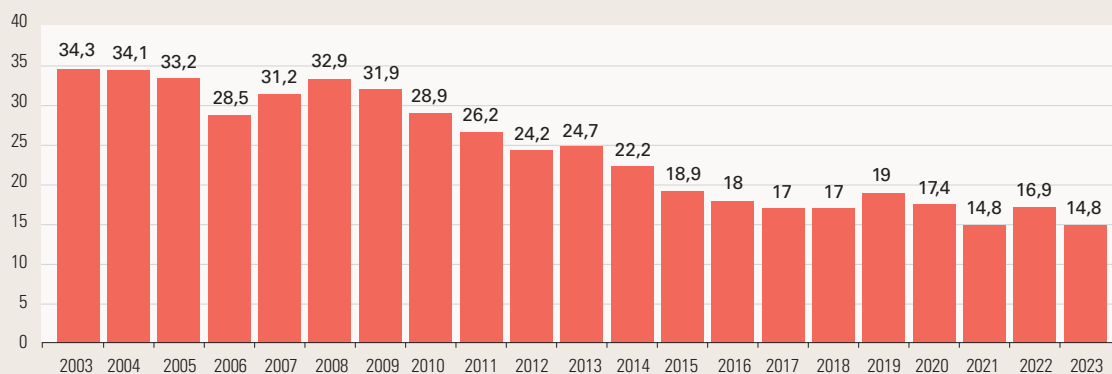
Com introduïem a l'inici del present informe, la recerca actual mostra una sobrerrepresentació dels i les joves racialitzades en les taxes d'abandonament i fracàs escolar a Catalunya. A continuació recollim algunes dades i resultats que trobem disponibles respecte de l'AEP en el context català i que pretenen entendre què succeeix amb l'escolarització i la trajectòria educativa d'aquesta joventut en particular. Hem de tenir present que, tot i la seva utilitat il·lustrativa i orientadora, els índexs i taxes que mostrem a continuació contemplem les limitacions exposades anteriorment que ens impedeixen comprendre el fenomen totalment.

La situació a Catalunya: algunes dades per contextualitzar el fenomen

La darrera Enquesta de població activa disponible (INE, 2024) situa la taxa d'AEP en el nostre territori l'any 2023 en un 14%, lleugerament per sobre de la mitjana espanyola (13,7%) i molt superior a l'europea (9,5%) (vegeu el Gràfic 1). No obstant, si recuperem les dades disponibles de fa dues dècades (el 2001 la taxa d'AEP era d'un 30%), podem destacar una reducció significativa d'aquesta al llarg dels anys. En tot cas, tot i que aquest ritme de reducció és motiu de satisfacció, alguns professionals (Salvá *et al.* 2011; Puig, 2016) apunten que les darreres crisis econòmiques en les quals ens hem vist immerses, així com la conseqüent manca d'oferta laboral en sectors de baixa qualificació, podrien haver tingut un paper clau en la disminució de la taxa d'abandonament, i no tant els possibles canvis de tipus estructural que s'hagin produït en els darrers anys al nostre sistema educatiu.

Gràfic 1

Evolució de l'AEP a Catalunya (2003-2023)



Font: IDESCAT a partir de l'Enquesta de Població Activa de l'INE (2023).

A Catalunya, sabem que la població migrada o descendent de la migració se situa almenys 10 punts per sobre en risc d'AEP/FE (Curran i Montes, 2022). Segons les darreres dades proporcionades per la Generalitat (IDESCAT, 2023), els «ciutadans nacionals del territori considerat» mostren un percentatge d'AEP del 13% l'any 2022, en front d'un 38,2% per a «ciutadans amb nacionalitat de països de fora de la UE-27». Diferències que semblen consistents en el temps, ja que l'any 2018 la mitjana d'AEP a l'estat espanyol era del 37,6% per a joves amb nacionalitat estrangera, enfront del 16,4% corresponent a joves amb nacionalitat espanyola (Carrasco *et al.*, 2021). Segons Zancajo i Bueno (2023), «l'alumnat estranger» o l'alumnat considerat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (o NESE) per raons socioeconòmiques, tenen major probabilitat d'abandonar a 4t d'ESO respecte de la resta. En particular, aquest alumnat abandona 2,5 vegades més que els seus companys i companyes, el que representa un 26,1% de taxa d'abandonament (Zancajo i Bueno, 2023). Tanmateix, segons les dades facilitades per la Fundación Secretariado Gitano (2013, 2020), la taxa d'abandonament i fracàs escolar de la joventut gitana en tot l'estat se situava en el 63,7% i 64% respectivament, mentre que el mateix any 2013 i per al conjunt de la població, la taxa d'abandonament era d'un 13%.

De la mateixa manera, podem trobar estudis que intenten entendre l'especificitat del fenomen sobre col·lectius o grups humans, a partir de dades sociodemogràfiques com el lloc de procedència, lloc de naixement, nacionalitat del o de la jove i de la seva família (Bayona-i-Carrasco i Domingo, 2018; Domingo i Bayona-i-Carrasco, 2021; Serra i Palau-dàries, 2010). Alguns d'aquests treballs també construeixen perfils diferenciats segons si són joves que han migrat o bé són descendents, així com la relació de les taxes d'AEP/FE amb desigualtats estructurals com la segregació escolar.

Per un costat, Curran i Montes (2022) constaten diferències significatives en funció del país de procedència, i són els joves d'origen africà (40,1%) i d'origen de l'est europeu (29,2%) els que obtenen una taxa d'AEP més notòria, en comparació amb l'alumnat de famílies procedents d'altres països europeus (3,3%) o asiàtics (6,7%) que obtenen índexs d'AEP inferiors a la mitjana.

S'alineen en aquesta direcció els estudis elaborats des del Centre d'Estudis Demogràfics (Bayona-i-Carrasco i Domingo, 2019; Domingo i Bayona-i-Carrasco, 2021) amb dades del curs 2015-2016 a la ciutat de Barcelona (un total de 41.442 alumnes). Els investigadors van poder evidenciar que la incorporació de la joventut migrada al sistema educatiu a la secundària presenta encara grans reptes en termes d'equitat educativa, ja que, independentment de la seva situació socioeconòmica, aquesta és la població més vulnerabilitzada, i presenta alts índexs d'abandonament (Domingo i Bayona-i-Carrasco, 2021). No obstant, els estudis també alerten dels alts índexs que presenta la joventut descendent de la migració, en particular de joves d'ascendència gambiana i marroquina (més nois que noies).

Quan es creuen les taxes amb l'anàlisi de la segregació escolar, s'observa que els valors d'AEP/FE disminueixen en territoris amb escoles no segregades (Bayona-i-Carrasco i Domingo, 2019). És a dir que la segregació escolar és una problemàtica estructural que sosté i reproduïx el fenomen de l'abandonament i fracàs escolar. De fet, en els barris de Barcelona on trobem escoles segregades, les taxes de fracàs escolar són d'un 22 %, mentre que al conjunt de la ciutat és d'un 14,8 % (Domingo i Bayona-i-Carrasco, 2021).

Les fotografies estadístiques que ens aporten aquests darrers estudis ja ressonaven, de fet, en el treball elaborat fa més d'una dècada per Serra i Palaudàries (2010), qui varen identificar i distingir trajectòries diferenciades entre la població jove migrada i joventut descendent de la migració a la secundària: abandonaments de menors i majors de 16 anys, absentisme en més d'un 75 %, matriculacions d'ofici i derivació d'alumnat a Programes de Garantia Social. En l'estudi realitzat pels autors, prop d'un 50 % de la població escolar derivada dels divuit centres analitzats era població jove racialitzada, el 80 % dels quals d'ascendència marroquina.

Per entendre l'impacte sobre la joventut escolaritzada, segons les darreres dades oficials disponibles, a Catalunya hi havia l'any 2020, 198.727 «alumnes estrangers», dels quals el 34,56 % (68.674 joves) es trobaven a l'etapa d'educació secundària (IDESCAT, 2020a; 2020b). Basant-nos en la categoria «alumnes estrangers», és a dir, en dades obtingudes únicament partint de la nacionalitat de la persona, aquest conjunt de joves representava el 12,29 % del total de població jove que assistia a estudis secundaris obligatoris i postobligatoris (IDESCAT 2020b, 2020c). És per aquest motiu que parlem de sobrerrepresentació en les dades i taxes d'AEP/FE: aquest any representaven només una vuitena part del total de la població jove escolaritzada i, no obstant, doblaven les taxes d'AEP/FE.

Tanmateix, la distribució d'aquests alumnes segons el tipus d'estudi era diferenciada, ja que representaven el 31,70 % de joves que estaven cursant Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI), mentre que només representaven el 8,41 % dels 94.437 joves que estaven cursant Batxillerat (vegeu la Taula 1). Si poguéssim identificar també els i les joves que han obtingut la nacionalitat espanyola, així com dades de la joventut gitana, possiblement això ens permetria matisar i ampliar la interpretació d'aquest percentatge.

Taula 1

Total «alumnat estranger» a l'educació secundària per titularitat de centre i nivells i percentatge sobre població total d'alumnat a l'educació secundària. Any 2020.

	ESO	Batxillerat	CFGM	CFGS	PQPI
Titularitat pública	32.533 (15,18 %)	6.451 (10,22 %)	7.425 (16,35 %)	5.050 (12,27 %)	1.617 (32,28 %)
Titularitat privada	10.078 (8,59 %)	1.489 (4,75 %)	1.564 (9,42 %)	1.805 (8,03 %)	662 (30,37 %)
Total	42.611 (12,85 %)	7.940 (8,41 %)	8.989 (14,49 %)	6.855 (10,77 %)	2.279 (31,70 %)

Font: elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Educació. Servei d'indicadors i estadística (2020a, 2020b i 2020c).

Notes:

- No inclou dades dels ensenyaments a distància del sector públic.
- ESO: educació secundària obligatòria.
- CFGM: cicles formatius de grau mitjà.
- CFGS: cicles formatius de grau superior.
- PQPI: programes de qualificació professional inicial.
- El total de Catalunya inclou els alumnes estrangers matriculats a educació especial.

El conjunt de dades i taxes presentades i analitzades ens està indicant que 1) la racialització de l'AEP/FE no és un fenomen nou fruit de la migració internacional i que, per tant, 2) les explicacions centrades en el fet migratori no són suficients per entendre l'abast del fenomen, ja que fills i filles de famílies migrades també en presenten taxes elevades, de la mateixa manera que succeeix amb la joventut gitana. Com hem pogut notar en la revisió de la literatura, els resultats dels estudis, alguns d'ells presentats aquí, han de ser contextualitzats atenent la realitat de cada municipi (zona rural o urbana, grandària de la població, configuració poblacional, etcètera) i analitzats contemplant la multidimensionalitat del fenomen.

Ja anunciàvem a la introducció que l'interès d'aquest informe rau a oferir una anàlisi antiracista que contribueixi a una comprensió de les causes estructurals que sostenen i reproduïxen aquestes desigualtats educatives. De fet, les dades i taxes breument exposades en aquesta secció ens alerten que cal que ens ocupem amb urgència de la racialització de l'AEP/FE, la qual condiciona amb més incidència les trajectòries i condicions de vida de la joventut gitana, afrodescendent, magrebina i sud-asiàtica.

L'anàlisi del fenomen: marcs explicatius

La revisió dels articles i informes publicats a Catalunya durant l'última dècada (2012-2022) ens ha permès identificar les principals visions i abordatges, així com desgranar-ne les concepcions i idees subjacents que aporten als discursos actuals, tant acadèmics com institucionals, entorn del fenomen de l'AEP/FE i el fet migratori en particular, en tant que encàrrec inicial d'aquest treball. Les aproximacions a través de les quals s'han abordat l'AEP/FE han generat un entramat d'investigacions, perspectives i propostes darrere les quals hi ha concepcions molt diverses del fenomen.

Durant els darrers anys, la tendència ha estat, i és, encaminar-nos cap a una comprensió multidimensional que englobi multiplicitat de factors explicatius. En aquest sentit, a la Taula 2 recollim els diferents factors identificats en la revisió de la literatura. Hem pres la decisió d'agrupar-los segons les categories pròpies del model ecològic del desenvolupament humà (Bronfenbrenner, 1979), com a marc conceptual que ens permet abordar diferents nivells d'anàlisi que es troben interrelacionats sistemàticament.

Taula 2

Factors explicatius sobre l'AEP i l'FE

Nivell d'anàlisi	Factors
Macrosistema Condicions socials, culturals, econòmiques i estructurals com lleis o normatives	• Llei d'estrangeria • Sistema jurídic, laboral i penal • Llei educativa, decrets i plans d'actuació • Sistema capital i lògica de la productivitat • Condicions mercat laboral • Estratificació itineraris educatius-laborals • Segregació escolar • Polítiques de distribució de l'alumnat en els centres educatius
Exosistema Aspectes del sistema social que no impacten directament en les persones, però que sí que exerceixen una influència activa en el seu microsistema	• Segregació territorial • Grandària del municipi • Regió urbana o rural • Oferta socioeducativa de qualitat territorialment distribuïda: oferta pública d'estudis postobligatoris • Recursos i oportunitats d'aprenentatge en horari fora de l'horari lectiu: centres oberts i petita infància • Coordinació entre agents socioeducatius • Condició laboral progenitors



Nivell d'anàlisi	Factors
Mesosistema Formes d'interacció entre microsistemes de l'individu, espais de connexió i mútua influència amb o sense la seva presència	• Processos d'acompanyament i orientació educativa • Participació en oportunitats educatives fora de l'horari lectiu i vinculació amb les activitats escolars • Relacions alumnat-família-professorat • Taxes de graduació en estudis secundaris • Taxes de continuïtat-vinculació amb estudis postobligatoris
Microsistema Espais d'interacció i aprenentatge que formen part de la vida de l'individu, on es relaciona amb una influència mútua	• Sistema familiar (situació econòmica, nivell educatiu, suport a l'escolarització, tipus de relació, estructura familiar, llengua familiar, país de procedència, experiència migratòria de la família) • Institució educativa-escola (accés a l'educació infantil, mecanismes i dispositius «d'atenció a la diversitat», titularitat dels centres educatius, organització del centre, ambients a l'aula, composició demogràfica, processos d'ensenyança i aprenentatge, efecte Pigmalíó —expectatives, creences i suports educatius

Font: elaboració pròpia a partir de la literatura revisada segons nivells d'anàlisi basades en el model ecològic de Bronfenbrenner (1979).

No obstant això, la literatura revisada també ha vehiculat el fenomen cap a variables, factors o motius de tipus **individual**. Per exemple, el país de procedència, les competències acadèmiques, la repetició múltiple, les Necessitats Específiques de Suport Educatiu, el grau d'autoestima i/o sentiment de pertinença a l'escola, la resiliència, la dotació de sentit de l'activitat educativa per part de l'alumnat o la satisfacció i grau de benestar al centre.

Al nostre parer, la cerca de factors individuals i familiars vinculats a l'AEP/FE generen contradicció amb una concepció estructural del fenomen. Si afirmem que l'acció «d'abandonar» la formació reglada ens està indicant que és un problema del sistema i no de l'individu (Departament d'Educació, 2023), l'estudi de les característiques i particularitats individuals (resiliència, motivació, autocontrol, habilitats comunicatives, nacionalitat i/o origen) i familiars (estils de criança, nacionalitat i/o origen, i cohesió i estructura familiar), lluny de contribuir a una comprensió estructural, poden portar a l'estigmatització, hipervigilància o patologització dels i les joves i les seves famílies (Douhaibi i Amazian, 2019; El Mouali Samadi, 2021).

Tanmateix, hem identificat treballs que, pel que fa al sistema familiar, s'interessen per comprendre si els nivells d'estudis assolits pels progenitors o les condicions laborals i econòmiques en les quals es troben poden incidir en les trajectòries educatives dels i les joves. Si bé usualment són anàlisis sociodemogràfiques i descriptives, és d'interès com alguns estudis argumenten que, més enllà de les particularitats de trajectòries migratòries i familiars, existeixen un conjunt de traves burocràtiques que dificulten la convalidació d'estudis amb països fora de la Unió Europea, l'accés desigual a drets i serveis públics

condicionats per la llei d'estrangeria, així com situacions de marginalització econòmica i social fruit de processos d'exclusió històrica.

Per altra banda, pel que fa als estudis que exploren els factors vinculats a la institució escolar, hem identificat tant interpretacions de dades estadístiques de rendiment escolar o taxes de graduació (centrades en l'individu), com un abordatge que té en consideració el marc de les expectatives del professorat (efecte Pigmalión, currículum ocult), una anàlisi del funcionament, organització i logística de centre (recursos humans i materials, dispositius d'acollida, projecte educatiu de centre, etc.) o, fins i tot, una atenció a la dimensió estructural respecte del sistema educatiu (distribució d'oferta educativa, segregació escolar, dispositius d'acollida i polítiques educatives).

Al llarg de la revisió hem pogut observar, però, que un mateix factor explicatiu pot ser interpretat des de diferents aproximacions o marcs explicatius, la qual cosa pot dificultar el camí per teixir un consens social i polític fort per impulsar i materialitzar un pla de xoc efectiu en l'àmbit català que compti amb la involucració i col·laboració del conjunt d'agents socioeducatius implicats. Fruit del nostre treball, hem pogut identificar cinc marcs d'anàlisi diferenciats donats per les preguntes d'investigació, les dades recollides, les unitats d'anàlisi i els factors explicatius tinguts en compte en els estudis (vegeu la Taula 3). En més d'un cas, les investigacions que hem consultat han abordat el fenomen combinant més d'un d'aquests marcs.

Taula 3
Marcs d'anàlisi de l'AEP i l'FE

Dimensió	Tipologia
Sociodemogràfica	Taxes quantitatives i percentatges estadístics d'escolarització, composició per origen, distribució territorial, entre d'altres
Cultural	Anàlisis qualitatives de les subjectivitats a partir de la identificació de col·lectius i grups culturals
Escolar	Organització i pràctica del sistema educatiu i dels agents implicats
Sistèmica	Anàlisis en l'àmbit macro: polítiques públiques, mercat laboral, llei d'estrangeria, etc.
Històrica i estructural	Processos de racialització i subalternització, sistemes de dominació i relacions de poder

Font: elaboració pròpia a partir de la revisió de la literatura consultada.

En primer lloc, i com a tipologia d'anàlisi principal emprada en les investigacions revisades, trobem el marc d'anàlisi **sociodemogràfic**. Inclou aquells estudis que analitzen dades sociodemogràfiques com ara taxes i percentatges d'escolarització, d'obtenció del graduat de secundària, de repetició, de rendiment acadèmic (per exemple, els resultats de PISA), entre d'altres. Un exemple d'aquesta tipologia són els treballs portats a terme des del Centre d'Estudis Demogràfics (Bayona-i-Carrasco i Domingo, 2018; Bayona-i-Carrasco *et al.*, 2020; Domingo i Bayona-i-Carrasco 2019, 2021) centrats en l'anàlisi dels efectes derivats de les trajectòries migratòries de l'alumnat sobre el fracàs escolar a partir d'indicadors estadístics com les taxes de composició per origen, la distribució territorial o la taxa de graduació per nacionalitat, entre d'altres. També s'inclouen els treballs com els de Martínez-Celorrio i Marín-Saldo (2015) en els quals estudien la correlació del nivell socioeconòmic amb condicionants individuals, familiars, escolars i comunitaris.

El següent marc d'anàlisi identificat és el **cultural**. Hem situat en aquesta tipologia els treballs centrats en l'estudi de subjectivitats a partir de la identificació de col·lectius o grups culturals. S'hi inclouen els articles que busquen explicacions del fenomen en les diferències-similituds o processos de continuïtat-discontinuitat en societats multiculturals. Alguns exemples dels articles que ofereixen una anàlisi cultural són el treball de Besalú (2017) en el qual es fa una revisió teòrica sobre la construcció de la identitat gitana i l'èxit educatiu, o els estudis de Termes (2013; 2016) en què s'analitzen les trajectòries escolars i les experiències subjectives i la seva vinculació amb «l'ètnia».

En tercer lloc, situem el marc d'anàlisi **escolar**. Aquest marc recull els estudis que analitzen els diferents aspectes de la institució escolar i el sistema educatiu des de la seva organització logística, recursos i pràctica pedagògica. Alguns exemples serien els treballs de Serra i Palaudàries (2010) o Sancho *et al.* (2012), que contempen qüestions com la titularitat, la gestió escolar, l'organització escolar, la implicació del professorat o els dispositius d'acollida, entre d'altres. També n'és un exemple la recerca de Tarabini *et al.* (2021), els quals estudien l'experiència viscuda (subjectivitats) amb la voluntat de contribuir a identificar el que aquí anomenarem mecanismes i pràctiques d'expulsió escolar que es reproduïxen dins la mateixa institució.

El quart marc d'anàlisi és el **sistèmic**, el qual inclou aquelles recerques que incorporen en la seva anàlisi del fenomen les polítiques d'estat, el mercat laboral o la llei d'estrangeria, entre d'altres. Trobem aquest tipus d'anàlisi en els estudis de Sancho *et al.* (2012), que incorpora en l'anàlisi les polítiques d'acció social, d'immigració i d'habitatge, o els de Puig (2016; 2018), centrats en l'efecte del mercat laboral sobre la continuïtat en les trajectòries educatives i escolars.

Finalment, l'últim marc d'anàlisi que proposem com a resultat de la nostra revisió és el marc d'anàlisi **històric i estructural**. Aquest fa referència a l'anàlisi que compren el fenomen des de processos de racialització i subalternització dels sistemes de dominació i relacions de poder construïts històricament, perdurats i reproduïts en l'actualitat. Els estudis que hem pogut situar dins aquest marc són minoritaris en comparació amb les altres categories. Alguns exemples de treballs que apunten en aquesta direcció seria la recerca de Giliberti (2012) centrada en com travessa el racisme en la població jove dominicana a Hospitalet de Llobregat, o l'informe elaborat per Ballestín (2017) en el qual l'autora destaca com la llei d'estrangeria i les dinàmiques de minorització tenen un paper rellevant en el fenomen de l'abandonament i fracàs escolar.

En el marc d'aquest informe, ens sembla rellevant mencionar algunes consideracions vinculades al **cronosistema** (Bronfenbrenner, 1992). El cronosistema fa referència als elements construïts històricament i que actuen sobre les persones en el present, com poden ser l'eurocentrisme i la narrativa colonial, la invisibilització sistemàtica de la història del poble gitano, o altres formes de domini i poder tant simbòliques com materials. Factors que moltes vegades no són considerats en la recerca i els estudis previs i que, al nostre entendre, s'han de tenir en compte a l'hora d'explicar la sobrerrepresentació i diferenciació de les dades disponibles.

De la mateixa manera, els treballs pioners d'Ogbu (1981) alerten de la necessitat de contemplar els processos històrics i sistèmics a l'hora d'entendre l'experiència escolar d'alumnat racialitzat. D'aquesta manera, els resultats acadèmics no es poden comprendre sense dimensionar les relacions entre docent i alumnat i el currículum en factors històrics de relació de dominació, així com les relacions entre la comunitat i l'escola. Per tant, es requereix, segons l'autor, una explicació a escala múltiple que tingui en compte els aspectes micro i interpersonals que es donen a l'aula, però a partir de la seva contextualització en factors macro o socioeconòmics (en aquest cas, processos sostinguts de desigualtat estructural, com l'estratificació en les oportunitats sociolaborals, o la història relacional entre grups humans, per exemple, la relació conflictiva, hostil, d'exclusió i desigual entre població blanca i negra nord-americana).

Així doncs, tot i la capacitat que hem tingut durant els darrers anys per produir coneixement i anàlisis per desgranar la complexitat del fenomen, observem que ens cal continuar unint esforços per construir una agenda social educativa, investigadora i política comuna. En altres paraules, que la concepció estructural, en tant que és un fracàs del sistema educatiu, es correspongui amb la traducció i identificació d'un conjunt d'accions i polítiques que vertaderament s'adrecin a erradicar la problemàtica des d'un abordatge estructural.

DE L'ABANDONAMENT A L'EXPULSIÓ ESCOLAR

Recuperant el fil del propòsit d'aquest informe, i arran d'identificar els cinc marcs explicatius descrits, considerem necessari posar atenció a la institució escolar per profunditzar en la racialització de les trajectòries. Com plantejàvem a la introducció, aquesta racialització impacta i condiciona l'accés, les oportunitats, les continuïtats i la qualitat dels aprenentatges dels i les joves travessades per les múltiples formes del racisme institucional, incloses les que es manifesten dins del sistema educatiu. En aquest sentit, les situacions «d'abandonament» i/o «fracàs escolar» són una de les expressions en les quals es pot materialitzar aquest racisme en l'àmbit educatiu. Tot i no ser el centre d'aquest informe, considerem necessari apuntar que el racisme institucional i la racialització de les trajectòries dels i de les nostres joves té altres efectes més enllà de la sortida dels itineraris formatius ordinaris i és necessari que la recerca educativa segueixi avançant per visibilitzar-los i fer-hi front.

Les limitacions que hem exposat anteriorment, i en la línia dels treballs identificats en la mateixa literatura revisada, ens conviden a proposar un gir lingüístic i analític donada l'ambigüitat i arbitrarietat dels constructes d'abandonament i fracàs, les múltiples aproximacions analítiques a aquests, a la vegada que el seu caràcter atribuït a la persona (qui fracassa, qui abandona). En aquest sentit, considerem que nocions com les d'**exclusió educativa** (Tarabini *et al.*, 2017) o **expulsió escolar** ens permeten aproximar-nos al fenomen responnent a algunes de les limitacions que plantegen les concepcions actuals.

L'exclusió educativa i la responsabilitat institucional

Parlar d'exclusió educativa ens empeny a centrar l'atenció en els processos acumulatius que condueixen a un accés desigual als continguts educatius, a les experiències i als aprenentatges i que dificulten la consecució de trajectòries educatives significatives i de qualitat per part de tot l'alumnat (Escudero i Martínez, 2012). Tot i això, malgrat que sembli haver-se arribat al consens que l'exclusió educativa va més enllà de garantir l'accés a les institucions d'educació formal, encara ara moltes de les mesures establertes no aborden les dinàmiques generades dins els entorns escolars.

De la mateixa manera, acostuma a interpretar-se l'exclusió educativa com a conseqüència directa de les condicions socioeconòmiques que es donen fora del context educatiu, equiparant-la a l'exclusió social (Saved, 2003). Sabem que és innegable que

l'educació es troba profundament entrelligada amb les dinàmiques socials, econòmiques, culturals i polítiques d'una societat. Dit això, és important tenir present que dins els murs de les nostres escoles es produeixen també processos d'exclusió educativa que són reproduïts i generats a través dels seus agents, relacions i pràctiques (Tarabini *et al.*, 2017).

SOS Racisme Catalunya (2023) ens alerta en l'últim informe anual publicat que hi ha hagut un augment de casos de denúncies per racisme en l'àmbit de l'educació, i que aquests són de tipologia variada: des de casos d'assetjament escolar racista, com casos on l'agent discriminador és la mateixa institució escolar (tant per accions executades pel cos professional com per l'aplicació de protocols o polítiques). Tanmateix, entrant a qüestions vinculades al contingut curricular i l'eurocentrisme, en la recerca realitzada per SOS Racismo Madrid (2023) sobre llibres de text, es visibilitza com es produeix i reproduceix el racisme en entorns escolars de manera estructural.

No podem obviar l'impacte que les institucions educatives i les seves pràctiques tenen en les trajectòries vitals dels nostres infants i dels i les nostres joves, ja que aquest és un dels àmbits en els quals dediquen més temps, donada l'escolarització universal i l'obligatorietat actual d'assistir-hi fins als 16 anys. Tampoc podem deixar de banda el poder social que exerceix l'escola en el manteniment de desigualtats educatives i socials. En l'actualitat, l'obtenció o no de credencials educatives és definitòria del desenvolupament socioeconòmic, laboral i vital dels i les joves, i influeix sobre l'accés a les oportunitats en el mercat de treball, a una millor salut o a unes experiències vitals més satisfactòries.

Considerem necessari, per tant, que els nostres marcs interpretatius i d'acció contemplin el paper actiu del sistema educatiu i les seves estructures i institucions en la producció i reproducció de les desigualtats educatives i socials. Concretament, si volem comprendre per què hi ha una sobrerrepresentació de la població racialitzada a les dades i taxes d'AEP/FE, interessar-nos per identificar les pràctiques i els mecanismes de racisme institucional ens podria aportar una comprensió històrica i estructural. En altres paraules, ens permetrà desgranar i profunditzar en l'anàlisi de les polítiques educatives i les pràctiques institucionals.

D'aquesta manera, assumim la necessitat d'una comprensió estructural dels fenòmens de l'AEP i l'FE, atenent la responsabilitat del sistema educatiu, les pràctiques i mecanismes institucionals, defugint d'aquesta manera tant de la individualització o personificació del fenomen en els mateixos joves i/o les seves famílies, com d'una aproximació culpabilitzadora de les professionals de l'educació. Com hem argumentat anteriorment, ens interessa fomentar una corresponsabilització que inclogui exercicis d'autoanàlisi i

autocrítica institucional que ens portin a comprendre com, inserides dins de l'estructura, podem arribar a ser productores i reproductores de desigualtat, discriminació i exclusió; i, en el cas que ens ocupa, de segregació i expulsió educativa, racialitzant les trajectòries escolars de la població jove.

Per aquest motiu, quan hem descrit els marcs i factors explicatius de què disposem a Catalunya, hem exposat com els abordatges múltiples des de marcs diferenciats ens aporten un escenari ple de coneixements, però amb objectius dispars i, per tant, no sempre ens dirigiran cap a una comprensió estructural del fenomen. Si les dades i les taxes reflecteixen el fracàs del sistema social i educatiu i no de les persones, caldria que ens preguntéssim quina evidència i pràctica ens ajudarà a identificar, doncs, aquelles pràctiques i mecanismes institucionals que condueixen a l'expulsió escolar.

Una anàlisi de les trajectòries d'expulsió escolar

Ens referim a les trajectòries d'expulsió escolar com un conjunt d'accions i de mesures educatives institucionals que creen un itinerari d'exclusió educativa al llarg de les diferents etapes escolars, que determina l'accés al coneixement, les oportunitats d'aprenentatge i contribueix a l'expulsió escolar. Quan aquestes accions i mesures educatives es duen a terme, de forma velada o explícita, sobre la base de marcadors racials, les anomenarem *pràctiques i mecanismes de racisme institucional*. En altres paraules, l'interès rau en visibilitzar com opera el racisme en l'àmbit educatiu en general i, en particular en aquest informe, en els entorns escolars.

Confrontar el racisme institucional en el sistema educatiu implica, doncs, identificar i visibilitzar els mecanismes i les pràctiques de la institució que racialitzen les trajectòries educatives, és a dir que generen experiències i trajectòries diferenciades segons marcadors o construccions racials. Implicaria, per exemple, preguntar-nos de quina manera les mesures desplegades per a una educació inclusiva estan contribuint a l'equitat educativa i, alhora, de quina manera estan traçant itineraris diferenciats per als joves.

També ens referim, per exemple, a la importància de visibilitzar pràctiques assimilacionistes, integracionistes o segregadores que actualment queden velades sota el paradigma de la inclusió i la interculturalitat; a entendre el rol de les professionals de l'educació en la producció, reproducció o bé interpel·lació de les formes de violència i expulsió escolar; o fins i tot a aprofundir en una anàlisi històrica de les polítiques educatives en matèria d'inclusió i interculturalitat per entendre com s'han anat velant —ocultant, invisibilitzant— precisament les formes en les quals s'expressa el racisme avui dia.

Pràctiques i mecanismes institucionals que racialitzen trajectòries escolars

La revisió realitzada ens ha permès identificar les principals aportacions de la recerca actual sobre els factors que promouen la racialització de les trajectòries escolars i que, alhora, desencadenen situacions d'exclusió i expulsió escolar de la joventut migrada, racialitzada i gitana.

Per **pràctiques d'expulsió escolar** fem referència a les accions que es duen a terme per executar una llei, decret o pla d'actuació (com la implementació de protocols o el disseny curricular); així com a la influència educativa directa amb la joventut escolaritzada (com els estils pedagògics o relacionals). Així, postulem que els processos subjacents que condueixen a l'expulsió funcionen sota lògiques de poder disciplinari (Foucault, 1975; Hill Collins, 2017), en què les persones utilitzen, encara que no en siguin conscients, les normes i lleis per produir i sostenir les desigualtats i jerarquies socials mitjançant pràctiques de vigilància i control, en comptes de desafiar-les.

Els **mecanismes d'expulsió escolar**, doncs, fan referència als mateixos documents, dispositius i recursos institucionals, és a dir a la materialització de polítiques educatives en artefactes que formen part de la institució escolar i que contribueixen a la racialització de les trajectòries escolars. Per exemple, els dispositius d'acollida i atenció a la diversitat o el Protocol de prevenció d'extremismes violents (PREV) (Amazian, 2021; Douhaibi i Amazian, 2019).² Aquests mecanismes configuren la dimensió cultural del poder (Hill, 2017), ja que representen les idees i ideologies dominants sobre els grups o col·lectius humans en nom de la igualtat i la justícia educativa, sense contemplar com estan reforçant, de fet, el mateix pensament dominant vers les persones.

D'aquesta manera, anomenarem *mecanismes d'expulsió escolar* a aquells artefactes de la institució (documents, dispositius, protocols i altres recursos) que contribueixen a la introducció de desigualtats en les trajectòries escolars de l'alumnat, en el cas de la nostra anàlisi, a partir de la racialització d'aquestes. Tanmateix, parlarem de *pràctiques d'expulsió escolar* per referir-nos a les accions que els agents educatius duem a terme en implementar els anteriors mecanismes, així com en la mateixa interacció i influència educativa sobre l'alumnat, i que, d'igual manera, produeixen i reproduïxen desigualtats educatives.

2. En els estudis citats les autores analitzen el protocol PREV quan aquest es feia dir Protocol de prevenció de la radicalització i extremismes violents (PRODERAEV) o, encara abans, Prevenció, Detecció i Intervenció de processos de Radicalització Islamista (PRODERAI).

En les següents línies intentarem recollir i organitzar les principals aportacions i resultats que la recerca catalana contempla actualment en l'abordatge dels processos d'abandonament i fracàs escolar de la joventut racialitzada. Considerem que alguns dels factors identificats en les recerques prèvies poden reconceptualitzar-se com a pràctiques i mecanismes que configuren trajectòries d'expulsió escolar. En altres paraules, d'ara endavant, per abordar el fenomen de l'AEP i l'FE, ho farem referint-nos a l'estudi de l'expulsió escolar.

Presentem a continuació cinc exemples de pràctiques i mecanismes d'expulsió escolar: la segregació escolar, dispositius i pràctiques de segregació interna, el desplegament de dispositius per a la inclusió educativa, la racialització dels processos d'ensenyar-aprendre i d'orientació educativa i, per acabar, el sentit de l'escola. No suposen, en cap cas, una delimitació completa i exhaustiva de la problemàtica, sinó que pretenen recollir i emfatitzar alguns elements ja detectats en estudis i informes publicats durant la darrera dècada.

Segregació escolar

La recerca actual ens alerta que un dels principals mecanismes que condiciona i racialitza les trajectòries dels joves des de l'inici dels seus itineraris educatius és la segregació escolar, entesa com la desigual composició d'alumnes amb determinades característiques en les escoles, en aquest cas, la distribució de l'alumnat racialitzat (Bayona-i-Carrasco i Domingo, 2019). Aquest, possiblement és el mecanisme que disposa de major reconeixement social, tot i la falta encara de consens, en tant que evidencia de forma clara les desigualtats del sistema educatiu. No obstant, no ha sigut fins als darrers anys quan s'ha començat a introduir, necessàriament, una anàlisi antiracista per comprendre amb major precisió la segregació escolar a Catalunya.

Aquesta segregació es (re)produeix a partir de pràctiques com: la doble titularitat de la xarxa escolar —a Catalunya l'alumnat migrat o descendent de la migració està matriculat en un 81 % a la pública i només en un 19 % a la privada—, la segregació residencial en relació amb la zonificació escolar, i l'existència o no de polítiques de redistribució de l'alumnat, la lògica de tria escolar i les estratègies de fugida familiar (Merino i Termes, 2013; Ballestín, 2017).

Així, la composició de l'alumnat i les característiques de l'entorn semblen ser un dels principals condicionants per a l'èxit educatiu (Carrillo *et al.*, 2018). Domingo i Bayona-i-Carrasco (2021) ens parlen de l'anomenat *efecte barri* que posa en relleu com la composició social i econòmica de l'entorn en el qual es viu té efectes sobre els seus residents també

en l'àmbit educatiu, fins al punt que el fet de viure en zones més vulnerabilitzades portaria a menor continuïtat educativa, així com a una major estigmatització dels seus llocs de residència. No obstant això, si analitzem la composició de l'alumnat en centres segregats, podem veure que molts cops la segregació escolar acaba sent superior a la segregació residencial (Ballestín, 2017). Per tant, el problema no està en el fet que hi hagi centres amb una elevada presència de població jove racialitzada sinó que aquesta presència sigui clarament superior al percentatge del territori de l'entorn escolar.

Alguns autors postulen que gran part de la segregació és producte directe de l'anomenat *white flight*³ o fugida blanca (Bayona-i-Carrasco i Domingo, 2019) de l'alumnat i les famílies de classe mitjana. Arran d'aquesta situació, s'engegaren treballs sobre la segregació dins la xarxa d'escoles públiques de Catalunya a principis dels 2000, els quals ja ens alertaven sobre l'emergència d'una creença perillosa: pensar que una major qualitat d'ensenyament en els centres educatius té a veure amb la no presència de població racialitzada (García Castaño i Rubio Gómez, 2013, citats a Arroyo-González i Berzosa-Ramos, 2021).

De la mateixa manera, els centres segregats i els seus professionals tendeixen a percebre més «fracàs» que els centres amb nivells de concentració inferior, tot i que les dades estimades de titulació i abandonament són lleugerament millors en els centres més segregats. Això pot explicar-se seguint la Fundación Secretariado Gitano (2022), pel fet que l'existent percepció de «fracàs escolar» en els centres educatius segregats per part dels docents i professionals de l'educació pot estar generant una adaptació curricular i l'ús de continguts molt bàsics que estigui permetent titular sense haver obtingut els nivells curriculars adequats per poder afrontar els estudis postobligatoris. Per tant, seguim en una situació molt greu de desigualtat i injustícia estructurals en la distribució del coneixement (Tarabini i Jacovkis, 2019), on continuem perpetrant un model que posa en oblit tant els i les joves escolaritzades en aquests centres, com el conjunt de professionals que hi treballen.

Dispositius i pràctiques de segregació interna

En els estudis revisats, hem identificat dos dispositius i pràctiques de segregació interna a les institucions escolars: les agrupacions per nivells i les aules d'acollida. Pel que fa a la primera, resulta una estratègia pedagògica i organitzativa que segrega per nivell segons capacitat, aptituds i rendiment acadèmic, on trobem una sobrerepresentació de

3. Terme emprat als Estats Units per descriure la marxa de la població blanca dels barris més segregats racialment (1950-1960), coincidint amb l'època del Moviment pels Drets Civils.

la població migrada en nivells «baixos» (Ballestín, 2017). Si bé aquesta pràctica pretén optimitzar recursos, sabem que es configura com una estratègia que produeix un efecte perjudicial (Pàmies, 2013, citat a Ballestín, 2017), ja que sosté i intensifica les desigualtats (Castejón, 2017).

En l'estudi elaborat per Giliberti (2012) sobre la joventut dominicana que viu a l'Hospitalet de Llobregat, ens relata que «la segregació escolar interna apareix associada a l'origen de l'alumnat, produeix una segregació ètnica i de classe social» (Giliberti, 2012, p.168). És a dir que contribueix a reproduir les jerarquies socials, econòmiques i racials de la societat, en reforçar categories de ciutadania «amb diferents graus d'accés a les oportunitats acadèmiques, laborals i socials, amb diferents graus de drets segons la seva posició a l'escola» (Ponferrada, 2009, p.70; citat a Giliberti, 2012).

L'agrupació per nivells sembla resoldre les dificultats en l'exercici de la professió d'ensenyar, davant d'unes condicions estructurals que són insuficients per atendre les necessitats materials específiques del professorat segons territori i/o centre educatiu. Alhora, però, aquestes tensions que porten a segregar per necessitat (Merino i Termes, 2013), condicionen fortament les trajectòries de la població jove racialitzada. De fet, sabem també que l'alumnat és conscient d'aquesta praxi que condueix a la interiorització de la creació de grups de «llestos i tontos», i crea etiquetatges que afecten les seves expectatives formatives (Giliberti, 2012; Merino i Termes, 2013).

Pel que fa a les aules d'acollida, impulsades a partir del Pla per a la llengua i cohesió social, conegut com a Pla LIC, hem trobat estudis que l'ubiquen com un dispositiu de segregació interna i perpetuadora de les desigualtats, tot posant en dubte la seva voluntat inclusiva (Arroyo-González i Berzosa-Ramos, 2021; Ballestín, 2017; Siqués *et al.*, 2012). En els plantejaments inicials del Pla LIC, s'oferien dos recursos que els centres podien escollir en funció del seu projecte educatiu i lingüístic (Siqués *et al.*, 2012):

1. Suport lingüístic al nou alumnat en el grup-classe.
2. Organització d'un espai físic i creació d'una aula d'acollida. Tot i oferir recursos que poguessin adaptar-se a la realitat territorial, finalment les aules d'acollida s'han convertit en la màxima representant de les mesures per a l'acollida i l'acompanyament de l'alumnat que s'incorpora al sistema educatiu (Llevot Calvet, 2011). En altres paraules, la tendència ha estat dirigida cap a la creació d'espais segregats per atendre l'arribada de la joventut migrada. Concebudes en tant que espais pont, totalment transitoris, i minoritaris en l'horari lectiu de l'aprenent, s'han acabat imposant, en alguns casos, com a forma exclusiva de participació en el fet escolar.

Aquesta realitat segurament respon a les mateixes casuístiques que en el cas de l'agrupació per nivells, en tant que dispositiu que facilita i destensa la pressió logística i pedagògica del professorat. No obstant, a la pràctica trobem joves que transiten per aquests espais de manera cronificada fins a quatre o cinc anys (joves que assisteixen a l'aula d'acollida a la primària i que hi continuen anant a la secundària), tot i saber que el propòsit sempre ha estat el de servir de suport per a la incorporació al grup-classe, context en què les possibilitats d'aprenentatge seran majors (Siqués *et al.*, 2012). Serà necessari ocupar-nos d'analitzar en profunditat el dispositiu d'aula d'acollida, ja que aquesta es tradueix en un alentiment dels processos d'aprenentatge i, en conseqüència, en una gran repercussió en les futures trajectòries educatives (no únicament escolars) i personals dels i les joves.

Desplegament de dispositius per a la inclusió educativa

Les aules d'acollida, però, no són l'únic dispositiu que poden portar a la racialització de les trajectòries escolars. De fet, quan ens referim als dispositius d'acollida apuntem al discurs institucional respecte als propòsits de l'educació inclusiva, del model de la interculturalitat i la materialització d'aquests en pràctiques i mecanismes educatius. Tot i que ha marcat un canvi de paradigma respecte a models compensatoris anteriors, Echeita Sarrionandia (2013) argumenta que l'educació inclusiva semblaria una modernització terminològica sense canvis profunds en tant que la pràctica i la política educativa continuen posant l'atenció a grups no normatius i minoritzats: la «inclusió» d'aquests a un territori, a una escola, a una pràctica cultural, i per tant el perill de blanquejar pràctiques assimilacionistes.

En qualsevol cas, una aproximació sistèmica a la inclusió-exclusió (Mascareño i Carvajal, 2015) ens podria ajudar a problematitzar les aproximacions simplistes que en promouen posicions i discursos estàtics, a la vegada que ens permetria atendre la dimensió estructural de la dinàmica d'inclusió-exclusió social, econòmica (Longas *et al.*, 2018; Mari-Klosé, 2013) i educativa, la qual ve marcada en el cas de la població migrada i la seva descendència, principalment però no únicament, per la llei d'estrangeria (Ballestín 2017; El Mouali Samadi, 2019; Pàmies *et al.*, 2020). En el marc de la institució escolar, considerant una dimensió processual, és interessant posar atenció als dispositius pedagògics desencadenants de les desigualtats (Tarabini *et al.*, 2017).

Carrasco *et al.*, (2011) van analitzar els Espais de Benvinguda Educativa (EBE), un servei fora de la institució escolar creat el curs 2008-2009 a les localitats de Reus i Vic per rebre la joventut migrada, i que pretenia ser prèvia a la seva incorporació al sistema educatiu.

A conseqüència de la pressió social, acadèmica i activista, els EBEs varen desaparèixer donat el seu caràcter clarament segregador.⁴ A l'estudi esmentat, les autores varen realitzar un seguiment de dos anys de l'EBE a Vic, que les va portar a algunes conclusions rellevants. Per un costat, que els dispositius d'acollida com l'EBE afegien «experiències d'itineraris diferenciats, que sovint continuen en el moment d'accés a les escoles i dintre d'aquestes» (Carrasco *et al.*, 2011, p. 108). Per l'altre, visibilitzen les contradiccions del discurs polític i les accions dutes a terme per fer front a aquestes necessitats. L'EBE pretenia pal·liar els efectes de la matrícula viva, però va acabar convertint-se en una tramba més, ja que els i les joves havien de viure un doble procés d'incorporació: primer a l'EBE i posteriorment, al centre educatiu.

Per altra banda, són rellevants les idees de Sánchez-Martí (2016) a partir de l'estudi de l'impacte que tenen les pràctiques i mesures educatives dels centres i els seus agents socioeducatius en les trajectòries de la joventut migrada i la transició a la postobligatòria. En concret, l'autora argumenta que «les mesures institucionals d'atenció a la diversitat que tenen implementades els centres [participants en el seu estudi] condicionen l'accés a mecanismes de formació de capital social per tres motius principals» (Sánchez-Martí, 2016, p.354). Aquests motius són:

1. Implementar dispositius de prevenció per reduir les desigualtats és menys proveïdor d'oportunitats reals quan la preocupació per la continuïtat educativa dels i les joves involucra el desplegament d'estratègies sostingudes en el temps.
2. Obtenir majors percentatges de graduació per la implementació de dispositius d'atenció a la diversitat no garanteix la continuïtat a la postobligatòria, ja que s'usen com a mesures compensatòries i d'adaptació —és a dir que generen trajectòries racialitzades.
3. Les mesures es concentren en l'etapa obligatòria i, per tant, n'hi ha una pèrdua en l'educació postobligatòria.

En suma, hi ha dos elements que són rellevants quan argumentem que els dispositius d'acollida racialitzen les trajectòries educatives i que poden contribuir a l'expulsió escolar. El primer té a veure amb aquesta peculiar multiplicitat de discursos i accions en la política, la recerca i la pràctica educativa; fet que comporta, com exposa Sánchez-Martí (2016), que l'aplicació de les mesures quedi a la sort dels agents socioeducatius, reduint d'aquesta manera la responsabilitat institucional novament sobre els individus. El segon element té a veure amb l'aproximació epistemològica, és a dir, com s'entén la inclusió, la interculturalitat, i com s'executa a partir de la creació de decrets i dispositius (per part de les administracions públiques) o com es manifesta en l'execució d'aquests (Hill Collins, 2017).

4. <https://govern.cat/salaprensa/notes-premsa/83422/vic-reus-acolliran-primers-espais-benvinguda-educativa-trimestre-del-curs-2008-2009>

Processos d'ensenyar-aprendre i d'orientació educativa

Quan ens hem referit a la dimensió disciplinària del poder (Hill Collins, 2017; Foucault, 1975) parlàvem de com les persones, en l'exercici de la nostra professió, podem ser productores i sostenidores del poder quan executem les normes i lleis —en aquest cas educatives— o bé transformadores, en un doble àmbit pedagògic i relacional. En altres paraules, els processos de racialització que succeeixen en l'ofici d'ensenyar-aprendre o en l'orientació educativa, poden conduir a reforçar les desigualtats i jerarquies socials, econòmiques i racials.

Aquest fenomen, però, no sempre es dona de manera explícita, sinó que moltes de les seves formes són velades o normalitzades. Ens referim, de fet, a l'àmpli estudi sobre les expectatives del professorat i l'efecte Pigmalión (Carrillo *et al.*, 2018; Castejón, 2017; Pàmies *et al.*, 2020; Reyes i Carrasco, 2018; Termes 2016) i com la racialització hi té una imbricació transversal. L'estudi ja mencionat de Giliberti (2017), apunta com el professorat tendeix a interpretar el fracàs de la joventut dominicana al·ludint a una concepció deficitària de la seva trajectòria educativa abans de migrar. És a dir que, tot i no conèixer el sistema educatiu del qual provenen els i les joves migrades, el jutgen. Aquesta narrativa es contraposa amb la dels mateixos joves, qui assenyalen una pèrdua de motivació arran del sistema d'acollida. Tanmateix, el mateix autor especifica que aquest caràcter autoexculpatori del professorat, succeeix també davant de casos en què l'escolarització s'ha fet tota en el sistema educatiu català.

De la mateixa manera s'hi refereixen Merino i Termes (2013), quan sostenen l'existència d'una jerarquització de l'alteritat, és a dir, de la racionalització dels grups i col·lectius humans on es conceben a uns per sobre d'altres. Aquesta jerarquia, argumenten, es construeix partint dels coneixements propis i de les actituds percebudes en l'alumnat. Així, en el seu estudi, veuen que joves de l'est europeu i d'alguns països asiàtics són més ben considerats que joves migrats i migrades de països del centre i sud d'Amèrica —amb jerarquies entre aquests també. Argumenten que les joventuts africanes, especialment la magrebina, són les més estigmatitzades.

Tot i ser conclusions d'un escenari social i educatiu de deu anys enrere, aquestes ens permeten una comprensió qualitativa de les dades i taxes presentades a l'apartat «La situació a Catalunya: algunes dades per contextualitzar el fenomen», i l'evidència estadística respecte a les trajectòries de la població africana, afrodescendent i magrebina. Així, la materialització d'aquests processos de racialització, condicionen les trajectòries escolars quan es tradueixen en el tipus d'ajuts educatius oferts (pedagògics i dispositius com l'agrupació de nivells o l'aula d'acollida), així com en l'execució de protocols com el

PREV (Amazian, 2021) i en les pràctiques d'orientació educativa (Lech-hab el Ghoury i El Jebary Amisnaou, 2020), entre d'altres.

Actualment, es concep l'orientació educativa com un dels elements clau que permetran erradicar les taxes d'AEP i FE (Curran i Montes, 2022; Departament d'Educació, 2023). Si bé aquesta demanda és transversal al sistema educatiu (replantegar el model d'orientació que tenim en el sistema educatiu), les dades ens indiquen que hi ha una sobrerrepresentació de població jove racialitzada en estudis postobligatoris professionalitzadors, molt per sobre que en el cas de la població que continua cap a la via universitària. En altres paraules, existeix una pràctica estesa i normalitzada que consisteix a orientar els i les joves migrades, descendents de la migració i gitanes cap a itineraris de formació professional (Arroyo-González i Berzosa-Ramos, 2021; Pàmies *et al.*, 2020).

El que postulem aquí, no és més que alertar sobre el fet que aquesta pràctica i mecanisme institucional pot conduir a mantenir i reproduir les jerarquies socials, econòmiques i racials. Avui dia, en societats capitalistes on impera el valor de la meritocràcia, les oportunitats laborals dependran en gran mesura de la trajectòria educativa i formativa que tingui la persona. En aquest sentit, sabem que l'estratificació de la postobligatòria és real, així com el tipus d'aprenentatge i els coneixements que s'hi adquireixen.

D'aquesta manera, els estudis professionalitzadors es conceben amb una clara finalitat transitòria cap al món laboral, mentre que els estudis de batxillerat, concebuts amb caire acadèmic, no semblen tenir aquesta finalitat tan clara (Tarabini i Jacovkis, 2019). Aquesta percepció, tot i ser estesa popularment, val a dir que és una visió que parteix des de la mateixa administració, conduint a, com argumenten les autores, la naturalització de les funcions dels diferents itineraris i els coneixements i habilitats que es desenvolupen en cadascun. Això ens alerta, també, del fet que pot produir-se la naturalització de les capacitats (o racialització) de la població jove, quan l'orienten cap a un itinerari o altre.

La crisi de sentit de l'aprenentatge escolar

Els sentits i significats de l'escola són un altre dels aspectes àmpliament estudiats en educació, donada la seva incidència en la configuració de les trajectòries educatives de la joventut escolaritzada. Més enllà, però, dels sentits i valors personals i les experiències escolars dels diferents agents implicats, és rellevant indagar també en el sentit que l'escola i el sistema educatiu tenen en la nostra societat.

Allò que considerem «èxit» o «fracàs escolar» s'ha anat modificant al llarg del temps; un clar exemple és l'establiment de l'edat d'escolarització obligatòria. De la mateixa manera,

trobem diferències en les estructures dels sistemes educatius i els requisits de certificació en l'àmbit internacional, igual que entre els criteris dels centres educatius per promocionar o graduar els seus alumnes. D'aquesta manera, tal com afirma Tarabini (2017, p. 23): «Cada context històric, nacional, social i institucional selecciona quin tipus de coneixement i quina expressió d'aquest es considera vàlida, i a partir d'aquesta selecció —entre altres qüestions— es decideix qui té èxit i qui no en té».

Si volem analitzar els processos escolars generadors de trajectòries d'expulsió escolar, és important que ens qüestionem com es construeix el coneixement escolar, així com el paper que ocupen els coneixements, els sabers i la història dels diferents grups socials en la construcció del coneixement que considerem acadèmicament i socialment vàlida. Dins d'aquesta concepció, prenen sentit les propostes que advoquen per una descolonització dels coneixements i sabers del nostre sistema educatiu actual, confrontant la colonialitat del saber reproduïda en les formes d'ensenyar-aprendre el contingut curricular (Restrepo i Rojas, 2010; SOS Racismo Madrid, 2023). En altres paraules, necessitem descentralitzar el pensament eurocèntric dels nostres currículums i de la pràctica educativa, assenyalant els processos de subalternització i racialització dels sabers, és a dir, el menyspreu, la reducció, la invisibilització o l'omissió d'aquests. El Col·lectiu Antiracista AICE (2021) exposa en el seu fanzín la importància d'incloure en els currículums explicacions entorn del racisme i la seva construcció al llarg de la història, així com la necessitat de destacar que no són conductes naturals, sinó que s'han creat seguint interessos econòmics, socials i culturals.

Tanmateix, l'estratificació dels estudis postobligatoris i la naturalització dels propòsits en cursar un estudi o l'altre postobligatori que ja hem esmentat, marcarien també l'agenda educativa i els continguts a ensenyar i aprendre. Ho veiem amb claredat pel que fa als estudis de batxillerat, on la fita semblaria preparar-se per a la universitat i, per tant, el sentit i els significats de l'aprenentatge no serien tan prioritaris com la necessitat d'impartir uns coneixements que permetin els i les joves entrar dins d'un sistema de promoció piramidal (Arnau i González-Agàpito, 2019).

PROPOSTES D'ACCIÓ PRIORITÀRIES

Com hem argumentat al llarg del present informe, l'AEP se situa com un dels principals reptes als quals s'enfronta l'educació en el moment actual. En els últims anys el sector educatiu ha iniciat una mobilització per treballar i avançar en la reducció de les taxes existents d'AEP i FE en el context català. Així, l'actual recerca al nostre territori ens ofereix un ampli ventall d'orientacions i propostes sobre com abordar la problemàtica (Ballestín, 2017; Castillejo *et al.*, 2018; Curran i Montes, 2022; Marí-Klosé, 2013; Merino i Termes, 2013; Oliver *et al.*, 2013; Puig, 2016; Serra i Palaudàries, 2010; Tarabini, 2022; Tarabini *et al.*, 2021; Sintès *et al.*, 2023).

A més, la recent Cimera organitzada per la Generalitat de Catalunya (Departament d'Educació, 2023) i l'aprovació unànime per traçar un pla de xoc contra l'abandonament escolar prematur, constaten que els esforços institucionals pretenen ocupar-se d'aquest fenomen, involucrant en un treball interdepartamental els Departaments de Drets Socials i d'Empresa i Treball. Aquest pla de xoc incorpora la municipalització del Registre d'alumnes (RALC), així com mesures vinculades a la millora de les escoles de noves oportunitats. Per altra banda, a la Cimera s'hi van presentar un recull de mesures de prevenció, intervenció i compensació que s'estan desplegant en el moment actual (Departament d'Educació, 2023).

En la mateixa línia, la Fundació Jaume Bofill ha iniciat també *Una agenda de xoc contra l'abandonament escolar prematur a Catalunya* (Sintès, *et al.*, 2023) en la qual es recullen 20 mesures concretes, dividides en quatre eixos principals: «un sistema que identifica i fa seguiment de l'alumnat», «cobertura de les necessitats: ajuts i beques individuals i compensació de les condicions dels centres», «processos d'orientació, suport i mentoria», i «planificació i coordinació dels recursos a l'educació secundària».

Per part nostra, tal com hem exposat, en aquest informe hem incorporat una anàlisi antiracista del fenomen que ens ha portat a analitzar com es creen trajectòries d'expulsió escolar a partir de pràctiques i mecanismes institucionals. En aquest sentit, no volíem acabar el present informe sense compartir algunes propostes que ens permetin, per una banda, aterrar el marc estructural plantejat en els primers apartats i, per l'altra, avançar cap a la identificació, visibilització i erradicació de pràctiques i mecanismes institucionals que creen trajectòries d'expulsió escolar.

Abordar el fenomen des d'una mirada estructural ens obliga a repensar les actuacions que estem duent a terme i les implicacions que aquestes tenen en els processos de

racialització i d'expulsió escolar dels i les joves. Les propostes que oferim a continuació aborden diferents formes en les quals es materialitza el racisme institucional (des de lleis, decrets, protocols i plans d'acció a contingut curricular i a formes d'ensenyar-aprendre), així com propostes d'implicació i corresponsabilitat política per erradicar pràctiques i mecanismes que racialitzen les trajectòries escolars i construeixen un itinerari d'expulsió.

Les propostes que presentem a continuació s'han vist ampliades i reformulades amb les aportacions de les activistes, professionals i investigadores de l'àmbit educatiu que citem a l'inici del document. Del conjunt d'accions que hem pogut posar en comú, i sense voluntat que siguin exclusives, a continuació proposem cinc punts d'acció que considerem prioritaris pel que fa, en concret, a la identificació, visibilització i erradicació de les pràctiques i mecanismes institucionals d'expulsió escolar:

1. Erradicar la segregació escolar interna i externa
2. Revisar les mesures i dispositius per a la inclusió educativa
3. Eliminar protocols d'actuació discriminatoris
4. Incorporar una formació professional antiracista
5. Descentralitzar l'eurocentrisme curricular

Erradicar la segregació escolar interna i externa

Sabem que les desigualtats que produeixen i sostenen la segregació escolar condicionen clarament les trajectòries educatives dels i les joves. De manera més clara ho veiem quan es tracta de la segregació escolar externa o interescolar (Ballestín, 2017; Bayona-i-Carrasco i Domingo, 2019; Síndic de Greuges, 2016; 2019). No obstant, com també hem recollit en l'anàlisi anterior, les pràctiques de segregació interna condicionen l'accés, les oportunitats i la qualitat dels aprenentatges, de manera que caldrien ser identificades i erradiques. Reafirmem la necessitat de disposar d'una anàlisi respecte a com opera el racisme en els processos de segregació escolar tal com avala la consulta pública per l'avantprojecte de Llei contra el racisme (Departament d'Igualtat i Feminismes, 2022).

Tanmateix, si volem adreçar-nos a erradicar aquelles pràctiques de segregació interna que racialitzen les trajectòries escolars, caldrà una comprensió i anàlisi profunda d'aquestes, així com posar atenció a les partides pressupostàries que permetin donar una resposta més ajustada i realista a les necessitats materials dels professionals de l'educació. En altres paraules, i com hem argumentat en l'anàlisi de les estratègies d'agrupació per nivells o l'extens ús dels dispositius d'aula d'acollida, caldria reduir la normalització d'aquestes pràctiques quan es donen per necessitats logístiques i pedagògiques.

Revisar les mesures i dispositius per a la inclusió educativa

Recuperant l'anàlisi que oferíem respecte al desplegament de dispositius per a la inclusió educativa, en tant que potencial reproductor de racisme institucional, creiem necessari fer-ne una revisió profunda i crítica en termes epistemològics (nocions sobre l'acollida, la inclusió i la interculturalitat). Aquesta, però, no hauria de quedar-se en un calaix sinó contribuir a una reformulació de les polítiques educatives en aquesta matèria. Per exemple en el cas del ja mencionat Pla LIC, si bé va suposar un gir respecte a les concepcions anteriors centrades en la «integració» de l'anomenat «alumnat immigrant» o «estranger» i l'educació compensatòria, visió centrada en el suposat dèficit (lingüístic, cultural, intel·lectual) de l'alumnat, tenim evidència i recorregut suficient per a afirmar que la seva implementació ha generat trajectòries educatives racialitzades.

Com sostenia un dels seus impulsors en l'àmbit acadèmic (Vila, 2006), el coneixement del català no és la porta a la suposada integració de les persones, sinó més aviat al contrari: és el resultat de les relacions socials en les quals ens impliquem. En aquest sentit, sembla necessari crear contextos i relacions entre aquests que promoguin l'aprenentatge i ús del català en el marc d'unes polítiques que han de ser necessàriament plurilingües basades en el reconeixement i ús de les llengües familiars de la població escolar (Ballestín, 2017). És a dir, ens portarà a problematitzar la noció «d'una llengua, una cultura i un país» i comprendre que aquesta aproximació reduccionista en territoris profundament plurilingües, no contemplen els sabers, coneixements i llengües de les persones que hi resideixen. La batalla política, social, i cultural del català hauria de dur-se a terme sempre procurant la justícia afectiva (Cruz Vadillo, 2022; Tarabini, 2022), com una acció de micro-política necessària per crear condicions d'habitabilitat a l'espai escolar. Es tractaria de prioritzar les cures i els afectes confrontant la lògica del rendiment i la meritocràcia i, per tant, fomentant la multiplicitat de formes de ser i estar en el món, on necessàriament hi haurà desacord, conflicte i diferència radical (Cruz Vadillo, 2022).

Eliminar protocols d'actuació criminalitzadors

Docents, famílies, sindicats, entitats, activistes i investigadores porten els darrers anys alertant-nos de l'existència d'un protocol de prevenció de la radicalització que s'aplica dintre dels centres educatius amb la col·laboració del Departament d'Interior i el d'Educació (Amazian, 2021; Douhaibi i Amazian, 2019; El Jebary Amisnaou, 2020). L'actual Protocol de prevenció d'extremismes violents (PREV) va entrar als centres educatius el novembre de 2016 sota el nom de Protocol de prevenció, detecció i intervenció de processos de radicalització islamista (PRODERAI) mitjançant formacions a equips directius

de primària i secundària, així com als equips d'assessorament LIC durant els darrers anys. Aquestes formacions impliquen l'entrada del cos policial a les institucions escolars: el PRODERAI, ja existent des del 2008, s'emprava en el marc de programes de seguretat en centres penitenciaris i comissaries de la mà dels mateixos Mossos d'Esquadra (Douhaibi i Almela, 2017).

Sota el discurs de la prevenció, el que desencadena l'existència d'aquest protocol dins la institució escolar és el reforç de la dimensió disciplinària del poder (Hill Collins, 2017), és a dir, el foment de la protecció i vigilància de la joventut de tradició musulmana. Ens referim a percebuda, ja que l'activació d'aquest es basa en un seguit d'indicadors conductuals generalistes com no beure *Coca-Cola*, no jugar a futbol o no celebrar el Nadal. És a dir, que atorga als professionals de l'educació l'exercici de vigilància, racialització i criminalització de qualsevol jove percebuda de tradició musulmana. Entre l'any 2016 i 2018, es van arribar a formar 5.579 professionals (Douhaibi i Amazian, 2019).

L'impacte en la joventut de tradició musulmana o percebuda com a tal és innegable, de la mateixa manera que la mateixa existència d'aquesta tensió i evidencia que el paradigma de la interculturalitat és un model (re)productor de racisme (Zhang-Yu, 2021), alhora que el mateix protocol es configura com un dispositiu de racisme institucional. És necessari, doncs, aplicar una major pressió social i política al Departament d'Educació per l'erradicació del protocol, sumant forces a les denúncies ja engegades pel sindicat USTEC, de l'aFFaC, i d'investigadores i activistes antiracistes.

Descentralitzar l'eurocentrisme curricular

Amb aquesta proposta d'actuació ens enfrontem a la urgència de posar atenció a la crisi del sentit de l'aprenentatge escolar des d'un vessant epistemològic i sota la lògica dels drets epistèmics (Mignolo, 2009). La normalització del relat europeu occidental sobre els fets històrics, així com la seva dominància cultural en els entorns escolars, reforça la jerarquització de sabers i coneixements produïts per les poblacions humanes. Per aquest motiu es reclama revisar el contingut curricular, biblioteques i material educatiu a l'avantprojecte de llei contra el racisme, sobre temes com: «el colonialisme, l'esclavitud, l'aportació de persones no europees i occidentals a la cultura i la ciència, la història del poble gitano, etcètera» (Departament d'Igualtat i Feminismes, 2022, p. 25).

Aquest exercici de revisió i de reconeixement dels sabers humans, implica promoure una pedagogia que legítimi els coneixements dels i les joves i les seves famílies, des de les diferències, els conflictes i els desacords. Per promoure espais escolars on totes tinguin cabuda, on els sabers dels diferents grups o col·lectius humans siguin presents,

serà necessari estar d'acord en el desacord sobre formes de ser, estar i existir en el món. En cap cas ens referim a un escenari de relativisme cultural, sinó de defensar els drets epistèmics a què els individus siguin considerats com a productores de coneixement, amb el propòsit de poder oferir espais d'aprenentatge dialògics, de debat i tensió entre els marcs de coneixement. En altres paraules, promoure l'exercici dialògic, reflexiu i crític en condicions d'igualtat epistèmica.

Tanmateix, perquè aquesta pluralització curricular esdevingui realitat, serà important que el mateix cos docent tingui la capacitat de promoure-la. D'aquesta manera, per contribuir a la descentralització curricular, alhora que a una igualtat de drets, es necessitaran una pressió i canvi polític per modificar la llei de contractació pública al Gobierno i promoure l'accés al funcionariat públic independentment de la situació administrativa.

Incorporar una formació professional antiracista

En diferents ocasions hem esmentat la necessitat d'atendre la (re)producció del poder i la desigualtat social, econòmica i racial com a professionals que treballem en les institucions educatives. Lluny de voler-nos condemnar en un punt de no retorn, creiem que actuar des d'aquest lloc que ocupem és de responsabilitat política. Sabem que és necessari una praxi antiracista i que aquesta és urgent. Com hem pogut comprovar a partir de la recerca disponible, la pràctica pedagògica així com l'orientació educativa, poden esdevenir pràctiques d'expulsió escolar quan aquestes executen protocols criminalitzadors, normatives i plans d'acció assimilacionistes o integracionistes; reproduïen continguts i formes d'ensenyar-aprendre eurocentrades i tendeixen a assessorar i orientar cap a determinats itineraris postobligatoris; per mencionar només alguns escenaris. Per tant, és necessari incorporar un exercici conscient per identificar, analitzar i erradicar processos de racialització en la pròpia praxis professional. Per aquest motiu, cal posar l'èmfasi en la universitat i el paper clau que aquesta té en la formació dels professionals del món educatiu i, com a resultat, en la promoció o no de la continuïtat de les dinàmiques i pràctiques educatives discriminatòries i racistes comentades al llarg d'aquest informe. Actualment, la perspectiva antiracista és pràcticament absent en la formació inicial dels i les mestres, així com en la que es dona al professorat a través del màster en formació del professorat de secundària, orientació educativa o en les titulacions de la resta de professionals de l'àmbit educatiu, entre elles pedagogia, psicologia o treball social.

Com dèiem, el treball dut a terme des de la universitat ha de tenir un caràcter estratègic, que permeti, per part dels futurs professionals, la presa de consciència sobre el racisme en l'àmbit educatiu, així com cal que afavoreixi i promogui la capacitació d'aquests per

adoptar mesures per fer-hi front. No obstant, cal que ens plantejem si les universitats catalanes actualment estan preparades per assumir aquest paper. La Direcció General de Migracions, Refugi i Antiracisme i la Universitat de Girona (2022) alerten sobre l'eurocentrisme dels currículums universitaris, i la falta de valoració de les aportacions de poblacions històricament minoritzades, així com del no reconeixement de la presència de racisme en la institució. Manca, per tant, una línia de treball clarament antiracista que permeti identificar i reaccionar davant les formes de racisme presents en la universitat i en els estudis i formacions que es cursen en aquesta. Ens cal una revisió profunda del funcionament de la institució universitària des d'una perspectiva antiracista per tal d'evitar que es converteixi en un agent (re)productor de les discriminacions racistes.

De la mateixa manera, cal insistir en l'obligatorietat de formar-se en perspectiva antiracista també en la formació professional no universitària. Per exemple, des de la Plataforma per una Educació Antiracista, apunten que la formació per tenir eines d'anàlisi antiracista caldria impartir també a les USAV-UsAPPs (Unitats de Suport a l'Alumnat en Situació de Violència), així com en les formacions d'altres professionals i serveis que treballin estretament amb la institució escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Amazian, S. (2021). *Islamofobia institucional y securitización. Análisis del impacto y expansión del paradigma securitario antiterrorista en el ámbito español*. SOS Racisme Catalunya.
- Arroyo-González, M. J. i Berzosa-Ramos, I. (2021). Twenty years of research on immigration and school in Spain: taking stock of some of the lessons learned. Veinte años de investigación sobre inmigración y escuela en España: balance de algunas lecciones aprendidas. *Culture and Education*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>.
- Ballestín, B. (2017). *Infants i joves d'origen immigrant a Catalunya Un estat de la qüestió socioeducativa*. Fundació Bofill.
- Bayona-i-Carrasco, J. i Domingo, A. (2018). El fracaso escolar de los descendientes de la inmigración en Cataluña: más que una asignatura pendiente. *Perspectives Demogràfiques*, 11, 1-4.
- Bayona-i-Carrasco, J. i Domingo, A. (2019). Proceso migratorio, concentración escolar y resultados académicos en Cataluña. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (47), 3-34 <https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.001>.
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A. i Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1). <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>.
- Besalú, X. (2017). Infants i joves gitanos: èxit escolar i construcció de la identitat. *Temps d'Educació*, 52, 179-203. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/328509>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development* (pàg. 187-249). Jessica Kingsley Publishers.
- Camacho, M. A. (2016). Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Educación Secundaria Obligatoria: un estudio integrado [Tesi doctoral]. Universidad de Huelva.
- Campos García, Alejandro (2012). Racialización, racismo y racismo: un discernimiento necesario. *Universidad de La Habana*, 0(273), 184-199. <http://www.revuh.uh.cu/index.php/UH/article/view/26>.
- Carmichael, S. i Hamilton, C. V. (1967). *Black Power: The Politics of Liberation*. Random House.
- Carrasco, S., Pàmies, J. i Narciso, L. (2011). La retórica de la educación inclusiva en la incorporación de los niños y niñas inmigrantes al sistema educativo en España: la paradoja de los «espacios de bienvenida educativa». En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, 421-430. Instituto de Migraciones. ISBN: 978-84-921390-3-3.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Narciso, L. i Sánchez, A. (2021). *Per què hi ha més abandonament escolar entre els joves d'origen estranger?* Fundació "la Caixa".
- Carrillo, E., Civís, M., Andrés, T., Longás, E. i Riera, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2, 75- 94. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201875944.
- Castel, J. L. i Valiente, O. (2013). El fracàs escolar: un camí llarg i desigual. *Educar*, 49(2), 227-244.
- Coll, C., Esteban-Guitart, M. i Iglesias, E. (2020). *Aprentatge amb sentit i valor personal. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Graó.
- Curran, M. i Montes, A. (2022). *L'abandonament escolar prematur a Catalunya. Radiografia de la situació actual*. Fundació Bofill.
- Departament d'Educació (2023). *Cimera Contra l'Abandonament Escolar Prematur*. Generalitat de Catalunya.
- Direcció General de Migracions, Refugi i Antiracisme i Universitat de Girona (2022). *Avantprojecte de llei contra el racisme en totes les seves formes i expressions*. Generalitat de Catalunya.
- Domingo, A. i Bayona-i-Carrasco, J. (2019). Fracàs escolar i immigració a Catalunya, 2011-2016: anàlisi demoespacial. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 89-116.
- Domingo, A. i Bayona-i-Carrasco (2021). Trajectòries migratòries i rendiment escolar als barris de Barcelona. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 67(1), 73-102. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.608>.
- Douhaibi, A. i Almela, V. (2017). Control policial a les aules. *La Directa*, 443, 4-11.
- Douhaibi, A. N. i Amazian, S. (2019). *Radicalización del racismo. Islamofobia de estado y prevención antiterrorista*. Cambalache.
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo «voz y quebranto». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118. <https://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>.
- El Jebary Amisnaou, C. (2020). El PRODERAI com a tamís: un dispositiu de control educatiu. *Revista de Treball Social*, 218, 13-27. <https://doi.org/10.32061/RTS2020.218.01>.
- El Mouali Samadi, F. (2021). Inmigración del Sur global: relatos silenciados. Geopolítica(s). *Revista de Estudios Sobre Espacio y Poder*, 12(1), 11-21. <https://doi.org/10.5209/geop.73530>.
- Eurostat. (2021). Eurostat. Early leavers from education and training-Statistics Explained. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training.

- Fanon, F. (1952/2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Fernandez Enguita, M., Martínez, L. M. i Gómez, J. R. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación "la Caixa".
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *Informe Anual 2013*. Autor. https://www.gitanos.org/upload/75/47/INFORME_FSG_2013.pdf.
- Fundación Secretariado Gitano (2020). *Propostes de la Fundació Secretariat Gitano per al retorn a les aules 2020*. Autor. <https://www.gitanos.org/actualidad/archivo/131797.html>.
- Hill Collins P. (2017). La diferencia que crea el poder: interseccionalidad y profundización democrática. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 19-39. <https://doi.org/10.5209/INFE.54888>.
- IDESCAT (2020a). *Alumnes estrangers. Per lloc de procedència. Comarques i Aran, àmbits i províncies*. Institut d'Estadística de Catalunya. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15727>.
- IDESCAT (2020b). *Alumnes estrangers. Per titularitat del centre i nivells. Total. Comarques i Aran, i províncies*. Institut d'Estadística de Catalunya. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15726>.
- IDESCAT (2020c). *Educació secundària. Alumnes. Per titularitat del centre i nivells. Comarques i Aran, àmbits i províncies*. Institut d'Estadística de Catalunya. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15721>.
- IDESCAT (2023). *Abandonament prematur dels estudis. Per ciutadania*. Institut d'Estadística de Catalunya. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=14427>.
- INE (2024). *Censo de población y vivienda 2023*. Instituto Nacional de Estadística.
- Kundnani, A. (con Douhaibi, A.) (2022). *Capitalismo Racial*. Cambalache.
- Lech-hab el Ghoury, S., El Jebary Amisnaou, C i Guisasola Valencia, L. (2020). *Trajectòries educatives del jovent musulmà; racisme i islamofòbia del sistema educatiu català*. Institut de les Desigualtats.
- Llevot Calvet, N. (2011). Políticas educativas de inmigración en Cataluña y su reflejo en una escuela. En F. J. García Castaño i N. Kressova (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pàg. 1585-1594). Universidad de Granada. Instituto de Migraciones. <http://hdl.handle.net/10481/29840>.
- Martínez-Celorrío, X. i Marín-Salido, A. (2015). *Trajectòries socials i integració dels joves nouvinguts a Catalunya*. Fundació ACSAR.
- Mascareño, A. i Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista Cepal*, 116, 132-146. <https://doi.org/10.18356/087628b4-es>.
- Mignolo, Walter. 2009. La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y emancipación*, 1(2), 251-276.
- Ogbu, J. (1981). *School ethnography: A multilevel approach*. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(1), 3-29. <https://doi.org/10.1525/aeq.1981.12.1.05x1281g>.
- Pàmies, J., Sánchez-Martí, A. y Carrasco, S. (2020). (Des)vinculació escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase social y origen nacional en un municipio de la región metropolitana de Barcelona. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 487-506. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>.
- Puig, M. (2016). Abandonament escolar prematur: més pull que push. Dins de J. M. Vilalta (dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015* (pàg. 325-372). Fundació Bofill.
- Puig, M. (2018). *Aquesta vegada, serà diferent? Ocupació, atur i productivitat en el cicle econòmic espanyol*. [Presentación de paper]. 3r Congrés d'Economia i Empresa de Catalunya. https://www.scipedia.com/public/Puig_g_2018a.
- Restrepo, E. i Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad de Cauca.
- Salvá, F., Oliver, M.F., Sureda, J., Casero, A., Adame, T. i Comas, R. (2011). *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*. Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears. <https://doi.org/10.3306/IRIE>. INFORME.RECERCA.N2.2013.
- Sancho, J. M., Hernández, F., Herraiz, F., Padilla, P., Fendler, R., Arrazola, J., Giró, X., Valenzuela, R. (2012). *Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional*. Universitat de Barcelona.
- Serra, C. i Palaudàries, J. M. (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Fundació Bofill.
- Sintes, E., Alegre, M.A. i Montes, A. (2023) *Zero Abandonament: Una agenda de xoc contra l'abandonament escolar prematur*. Fundació Bofill.
- Siqués, C., Perera, S. i Vila, I. (2012). Variables implicades en la adquisició del català en les aules d'acollida de educació primària de Catalunya. Un estudi empíric. *Anales de Psicología*, 28(2), 444-456. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.147581>.
- Síndic de Greuges (2016). *Informe anual*. Síndic de Greuges.
- Síndic de Greuges (2019). *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya. Un compromís per a l'èxit educatiu*. Síndic de Greuges.
- SOS Racisme Catalunya (2023). *(In)visibles. L'estat del racisme a Catalunya. Informe 2022*. SOS Racisme.

- SOS Racismo Madrid (2023). *Informe anual sobre 2022 sobre el racismo en el Estado Español*. SOS Racismo.
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Bofill.
- Tarabini, A. (2022). Conclusions: per una política educativa que posi el benestar al centre. Dins A. Tarabini (Dir.), *Els reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2022* (pàg. 463-493). Fundació Bofill.
- 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., 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), 364-381.
- 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.
- Termes, A. (2013). *La incorporació de l'ètnia en l'anàlisi de les trajectòries escolars i laborals: Itineraris de joves sud-americans a L'Hospitalet de Llobregat* [Tesi doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Termes, A. (2016). Itineraris escolars de joves immigrants d'ascendència sud-americana: una proposta de tipologies. *Revista Catalana de Sociologia*, 31(2), 25-39. Doi: 10.2436/20.3005.01.73
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127-142. <https://doi.org/10.1174/113564006777973888>.
- Zancajo, A. i Bueno, C. (2023). *L'abandonament a 4t d'ESO: les desigualtats en la transició a l'educació postobligatòria*. Fundació Bofill.

ANNEX

Fitxa tècnica de la revisió de la literatura efectuada

La revisió de la literatura que van dur a terme les autores del present informe va ser realitzada el 20 d'Octubre de 2022. Es van prendre en consideració aquells articles que incloguessin els termes *abandonament escolar prematur i/o fracàs escolar* i «*immigració i/o racisme*» en el títol o resum, amb la finalitat d'identificar aquells articles que posessin especial atenció a la relació existent entre ells. De manera que la revisió efectuada se centra en la població migrada, descendent o racialitzada. Es van incloure, a més, com a criteris de selecció que fossin articles, informes o documents publicats en els últims 10 anys (2012-2022) i que es contextualitzessin en el territori català.

La cerca va desenvolupar-se a partir de diferents bases de dades. En un primer moment es va utilitzar ERIC i Scopus per accedir a la producció acadèmica vers la temàtica. Així mateix, es va incorporar la base de dades Recercat per tal d'accedir a les aportacions realitzades en el context català. Finalment, es va decidir ampliar la cerca existent amb Google Scholar amb la intenció de seleccionar altres documents no acadèmics en la revisió, com ara informes d'administracions locals. La limitació de les mencionades bases de dades, així com l'eventual incorporació o utilització d'altres, fa que, com és habitual en les revisions de la literatura, hi pugui haver treballs que no hagin estat considerats.

Tal com es recull a la següent taula, els articles i publicacions identificats inicialment en les diferents bases de dades van ser 795. Així, es van seleccionar 60 documents que complien les premisses i criteris anteriorment esmentats. Aquells articles que es van trobar repetits en més d'una base de dades s'han comptabilitzat una única vegada en la suma total.

Documents localitzats i seleccionats per a la seva revisió

	Bases de dades				Total
	ERIC	Scopus	Recercat	Google Scholar	
Articles trobats	4	2	34	756	796
Articles seleccionats per a la revisió	3	2	7	49	61

ZERO
ABANDONAMENT