

L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar

Aina Tarabini

FUNDACIÓ
JAUME
BOFILL
Jaume Bofill

Informes breus #65



L'escola no és per a tu:
el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar

Aina Tarabini

L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar

Aina Tarabini

«Informes breus» és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill en què es publiquen els resums i les conclusions principals d'investigacions i seminaris promoguts per la Fundació. També inclou alguns documents inèdits en llengua catalana. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

Els «Informes breus» de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web www.fbofill.cat.

Primera edició: octubre de 2017

© Fundació Jaume Bofill, 2017
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
www.fbofill.cat

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (by-nc-nd). Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública de l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria. No es permet l'ús comercial de l'obra ni la generació d'obres derivades.



Autora: Aina Tarabini
Edició: Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs

Direcció àrea de recerca: Mònica Nadal
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Disseny: Amador Garrell
Fotografia: Lluís Salvadó

Aina Tarabini. Professora del Departament de Sociologia de la UAB i membre dels grups de recerca SAPS (Seminari d'Anàlisi de Polítiques Socials) i GIPE (Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives).

ISBN: 978-84-946591-4-0
D.L.: B 24062-2017
Impressió: Service Point

Índex

RESUM	9
INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ DEL TEMA	11
1. L'ANÀLISI DE L'AEP DES DE LA MIRADA DE L'EXCLUSIÓ	19
Una mirada social i relacional de l'AEP	22
Una mirada processual de l'AEP	26
Una mirada a l'AEP des de les subjectivitats	29
2. UN MARC ANALÍTIC PER ENTENDRE L'EXCLUSIÓ EDUCATIVA: DE QUÈ, COM I A QUI S'EXCLOU?	33
3. L'EXCLUSIÓ COM A MANCA DE REDISTRIBUCIÓ: LA SEGREGACIÓ ESCOLAR COM A PARADIGMA	47
Sentir-se desbordat o quan el treball social supera el treball acadèmic	51
«L'efecte company»: estudiar no és per a nosaltres	56
4. L'EXCLUSIÓ COM A MANCA DE RECONeixEMENT O ELS MODELS SIMPLIFICATS D'ENTENDRE I ATENDRE LA DIVERSITAT	63
Sobre el concepte de diversitat i els seus eufemismes	66
Agrupaments de l'alumnat: paradoxes, omissions i contradiccions	71
La diversificació curricular o els riscos de la condescendència pedagògica	76
5. L'EXCLUSIÓ COM A MANCA DE CURA: LA IMPORTÀNCIA DE LES EXPECTATIVES DOCENTS	83
La ideologia dels dons naturals: reflexions sobre les habilitats i els comportaments dels estudiants	86

La ideologia del dèficit o la culpabilització de famílies i estudiants	94
6. CONCLUSIONS	101
BIBLIOGRAFIA	111

RESUM

Aquest informe recull els resultats i la reflexió personal de tres anys de recerca en el marc del projecte ABJOVES (*L'abandonament escolar prematur a Espanya. Una anàlisi de les decisions, motivacions i estratègies educatives dels joves*). A través d'estudis de cas de caràcter etnogràfic a cinc instituts públics de la ciutat de Barcelona, l'informe analitza en profunditat les dinàmiques escolars que condueixen a processos d'èxit, fracàs i abandonament escolar.

Els primers tres capítols de l'informe, de tipus teòric i metodològic, emmarquen els processos d'èxit, fracàs i abandonament escolar des de la mirada de l'exclusió educativa. Els tres capítols següents presenten els resultats de l'anàlisi a partir d'una mirada triple: la de la segregació escolar, la dels mecanismes d'atenció a la diversitat i la de les expectatives del professorat.

En conjunt, l'informe posa de manifest el rol que tenen els centres educatius —en tots els sentits possibles, per acció o per omisió— en els processos d'èxit, fracàs i abandonament escolar, tot identificant-ne els mecanismes explicatius i proposant línies d'actuació.

Agraïments de l'autora:

Per a tot l'equip d'ABJOVES; per a tot el jovent que ens ha dedicat el seu temps, les seves esperances i la seva veu, i molt especialment per a tots els professionals de l'educació (docents, directors i directores, tècnics d'educació i un llarg etcètera) que lluiten cada dia per aconseguir un sistema educatiu més just per a tots i totes. Aquest informe només té sentit per a ells i amb ells.

Introducció i justificació del tema

La reducció del fracàs i l'abandonament escolars és un objectiu prioritari de les agendes de política educativa contemporània. Guberns locals, autonòmics i estatals, així com organismes internacionals de diferents tipus (Unió Europea, OCDE, UNESCO, etc.) estableixen aquesta fita com una prioritat clau. I no és d'estranyar, ja que tot i la gran quantitat de temps i esforços dedicats a reduir-los (NESSE, 2009a), continuen sent problemes educatius i socials de primer ordre.

És cert que a Catalunya —com a la majoria de països de la Unió Europea— l'Abandonament Escolar Prematur (AEP) s'ha reduït significativament com a conseqüència de la crisi. En només 6 anys, i segons dades de l'IDESCAT, s'ha passat d'un 32,9 % (2008) a un 18,9 % (2015) de joves de 18 a 24 anys que abandonen el sistema educatiu prematurament. I evidentment, aquesta reducció és motiu de satisfacció. Però algunes de les preguntes que emergeixen en aquest context són les següents: és suficient el ritme de reducció de les taxes d'AEP? Tenim indicis que ens permetin garantir aquest ritme de millora un cop esvaïts els efectes més perniciosos de la crisi econòmica? Podem permetre'ns mantenir aquests percentatges d'AEP sense posar en risc els nostres nivells d'equitat, desenvolupament i cohesió social? D'una banda, i des del punt de vista quantitatiu, cal posar de manifest que Catalunya continua estant lluny de la mitjana europea (10,9 % el 2015) i de la fita establerta per la UE en aquest camp (15 % per a l'Estat espanyol), fet que no es correspon amb el seu nivell de desenvolupament econòmic

ni social. De fet, Catalunya és el segon país de la UE amb un nivell d'AEP més elevat, només per sota d'Espanya, la qual cosa és signe de preocupació. D'altra banda, podem afirmar que a hores d'ara encara no tenim indicis prou sòlids per confiar que el ritme de reducció de l'AEP es mantindrà després de la crisi. Les recerques de tipus qualitatiu desenvolupades en el context espanyol sobre aquesta qüestió (Salvà, 2011) posen de manifest que un dels motius principals pels quals els joves es mantenen en els estudis o decideixen tornar-hi és per la manca d'ofertes laborals en sectors de baixa qualificació (a diferència del que passava abans de la crisi) i no tant per canvis de tipus més estructural que es puguin haver generat en les característiques de l'oferta educativa, entre d'altres. Finalment, és fonamental ressaltar la rellevància qualitativa que adquireix aquest percentatge, més enllà de la seva millora evident en termes quantitius. Vegem-ho.

En la societat del coneixement, les oportunitats vitals dels individus cada cop estan més condicionades per l'obtenció de credencials educatives. Així, encara que sabem que els títols acadèmics per si mateixos no són suficients per a la inclusió sociolaboral dels individus, també sabem que són cada vegada més necessaris per possibilitar aquests processos. A més, les exigències d'un mercat de treball cada cop més intensiu en coneixement i els mateixos processos d'expansió educativa han «devaluat» les credencials educatives i han augmentat progressivament els «mínims educatius» necessaris per a la inclusió social. De fet, organitzacions internacionals com l'OCDE (2012a) o la Comissió Europea (2014) identifiquen l'accés i la finalització de l'educació secundària post-obligatòria (sigui en la seva modalitat acadèmica o professional) com el llindar per a la inclusió en les societats avançades.

Així doncs, un sistema educatiu que es pretengui just i inclusiu no es pot permetre naturalitzar i normalitzar que prop d'un 20% dels joves abandoni els estudis prematurament. A més, una part d'aquest percentatge inclou joves que han abandonat l'escola sense obtenir ni tan sols el graduat de l'ESO. D'altra banda, no podem oblidar que el risc

d'abandonament escolar prematur no està distribuït aleatòriament entre la població. Tal com indiquen informes específics (Fernández Enguita *et al.*, 2010) i estadístiques recents en aquest camp (EPA, IDESCAT, EUROSTAT), l'AEP està profundament influenciat per les característiques sociodemogràfiques dels estudiants i en particular pel seu estatus socioeconòmic i cultural, pel sexe i per l'origen ètnic o migratori. Així, els joves que provenen de famílies menys afavorides, tant en termes de capital econòmic i social com de capital instructiu i aquelles d'origen migrat, són els que de forma persistent representen les estadístiques d'abandonament prematur dels estudis al nostre país. L'AEP, doncs, és una qüestió cabdal d'equitat educativa i de garantia dels drets educatius fonamentals que posa sobre la taula les dificultats que presenta el sistema educatiu per garantir el desenvolupament de trajectòries educatives d'èxit per a tot l'alumnat.

A més, en aquest àmbit no es poden acceptar els «discursos naturalitzadors» que pressuposen que sempre hi ha un percentatge d'alumnes que no arriba als estàndards establerts per la institució escolar. Penseu en frases de l'estil: «Sempre hi ha hagut gent que ha deixat prematurament els estudis», «No tothom és vàlid per estudiar», «Hi ha gent que prefereix treballar que estudiar», i així successivament. De fet, aquest tipus de discursos, tan presents en els imaginaris socials contemporanis, ometen precisament que l'AEP és una qüestió de desigualtat i la desigualtat no és natural, sinó el fruit d'accions i relacions socials. I justament per això, perquè són de caràcter social, les desigualtats no només es poden transformar, sinó que han d'estar al centre de tota acció política que no es conformi amb la reproducció dels paràmetres de desigualtat social contemporanis.

L'objectiu d'aquest informe, doncs, és abordar els fenòmens del fracàs i l'abandonament escolar des de la perspectiva de l'exclusió educativa. Una perspectiva que, com s'explicarà de forma detallada més endavant, aposta per una mirada específica d'aquests a partir de tres elements clau: una lectura social i relacional que vagi més enllà de la

individualització del fenomen; una lectura processual que sigui capaç de copsar-ne les diferents expressions i manifestacions més enllà dels casos extrems, i una lectura des de les subjectivitats, orientada a captar les vivències subjectives del fenomen i no només les seves expressions objectives, materials i quantificables. Així mateix, tot i que el concepte d'exclusió educativa té diferents dimensions i formes d'expressió, aquest informe se centra específicament en els processos d'exclusió que es generen durant l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria (ESO), com a etapa cabdal en la generació i producció de fenòmens de fracàs i abandonament escolars. Així mateix, el focus de l'anàlisi se situa en els mateixos centres educatius com a agents actius en la provisió d'oportunitats educatives per als joves. Els centres no són agents neutrals davant les desigualtats socials i tampoc són purs reflexos de dinàmiques socioeconòmiques més àmplies. Ans al contrari, de totes les maneres possibles, per acció o per omissió, de forma explícita o implícita, els centres educatius, a partir de les seves pràctiques, dels seus professionals, de les seves estructures de funcionament quotidià, generen diferents processos d'inclusió o exclusió educativa que es tradueixen en diferents marcs d'oportunitat per als estudiants.

En aquest context, i tal com han demostrat diverses recerques nacionals i internacionals (Fernández Enguita *et al.*, 2010; Rumberger, 2011; Tarabini *et al.*, 2015a), els centres educatius exerceixen un rol clau en l'explicació dels processos d'èxit, fracàs o abandonament escolar. Efectivament, no es pot descarregar tota la responsabilitat de l'èxit educatiu sobre l'acció dels centres. No obstant això, tampoc es pot negar que són «camps institucionals clau» —en els termes proposats per Agnès Van Zanten i Amélia Legavre (2014)— per entendre la configuració de les experiències, decisions i trajectòries educatives dels joves. Si bé els centres no poden combatre per si sols la desigualtat social, sí que poden contribuir de forma clau a mitigar-ne o amplificar-ne els seus efectes, i poden convertir els desavantatges socioeconòmics i culturals en processos d'èxit o fracàs escolar (NESSE, 2009a).

Els estudis clàssics de la sociologia de l'educació ja fa anys que van posar de manifest la importància d'obrir la «caixa negra» dels centres educatius per estudiar el rol que exercien les seves estructures de funcionament, els seus models pedagògics o les seves pautes de relació social en la producció i reproducció de les desigualtats socials.

L'informe, doncs, pretén posar de manifest com funcionen algunes d'aquestes dinàmiques d'exclusió educativa a l'interior dels centres d'Educació Secundària Obligatoria de Catalunya, tot identificant la relació existent entre diferents nivells d'intervenció política. De fet, és imprescindible remarcar que, si bé el focus de l'anàlisi se situa als centres, aquesta anàlisi no es pot entendre al marge del rol que exerceixen les polítiques educatives generades a diferents escales de decisió (nacional, autonòmica i local). Efectivament, la política educativa és la que genera el marc, el context de referència, per al desenvolupament de l'acció dels centres i, per tant, no es pot ometre de l'anàlisi. Les propostes d'intervenció que es plantegen en aquest informe, per tant, s'articulen tant en l'àmbit del centre com de l'Administració educativa i pretenen traduir l'anàlisi sistemàtica dels processos d'exclusió educativa en propostes d'acció multinivell orientades a ampliar les oportunitats d'èxit educatiu de tots els joves.

L'informe s'estructura en sis capítols que segueixen aquesta introducció. En el primer capítol s'aborda el fenomen de l'AEP des de la perspectiva de l'exclusió educativa i es reflexiona sobre els impactes d'aquesta mirada en clau de disseny i aplicació de polítiques educatives. En el segon es presenta un model per entendre el significat de l'exclusió educativa en el camp educatiu i es reflexiona sobre tres preguntes clau: de què, com i a qui s'exclou. Aquesta anàlisi, de fet, suposa un dels valors afegits d'aquest informe, ja que ordena i sistematitza el coneixement existent fins ara en aquest camp i presenta una proposta exhaustiva d'abordatge del fenomen amb un valor clau per orientar l'acció política. Els tres capítols següents se centren en l'anàlisi en profunditat de tres formes d'expressió de l'exclusió educativa:

la segregació escolar, els mecanismes d'atenció a la diversitat i les expectatives docents. Per a cada cas, es reflexiona sobre el seu origen i els seus impactes a partir de les evidències recollides a través del projecte de recerca ABJOVES,¹ un projecte sobre abandonament escolar prematur desenvolupat a Catalunya durant tres anys i mig (2013-2016) i a partir del qual s'ha desenvolupat un treball de recerca etnogràfica a diversos instituts públics de la ciutat de Barcelona. L'últim capítol presenta les conclusions globals de l'informe i articula les propostes d'intervenció tant als centres com a l'administració.

.....

1. El projecte ABJOVES «El abandono escolar prematuro en España: un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes» (Ref. CSO2012-31571 IP Aina Tarabini) és un projecte I+D+I finançat per el Ministerio de Economía y Competitividad per al període 2013-2016 i coordinat pel grup de recerca GEPS (Globalització, Educació i Polítiques Socials) de la UAB. Més informació a: <http://abjoves.es>

1 L'anàlisi de l'AEP des de la mirada de l'exclusió

Analitzar l'AEP des de la perspectiva de l'exclusió educativa implica, segons Escudero (2005, 2007, 2012*a* i 2012*b*), apostar per una determinada manera d'interrogar-se sobre el fenomen que l'emmarca en les preocupacions al voltant de la justícia educativa. Tal com afirma l'autor, l'exclusió educativa es refereix a «una privació indeguda dels continguts, experiències i aprenentatges als quals totes les persones tenen dret» (Escudero, 2012*a*, 1) i, per tant, des d'aquest punt de vista el fracàs i l'abandonament escolar s'han d'entendre com una forma singular de privació d'un bé tan essencial com és l'educació.

Així doncs, la perspectiva de l'exclusió educativa que presentem en aquest informe aposta per emmarcar els fenòmens de fracàs i d'abandonament escolar a partir d'una mirada triple: una mirada social i relacional, una mirada processual i una mirada des de les subjectivitats. Una mirada triple que s'inspira en les aportacions d'autors de reconegut prestigi en el camp de l'anàlisi de l'exclusió social com ara Atkinson (1998) i Castel (2002), d'àmbit internacional, o Tezanos (1999) i Subirats (2005), d'àmbit nacional. Atkinson (1998), en particular, estableix tres característiques del concepte d'exclusió social que el fan especialment pertinent per a l'anàlisi contemporània de les dinàmiques de desigualtat social i que són les que s'adopten en aquest informe per a l'anàlisi de l'exclusió educativa: la relativitat, el dinamisme i l'agència. La relativitat implica que l'exclusió sempre es defineix i es genera en relació amb altres i a partir de contextos socials específics; de tal manera, per com-

batre l'exclusió no bastaria actuar sobre els individus exclosos, sinó que caldria intervenir, precisament, sobre els contextos i les relacions que generen aquests processos. El dinamisme es refereix a la natura no estàtica del procés, tant pel que fa als seus orígens i formes d'expressió com respecte als seus impactes en clau d'oportunitats futures. L'agència significa que l'exclusió no es genera de forma «natural», sinó que és l'efecte de les pràctiques, accions, discursos i relacions dels actors socials. Des del nostre punt de vista, implica també que l'exclusió es viu i s'experimenta de formes diferents i desiguals en funció del lloc que ocupen els individus en l'estructura educativa social.

A continuació s'apliquen aquests tres elements per a l'abordatge específic de les dinàmiques de l'AEP, tenint en compte que aquest tipus d'abordatge té implicacions clau sobre les pràctiques i les intervencions polítiques en aquest camp. Mirar i entendre els fenòmens educatius des d'una determinada perspectiva implica dotar d'una determinada direcció l'acció política. En aquest sentit, l'aposta per aquesta triple mirada no només s'ha d'entendre en termes conceptuals, sinó eminentment pràctics i polítics.

UNA MIRADA SOCIAL I RELACIONAL DE L'AEP

Abordar l'abandonament escolar des d'una mirada social i relacional implica allunyar-se de les anàlisis individualitzadores i culpabilitzadores que tendeixen a ubicar la responsabilitat última del fenomen en els individus mateixos que el pateixen. Així mateix, obliga a preguntar-se pels contextos en què es produeixen els processos de fracàs i abandonament i a ubicar-los en un marc més ampli que es qüestioni les estructures socials i educatives que els generen. El fracàs i l'abandonament no formen part de la «naturalitat» de les persones, de la seva essència, sinó que són fruit de relacions i contextos socials específics i, per tant, cal actuar sobre aquestes relacions i aquests contextos si es pretén generar un canvi substancial i sostingut en aquest àmbit (Escudero, 2007).

Evidentment, d'aquí no es desprèn que els subjectes no tinguin responsabilitats; l'esforç, l'interès i les ganes són variables necessàries per a l'èxit escolar. Però, d'una banda, no són suficients per aconseguir-lo i, de l'altra, no es poden separar dels seus contextos de possibilitat. L'esforç i l'interès no es generen enmig del no-res, necessiten estructures que els facin possibles i viables, i sobretot requereixen que se'ls doti de sentit i significat. A més, atribuir el fracàs i l'abandonament escolar a l'esforç individual implica desvincular-los de les seves arrels estructurals. No podem oblidar que —com s'ha explicat a la introducció— el fracàs i l'abandonament afecten especialment els alumnes que provenen de famílies amb un estatus socioeconòmic i instructiu baix, la qual cosa indica que més enllà de qüestions individuals hi ha elements socials que s'amaguen sota l'emergència i la reproducció d'aquests fenòmens.

De tal manera, i a partir de les propostes d'autors com Philippe Perrenoud (1990), cal entendre l'èxit, el fracàs i l'abandonament escolar com a realitats construïdes pel sistema escolar mateix; per les seves formes d'organització, pels seus criteris de promoció i avaluació; per les pautes acceptades del que és un «bon» comportament escolar o per determinades concepcions de la capacitat o l'habilitat dels estudiants. Tal com afirma Escudero (2005), una breu mirada històrica del sistema educatiu ens ajuda a veure que el que en un moment històric es considera fracàs escolar no s'hi considera en un altre, començant per l'establiment de l'edat d'escolarització obligatòria. I aquesta mateixa lògica es pot traslladar a diferents àmbits d'anàlisi: en l'àmbit internacional, per exemple, es troben diferències significatives en la mesura del fracàs i l'abandonament escolar, precisament per les diferències existents en l'estructura dels sistemes educatius o pels requisits establerts en termes de certificació dels estudis; així mateix, els criteris que en un centre educatiu es consideren suficients per promocionar de curs o per graduar els estudiants, no s'hi consideren en un altre. 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.

Així doncs, és imprescindible desnaturalitzar les estructures escolars en les quals es produeix el fracàs i l'abandonament escolar, qüestionar-nos quines són les regles del joc escolar i si són aquestes regles les que permetran construir un ordre escolar més just per a tots els estudiants. Perquè l'anàlisi sobre el fracàs i l'abandonament no es pot desvincular del debat sobre un sistema educatiu més just i equitatiu que obre oportunitats d'èxit per a tots els estudiants. En aquest sentit, i basant-nos en la proposta pionera de Basil Bernstein (1985), podem afirmar que el debat s'ha de traslladar al nucli mateix de selecció, transmissió i certificació del coneixement escolar o, dit d'una altra manera, al currículum, la pedagogia i l'avaluació que opera als centres d'Educació Secundària Obligatoria de Catalunya. Algunes de les preguntes clau que ens hem de fer en aquest marc són les següents: quins són els criteris d'excel·lència escolar establerts en els currículums oficials i en la seva interpretació i adaptació en diferents contextos escolars? Quines són les opcions organitzatives i metodològiques a l'abast dels centres per desenvolupar processos inclusius d'ensenyament i aprenentatge? Fins a quin punt la construcció dels paràmetres de capacitat o incapacitat escolar està influenciada pels patrons socioculturals que caracteritzen els estudiants? I així successivament.

A més, les anàlisis clàssiques de la sociologia de l'educació ja fa anys que van posar de manifest que l'escola no és una institució neutral en termes de classe social (com tampoc ho és en termes de gènere i etnicitat). De fet, els centres educatius s'organitzen a partir dels marcs de referència d'una classe social particular, la classe mitjana, i, específicament, la classe mitjana professional. Tal com van demostrar Bourdieu i Passeron (1979) a mitjan dècada dels anys setanta del segle passat, l'assoliment de l'èxit educatiu pressuposa l'adquisició d'una sèrie de trets socioculturals per part dels estudiants que els centres en si mateixos no els ensenyen i que, de fet, els donen per descomptats. Així mateix, a aquests trets adquirits des de l'àmbit familiar s'afegeixen estructures de funcionament escolar més properes a

les «bases culturals» de la classe mitjana. El coneixement escolar presentat com a objectiu neutral i universal es construeix des de patrons socials i culturals específics (Perrenoud, 1990). En aquest sentit, un debat sistemàtic sobre el fracàs i l'abandonament escolar al nostre país ha de començar qüestionant-se des d'on es construeix el coneixement escolar; pel lloc que ocupen els coneixements, els sabers i la història de diferents grups socials (Anyon, 1981) en la construcció del coneixement considerat socialment i acadèmicament vàlid.

Per tal d'avançar de forma significativa en la reducció del fracàs i l'abandonament escolar, és imprescindible que els discursos polítics i escolars sobre aquesta qüestió s'emmarquin en clau de justícia social. Només des d'aquesta mirada es podrà garantir una intervenció sistemàtica en aquest camp que vagi més enllà de l'acció sobre els individus i col·lectius en risc i actuï sobre les estructures generadores d'aquests riscos. De fet, les dinàmiques de fracàs i abandonament escolar i, sobretot, el perfil de joves als quals afecta qüestionen clarament els discursos individualistes i meritocràtics hegemònics, basats en la pèrdua d'importància de la classe social com a variable clau per entendre les dinàmiques educatives contemporànies (Gillies, 2005).

No obstant això, bona part de polítiques, programes i mesures de lluita contra el fracàs i l'abandonament escolar desenvolupades en els àmbits espanyol i català s'han caracteritzat per actuar sobre els alumnes en risc de fracàs o que ja han fracassat i han deixat pràcticament inalterats els contextos generadors d'aquests riscos (Escudero i Martínez Domínguez *et al.*, 2012). A més, aquest tipus de programes mostren una concepció clarament individualitzadora del problema. Programes de reforç acadèmic, diversificació curricular, reforç de competències instrumentals, mesures d'iniciació professional, accions d'educació compensatòria i un llarg etcètera de mesures d'aquest tipus que han proliferat en els darrers anys i que s'han caracteritzat per un tret comú: actuar sobre els joves en risc, sense alterar les arrels profundes del problema.

UNA MIRADA PROCESSUAL DE L'AEP

Abordar l'abandonament escolar des d'una mirada processual implica entendre'l més enllà dels moments extrems vinculats amb el fet d'estar dins o fora del sistema educatiu. Tal com proposa Castel (2002) per al cas de l'exclusió social, és fonamental identificar zones de vulnerabilitat que es troben enmig de les formes clàssiques o pures d'inclusió i exclusió. En aquest sentit, el fracàs i l'abandonament formen part d'un procés progressiu (Fernández Enguita *et al.*, 2010) pel qual a poc a poc els joves es van desvinculant d'allò que s'ensenya als centres, de les tasques escolars, dels requisits tant instrumentals com expressius que impliquen els rituals d'escolarització. Des d'aquesta mirada, doncs, adquireix una rellevància crucial tot allò que succeeix en les trajectòries educatives dels joves abans del moment d'abandonar els estudis i, des del nostre punt de vista, tres qüestions són especialment rellevants per copsar de forma global les implicacions d'un enfocament processual de l'AEP: en primer lloc, aquells dispositius pedagògics que per si mateixos poden ser desencadenants de processos de desvinculació escolar; en segon lloc, aquelles formes de desvinculació no sempre visibles, codificades o tipificades per part de la institució escolar i, finalment, aquelles formes de desvinculació que, per la seva pròpia natura, no tenen resposta institucional.

En primer lloc, doncs, quan parlem de dispositius pedagògics que poden ser desencadenants de processos de desvinculació i abandonament escolar ens referim específicament a la repetició de curs i als agrupaments per nivell. Dues mesures que, tal com ha posat de manifest reiteradament la recerca nacional i internacional, no només tenen poca utilitat per reduir els riscos de fracàs i abandonament, sinó que són en si mateixes catalitzadores d'aquests processos (Houtte *et al.*, 2013; Pàmies i Castejón, 2015). De fet, bona part dels alumnes que abandonen prematurament el sistema educatiu tenen històries educatives marcades per les repeticions múltiples i per l'escolarització en

els grups de menys nivell. La mateixa OCDE (2012b) s'ha encarregat de remarcar que l'agrupament homogeni de l'alumnat i la repetició de curs són mesures altament perniciosos en termes d'equitat educativa, ja que, d'una banda, són estratègies que s'utilitzen de forma desigual segons el perfil social de l'alumnat, i de l'altra, acaben reproduint les desigualtats de partida. Així doncs, adoptar una mirada processual de l'AEP implica qüestionar l'efecte que poden tenir aquestes mesures com a desencadenants del fracàs.

En segon lloc, adoptar una mirada processual implica atribuir una cura especial a aquelles formes de desvinculació amb el sistema educatiu que poden passar desapercebudes sovint, perquè no són les més vistoses. Si bé és cert, com dèiem abans, que el fracàs i l'abandonament escolar tendeixen a estar precedits per indicis clarament identificables com ara l'absentisme, la repetició o els mals resultats acadèmics, també ho és que els desencadenants d'aquests processos no sempre són tan clars i visibles com sovint es pensa. En aquest procés cal fer un esment especial als alumnes «que no molesten», a aquells que tendeixen a asseure's al final de la classe i que tot i «no fer res» permeten desenvolupar la classe amb «normalitat» perquè no la «boicotejen». Són precisament aquests alumnes, els invisibles, els que es van desvinculant del procés educatiu, encara que sigui de forma silenciosa. En aquest sentit, és altament significatiu tenir en compte que la desvinculació escolar no només passa per vies conductuals, sinó també per vies cognitives i emocionals (Fredricks *et al.*, 2004). No només es tracta de «portar-se malament», de no seguir la normativa escolar; es tracta també i sobretot d'un procés de pèrdua de sentit, en el qual tot i ser-hi present amb el cos, no necessàriament s'hi és present ni amb el cap ni amb l'ànima. Un procés en què no cal enfrontar-se activament als requisits de la institució escolar en forma de resistència escolar, sinó que basta «ser-hi sense ser-hi»; anant passant de curs sense cap mena d'implicació cognitiva o emocional amb el procés d'aprenentatge, amb el centre i amb el professorat. Així doncs, entendre la multidimensionalitat dels processos de desvinculació escolar és

fonamental per desenvolupar pràctiques de prevenció que entenguin el fenomen en la seva complexitat.

Finalment, cal tenir en compte les formes de desvinculació escolar que, com dèiem, no tenen resposta institucional. Ens referim a les formes més explícites de resistència escolar en què l'alumnat rebutja directament, activa i frontal les exigències de la institució escolar en totes les seves dimensions. Sens dubte, la resistència escolar es fonamenta en formes poderoses d'exclusió educativa i social i, tal com explica Emilio Tenti (2000) fent servir una expressió de Bourdieu, es pot explicar com «una forma desesperada d'existir davant els altres i per als altres, d'accedir a una forma reconeguda d'existència social o, simplement, de fer que passi alguna cosa, que sempre és millor que no pas que no passi res» (Bourdieu, 1997, 264; a Tenti, 2000, 12). La resistència escolar, doncs, té les arrels en les dinàmiques profundes de desigualtat i injustícia social i representa, de la forma més extrema i desesperada, els desajustos i les distàncies existents entre les expectatives i les exigències del món escolar i les possibilitats dels alumnes en inferioritat de condicions socials, econòmiques i culturals de portar-les a terme. Què pot fer, doncs, l'escola davant l'alumnat que rebutja explícitament la seva acció? És una pregunta de difícil resposta que requereix necessàriament l'acció coordinada de diferents agents socioeducatius dins i fora dels centres i que, sobretot, posa de manifest la necessitat d'articular la mirada social i relacional a la qual fèiem esment al punt anterior amb la mirada processual de l'abandonament escolar. Així mateix, posa de relleu la necessitat de desenvolupar polítiques i pràctiques preventives orientades a detectar i mitigar els riscos de desvinculació escolar progressiva en les diferents modalitats.

De fet, ja fa anys que diversos organismes regionals i internacionals (Comissió Europea, 2013) indiquen reiteradament la necessitat d'articular un marc comprensiu de lluita contra l'abandonament escolar en el qual les polítiques preventives tinguin un lloc cabdal. El caràcter

acumulatiu i processual dels fenòmens que analitzem implica abordar-los des de mirades preventives i no només reactives o pal·liatives. Encara més, aplicar una lògica de prevenció en sentit ampli implica actuar abans que els símptomes de l'abandonament siguin visibles, modificant els contextos i les condicions a partir dels quals sorgeixen els riscos d'abandonament. I per al cas que ens ocupa, que és els dels centres d'Educació Secundària Obligatoria del nostre país, podem afirmar que la millor manera de prevenir-hi el fracàs i l'abandonament escolar és articular models pedagògics i curriculars que garanteixin l'èxit per a tothom.

UNA MIRADA A L'AEP DES DE LES SUBJECTIVITATS

Finalment, abordar el fracàs i l'abandonament escolar des de la perspectiva de les subjectivitats implica estudiar el significat que atorguen els diferents agents socials a aquests processos i, especialment, els joves que en són afectats. Tal com afirmen John Smyth i Robert Hattam (2001), la tendència dominant en aquest camp ha estat la d'intentar copsar el problema «des de fora», a partir de la seva representació estadística i numèrica, però sense endinsar-se en les complexitats del que succeeix i el que implica en la vida dels joves que abandonen l'escola o que estan en risc de fer-ho. De tal manera, els autors reclamen la necessitat d'introduir noves maneres d'interrogar-se sobre el fracàs i l'abandonament, capaces d'entendre els perquès de la desafecció escolar més enllà dels discursos mediàtics i alarmistes que emmarquen el tema en una imatge generalitzada i estereotipada de la joventut desmotivada i caracteritzada per la pèrdua de la cultura de l'esforç.

Aquesta «nova mirada» no només necessita investigar les raons que fan servir els joves per explicar per què deixen l'escola, sinó que implica endinsar-se en l'anàlisi de com construeixen les seves subjectivitats i de com es desenvolupa la seva experiència escolar. Fent servir la terminologia de Xavier Bonal *et al.* (2003), es tracta d'endinsar-se

en les apropiacions escolars que fan aquests joves mateixos, entenent els usos i sentits que atorguen a l'escolaritat. I per endinsar-se en aquestes apropiacions és fonamental analitzar com s'articula la seva identitat com a estudiant amb les seves identitats de classe, gènere, ètnia, raça o edat, entre d'altres, preguntant-se per algunes de les qüestions següents: quin sentit té l'educació per a nois i noies de diferent origen ètnic i social? Com es configuren i desenvolupen les seves experiències escolars durant l'escolarització obligatòria? Fins a quin punt la identitat acadèmica (en termes de Maribel Ponferrada [2008]) entra en contradicció amb les seves altres identitats socials? Aquestes preguntes no poden quedar al marge de l'anàlisi dels processos de fracàs i abandonament escolar i no sempre han estat a primera línia del debat polític i les accions en aquest camp.

De fet, la institució escolar no és només un lloc on es reflecteixen les múltiples identitats dels joves, sinó que és en si mateixa una institució clau de producció d'aquestes identitats. En paraules de V. J. Furlong (1991), l'escola «està implicada en la producció de la joventut, en la construcció de la seva subjectivitat i la seva identitat pública» (Furlong, 1991, 304). L'escola té, des dels seus orígens, una funció clau de socialització i, per tant, de transmissió de normes, valors, formes de fer i ser als joves. De tal manera, a través de la regulació de les conductes, dels mecanismes de premis i càstigs, de les formes quotidianes d'interacció i relació, l'escola, com a institució, va transmetent quina és la imatge de l'alumne ideal i quins són els requisits per a l'èxit escolar. I és a partir d'aquesta imatge que es va construint la identitat com a estudiant. No podem oblidar que la identitat és sempre situada i social. És a dir, es crea, modifica, transforma i negocia en la interacció entre diferents espais socials (familiars, escolars, de lleure) en què transita l'individu; a partir de la seva composició, la seva estructura, les seves jerarquies. És fonamental, doncs, apropar-se a les dinàmiques d'èxit, fracàs i abandonament escolar des dels processos de construcció identitària dels joves i des del rol que ocupen els centres en aquests processos.

La construcció de l'alumne ideal, a més, no és neutral en termes de classe, gènere i etnicitat. Ja fa anys que la recerca en sociologia de l'educació indica que la imatge que el professorat construeix de l'alumne ideal, del «bon alumne», se superposa amb les característiques pròpies de les classes mitjanes autòctones amb un elevat capital cultural i que, a més, s'alineen amb els trets de conducta esperats de les noies. I precisament per això, és més fàcil per a aquestes estudiants construir-se a elles mateixes com a bones estudiants, perquè les característiques de la seva posició social encaixen millor amb la imatge dominant de l'alumne ideal (Grant, 2006). Així mateix, cal tenir en compte l'efecte que tenen els dispositius institucionals desplegats pels centres en la producció i la reproducció d'autoconceptes entre els joves. A tall d'exemple, hi ha diverses recerques (Agirdag *et al.*, 2012; Demanet i Houtte, 2012a) que demostren que el fet de considerar-se «bon» o «mal» estudiant no és independent del grup-aula en què l'alumne està escolaritzat, com tampoc no ho és la confiança en un mateix, l'autoestima o la sensació de futilitat. I és sabut que sense confiança en un mateix, en el professorat, en el centre, no es pot aprendre (Tedesco, 2004).

Finalment, abordar el fracàs i l'abandonament des de la mirada de les subjectivitats implica atorgar un paper clau a les emocions en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Cal tenir en compte que la vinculació dels joves amb l'escola i amb l'aprenentatge no és només intel·lectual, sinó que és també —i sobretot— emocional. De fet, la desafecció escolar no s'explica només per qüestions acadèmiques o instrumentals, sinó precisament per qüestions expressives i emocionals. Tal com afirma Furlong (1991), refusar l'escola és quasi sempre una experiència marcadament emocional. Els sentiments de ràbia, por, frustració i culpabilitat són tots presents en els processos de fracàs i abandonament escolar i, per tant, qualsevol política d'àmbit sistèmic o escolar que pretengui abordar aquests fenòmens no pot dissenyar-se al marge d'aquestes qüestions. A més, si bé l'escola no és sempre, ni de lluny, la principal causa de les dificultats dels joves, no es pot negar

que les estructures i les relacions escolars poden ser en si mateixes generadores de desafecció escolar.

Per combatre les arrels del fracàs i l'abandonament escolar és imprescindible fer una crida decidida a favor de les polítiques i les pràctiques de subjectivitat. Només des d'aquí, com afirma Tedesco (2004), es podrà aconseguir que les escoles trenquin els determinismes socials. I parlar de polítiques de subjectivitat implica assumir, com afirma Begoña Gasch (2016), que cada alumne aprèn de forma diferent i que, per tant, cal articular ofertes formatives, pràctiques pedagògiques i curriculars i models relacionals que tinguin en compte les seves necessitats i particularitats i que s'estructurin a partir d'aquestes necessitats.

- ② Un marc analític per entendre
l'exclusió educativa:
de què, com i a qui s'exclou?

L’objectiu d’aquest capítol és presentar un marc analític a partir del qual es puguin entendre de forma comprensiva les diverses expressions i manifestacions de l’exclusió educativa i que, alhora, contribueixi a articular les propostes d’intervenció política en aquest camp. De fet, només des d’una comprensió acurada de com funcionen els processos d’exclusió es pot avançar en el disseny de polítiques, programes i pràctiques que generin inclusió (NESSE, 2009a). En aquest sentit, les tres grans preguntes que cal respondre són: de què, com i a qui s’exclou. Tres preguntes que, de fet, estan intrínsecament relacionades i que abordarem de forma simultània a partir de les aportacions de la teoria de la justícia en educació.

Taula 1.
Què és, com actua i a qui afecta l’exclusió educativa?

Pregunta	Resposta
Què és l’exclusió educativa?	Una privació de continguts, aprenentatges i experiències educatives als quals totes les persones haurien de tenir dret.
Com actua l’exclusió educativa?	Per una manca d’igualtat en les condicions per aprendre i per desenvolupar-se de forma integral com a persones.
A qui afecta l’exclusió educativa?	Als grups socials històricament més exposats a les dinàmiques d’exclusió social.

Font. Elaboració pròpia.

Com hem indicat a l'inici de l'informe, i seguint les propostes d'Escudero (2005, 2007, 2012a, 2012b), l'exclusió educativa està vinculada a la privació de continguts, aprenentatges i experiències educatives als quals totes les persones haurien de tenir dret i, per tant, apunta cap a una mirada ampliada del dret a l'educació que va més enllà de l'accés al sistema educatiu. De fet, des de les aportacions de la justícia educativa desenvolupades per autors com Kathleen Lynch i John Baker (2005), François Dubet (2005) o Marie Duru-Bellat (2003), entre molts altres, els mecanismes de desigualtat i exclusió educativa van molt més enllà de la desigualtat en l'accés a serveis, béns i recursos educatius i, per tant, l'acció en aquest camp es consideraria necessària però no suficient per construir un sistema educatiu just i inclusiu. Tal com afirmen Lynch i Baker (2005), transformar les escoles en institucions veritablement igualitàries implica un enfocament integral d'aquesta qüestió i aquest enfocament suposa passar d'una mirada centrada en la igualtat d'oportunitats a una mirada centrada en la igualtat de condicions. La igualtat de condicions, doncs, o més concretament, la manca d'igualtat de condicions per aprendre i per desenvolupar-se de forma integral com a persones, respondria a la pregunta de com s'expressa, com actua l'exclusió educativa. Vegem-ho.

Segons Lynch i Baker (2005), la principal diferència entre la igualtat d'oportunitats i la igualtat de condicions és que la primera pretén assegurar una igualtat de tipus formal, anivellant el camp de joc perquè tothom pugui accedir als béns i serveis educatius. De tal manera, la igualtat d'oportunitats es basa en una concepció eminentment meritocràtica de l'educació que concep el sistema educatiu com a neutral, objectiu i just (Dubet, 2010). Del que es tracta, des d'aquest punt de vista, és de garantir que tots els individus, independentment de l'origen, l'estatus, el sexe o les capacitats, puguin participar dels beneficis educatius. Així doncs, un programa de beques permetria que tots els joves poguessin estudiar independentment de la seva condició socioeconòmica; un programa d'educació compensatòria o de reforç escolar contribuiria que l'alumnat amb més dificultats acadèmiques adquirís

amb més facilitat els coneixements escolars, o una política de quotes permetria que la població tradicionalment exclosa d'alguns nivells educatius (com les dones o la població negra en alguns països i moments històrics) hi tingués accés. Tots aquests exemples responen al principi d'igualtat d'oportunitats educatives que, sens dubte, és necessari per avançar cap a la garantia plena del dret educatiu. De fet, la meritocràcia és un principi clau dels sistemes educatius al qual no es pot renunciar. Aquest principi, però, de la mateixa manera que els programes i polítiques que se'n desprenen, no és suficient per garantir un sistema educatiu just. I no ho és per dos motius principals: d'una banda, perquè el mèrit no és independent dels condicionants socials i escolars, tal com ha demostrat la recerca existent i com posen de manifest les dades de fracàs i abandonament escolar en clau de classe social, gènere o ètnia. D'altra banda, perquè a partir d'aquests principis es deixen inalterades les característiques i l'estructura del mateix sistema educatiu, i s'oblida, tal com afirma Bolívar (2005), que «la lògica escolar, amb el seu propi funcionament, fa que emergeixin noves desigualtats» (Bolívar, 2005, 47).

Així doncs, una concepció de l'exclusió i la inclusió educativa que sigui coherent amb la mirada social i relacional de l'abandonament escolar que hem explicat anteriorment implica necessàriament passar de la igualtat d'oportunitats a altres models més amplis d'igualtat orientats a garantir un aprenentatge significatiu i una experiència escolar satisfactòria i reeixida per a tots els joves. Segons la proposta d'igualtat de condicions de Lynch i Baker, garantir la justícia en educació implica simultàniament intervenir sobre quatre principis: la redistribució, el reconeixement, la cura i la representació. A continuació veurem com s'expressen aquests principis en clau d'exclusió educativa.

La redistribució (o més concretament, la manca de redistribució) és la via clàssica per la qual ha actuat l'exclusió educativa i que encara avui és dominant en els estudis sobre aquest tema. Com dèiem abans, aquest vessant es refereix a la manca d'equitat en l'accés als recursos,

serveis i béns educatius i, per tant, al·ludeix a qüestions fonamentals com la provisió educativa o el finançament de l'educació. Alguns dels principis clau en aquest camp serien els següents:² garantir l'accés de tots els joves a opcions formatives pre- i postobligatòries; assegurar un finançament públic suficient per garantir l'equitat i la qualitat educativa (comptant la despesa pública total destinada a educació, els sistemes de beques o les mesures de suport a l'alumnat amb més dificultats, entre d'altres), o evitar tota discriminació (econòmica, sexual, social, cultural o per discapacitat) a qualsevol centre educatiu sostingut amb fons públics. Garantir l'equitat en aquest àmbit, però, també requereix redistribuir les opcions de tria dels diferents grups socials en el camp educatiu i assegurar uns contextos d'ensenyament i aprenentatge que generin oportunitats justes d'aprenentatge per a tot l'alumnat. Es tracta, doncs, d'un camp d'acció ampli que supera amb escreix l'acció aïllada dels centres educatius. Com dèiem a la introducció, els mecanismes d'exclusió educativa no es poden entendre sense preveure el rol dels centres en el seu marc estructural i institucional més ampli. Aquest informe, en particular, posa el focus en la segregació escolar com una de les dimensions clau de l'exclusió educativa per manca de redistribució. La segregació escolar, com s'explicarà de forma detallada en el capítol següent, no només redueix les oportunitats educatives de l'alumnat menys afavorit, sinó que alhora el priva dels drets educatius fonamentals i posa en perill els fonaments de la cohesió social.

El reconeixement (o, novament, la manca de reconeixement) es refereix a la manca d'equitat en la presència, el valor i el respecte que s'atribueixen als sabers, habilitats i coneixements de diferents grups socials, tant en l'organització escolar com en els models curriculars, pedagògics i d'avaluació. Aquesta dimensió de l'exclusió educativa, doncs, es vincula amb el concepte i el tractament de la diversitat que opera dins els sistemes educatius i, sens dubte, amb els marcs norma-

.....

2. Per ampliar la informació sobre aquest tema, vegeu Tarabini, A. i Bonal, X. (dir.) (2016). *Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Madrid: Save the Children.

tius, financers i organitzatius que els possibiliten. De fet, com ja ens va indicar Basil Bernstein (1985) en els anys vuitanta, la selecció, la transmissió i l'avaluació del coneixement educatiu no és una qüestió purament tècnica o neutral, sinó que s'associa amb processos de desigualtat social i amb el grau de poder i reconeixement que tenen diferents grups socials en termes de gènere, edat, classe social, etnicitat o discapacitat. El reconeixement i la representació de diferents coneixements, sabers i habilitats és, doncs, un punt de partida necessari per articular l'atenció a la diversitat als centres. A més, l'atenció a la diversitat no s'ha d'entendre només com una acció més o menys aïllada sobre l'alumnat amb més dificultat, sinó que ha de ser el leimotiv de l'acció quotidiana als centres. Tal com afirma Escudero (2012b), l'educació inclusiva i per a la diversitat és una qüestió de drets fonamentals que s'ha d'abordar des de principis de justícia social i s'ha d'expressar en la consecució de resultats satisfactoris per a tot l'alumnat. En aquest informe posem el focus en un aspecte clau de l'exclusió educativa per manca de reconeixement: els mecanismes d'atenció a la diversitat que operen a l'interior dels centres i, en particular, les formes d'agrupar l'alumnat.

La cura (i en concret, la manca de cura) fa referència a la manca d'equitat en les relacions d'acompanyament, escolta i personalització dels processos educatius. Aquest àmbit, tal com afirmen Lynch i Baker (2005), és el que ha rebut menys atenció en els debats i les polítiques sobre la desigualtat educativa, tot i que segons les autores té una importància cabdal per garantir la justícia escolar. Pensar la igualtat de condicions en termes de cura implica reconèixer que els centres educatius són espais cabdals de treball afectiu i emocional (no només intel·lectual) i, per tant, reivindicar el rol de les emocions en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Així mateix, implica posar la mirada en el professorat i en les seves relacions amb l'alumnat, com a agent central d'exclusió i inclusió educativa. És per això que en aquest informe posem l'èmfasi en un tema clau per expressar l'exclusió educativa per manca de cura: les expectatives del professorat vers l'alumnat.

Finalment, la representació (o la manca de representació en termes d'exclusió educativa) es refereix a les desigualtats en la presència i la veu de diferents actors educatius (professorat, alumnat, famílies) en els processos de presa de decisions i en la participació quotidiana en la vida educativa. Aquesta dimensió, per tant, fa referència a la tradició d'escoles democràtiques iniciada per Michael Apple a finals dels anys setanta del segle passat i no només s'adreça a fomentar la participació equitativa dels diferents actors educatius en el control i la gestió dels centres i les seves relacions internes, sinó també, com assenyalen Amador Guarro (2005) o Rafael Feito (2009), a democratitzar la vida dels centres i les aules, especialment a partir dels seus marcs culturals, pedagògics i curriculars. Tot i la importància de la representació en la concepció de la igualtat de condicions educatives, aquest informe posa el focus en les tres dimensions indicades anteriorment. En tot cas, aspectes vinculats amb la manca de representació s'abordaran de forma transversal en l'anàlisi de l'exclusió per manca de redistribució, reconeixement i cura que es presentarà, de forma detallada, en els capítols següents. A la taula 2 es pot veure com actua l'exclusió educativa a partir d'aquests quatre àmbits i quin és el nostre focus d'anàlisi per al context català.

Taula 2.
Com actua l'exclusió educativa?

Tipus de desigualtat	Àmbits de justícia	Descripció
Desigualtat econòmica	Redistribució	Desigualtat entre alumnes, famílies i centres pel que fa a recursos (econòmics, socials, culturals).
Desigualtat cultural	Reconeixement	Contextos d'aprenentatge poc rellevants i culturalment inclusius, especialment per als grups socials històricament més exposats a les dinàmiques d'exclusió social.
Desigualtat política	Representació	Distribució de poder desigual tant pel que fa a la planificació com en l'àmbit escolar.
Desigualtat afectiva	Relacions	Manca de cura, acompanyament, escolta i personalització dels processos educatius.

Font. Elaboració pròpia a partir de Lynch i Baker (2005).

Per acabar aquest apartat és imprescindible fer referència a la pregunta: a qui afecta l'exclusió educativa? A la taula 1 ja hem avançat que afecta els grups socials històricament més exposats a les dinàmiques d'exclusió social. Però en què es concreta aquesta expressió? Bàsicament, en la persistència dels factors de desigualtat i, en particular, en la classe social, el gènere i l'origen ètnic o migratori dels estudiants, en les pautes d'accés, procés i resultats educatius a Catalunya. Així i per al cas de l'Educació Secundària Obligatòria, indicadors com la repetició, els resultats en les proves de competències o les taxes de graduació mostren unes tendències clarament dispars en

funció de si es tracta d'un noi o una noia, de si és un alumne autòcton o si és d'origen immigrant, i de si pertany a les classes socials més o menys avantatjades ja sigui des d'un punt de vista social, econòmic o cultural en la nostra societat. La taula següent permet il·lustrar clarament aquesta situació.³

Taula 3.

Abandonament dels estudis amb una titulació màxima d'ESO o equivalent segons les característiques de la persona jove. Joves de 16 a 29 anys a Catalunya. Període 2008-2012 (en percentatge)

Variable	Categoria	Abandonament produït	
		Sí	No
Sexe	Dones	14,1	85,9
	Homes	24,8	75,2
Lloc de naixement	Catalunya o resta de l'Estat	13,5	86,5
	Estranger	42,4	57,6
Nivell d'estudis dels pares	D'inferiors a obligatoris	41,4	58,6
	Obligatori	28,1	71,9
	Secundaris postobligatoris	19	81
	Universitaris	10	90

Font. Enquesta a la joventut de Catalunya (Direcció General de Joventut).

En primer lloc i pel que fa al gènere, cal dir que aquesta és, sens dubte, la variable més documentada estadísticament. Avui dia, gairebé tots els indicadors d'accés, procés i resultats educatius de l'àmbit català, espanyol i internacional permeten diferenciar nois i noies, amb la qual cosa fan possible una anàlisi acurada de les desigualtats existents en aquest

.....

3. El fet de seleccionar aquestes dades i no unes altres de més actualitzades es deu a la dificultat de trobar dades comparables pel que fa a gènere, origen migratori i estatus socioeconòmic i cultural dels estudiants. De fet, la dispersió de dades i les omissions d'algunes dades decisives en termes d'estatus és un dels temes clau per a un abordatge integral de l'abandonament escolar.

camp. De fet, no només l'abandonament efectiu dels estudis que recull la taula 3 mostra una important diferència en la situació de nois i noies, sinó també altres indicadors clau, com les taxes d'idoneïtat, la repetició o la graduació a l'ESO. El fracàs i l'abandonament escolar, de fet, són fenòmens profundament masculinitzats: els nois —de forma sistemàtica— repeteixen, suspenen i abandonen més els estudis que les noies.

A primera vista sembla, doncs, que aquestes dades contradiuen l'afirmació global que hem fet abans, en referència al fet que l'exclusió educativa afecta els grups socials històricament més exposats a les dinàmiques d'exclusió social. I, sens dubte, aquest grup, pel que fa al gènere, el componen les dones. No obstant això, una anàlisi més aprofundida de la situació de nois i noies dins el sistema educatiu permet afirmar que hi continua havent microdinàmiques d'exclusió educativa amb impactes diferents i desiguals sobre nois i noies. Així, per exemple, trobem diferències importants en els resultats obtinguts per nois i noies en diferents matèries (llengües i matemàtiques, per exemple); en la tria d'optatives, itineraris i vies postobligatòries; en el grau d'autoconfiança, en les aspiracions educatives i laborals a mitjà i llarg termini, i així successivament. Sintetitzar els resultats de l'enorme recerca existent en aquest camp excedeix els objectius d'aquest informe, però les evidències trobades indiquen que la socialització diferencial en clau de gènere (derivada d'influències múltiples de família, amics, mitjans de comunicació, etc.), les desigualtats objectives entre homes i dones pel que fa a l'accés i les condicions en el mercat laboral i les relacions escolars, currículums i programes educatius excessivament marcats per models hegemònics de gènere tenen un paper clau en aquestes dinàmiques. De tal manera, si bé és fonamental poder disposar d'una recerca nova que permeti explicar millor les macro tendències de masculinització del fracàs i l'abandonament escolar, també ho és evitar conclusions precipitades que pressuposen que els nois són els «nous perdedors del sistema educatiu». Les desigualtats de gènere dins el sistema educatiu persisteixen, encara que adoptin noves formes, i afecten de forma global, tot i que diferent i desigual, tant els nois com les noies.

En segon lloc i pel que fa a l'origen, les dades parlen per si soles: les probabilitats d'abandonar els estudis prematurament són especialment elevades entre l'alumnat estranger. Aquesta desigualtat entre alumnat autòcton i estranger, a més, tal com passava en el cas del gènere, es reproduïx en tots els indicadors de risc de fracàs escolar (nivell de competències, repetició, absentisme i així successivament), fet que posa de manifest la importància de tenir en compte la nacionalitat, el lloc d'origen i també l'ètnia per copsar les dinàmiques d'exclusió educativa. De fet, per entendre com operen els factors migratoris o ètnics en les possibilitats d'èxit, fracàs i abandonament escolar és fonamental copsar les particularitats d'aquests processos. És a dir, no és el mateix ser un estudiant nascut a Catalunya amb pares estrangers, que néixer en un altre país i arribar a mitjan curs, com tampoc ho és migrar des d'Àfrica, Àsia o Amèrica Llatina. Una menció a part es mereix l'anàlisi dels riscos de fracàs escolar que concentra la població gitana, tot i ser autòctona. No és objecte d'aquest informe entrar en les particularitats d'aquests fenòmens, però no es pot respondre al quid de l'exclusió educativa sense atendre els factors ètnics i migratoris. Bé sigui per qüestions d'estatus socioeconòmic i cultural, per barreres lingüístiques, per experiències migratòries o per distàncies culturals, el que és evident és que el sistema educatiu actual continua exclouent nombrosos estudiants de les oportunitats d'èxit educatiu en funció del seu origen ètnic o migratori.

Finalment i pel que fa a la classe social o a l'estatus socioeconòmic i cultural de l'alumnat, cal dir que aquesta és la variable menys documentada estadísticament en l'àmbit català. Així, amb l'excepció de les proves de competències i les taxes de repetició, gairebé cap altra dada de risc de fracàs escolar o de fracàs escolar produït discrimina per la classe social de l'alumnat. Tot i això, tant els estudis que a petita escala han aprofundit en aquesta qüestió com les dades disponibles en l'àmbit català mostren resultats contundents: la classe social dels estudiants continua sent una de les principals variables per entendre les oportunitats d'èxit educatiu dels joves i les joves. De fet, la taula 3 mostra que l'abandonament escolar després de l'ESO es concentra especialment en

aquells alumnes les famílies dels quals tenen nivells d'estudis inferiors. I efectivament, aquesta dinàmica es repeteix sigui quin sigui l'indicador que es prengui de referència. Així, els alumnes de baix estatus socioeconòmic i cultural tenen, de forma agregada, menys rendiment acadèmic que els seus companys, presenten unes taxes de repetició més grans, estan sobrerrepresentats als grups de baix nivell, es decanten molt més per la formació professional que no pas per l'acadèmica i abandonen més els estudis. Són, per tant, un dels grups socials clarament exposats a les dinàmiques d'exclusió educativa.

En aquest sentit, és fonamental posar de manifest l'absoluta rellevància que continua tenint la classe social com a variable per entendre els processos d'èxit, fracàs i abandonament escolars contemporanis. Certament, les classes socials d'avui en dia no són les mateixes que al final del segle XIX. Sens dubte, el gran creixement de les classes mitjanes durant la segona meitat del segle XX, unit als canvis en el mercat de treball i a l'homogeneïtzació de certs paràmetres de consum, han conduït a una progressiva diversificació i fragmentació de les antigues classes socials. Parlar de classe treballadora, classe mitjana i classe alta pot ser avui en dia certament simplista (Subirats, 2012a). Però del fet de reconèixer-ne la creixent complexitat no se'n deriva la pèrdua d'importància per entendre les dinàmiques socials i educatives contemporànies. Ans al contrari. Tal com explica Marina Subirats (2012b): «Les classes existeixen i són encara la base per entendre l'evolució de la societat (...) les podem identificar en si mateixes, i fins i tot quan no hi ha consciència de classe». I efectivament, una de les dificultats per parlar de classes socials avui en dia és el creixent trencament entre les condicions objectives de classe i la consciència subjectiva de pertànyer a aquella classe social. Aquest fet explica que abans de la crisi bona part de la població catalana tendís a identificar-se com de classe mitjana. Sens dubte, la retòrica neoliberal dominant des dels anys setanta i vuitanta del segle XX, basada en les bondats de la llibertat, la responsabilitat i l'esforç individual com a base de la mobilitat social ascendent, així com els discursos de minusvaloració de la

classe treballadora, han contribuït de forma clau a explicar aquest trencament (Jones, 2012).

No obstant això, les dades posen clarament de manifest que la desigualtat educativa no es pot entendre ni combatre apel·lant només a la responsabilitat dels individus que la pateixen, sinó que s'ha d'emmarcar dins una responsabilitat col·lectiva que requereix repensar les característiques del sistema educatiu. A més, les desigualtats educatives estan intrínsecament vinculades amb les desigualtats socials i per tant no es poden estudiar de forma aïllada d'aquestes. De fet, hom es podria preguntar fins a quin punt es pot construir un sistema educatiu just en una societat profundament injusta. Sens dubte, desplegar polítiques adreçades a disminuir el nivell de desigualtat social és un punt de partida cabdal per reduir la desigualtat educativa. En tot cas, i tal com afirma Diane Reay (2012), hi ha encara un ampli marge de millora en termes pròpiament educatius, en l'estructura del sistema, en les característiques pedagògiques, organitzatives i curriculars de les escoles i les aules.

En definitiva, només a partir d'una mirada holística i integrada del concepte d'igualtat de condicions que vagi més enllà de la igualtat d'accés a l'educació es podran reduir les dinàmiques d'exclusió que es generen en l'àmbit educatiu en general, i en la garantia de l'èxit educatiu per a tothom en particular. I aquesta mirada implica mirar cap a l'interior dels centres educatius; preguntar-se per les condicions d'ensenyament i aprenentatge que hi ha a diferents centres; pels contextos socials a partir dels quals poden desplegar les seves formes d'acció i relació; per la concepció i el tractament de la diversitat que es fa dins els centres; per la manera de reconèixer, valorar i representar les habilitats dels diferents estudiants. Implica, en definitiva, qüestionar-se —tal com s'ha assenyalat en el capítol anterior— la mateixa gramàtica de l'estructura escolar, les condicions i les lògiques d'actuació a partir de les quals els centres educatius viuen cada dia amb la gestió dels processos d'èxit, fracàs i abandonament escolar dels seus estudiants.

-
-
- 3 L'exclusió com a manca de redistribució:
la segregació escolar com a paradigma

Fa anys que diverses investigacions alerten sobre les pautes de segregació escolar que caracteritzen el sistema educatiu català, assenyalant els impactes altament perjudicials que genera per a la plena garantia del dret a l'educació. Com és sabut, la segregació escolar fa referència als desequilibris existents en la composició social dels centres educatius d'un determinat territori i en la concentració de la complexitat social i educativa en determinats centres. Així doncs, lluny de ser un reflex mecànic de les pautes de distribució territorial de la població, la segregació escolar té dinàmiques específiques que, en bona mesura, s'expliquen per les característiques de l'oferta escolar, les pautes familiars d'elecció de centre i la reiterada i denunciada absència de polítiques educatives d'àmbit català orientades a garantir l'equilibri en l'escolarització de l'alumnat als diferents centres educatius d'un mateix territori (Síndic de Greuges, 2008, 2016a, 2016b).

La segregació, doncs, és una via d'exclusió educativa per manca de redistribució, perquè configura un sistema educatiu amb recursos, serveis, béns i oportunitats educatives àmpliament diferents i desiguals en funció del centre on l'alumnat està escolaritzat. L'objectiu d'aquest apartat, per tant, no és reproduir els resultats de les nombroses recerques desenvolupades els darrers anys en aquest camp (Benito i González, 2007; Alegre, 2010; Alegre i Ferrer-Esteban, 2010; Bonal, 2012), sinó reflexionar, a partir de les evidències del treball de camp desenvolupat en el marc del projecte ABJOVES, sobre els impactes que ge-

nera la segregació escolar en les oportunitats d'èxit educatiu per a tothom. De fet, els riscos de fracàs i abandonament escolar prematur es concentren especialment als centres amb més complexitat social i, per tant, no es pot separar el debat de l'abandonament escolar i l'exclusió educativa del debat sobre la composició social dels centres educatius. Al contrari, vincular aquests dos temes té una rellevància crucial en el context català, precisament perquè s'ha tendit a mantenir-los separats de l'agenda d'intervenció pública en aquest camp.

L'anàlisi que es presenta a continuació, doncs, articula l'AEP, l'exclusió educativa i la segregació escolar a partir dels relats d'equips directius, docents i alumnat. Es tracta d'una anàlisi eminentment qualitativa construïda a partir de les vivències i experiències de la segregació. A la primera part el focus es posa en el professorat i, en particular, en la sensació de desànim, frustració i desmotivació que sovint els genera un context escolar marcat per la concentració de dificultats i per al qual no sempre se senten preparats. A la segona, ens centrem en l'alumnat i, en particular, en les vivències de l'anomenat «efecte company» sobre les possibilitats d'imaginar-se i fer efectius un present i un futur allunyat del risc de fracàs i d'abandonament escolar.

Aquest apartat, a més, serveix per emmarcar l'anàlisi que es presentarà en els dos apartats posteriors, ja que com han posat de manifest recerques anteriors, els centres més segregats són alhora els que fan més ús de mecanismes d'atenció a la diversitat basats en els agrupaments homogenis (Houtte, 2011) i els que presenten —en conjunt— menys expectatives docents envers l'alumnat (Dumay i Dupriez, 2007). La segregació escolar, per tant, no només és una via d'exclusió educativa per manca de redistribució, sinó que alhora dificulta la justícia educativa basada en el respecte, el reconeixement i la cura. D'una banda, distribueix oportunitats àmpliament desiguals d'ensenyament i aprenentatge; de l'altra, reforça el desconeixement, la ignorància i, en definitiva, els estereotips pel que fa a les diferències i la diversitat.

SENTIR-SE DESBORDAT O QUAN EL TREBALL SOCIAL SUPERA EL TREBALL ACADÈMIC

«Aquí bàsicament el que fem és sobreviure. En aquest institut és molt complicat aconseguir qualsevol cosa. Cada dia venen i marxen estudiants. No hi ha continuïtat. És molt difícil fer una feina continuada. Fem el que podem, però no ens poden demanar miracles.» Aquesta cita correspon a la cap d'estudis d'un institut públic de Barcelona que concentra un grau elevadíssim de complexitat social. Es tracta d'un centre que, tot i estar ubicat al xamfrà d'un barri amb una forta presència de classes mitjanes, escolaritza molts estudiants en situació de vulnerabilitat i risc social i concentra bona part de la matrícula viva del territori. És un centre, doncs, que a part d'haver de lluitar quotidianament amb problemes socials de la naturalesa més variada (famílies que freguen el llindar de la pobresa, desnonaments, retirades de custòdia, etc.), té un grau molt elevat de rotació de l'alumnat, fet que hi dificulta enormement un treball pedagògic de continuïtat. Així mateix, les dades d'absentisme, promoció, competències o graduació d'aquest centre se situen sistemàticament en una posició inferior a la mitjana de Catalunya. Però no es tracta d'una situació específica d'aquest centre educatiu. Ans al contrari, aquest centre anònim pot representar, i de fet representa, molts altres centres educatius catalans. De fet, ja fa anys que els resultats de les proves PISA posen de manifest que la segregació escolar és un dels principals factors per entendre la polarització dels resultats educatius entre les escoles del territori català (Bonal *et al.*, 2015).

És cert que no es pot establir una relació mecànica i lineal entre composició social i resultats educatius. Sens dubte, hi ha centres amb una elevada complexitat social i excel·lents resultats acadèmics i el mateix succeeix a la inversa, però també és cert que una flor no fa estiu i, per tant, cal preguntar-se quines són les condicions que

expliquen l'excepcionalitat d'aquests centres dins el conjunt del panorama educatiu català. En aquest sentit, un dels problemes que caracteritzen els discursos centrats en l'eficàcia escolar és que sovint fan propostes de reforma àmpliament descontextualitzades que semblen atribuir tota la responsabilitat del canvi i la millora educativa a les ganes, l'esforç i la voluntat del professorat. Sens dubte, el professorat és un agent decisiu per a l'èxit educatiu. Nombroses recerques posen de manifest el rol central dels docents en la configuració d'oportunitats educatives per als joves i en la garantia del dret efectiu a l'educació, sobretot pel que fa al desenvolupament d'experiències escolars d'èxit orientades a la consecució de resultats justos d'aprenentatge (Lingard *et al.*, 2006; Demanet i Houtte, 2012b). No obstant això, si no volem culpabilitzar els centres i el professorat de la situació que viuen i dels resultats educatius dels estudiants, el primer que cal fer és distribuir les oportunitats d'ensenyament i aprenentatge entre tots els centres educatius d'un mateix territori; distribuir les oportunitats per desenvolupar una feina engrescadora i de qualitat. La voluntat de millora és necessària per a l'èxit educatiu, però s'ha d'articular a partir d'unes condicions socials i institucionals que la facin possible i sostenible.

Tal com destaca Martin Thrupp (1999) a l'excel·lent títol del seu llibre, *Schools making a difference: let's be realistic!*, és imprescindible tenir en compte el context social de les reformes escolars. De fet, segons l'autor, les «escoles efectives» tenen molt més a veure amb un tipus específic de composició social que representa l'alumnat més avantatjat en termes socioeconòmics i culturals que no pas amb les accions específiques del professorat i els equips directius. D'aquesta afirmació no es desprèn, com dèiem abans, que l'acció dels docents no sigui important. El que posa de manifest, en canvi, és que els processos escolars (incloent-hi les formes d'organització, els models pedagògics i curriculars i les relacions socials dins els centres) estan àmpliament influenciats per les característiques de l'alumnat i les seves famílies.

De fet, hi ha nombroses evidències d'aquesta relació. Autors com Ruth Lupton (2005), Xavier Dumay i Vincent Durpiez (2007) o Mieke Van Houtte (2011) posen clarament de manifest que pràctiques escolars com la repetició o l'agrupament per nivells són molt més comunes als centres amb més concentració de dificultats. I, com hem dit anteriorment, aquestes dues pràctiques són precisament dos dels catalitzadors clau dels processos de fracàs i abandonament escolar. Així mateix, les expectatives del professorat són més elevades a les escoles on hi ha alumnes més avantatjats. Com demostren Maele i Houtte (2009), la composició social dels centres educatius determina la confiança col·lectiva del professorat en l'alumnat i les famílies. Així mateix, com afirmen els mateixos autors, una menor confiança es tradueix en unes relacions professorat-alumnat menys properes i menys basades en el suport o l'ajuda. I la manca de confiança del professorat en les capacitats de l'alumnat per assolir els requisits acadèmics i de conducta establerts es tradueix, alhora, en una rebaixa del nivell. És com un peix que es mossega la cua, i la reproducció de la desigualtat està servida.

D'altra banda, no es pot perdre de vista que els centres que concentren més complexitat social han de fer front a molts més reptes que els altres per tal d'aconseguir els objectius acadèmics. La composició social dels centres educatius no només s'expressa en les característiques acadèmiques dels estudiants, sinó també en el seu tipus de comportament, en les seves relacions socials i en les seves necessitats afectives i socials. Així, els docents que treballen en contextos més desafavorits socialment han de dedicar bona part de la seva tasca quotidiana al «treball social i de cura» i, per tant, han de fer equilibris constants per combinar les seves obligacions curriculars amb la seva pròpia supervivència institucional (Meo i Parker, 2004). Sens dubte, tot docent necessita tenir en compte les necessitats socials i emocionals dels alumnes, juntament amb les necessitats pròpiament acadèmiques. La tasca docent, com totes les feines basades en les relacions humanes, implica un treball emocional (Hargreaves, 2001). «Els bons

docents estimen els seus estudiants, en el sentit que estan profundament implicats en el seu desenvolupament, de forma que els faci lliures» (Freire, 1972, citat a Lynch i Baker, 2005, 150). Però són precisament els centres que concentren més dificultats socials els que han de lluitar quotidianament per fer efectives les diferents facetes de la seva tasca docent i els que sovint es troben amb l'obligació d'haver de «triar» entre uns objectius o uns altres o directament d'haver de renunciar als objectius acadèmics per la magnitud de les dificultats socials. És en aquest context en què, sovint, el professorat que treballa en centres de màxima complexitat se sent desbordat per una realitat que li fa extremadament difícil conciliar tots els seus objectius educatius. Impotència, incapacitat, paràlisi, enuig o injustícia són sentiments que experimenten nombrosos docents davant els contextos marcats per dinàmiques de l'exclusió social i educativa. Així, si bé hi ha múltiples formes de viure i de reaccionar als contextos d'adversitat, les dinàmiques de segregació escolar interpel·len la feina quotidiana dels docents, així com la seva pròpia identitat. A continuació se'n mostren alguns exemples.

El nivell de problemàtica social, psicològica, acadèmica que hi ha aquí, jo no l'havia vist enlloc (...). Aquí hi ha una acumulació de problemes bastant... molt alta. Jo la trobo extremadament alta. Dificulta molt poder fer la feina. Perquè són particularitats molt específiques. Són nanos diagnosticats de mil coses diferents, d'altres sense diagnòstic però amb múltiples problemes... No saps ni per on començar.

Tutor de 3r d'ESO d'un institut públic de Barcelona

Un dels errors, crec jo, dels centres educatius, és creure que canviarem el món, que salvarem les pàtries i que anirem a arreglar la casa d'un altre. Jo no puc estar fent una hora de feina aquí, quan a casa seva estan treballant 25 hores en sentit contrari. O sigui: contra això no podem lluitar.

Tutor de 2n d'ESO d'un institut públic de Barcelona

Alguns alumnes del centre tenen unes problemàtiques molt dures. Nosaltres intentem fer-nos càrrec de la situació, estar al seu costat per al que necessitin, ajudar-los, motivar-los, no deixar ningú sense una sortida o sense material perquè no s'ho pot pagar, però és cert que en alguns moments també et desanimes perquè el nivell de dificultat que pateixen aquests nanos és tan gran que a vegades sembla que lluitis sol contra un gegant.

Director d'un institut públic de Barcelona

En el primer cas es pot observar la impotència d'un docent davant les múltiples necessitats i dificultats que presenta l'alumnat, fet que unit a una manca de suport i coneixements específics per atendre aquestes necessitats el pot portar fins i tot a la paràlisi i a qüestionar-se a si mateix com a professional. En el segon cas, en canvi, la impotència es converteix en enuig i, en concret, en una desresponsabilització del professorat davant les dificultats de l'alumnat. Des d'aquest punt de vista, els centres no poden fer res per combatre les múltiples problemàtiques a les quals han de fer front i, per tant, el que cal és actuar en altres fronts. En el tercer relat, en canvi, es parteix d'un clar reconeixement de l'impacte que generen les condicions socials en les oportunitats educatives de l'alumnat i aquest, lluny de transformar-se en conformisme o desresponsabilització, condueix a una forta implicació docent centrada en l'acompanyament socioeducatiu constant dels joves. No obstant això, la voluntat i la implicació no sempre són suficients per trencar els cercles d'injustícia i desigualtat social.

En aquest sentit, catalogar les escoles de «bones» o «dolentes», «efectives» o «inefectives», o qualsevol altra categoria a partir de la qual se les vulgui classificar, té el risc de perdre de vista el poderós efecte que genera el context social en les seves possibilitats d'actuar i de confondre, per tant, l'eficàcia amb el privilegi i la ineficàcia amb la concentració de dificultats. Per tal de garantir que tots els centres i tots els docents generin oportunitats justes per al desenvolupament

integral dels alumnes, el primer que cal fer és equilibrar les condicions d'escolarització. A partir d'aquí, a partir d'uns centres que reflecteixin les característiques socials dels seus territoris, a partir d'una regulació del mapa escolar que no permeti la concentració de problemàtiques en centres específics, es podrà parlar d'eficàcia i eficiència sense oblidar l'equitat. Tal com afirmen Marc Demeuse *et al.* (2001), en països democràtics els sistemes educatius han de ser simultàniament efectius i equitatius, ja que són dues dimensions intrínsecament lligades per aconseguir l'eficiència del sistema. El vincle entre eficiència i equitat, de fet, se situa al cor d'un dels principis bàsics de la justícia educativa: el de la igualtat de resultats o, dit d'una altra manera, el de la igualtat d'oportunitats i condicions per assolir els aprenentatges i les competències educatives establerts en els objectius de qualsevol centre i qualsevol sistema educatiu. En aquest sentit, un sistema educatiu només es podria considerar eficient en la mesura que millorés els resultats del conjunt del sistema alhora que reduís la dispersió dels mateixos entre centres i estudiants. La segregació escolar, per tant, és una barrera clara per a l'eficiència i l'excel·lència del conjunt del sistema.

«L'EFFECTE COMPANYY»: ESTUDIAR NO ÉS PER A NOSALTRES

«L'efecte composició» es refereix a l'impacte que tenen les característiques agregades de l'alumnat d'un centre educatiu sobre el rendiment escolar, el comportament, les expectatives o les aspiracions de l'alumnat individualment. Tal com afirmen Ricard Benito i Isaac González (2013), aquestes característiques es refereixen fonamentalment a l'estatus socioeconòmic i al nivell educatiu de les famílies, així com al seu origen ètnic o migratori i, per tant, tenen una relació directa amb les dinàmiques de segregació escolar. No és casualitat, per exemple, que les anàlisis clàssiques i contemporànies sobre resistència escolar s'hagin desenvolupat a centres caracteritzats per la concentració d'alumnat desafavorit. Així mateix, les dades PISA mostren de forma

sistemàtica que els centres que concentren més dificultats són els que presenten uns resultats agregats més dolents. I això es deu, tal com indiquen Dumay i Dupriez (2007), al doble impacte, directe i indirecte, que genera l'efecte composició.

D'una banda, l'efecte composició té impactes directes sobre l'alumnat en la mesura que els estudiants tendeixen a interioritzar les mateixes «normes» que el seu grup de referència en termes de comportament i aprenentatge. Així mateix, els estudiants es basen en les característiques del grup a l'hora d'autoregular les seves actituds escolars i de percebre's com a bons o mals estudiants. Tal com hem dit anteriorment, la identitat és sempre situada i relacional i el grup d'iguals té un rol central en aquest procés. És el que es coneix com l'«efecte company». D'altra banda, l'efecte composició altera indirectament les oportunitats d'èxit dels estudiants en la mesura que repercuteix —tal com hem explicat a l'apartat anterior— en les cultures organitzatives i en les pràctiques pedagògiques i curriculars dels centres educatius. De tal manera, una determinada composició social promou uns determinats models d'organització escolar que, alhora, tenen efectes sobre les oportunitats educatives dels joves. És el que es coneix com l'«efecte procés». I ambdós processos, plegats, són els que expliquen per què l'enorme desigualtat en la composició social dels centres educatius es tradueix en oportunitats d'èxit, fracàs i abandonament distribuïdes també de forma profundament desigual.

En aquest apartat ens centrem específicament en els impactes de l'efecte company amb l'objectiu de mostrar que l'èxit i el fracàs escolars estan intrínsecament vinculats amb les condicions objectives dels centres en termes de composició social i amb la vivència de les mateixes per part dels estudiants. Tal com afirma el cap d'estudis d'un institut públic de Barcelona, l'èxit és sempre contextual:

Que dotze [alumnes] de noranta facin les PAAU no es pot entendre independentment del context... I pensa que d'aquests

dotze, la majoria dels seus pares no les havien fet. Per tant, darrere hi ha l'element de mobilitat social. Jo crec que l'èxit també és relatiu al context. Vull dir que no és el mateix el que pots aconseguir educativament en un context A que en un context B.

I és que les escoles que escolaritzen proporcions més grans d'alumnat de classe mitjana amb elevats nivells de capital instructiu gaudeixen dels avantatges d'un context que —de forma agregada— proveeix els alumnes de més suport acadèmic familiar, de més models de referència en termes de trajectòria educativa o d'usos de temps de lleure amb molta més retroalimentació amb les activitats escolars. I a partir d'aquests elements objectius, no només es generen diferents punts de partida per enfrontar-se als requisits escolars, sinó que l'alumnat percep determinades actituds, pràctiques o itineraris escolars com a impossibles i impensables. Tal com afirma el mateix cap d'estudis a qui hem fet referència anteriorment: «A vegades costa convèncer els alumnes que ells també poden fer un batxillerat i anar a la universitat, això és veritat. Moltes vegades és com si mai s'ho haguessin plantejat perquè no ho han vist mai».

No per casualitat, el grup d'iguals, els companys, és un dels principals actors del que en sociologia es coneix com «els altres significatius». És a dir, agents clau en la socialització de les persones que marquen la imatge d'un mateix i del món que l'envolta; que influeixen en les percepcions, les accions i la relació amb els altres. En el dia a dia, els companys, els amics, són una base primordial a partir de la qual es construeix la «normalitat» (Gale i Parker, 2014) i, per tant, tenen una influència crucial en la configuració de les identitats dels estudiants. Així, quan en un centre el que és «normal» entre els companys és deixar els estudis un cop acabada l'ESO; quan el que és «comú» és enfrontar-se col·lectivament al professorat com a forma de guanyar legitimitat entre el grup de companys; quan manifestar interès per estudiar és percebut com «ser un pringat», no és sorprenent que es reproduïxin les pautes de desigualtat.

A la meua classe, quan veiem que [un professor] s'està ficant amb algú dels que sempre anem junts al pati, doncs sí que anem contra el professor i *la liem* més [...]. O sigui, ens mirem a classe i diem «A per ella?» [referint-se a la professora]. «A per ella».

Andrés,⁴ 15 anys, 3r d'ESO

P: I tu amb què t'identifiques amb aquests nois? Què us uneix?
Què fa que sigueu un grup?

R: Que no ens agrada estudiar!

Andrés, 15 anys, 3r d'ESO

P: Què teniu en comú tu i els teus amics?

R: Mmm... que som les perles de l'institut, ha, ha, ha; els que no servim per estudiar, els que no ens agrada, els que *la liem*, els que sempre tenim conflictes amb els *profes*.

Jonatan, 15 anys, 3r d'ESO

El rol dels companys, de fet, s'ha demostrat clau en l'explicació dels nivells de vinculació conductual, emocional i cognitiva dels joves amb el seu procés d'aprenentatge (Demanet i Houtte, 2013). Sentir-se acceptat pels companys té un paper central en les dinàmiques d'èxit, fracàs i abandonament escolar i, per això, el grup d'iguals exerceix una funció de socialització tan important. En aquest sentit, el rol que tenen els estudis en l'imaginari i en la identitat individual i col·lectiva de diferents grups de joves té una importància cabdal en la definició de les pràctiques, aspiracions i expectatives educatives. Com es pot veure a les cites següents, dinàmiques escolars com la repetició o tries educatives postobligatòries no són independents en absolut de l'efecte directe i indirecte que tenen els amics.

.....
4. Tots els noms dels alumnes entrevistats s'han modificat per pseudònims per garantir-ne l'anonimat.

Vaig repetir perquè no vaig fer res. Em vaig ajuntar amb unes amigues a les quals els agradava menys que a mi estudiar. I uff... totes juntes... quan no era una era l'altra. «Avui passem d'anar a classe i anem a fer un volt?», i clar, com que és més divertit això que anar a classe o fer els deures (ha, ha)... així que al final vaig repetir [...]. Sí, algunes d'elles també.

Belén, 15 anys, 3r d'ESO

Aquí dels 6o que som [dues línies de 4t d'ESO], només uns 10 o així es veuen a la universitat i volen fer batxillerat; la resta, tots cicles, cicles o no ho saben.

P: I tu?

R: Cicle, clar!

Albert, 16 anys, 4t d'ESO

En aquest *insti* el més normal és fer batxillerat; gairebé tothom fa batxillerat, és que si no, has de marxar a un altre centre [...]. Només fan mòduls els que tenen més dificultats.

Clàudia, 16 anys, 4t d'ESO

I és que, tal com han descrit diverses recerques (Reay *et al.*, 2001), les tries educatives i escolars tenen sempre una natura situada, social i relacional en què el grup d'iguals té un paper central (Brooks, 2005). En aquest sentit, la mediació institucional del grup d'iguals té un paper cabdal per explicar com es concreten les expectatives educatives del jovent. A més, tal com afirma Miquel Àngel Alegre (2010), l'efecte composició té una naturalesa fonamentalment asimètrica. És a dir, són els alumnes menys afavorits els més sensibles als efectes del perfil socioeconòmic dels centres als quals assisteixen. De tal manera, la segregació escolar és especialment perjudicial per als alumnes d'estatus socioeconòmic i cultural inferior (Bonal *et al.*, 2015), cosa que posa sobre la taula qüestions fonamentals de justícia educativa i social.

De fet, els contextos escolars en què hi ha més homogeneïtat social entre centres afavoreixen que els resultats i les expectatives educatives dels joves estiguin menys condicionades pel nivell d'estudis dels pares, mentre que la polarització del perfil social entre els centres educatius accentua les desigualtats vinculades amb l'origen dels pares. Es torna a posar de manifest, per tant, que els contextos escolars menys polaritzats i segregats generen millors resultats tant en termes d'equitat com d'excel·lència. Així mateix, autors com Jan Janmat (2014) posen de manifest que la segregació escolar té efectes en els nivells de cohesió de tota la societat. Així, escoles més segregades ètnicament i socialment generen nivells més baixos de cohesió social entre la població, mentre que escoles més heterogènies internament tenen un efecte positiu sobre els nivells de cohesió. De fet, l'escola és un espai privilegiat per aprendre a conviure amb la diversitat —en un sentit ampli. Tal com afirmen Lynch i Baker (2005), per tal que els estudiants i el professorat aprenguin a reconèixer i respectar la diversitat, cal que l'experimentin en el seu dia a dia, i la segregació escolar actua just en el sentit contrari: reforçant l'homogeneïtat interna dels centres educatius.

- 4 L'exclusió com a manca de reconeixement o els models simplificats d'entendre i atendre la diversitat

L'atenció a la diversitat ha estat un objecte d'atenció privilegiat per a la recerca pedagògica desenvolupada al nostre país i també hi ha diverses investigacions que des de la sociologia s'han centrat en aquest tema d'estudi (Essomba, 2003; Echeita, 2006; Bonal i Rambla, 2011; González *et al.*, 2009). El tema és molt pertinent perquè si bé el nostre sistema educatiu és oficialment comprensiu durant tota l'Educació Primària i l'Educació Secundària Obligatoria (ESO), hi ha moltes recerques que han posat de manifest els impactes no sempre igualadors o equitatius que aquest sistema genera (Bolívar, 2004; Casal *et al.*, 2007; Alegre, 2010). Cal destacar, en particular, l'existència de formes de segregació interna dins aquest sistema formalment comú que genera oportunitats àmpliament desiguals d'èxit educatiu per a diversos perfils d'alumnat. Així doncs, preguntar-se pels models d'atendre la diversitat, la seva lògica, el seu funcionament i els seus impactes, té una importància cabdal per abordar les qüestions d'èxit, fracàs i abandonament escolar.

En aquest apartat abordem l'atenció a la diversitat com una forma específica d'exclusió (o inclusió) educativa, en dos grans vessants: en la seva concepció i en la seva aplicació. De la mateixa manera que a l'apartat anterior, l'anàlisi es fa a partir dels resultats del projecte ABJOVES i, en particular, a partir dels relats, les vivències i les realitats quotidians de docents i alumnes de diversos instituts públics de la ciutat de Barcelona.

SOBRE EL CONCEPTE DE DIVERSITAT I ELS SEUS EUFEMISMES

Els conceptes de diversitat i d'atenció a la diversitat formen part de la realitat quotidiana dels centres educatius d'arreu. No només són presents en els discursos diaris de mestres i professorat, sinó que es reflecteixen en hores de dedicació docent, estructures psicopedagògiques específiques (les comissions d'atenció a la diversitat, per exemple) i, fins i tot, en grups d'alumnes concrets (els anomenats «grups de diversitat»). El seu ús generalitzat, però, no implica que la seva concepció sigui unívoca i precisa. Ans al contrari, són tantes les connotacions i els significats amb què s'empra el concepte de diversitat que cal repensar-lo i re situar-lo per tal que mantingui la rellevància i la utilitat. Es tracta d'un concepte, de fet, que sovint tendeix a emprar-se com a eufemisme per referir-se a una multitud de realitats (pobresa, segregació escolar, classe social i així successivament) que, com que no sempre són políticament correctes o desitjades, s'exclouen del vocabulari social i pedagògic. I en excloure discursivament aquestes realitats, sembla que no existeixin. Tal com argumenta Foucault (1981), els discursos tenen capacitat de crear realitats. L'organització mateixa dels discursos és una forma clau a partir de la qual s'expressen les relacions de poder, en la mesura que creen i amaguen realitats, estableixen ordres de prioritats, produeixen coneixements i pràctiques legítimes mentre que en neguen o critiquen d'altres. És fonamental, doncs, problematitzar l'ús del concepte «diversitat», i posar de manifest allò que sovint es dona per descomptat.

De la nostra recerca es desprenen tres usos majoritaris del concepte de diversitat que apunten, de forma conjunta, cap a un element comú: un ideal imaginari d'homogeneïtat basat en les pràctiques socials i culturals dels grups socialment dominants. Vegem-ho.

Taula 4.
Els eufemismes de la diversitat

Alumnat de diversitat	Alumnat estranger, d'estatus socioeconòmic baix, pobre o d'ètnia gitana.
	Alumnat amb dificultats d'aprenentatge o problemes de comportament.
Grups de diversitat	Grups dins el centre que escolaritzen l'alumnat amb un nivell acadèmic més baix o amb problemes conductuals.
Centres de diversitat	Centres amb concentració d'alumnat en inferioritat de condicions a conseqüència de la segregació escolar.

Font. Elaboració pròpia.

En primer lloc, i pel que fa a l'alumnat, el concepte de diversitat s'empra per referir-se a aquells alumnes les característiques socials, econòmiques, culturals o ètniques dels quals s'allunyen del model ideal d'alumne blanc, autòcton i de classe mitjana professional per a qui sovint està pensada l'escola i que encara predomina en alguns imaginaris docents. Així, encara són nombrosos els docents que afirmen que «no estan preparats» per atendre l'alumnat que la LOGSE va portar a les aules, tot i que fa més de 10 anys que la comprensivitat escolar estructura el nostre sistema educatiu. Tal com afirma el cap del Departament de Matemàtiques d'un institut públic de Barcelona: «L'escolarització obligatòria fins als 16 ha generat un problema que no s'ha resolt, que és la diversitat a l'aula». Quan s'associa el concepte de diversitat al perfil social de l'alumnat, es tendeix a pensar que l'homogeneïtat entre els discents hauria de ser la norma i, consegüentment, es limita l'habilitat per reconèixer i atendre els múltiples perfils, capacitats i intel·ligències que presenta l'alumnat de qualsevol sistema educatiu. I és que tal com afirma una de les directores entrevistades: «El nostre sistema educatiu és com un sabater que només fabrica sabates del 38 perquè són les estàndard. Aleshores, per a qui calça un 38 és fantàstic, perquè les sa-

bates que li han fabricat se li adapten perfectament, però qui calça un 40 o un 36 va mal calçat per la vida perquè les sabates no estan fetes per a ell» (directora d'un institut públic de Barcelona).

La diversitat, de fet, és un tret inherent de la condició humana que, com a tal, és intrínseca al sistema educatiu. Pensar en un sistema homogeni, en un alumnat homogeni, és una fal·làcia que no ha existit mai. Efectivament, quan el sistema educatiu exclouïa per qüestions de preu, oferta o obligatorietat capes molt més àmplies de la població, quan només aquells que pertanyien als grups socials més privilegiats tenien possibilitats d'accedir a l'escola, aquesta era molt més homogènia en termes socials, bàsicament perquè «els altres no hi eren» (Viñao, 2004). Però si es creu en el dret a l'educació per a tothom, aleshores no es pot pensar en un alumnat homogeni socialment. És més, si el que es pretén amb el seu ús és posar de manifest la complexitat que caracteritza alguns centres i la manca de recursos amb què sovint cal fer-hi front, diguem-ho amb aquests termes, però no parlem de diversitat quan volem dir desigualtat.

És més, sota aquest ús homogeneïtzador del concepte de diversitat opera també un «principi de normalització» a partir del qual tot aquell alumnat que s'allunya del «perfil social ideal» és tractat en forma de dèficit, problema i patologia —tema que abordarem en detall a l'apartat d'exclusió educativa per manca de cura. Com es pot observar a la cita següent, el concepte de diversitat es fa servir com a sinònim de problemàtica, i aquesta problemàtica, alhora, s'associa amb perfils d'alumnes i famílies en situació de desavantatge educatiu i social:

Aquí el nivell de diversitat és molt elevat. Els problemes cada vegada són més grans. Molts alumnes de fora, famílies amb molts problemes socials, alumnes amb necessitats educatives evidents però sense cap diagnòstic... no ens avorrim pas!

Cap del Departament de Matemàtiques
d'un institut públic de Barcelona

Així mateix, i seguint la mateixa lògica, el concepte de diversitat s'empra específicament per referir-se a aquells estudiants que presenten dificultats d'aprenentatge o problemes de comportament. Es tracta, doncs, d'una definició més pedagògica que social, tot i que ambdues estan fortament vinculades. Des d'aquesta accepció, els «alumnes diversos» serien aquells més allunyats de la norma escolar, aquells que no aconsegueixen arribar als requisits acadèmics, mentre que la resta serien els «alumnes normals». Una de les conseqüències directes d'aquesta definició és un model d'atenció a la diversitat que actua només sobre aquells alumnes percebuts com a problemàtics o amb dificultats d'aprenentatge, que deixa el conjunt del sistema inalterat. I és que els conceptes no només són rellevants perquè creen marcs de referència mentals, sinó també perquè estructurin les possibilitats d'acció institucional.

En aquest sentit, Martínez (2005) i Escudero (2007) afirmen que cal una concepció ampliada de l'atenció a la diversitat que permeti reforçar les accions de caràcter inclusiu, adreçades a tot l'alumnat. De fet, segons argumenten els autors, les mesures excepcionals d'atenció a la diversitat han anat guanyant un pes progressiu al nostre sistema educatiu, sense explorar totes les possibilitats derivades de les mesures ordinàries. De tal manera, s'han consolidat formes de segregació internes dins el sistema educatiu a través de les quals s'exclouen certs grups d'alumnes, tant del seu grup de referència com del currículum ordinari. L'atenció ampliada a la diversitat, doncs, no pot confondre la necessària adaptació de continguts i metodologies a les necessitats específiques de l'alumnat amb el desenvolupament de vies d'escolarització paral·leles i amb el desplegament de processos d'ensenyament i aprenentatge d'un valor profundament diferent i desigual. Si diversos ho som tots, l'atenció a la diversitat ha de ser una pràctica orientada al conjunt del centre educatiu i al conjunt de l'alumnat, no només a aquell definit com a mancat, especial, necessitat. A l'apartat següent abordarem amb detall aquesta qüestió.

La segona accepció recurrent amb què es fa servir el concepte de diversitat, i que es vincula amb l'argument que acabem de desenvolupar, és aquella que l'associa a grups específics d'alumnes dins el centre i, en particular, a aquells grups que concentren l'alumnat amb un nivell acadèmic inferior o problemes conductuals. Parlar d'agrupaments de nivell sembla que avui en dia no és políticament correcte i, a més, la seva aplicació està en els límits del marc legal. Per això, s'ha estès com una taca d'oli el concepte de «grups de diversitat». Aquesta accepció, per tant, no només reproduïx els problemes associats a l'etiqueta de l'alumnat de «diversitat», sinó que alhora generalitza la multitud d'especificitats i casuístiques que es generen dins un grup amb un sol concepte i, a més, reforça les diferències entre aquest grup d'alumnes i la resta d'alumnat. Ja no només es tracta que determinats alumnes, pel seu perfil social, el seu comportament o el seu rendiment es considerin «els diversos», sinó que, a més, estan tots junts en el mateix grup classe, cosa que consolida les dinàmiques d'exclusió internes del sistema educatiu a les quals fa referència Martínez (2005) i que hem indicat anteriorment. El concepte de «grup de diversitat», de fet, no només és present en el vocabulari dels docents, sinó que també forma part del vocabulari dels alumnes i es pot trobar per escrit a les pàgines web d'alguns centres i als seus documents interns. És, doncs, la culminació d'una concepció reïficada del concepte que, com veurem a l'apartat següent, consolida els grups homogenis dins els centres com una de les respostes organitzatives més comunes per gestionar la diversitat que hi ha entre l'alumnat.

Finalment, la tercera accepció del concepte és aquella que fa referència al conjunt de centres que concentren l'alumnat en inferioritat de condicions en termes socials i educatius i que, com hem explicat a l'apartat anterior, és fruit de les dinàmiques de segregació escolar que hi ha al país. Certament, aquest no és el concepte oficial amb el qual s'anomenen els centres de Catalunya amb màxima complexitat social, però sí que s'ha convertit en un concepte emprat tant per equips directius com per docents i famílies per referir-s'hi. «Nosal-

tres som un centre de màxima complexitat, un centre de diversitat, com se sol dir» (cap d'estudis d'un institut públic de Barcelona). Seguint la mateixa lògica argumental que hem fet servir per als punts anteriors, algunes de les preguntes que es desprenen de l'ús d'aquest concepte són les següents: es pressuposa que són només alguns centres els que tenen diversitat entre l'alumnat, mentre que tota la resta presenten una composició social homogènia? A quin tipus de diversitat (social, ètnica, lingüística, de ritmes d'aprenentatge, religiosa) es fa referència quan s'assigna aquesta etiqueta a un centre educatiu? Què vol dir exactament parlar d'un «centre de diversitat»: que té molta «diversitat interna» o que és «divers» en relació amb la resta?, i així, successivament.

Aquestes tres accepcions del concepte de diversitat aplicades a l'alumnat, als grups classe i al conjunt del centre, actuen com a formes d'exclusió educativa perquè parteixen d'una concepció esbiaixada del que significa la diversitat i, consegüentment, promouen un tipus d'acció educativa selectiva que actua només sobre els alumnes, els grups o els centres considerats «diversos» i «problemàtics» i no sobre tot el sistema educatiu.

AGRUPAMENTS DE L'ALUMNAT: PARADOXES, OMISSIONS I CONTRADICCIONS

Els sistemes educatius català i espanyol es caracteritzen, des de principi dels anys noranta, per una estructura educativa comprensiva, basada en un període formatiu obligatori i comú per a tot l'alumnat dels 6 als 16 anys i, per tant, que inclou tota l'etapa d'Educació Primària i d'Educació Secundària Obligatòria. Així doncs, en termes formals la legislació no preveu la possibilitat d'agrupar als alumnes segons les capacitats. Tot i això, l'escassa recerca que s'ha fet encara en aquest camp posa de manifest que a Catalunya hi ha una pràctica generalitzada de segregació de l'alumnat per grups de nivell als centres, cosa

que es tradueix en el fet que un de cada tres centres d'ESO agrupa l'alumnat segons la capacitat (Aymeric *et al.*, 2011; Ferrer, 2011). De fet, segons dades del PISA 2009, els alumnes que estudien en centres que no empen l'agrupament per nivell són només l'11% del total, mentre que la resta ho fa en alguna matèria o en totes (Tarabini *et al.*, 2017, en premsa). Aquestes dades, a més, contrasten amb la mitjana del conjunt de l'Estat espanyol i de l'OCDE, segons les quals un 39,9% i un 31,9% respectivament de l'alumnat de la mostra PISA estudien en centres on no s'agrupa l'alumnat per nivell en cap assignatura.

Els grups de nivell, doncs, són una de les respostes organitzatives més comunes als centres educatius catalans per gestionar la diversitat que hi ha entre l'alumnat. No obstant això, es tracta d'un tema que no sempre ha estat objecte de debat públic i que sovint s'ha confinat a l'interior dels centres, a l'interior dels claustres. La forma d'agrupar l'alumnat, amb les conseqüències que comporta, és una de les principals preocupacions de nombrosos equips directius i sovint es converteix també en una de les principals fonts de conflicte entre el professorat. En aquest sentit, cal que el tema dels agrupaments passi a ser objecte de debat públic, i que s'obri la «vida dels centres a un escrutini públic i democràtic» (Lynch i Baker, 2005, 140). Aquesta obertura no s'ha de confondre amb un escarni públic ni amb una voluntat fiscalitzadora, sinó que ha d'estar orientada a la necessitat d'alleugerir els claustres dels debats i les tensions quotidians sobre aquesta qüestió i, sobretot, a disminuir l'enorme reproducció de les desigualtats socials que es genera a través d'aquests.

De fet, la recerca nacional i internacional sobre aquesta qüestió posa de manifest que els grups de nivell es converteixen en poderosos catalitzadors per explicar les possibilitats d'èxit, fracàs i abandonament escolar de l'alumnat (Oakes, 1985; Boaler *et al.*, 2000; Gibson *et al.*, 2013). Així, els grups de «baix nivell» no només estan sobrerrepresentats per alumnes d'origen migratori i d'estatus socioeconòmic i cultural baix —fet que posa en dubte el fet que la seva configuració estigui

feta exclusivament per criteris de capacitat i rendiment—, sinó que a més tenen efectes molt negatius sobre la motivació, el rendiment i les expectatives educatives dels estudiants. Tal com afirmen Pàmies i Castejón (2015), els estudiants que estan en els grups de menys nivell estan subjectes a expectatives més baixes per part del professorat, reben menys estímuls per a l'aprenentatge i estan més exposats a metodologies repetitives, a activitats que els infantilitzen i a relacions amb el professorat basades en el control i la punició del comportament. La segregació de l'alumnat en grups de nivell, doncs, polaritza els resultats del sistema educatiu i posa en dubte els principis d'equitat i cohesió social que han de caracteritzar qualsevol sistema educatiu. A més, els agrupaments per nivell no només repercuten sobre el nivell d'equitat del sistema, sinó també sobre el seu nivell d'excel·lència. Tal com hem indicat anteriorment i com posen de manifest les anàlisis a partir dels resultats PISA, els sistemes educatius que aconsegueixen avançar més en termes de rendiment són precisament aquells que avancen més en termes d'equitat, fet que demostra que existeix un fals debat entre excel·lència i equitat.

A continuació (taula 5) mostrem el debat entorn de l'agrupament per nivells que es genera a l'interior d'un centre educatiu. Ho fem a través de fragments d'entrevistes fetes amb personal docent, directiu i de coordinació d'un mateix centre d'ESO que serveixen per il·lustrar bona part de la polèmica existent sobre aquesta qüestió en el dia a dia de nombrosos centres catalans. Els professionals entrevistats parlen sobre el model d'atenció a la diversitat que s'aplica al centre on treballen i donen arguments del que, al seu entendre, són els pros i els contres de diferents models d'agrupament de l'alumnat i de diferents opcions d'organització curricular, pedagògica i d'avaluació. Vegem-ho.

Taula 5.

El debat sobre els agrupaments als centres educatius.

Un exemple il·lustratiu

Sector A d'un claustre d'un institut públic de Barcelona	Sector B d'un claustre d'un institut públic de Barcelona
«Jo crec que aquí hi ha més alumnes d'atenció a la diversitat dels que hi hauria d'haver realment [...]. Per mi l'atenció a la diversitat és per als alumnes que realment, i dic realment, tenen molts problemes, perquè de problemes, tothom en té.» ----- «Se'ls adapta el currículum, se'ls fan projectes, se'ls donen totes les oportunitats perquè es puguin treure el graduat, però sempre a costa d'abaixar el nivell, i hi ha molts <i>profes</i> aquí que no hi estem d'acord. Si es dona un mateix títol, s'ha d'exigir un mateix nivell!» ----- «El centre dedica molta atenció als alumnes del grup adaptat i potser massa poca a la resta, més encara tenint en compte que aquest grup representa una proporció molt petita en relació amb el total.» ----- «Alguna vegada ens han intentat involucrar en alguna activitat dels tallers de diversificació curricular... però jo per exemple vaig dir que no, jo soc professora de música, deixeu-me fer la meva assignatura i no em mescleu en la resta de coses!»	«Hi ha resistències claríssimes [...]. Jo estic aquí per [encarregar-me de] la gestió a la diversitat i, evidentment, em toca i m'agrada, però al meu departament ningú vol prestar atenció a aquest tema. Ningú ho vol assumir.» ----- «Jo crec que una part del professorat encara no s'ha adonat que l'educació ha canviat. Aquí el problema està en el fet que sembla que si deixes de fer el que has fet sempre i treballes d'una forma més globalitzada, més experimental, implica abaixar els nivells. I en absolut! Pots fer coses fins i tot més difícils i l'alumnat s'hi adaptaria perfectament!» ----- «Jo crec que els tallers fora del centre [via diversificació curricular] tenen dos avantatges. Un és veure món. L'altre és generar unes competències que habitualment no treballem dins el centre [...]. Seria molt millor que tot això estigués integrat al currículum mateix, però encara ens queda molt camí per recórrer, encara predominen molts professors que només es fixen en la seva matèria.»

Font. Elaboració pròpia.

Com es pot observar, s'identifiquen dos grans models de concebre i aplicar l'atenció a la diversitat que conviuen en un mateix centre i, sense

negar la intrínseca, valuosa i, evidentment, legítima diversitat d'opcions pedagògiques que caracteritza el professorat de qualsevol centre educatiu, serveixen per il·lustrar el «conflicte» envers els models d'agrupament dels quals fèiem esment anteriorment i per evidenciar la necessitat d'apujar aquest debat a un nivell més ampli que el del centre mateix. A més, la importància d'aquest debat públic no es pot deslligar de la necessitat de reforçar el suport institucional per tal que els centres educatius puguin fer front de la forma més equitativa i eficaç possible a la gestió de la inevitable heterogeneïtat existent entre l'alumnat. De fet, per a alguns professionals, l'agrupament per nivells es converteix en gairebé l'únic recurs possible per fer front a l'enorme concentració de dificultats que caracteritzen el seu dia a dia i, per tant, el debat sobre el model d'agrupaments i la intervenció política en aquest camp no es pot deslligar del debat i la intervenció al voltant de la segregació escolar. No és casual que siguin precisament els centres amb més complexitat social els que fan més ús dels agrupaments per nivell. Garantir una distribució equilibrada de l'alumnat és, doncs, un requisit imprescindible perquè tots els centres puguin plantejar models d'agrupament en les mateixes condicions.

Nosaltres ja no sabem què fer. Ho hem provat tot. Primer vam tenir Aula Oberta a 1r cicle [de l'ESO], després la vam passar al 2n cicle [de l'ESO] i aquest any ja no en tenim. Fem adaptacions individuals, grupals, desdoble, tornem a començar... Fem l'impossible per veure si així la cosa funciona millor.

Coordinadora pedagògica d'un institut públic de Barcelona

Amb aquest alumnat, l'únic que podem fer són agrupaments per nivell, si no, no hi ha manera.

Professora de castellà d'un institut públic de Barcelona

Finalment, volem fer un apunt a la necessitat d'incrementar la dotació pressupostària del sistema educatiu català per tal de fer viable l'atenció ampliada a la diversitat de què hem parlat anteriorment. De fet, si bé els agrupaments flexibles i els desdoblements són una de les mesures

previstes per la normativa per atendre la diversitat a dins els centres, la reducció de personal docent i de suport en el marc de mesures d'austeritat pressupostària han suposat un clar entrebanc per desplegar l'atenció individualitzada de l'alumnat als centres.

Ja ens agradaria, ja, poder treballar totes les matèries amb desdoblaments, però no tenim professorat per fer-ho!

Tutora de 3r d'ESO d'un institut públic de la ciutat de Barcelona

LA DIVERSIFICACIÓ CURRICULAR O ELS RISCOS DE LA CONDESCENDÈNCIA PEDAGÒGICA

La diversificació curricular és una de les mesures específiques d'atenció a la diversitat previstes en la normativa catalana per a l'organització dels centres educatius. Aquests programes s'adrecen prioritàriament als alumnes dels dos darrers cursos de l'ESO (3r i 4t) i tenen per objectiu que els alumnes amb més dificultats puguin assolir els objectius i les competències bàsiques d'aquesta etapa educativa i obtenir el graduat d'Educació Secundària Obligatoria. Per aconseguir-ho, estableixen un currículum i una metodologia diferents dels establerts amb caràcter general, que disposa d'una organització de matèries més globalitzada, una presència més gran dels continguts de caràcter pràctic o una ràtio professorat-alumnat més petita.

En altres publicacions (Tarabini *et al.*, 2015b) ja hem explicat que la Diversificació Curricular (DC) es pot organitzar de formes molt diferents, no només en funció del suport institucional que hi donin les administracions educatives, sinó també a partir de l'apropriació i la recontextualització del programa que en fan diferents centres educatius. Així, mentre que algunes administracions i alguns centres entenen la diversificació com un recurs més a partir del qual abordar de forma global i sistemàtica l'atenció a les diversitats als centres, d'altres l'apliquen d'una forma més residual, sense modificar les estructures i

dinàmiques quotidianes de funcionament del centre. I d'aquestes diferents concepcions i aplicacions es desprenen també impactes diferents. De fet, diverses recerques han posat de manifest els impactes positius que poden tenir els programes de DC en aspectes com ara la vinculació emocional dels estudiants amb el seu procés d'aprenentatge, les relacions professorat-alumnat o l'increment de les taxes de graduació (Martínez Domínguez, 2011; Amer i Pascual, 2015).

No obstant això, l'objectiu de l'anàlisi que es presenta a continuació, i sense voluntat de negar els resultats de les investigacions precedents en aquest camp, és un altre: posar de manifest algunes de les contradiccions que es deriven de l'aplicació d'aquestes mesures d'atenció a la diversitat o, dit d'una altra manera, identificar alguns dels efectes, sovint no intencionats, de programes que tot i desplegar-se amb vocació inclusiva poden acabar convertint-se justament en el contrari: en formes d'exclusió d'experiències, aprenentatges i oportunitats educatives per als alumnes en inferioritat de condicions. Ens centrarem, en particular, en els efectes perniciosos del que Emilio Tenti (2012) anomena la «condescendència pedagògica» característica de bona part de les mesures compensatòries per atendre la diversitat i dels programes de diversificació curricular, en concret.

De fet, l'aplicació de la diversificació curricular sovint s'acaba equiparant a una rebaixa del nivell per a aquells alumnes que es preveu que no aconseguiran el graduat amb els estàndards acadèmics establerts i, per tant, més que una adaptació metodològica i curricular, acaba funcionant com una devaluació de continguts que, alhora, condueix a un títol devaluat. Tal com afirmen els docents següents:

Els alumnes de DC tenen un currículum molt més bàsic. L'objectiu és que assoleixin els mínims per poder-se graduar perquè tots parteixen d'un nivell molt baix.

Tutora de 3r d'ESO d'un institut públic de Barcelona

La immensa majoria, per no dir el 100 %, d'alumnes que participen en DC tenen un nivell molt baix, són persones que tampoc tenen gaire interès en l'institut i que només els pots enganxar a través dels tallers i d'activitats més pràctiques, a través d'uns continguts molt mínims.

Tutor de 4t d'ESO d'un institut públic de Barcelona

Si has seguit l'ESO a partir d'un grup adaptat, podràs fer un grau mitjà, però no et podràs apuntar a un batxillerat, perquè t'estavellaràs, perquè no tindràs el nivell. De fet, aquí ja no els permetem que s'apuntin a batxillerat, perquè és absurd. S'hi apuntaven i després d'un mes abandonaven, perquè realment el seu nivell és molt, molt baix.

Tutora d'una Aula Oberta d'un institut públic de Barcelona

Aquesta equiparació de la DC amb la rebaixa de nivell té nombroses implicacions en clau d'exclusió i inclusió educativa i posa de manifest alguns dels aspectes indicats anteriorment referents a les dificultats dels centres educatius per portar a terme una veritable educació comprensiva i comuna per a tot l'alumnat, que alhora atengui les particularitats i necessitats dels estudiants. L'educació comprensiva i l'atenció ampliada a les diversitats continuen sent un repte del nostre sistema educatiu que requereix no només voluntat docent, sinó també mesures polítiques per fer possible el binomi. I, com ja hem explicat, els problemes per articular aquests dos aspectes de la pràctica pedagògica són especialment acusats als centres que concentren més dificultats. Així, els professionals que treballen en contextos amb problemàtiques educatives i socials més grans han de bregar quotidianament amb el dilema següent: aplicar un currículum i una metodologia condescendent amb aquells alumnes que tenen més dificultats, garantint-ne així la retenció escolar i en última instància la graduació, o mantenir un currículum i una metodologia amb alta exigència acadèmica que tendeixen a expulsar bona part dels estudiants. En el fons es tracta, doncs, de «triar» un dels dos tipus d'exclusions: aquella que

exclou directament de l'escola o aquella que, encara que actuï indirectament, exclou del coneixement educatiu. El relat de l'alumna que es mostra a continuació il·lustra perfectament aquesta contradicció:

El que està clar és que si no estigués a l'Aula Oberta, ja estaria fora de l'institut. Aquí tot s'adapta al teu ritme, tens menys *profes*, som menys a classe, sortim del centre dos dies a la setmana. És tot molt diferent. Estan més pendents de tu. A l'aula normal sembla que ni et veuen. Ja veus! Jo si no fos per l'Aula Oberta, ja ho hauria deixat fa temps [...]. El problema serà després de l'ESO, ara amb això dels tallers i de sortir del centre tothom està molt content, i jo també, eh, és molt menys avorrit que estar aquí a l'*insti*, però si després vull fer un cicle, no estaré acostumada a estar tantes hores asseguda a una cadira. Sembla que no hi ha vida després de l'ESO, però sí que n'hi ha! És bonic mentre ets a l'institut, però ja et dic jo que després no ho és, per res, perquè no estàs acostumada a escoltar, ni a estar tot el dia asseguda a una cadira, ni a estudiar, ni a fer deures, ni res.

Alumna de 4t d'ESO d'una Aula Oberta
d'un institut públic de Barcelona

En aquest sentit i fent servir la terminologia d'Amartya Sen (2001), un dels riscos més clars de la DC és que s'acabin convertint en modalitats d'inclusió incompletes o insuficients o, en paraules d'Inés Aguerrondo (2008), en formes d'exclusió per inclusió. De fet, segons l'autora hi ha tres grans formes d'exclusió educativa que han funcionat tant històricament com en l'actualitat: la marginació per exclusió total que implica estar fora del sistema i, en el nostre context, es concreta en la manca d'accés a l'educació secundària postobligatòria; la marginació per exclusió primerenca, que vol dir la sortida abans de temps del sistema i en el nostre context es podria concretar en l'abandonament de l'ESO sense graduació un cop complerts els 16 anys, i la marginació per inclusió, que implica estar dins el sistema però sense aprendre i

es concreta en aspectes tals com la repetició, els grups de baix nivell o, en el cas que ens ocupa, la diversificació curricular, amb la consegüent devaluació de credencials.

En aquest escenari, doncs, és fonamental replantejar-se el concepte mateix d'èxit educatiu més enllà de la graduació en ESO. Sens dubte, el títol de graduat té una gran importància, i més encara en un sistema com el nostre, que no permet continuar cap mena d'estudis sense aquesta credencial. Però quin sentit té que els estudiants acabin l'escolarització obligatòria amb una credencial devaluada que no els permetrà continuar estudiant amb cap garantia d'èxit? Resoldre aquesta qüestió implica preguntar-se quins haurien de ser els coneixements escolars bàsics —que no és el mateix que mínims— que hauria de garantir l'escolarització obligatòria, així com preguntar-se pels requisits d'una pràctica pedagògica que permeti connectar amb la vida quotidiana, amb els interessos i amb les necessitats de tots els estudiants (Zygnier, 2007). I això, lluny de ser una qüestió tècnica, és una qüestió eminentment política que afecta el moll de l'os de l'estructura curricular i organitzativa de l'Educació Secundària Obligatòria (Escudero, 2005), i que obliga a replantejar-se les característiques de la cultura escolar per tal que respongui a criteris de justícia i equitat. En aquest sentit, Amador Guarro (2005) planteja la necessitat d'una reconstrucció democràtica de la cultura escolar basada en plantejaments curriculars accessibles i culturalment rellevants per a tots els grups socials. Des d'aquesta perspectiva, doncs, no es tractaria només d'aplicar mesures d'atenció a la diversitat que actuen als marges del sistema, sinó de modificar precisament les bases en què se sustenta el sistema educatiu actual.

Tal com afirma Aguerrondo (2000), cal un paradigma nou en el camp educatiu que permeti repensar el sistema educatiu des de la mirada dels drets i de la justícia social. Perquè la responsabilitat de la institució escolar, en paraules de Mariano Fernández Enguita (2016), «no és reforçar la selecció, sinó adoptar les mesures necessàries perquè el

gruix de l'alumnat, és a dir, la immensa majoria, la superi amb èxit». I perquè això sigui possible, la unitat del canvi no pot ser només l'alumne, ni l'aula, ni tan sols l'escola. És el sistema educatiu mateix com a tal el que necessita transformar-se, a partir de noves propostes curriculars, pedagògiques i d'organització que donin cabuda a tots els estudiants i que en garanteixin l'aprenentatge.

- 5 L'exclusió com a manca de cura: la importància de les expectatives docents

La recerca nacional i internacional fa anys que destaca el rol clau que té el professorat en els processos d'exclusió educativa. Les expectatives docents, en particular, han estat identificades com un dels principals elements a l'hora d'explicar les oportunitats d'èxit educatiu dels joves (Rist, 2000). A partir del conegut «efecte Pigmalión», les expectatives tenen la capacitat de generar efectes reals sobre l'alumnat, ja que es transmeten a través del tracte i repercuteixen sobre l'autoestima, la interacció i, en darrera instància, sobre els resultats. Així mateix, hi ha nombroses recerques que han mostrat que les expectatives docents estan profundament influenciades pel perfil social de l'alumnat, fet que explica per què l'alumnat de baix estatus socioeconòmic i cultural tendeix a estar sobrerrepresentat com a *target* de baixes expectatives (Auwarker i Aruguete, 2008; Dunne i Gazeley, 2008).

En aquest apartat, abordem les expectatives docents com una forma específica d'exclusió educativa per manca de cura, precisament perquè tenen una relació central amb els processos d'acompanyament educatiu, d'escolta, respecte i estima del professorat envers l'alumnat. Com dèiem a l'inici, l'educació és una pràctica profundament emocional i a través de les expectatives docents es transmeten de forma clau emocions positives o negatives; atributs, estereotips i estigmes, afectes i desafectes que caracteritzen el dia a dia de les relacions educatives. Parafrasejant Andy Hargreaves (2001, 1956):

L'ensenyament i l'aprenentatge no només estan vinculats amb el coneixement, els aspectes cognitius i les habilitats. Són també pràctiques emocionals. Això no implica que siguin només pràctiques emocionals. L'emoció i la cognició, els sentiments i el pensament es combinen junts en totes les pràctiques socials de formes complexes. Però aprendre i ensenyar són inevitablement emocionals per natura.

LA IDEOLOGIA DELS DONS NATURALS: REFLEXIONS SOBRE LES HABILITATS I ELS COMPORTAMENTS DELS ESTUDIANTS

La ideologia meritocràtica sempre ha estat i continua sent un dels principals mecanismes per reproduir la desigualtat educativa. La seva tesi principal és que la intel·ligència i el mèrit són les dues variables principals per entendre els resultats, la trajectòria i les tries educatives dels joves. Així, aquells alumnes més intel·ligents i que s'esforcen més serien aquells que obtindrien millors resultats i, per tant, els que continuarien estudiant més anys. La relació lineal entre més intel·ligència/mèrit i millors resultats es basa, doncs, en dos grans supòsits: en primer lloc, pressuposa que la intel·ligència i el mèrit són qüestions purament objectives i subjectes a la voluntat individual; en segon lloc, assumeix que l'escola és justa o neutral davant la producció pròpia, el judici i l'avaluació de l'habilitat i l'esforç individual. A continuació posem de manifest les omissions d'aquests dos supòsits, tot mostrant els límits de la ideologia meritocràtica per poder explicar les possibilitats d'èxit, fracàs i abandonament escolar dels estudiants de diferent origen social. Tal com afirma Furlong (1991), tres de les vies principals a partir de les quals s'expressen les relacions de poder dins les escoles són la producció d'habilitats, la producció de valors i la producció d'identitats. Tres elements que alhora estan intrínsecament relacionats. Vegem-ho.

Els centres educatius tenen un rol central en la producció de les habilitats del jovent. De fet, les habilitats, intel·ligències o capacitats són construccions socials que es defineixen durant el procés d'escolarització. En paraules de Jeannie Oakes *et al.* (1997, 486): «Les definicions i concepcions de la intel·ligència sempre són sensibles als contextos culturals en què es desenvolupen». Evidentment, això no implica negar que l'alumnat arribi a l'escola amb capacitats i talents diferents, sinó posar de manifest que els centres i el professorat no són neutrals davant aquests: mentre que alguns es tracten com a valuosos i legítims, d'altres s'invisibilitzen, es qüestionen o es critiquen. El professorat, doncs, condicionat per l'estructura curricular, estableix el tipus d'habilitats, coneixements i capacitats que es consideren valuosos en un context escolar determinat i a partir d'aquests paràmetres es construeixen diferents categories d'alumnes: els «llestos», els «capaços», els «intel·ligents» o els «espavilats», en contraposició amb aquells a qui «els costa», els més «aturadets», els que «no hi arriben», o fins i tot els «curtets».

A més, aquests atributs sovint es consideren una qüestió natural, vinculada a trets inherents dels alumnes o a les característiques de la seva família, però no directament al context escolar o als contextos socials més amplis que en generen les condicions de possibilitat. De fet, el que són en realitat dons socials es tracten sovint com talents individuals (Bourdieu i Passeron, 1979). És el que Emilio Tenti (2008) o Karina Kaplan (2006) anomenen «la ideologia dels dons naturals», una ideologia que no qüestiona l'ordre escolar ni social i que en darrera instància culpabilitza els joves del seu fracàs. No obstant això, l'organització dels centres educatius és una via per produir diferències en les capacitats. L'anàlisi sobre els agrupaments dels estudiants desenvolupada a l'apartat anterior n'és un exemple perfecte. Així mateix, l'assignació d'aquests atributs als estudiants no és independent de les seves característiques sociodemogràfiques i de la seva posició en l'estructura social. Nombroses recerques han demostrat que els docents tendeixen a valorar més positivament les intel·ligències i habilitats

pròpies de les classes mitjanes professionals i a relegar-ne a un segon pla la resta. A tall d'exemple, l'expressió escrita és molt més present i té molt més valor als instituts que l'expressió oral, quan és sabut que la primera és més present entre les classes mitjanes i la segona entre les classes treballadores, i el mateix succeeix amb la presència i el tractament de les habilitats intel·lectuals i manuals. Així mateix, s'ha documentat àmpliament (Jussim *et al.*, 1996) que l'estatus socioeconòmic i cultural dels estudiants determina en gran mesura les expectatives del professorat, amb la qual cosa el professorat tendeix a creure que els estudiants d'estatus més elevat són més talentosos, s'esforcen més i són més capaços que la resta.

D'altra banda, la ideologia de l'habilitat no és independent de les concepcions docents sobre el comportament dels alumnes. És a dir, les escoles i el professorat no només valoren de forma desigual diferents tipus de coneixements i habilitats, sinó també diferents tipus de comportaments, tipificant-ne alguns com a «bons» o «adequats» i els altres com a «dolents» o «inadequats». La valoració dels comportaments, a més, està intrínsecament vinculada a les característiques dels estudiants en termes d'edat, classe, gènere o etnicitat. Així, per exemple, el que es pot considerar un comportament adequat per a un noi no sempre s'hi considera per a una noia. I així successivament.

A continuació mostrem com s'expressa aquesta ideologia dels dons naturals en termes de gènere i classe social i mostrem com la individualització i la naturalització de comportaments i capacitats es construeix en un poderós mecanisme per explicar les oportunitats desiguals d'èxit escolar.

En primer lloc, i pel que fa al gènere, la nostra anàlisi posa de manifest que el professorat tendeix a atribuir, i sovint a naturalitzar, diferents trets de personalitat, habilitat i comportament entre nois i noies i que, a més, aquests trets no només es valoren de forma diferent, sinó de forma eminentment desigual. És a dir, lluny de situar-se en

una escala purament descriptiva, es posicionen en una escala valorativa en què determinades maneres de fer i de ser es consideren millors que altres. La taula que es presenta a continuació resumeix alguns dels trets a partir dels quals el professorat entrevistat tendeix a descriure els nois i les noies:

Taula 6.

Assignació d'atributs a nois i noies en els discursos docents

Els nois són...	Les noies són...
Més moguts	Més tranquil·les
Més mandrosos	Més treballadores
Més rebels	Més responsables
Més racionals	Més emocionals
Més innocents	Més manipuladores
Més segurs i decidits	Més inestables

Font. Elaboració pròpia.

Com es pot observar, doncs, els trets que s'assignen a nois i noies es vinculen amb les construccions socials hegemòniques del que implica ser un home o una dona. Així, a través de diferents expressions, els nois es vinculen amb l'acció i la raó com a trets clau de la masculinitat dominant, mentre que les noies es vinculen amb la passivitat i l'emoció com a característiques inherents del que es pressuposa que és la feminitat. Cal tenir en compte, a més, que fins i tot quan es reconeix que aquests trets estan marcats per pautes de relació social i patrons de socialització i que, per tant, no són de tipus biològic i natural, l'assignació dels atributs a un sexe o a l'altre continua sent lineal:

Les noies a aquesta edat tenen més maduresa. Potser és per l'educació que reben, que encara és molt diferent per a nois que noies... [A les noies] se'ls exigeix més, estan més entrenades a aconseguir els altres, a ser les bones nenes, a no sortir-se de les normes... És més fàcil que sense motivació vagin fent, vagin entregant, són més regulars, més formiguetes [...]. En general, les noies tenen més capacitats emocionals: sacrificar el benefici immediat, mirar més a llarg termini, no desparar-se tant, mirar més per elles mateixes... Això les noies ho porten millor, tenen el caràcter més madur, més format.

Coordinadora pedagògica d'un institut públic de Barcelona

Així doncs, pel que fa al comportament, sembla que les alumnes, les noies, són les que s'acosten més al model d'alumne ideal. De fet, el professorat tendeix a valorar d'una manera especialment positiva —i a fomentar— els trets conductuals «propis» o «característics» de les noies, mentre que critica, qüestiona o puneix els comportaments «típicament masculins». Ser un «bon alumne» en termes de comportament implica ser tranquil, ordenat, responsable i treballador, i sembla que aquests atributs tenen tots rostre femení. No obstant això, aquests atributs, lluny d'explicar-se per fets biològics o naturals o per l'impacte d'agències de socialització externes a la institució escolar, estan també profundament influenciats pel mateix rol dels centres i del professorat en la construcció de les identitats dels nois i les noies. Nombrosos treballs de recerca han posat de manifest que el gènere dels alumnes és un element clau a partir del qual es configuren les expectatives docents i les conseqüents pràctiques de relació, exigència i valoració envers els nois i les noies (NESSE, 2009b; Houtte, 2011).

Les noies generalment estan més motivades per treballar que els nois [...]. El sistema està pensat per a dones. I les dones són professores i *senyoretas*. Per això es valora molt la presentació. La presentació es valora perquè ho fan senyores que fan bona lletra i els agraden les coses polides i ben fetes. Per

mi és absurd, però és així. Això passa molt a primària: nenes que han de repetir un full perquè està brut, però també passa de forma diferent a secundària.

Tutora de 3r d'ESO d'un institut públic de Barcelona

No obstant això, si bé en termes conductuals les noies són més apreciades que els nois perquè s'ajusten més als paràmetres escolars esperats; en termes cognitius, de forma de ser i de personalitat, es valoren d'una manera molt més positiva els trets suposadament masculins, com la racionalitat, la innocència o la «falta de maldat». Així, i tal com afirma Houtte (2007), en termes globals, el professorat tendeix a preferir els nois perquè se'ls associa amb persones més honestes i racionals i menys malicioses i complicades. La mateixa coordinadora pedagògica a qui ens hem referit abans afirma:

Sí, sí, sí, sí. [Les noies] són molt més rebuscades, són molt manipuladores, tenen unes altres eines i normalment no les atrapes a la primera. Als nois, se'ls veu venir, són més fàcils. [Amb ells] tot és més explosiu, més visible, més façana, no? De vegades l'únic que fan és cridar l'atenció, pobres.

Així doncs, i tal com ja van apuntar Schneider i Coutts (1979, citat a Houtte, 2011) fa més de trenta anys, en termes de gènere sembla que el professorat té una adhesió simultània a dos sistemes oposats de valors: un que emfasitza els comportaments femenins, i un altre que posa l'accent en els trets de personalitat masculins. Des del nostre punt de vista, aquest doble sistema de valors té un efecte clarament desigual en les oportunitats educatives dels nois i les noies, ja que si bé la conducta és més fàcilment modificable, la personalitat és més difícil de transformar, amb la qual cosa la «ideologia dels dons naturals» acaba afectant de forma especialment negativa les noies. Dos dels efectes més visibles d'aquest procés són les diferents explicacions i orientacions fetes pel professorat a nois i noies amb els mateixos resultats acadèmics. Així, és comú que les bones

notes dels alumnes nois s'expliquin per la seva intel·ligència, mentre que les bones notes de les alumnes noies s'atribueixin al seu esforç. Així mateix, amb les mateixes notes es continua orientant molt més els nois cap a itineraris educatius (assignatures optatives, estudis postobligatoris, etcètera) de tipus científic i tecnològic, i les noies, cap a branques de tipus social o humanista (Caprile *et al.*, 2010). Aquestes dinàmiques permeten explicar que, tal com dèiem a l'inici del text, sigui necessari aprofundir en l'anàlisi de les relacions entre gènere i èxit escolar, i anar més enllà del supòsit que els nois són «els nous perdedors» del sistema escolar. Les formes de relacionar-se amb l'educació per part de nois i noies són complexes i multidimensionals, i estan influenciades tant per altres eixos de desigualtat com per la mateixa pràctica escolar.

En segon lloc i pel que fa a la classe social, la nostra anàlisi posa de manifest que la ideologia dels dons naturals funciona fonamentalment a través de l'omissió de la classe com a variable explicativa de les diferents habilitats, sabers i coneixements dels estudiants, o en la manca de consideració —com dèiem abans— de les condicions socials que generen aquestes habilitats. Així, si per al cas del gènere podríem identificar clarament diferents atributs de comportament, intel·ligència o personalitat assignats a nois i a noies, per al cas de la classe no succeeix el mateix. Bona part del professorat entrevistat no assigna atributs prefixats a l'alumnat de diferents classes socials, «simplement» considera que la classe social avui en dia no és l'element més rellevant per explicar les actituds escolars del jovent i, per tant, les seves possibilitats d'èxit o fracàs. La classe, de fet, queda naturalitzada i neutralitzada sota el discurs de l'interès personal.

Perfil social? Classe social? Jo crec que d'això, cada vegada menys. Perquè un nen és igual si és de perfil socialment baix o alt: té el que vol, en aquesta societat. Uns una mica més i uns una mica menys, però tenen massa i això és igual per a tots.

Coordinador de 3r d'ESO d'un institut públic de Barcelona

Avui en dia la gent té por de dir una cosa ben clara: sense esforç no hi ha èxit [...]. Som massa paternalistes amb els nostres estudiants. La seva obligació és estudiar. No valen excuses. Si tu vols, si realment vols, ho pots aconseguir. Jo he vist molts estudiants amb situacions familiars complicades i bons resultats.

Tutor de 3r d'ESO d'un institut públic de Barcelona

Aquests fragments d'entrevista il·lustren perfectament els discursos hegemònics que defensen la fi de la classe social com a variable central per explicar les dinàmiques educatives contemporànies. A més, en nom de l'interès, les ganes i la voluntat s'amaguen pautes específiques d'afinitat sociocultural. És a dir, si bé no es pot establir una relació mecànica i lineal, sí que en termes globals l'alumnat titllat de baix interès tendeix a coincidir precisament amb aquell més distanciat socialment i culturalment de l'organització, els continguts i les pautes de socialització del sistema escolar. És el que Xavier Bonal (2003) defineix com la «distància o alteritat familiar» i que Jordi Collet (2014) anomena «estrangeria escolar». D'altra banda, cal tenir en compte que si de forma explícita el professorat no tendeix a assignar diferents capacitats als estudiants de diferent classe social, aquestes sí que es troben implícites en els seus discursos. De tal manera, el que de vegades comença com un reconeixement de l'origen social en les possibilitats d'èxit escolar sovint s'acaba convertint en una naturalització i normalització de les dificultats acadèmiques dels grups socials més desafavorits o fins i tot en una catalogació de certs models i pràctiques familiars en clau de dèficit i patologia social (Tarabini, 2015). D'aquesta qüestió ens ocuparem a l'apartat següent.

No volem acabar aquest apartat sense fer un reconeixement explícit a aquells docents que de forma oberta reconeixen el rol dels centres educatius i en particular dels docents en la producció de les habilitats acadèmiques i conductuals, i alhora en la producció del fracàs i l'abandonament escolar.

No hi ha èxit o fracàs. Hi ha bons o mals *profes*, bons o mals centres.

Director d'un institut públic de Barcelona

No hi ha ningú que parteixi de zero. Tots naixem en un moment històric, en un país, en una família, i per tant, la justícia no existeix. Quan tu neixes, més o menys, el teu camí ja està marcat. Costa molt sortir-se'n. Costa molt. Ells, de vegades, són els que menys poden fer, els adolescents.

Coordinadora d'ESO d'un institut públic de Barcelona

Jo penso que el sistema educatiu ha de ser flexible, perquè si no crea persones amb sensació de fracàs... són persones molt vàlides, però no necessàriament en temes acadèmics. I això de les intel·ligències múltiples encara està molt lluny de veure's en la pràctica dels centres. Encara pensem que l'alumne bo és l'alumne bo acadèmicament.

Docent jubilada d'un institut públic de Barcelona

LA IDEOLOGIA DEL DÈFICIT O LA CULPABILITZACIÓ DE FAMÍLIES I ESTUDIANTS

A l'apartat anterior ens hem encarregat de mostrar com la ideologia meritocràtica té una importància essencial per entendre les expectatives docents. En aquest apartat ens centrem en un altre aspecte de l'exclusió per manca de cura, que és el que anomenem la «ideologia del dèficit» (Valencia, 1997, 2010). Aquesta ideologia és la que entén determinats models familiars o pràctiques educatives dels estudiants en clau patològica o deficitària, i per tant, allunyada dels requisits d'èxit de la institució escolar. Des d'aquesta perspectiva, doncs, l'explicació dels processos de fracàs, abandonament o èxit escolar es trobaria en els mateixos valors, actituds i pràctiques de les famílies i l'alumnat, i es deixaria de banda el rol dels centres educatius i dels

seus professionals com a proveïdors d'oportunitats. Dit d'una altra manera: el que allunya algunes famílies i alguns alumnes de l'èxit escolar és el seu sistema de valors, les seves pràctiques educatives i socials i les seves actituds davant el procés d'escolarització, considerades totes errònies, defectuoses o mancades d'alguna cosa. Ja no es tracta, doncs, que les famílies i els alumnes siguin més o menys «llestos» i s'esforcin més o menys per aconseguir l'èxit, sinó que els seus models culturals es considerin inapropiats, il·legítims, en el context escolar. De fet, aquest pensament deficitari no es distribueix de forma aleatòria entre tot l'alumnat i les famílies que componen un centre educatiu, sinó que s'adreça específicament a aquells més en inferioritat de condicions en termes socials o que pertanyen a minories ètniques i culturals. És aquest alumnat (i les seves famílies) el que rep de forma majoritària i desproporcionada atributs com ara «desinteressats», «amb manca de valors», «desmotivats», «mal educats», «grollers» i un llarg etcètera. A continuació, ho exemplifiquem amb algunes cites:

Al nostre institut, els joves que abandonen solen coincidir, en primer lloc, amb famílies desestructurades; en segon, amb famílies que no valoren els estudis; en tercer, amb problemes que hagin pogut sorgir al marge dels dos anteriors: malalties, dinàmiques de tipus social que s'escapen del que seria l'habitual... Que un alumne comenci a tenir una amistat dintre de les no desitjables, que tingui contacte amb bandes, que entri en dinàmiques *xungues* de temes de drogues...

Coordinadora pedagògica d'un institut públic de Barcelona

Jo a vegades tinc la sensació que els pares no volen exercir de pares. I a l'hora de renyar-los, ens demanen a nosaltres que ho fem: *Señorita, usted me regaña a mi niño, ¿eh? Lo que haga falta*. Però és clar, jo no sóc qui ha de *regañar*, és vostè qui ha de renyar, parlar, reflexionar... Però no volen: la part lletja, la part no agraïda d'educar, no la volen fer. Els volen donar pre-

mis si aproven, els volen donar vacances i no sé què... però no volen la part dura.

Tutora de 2n d'ESO d'un institut públic de Barcelona

Com es pot observar, doncs, es critica els joves que abandonen els estudis perquè no valoren els estudis, es jutgen les famílies perquè no exerceixen de forma «adequada» el seu rol paternal i fins i tot s'estableixen associacions entre determinats models d'organització familiar, com ara la monoparentalitat i pràctiques com la violència o l'alcoholisme a la llar. Així doncs, i de la mateixa manera com succeïa a l'apartat anterior, les condicions socials dels joves i les famílies són omeses de l'anàlisi i es desplaça l'explicació dels processos d'èxit i fracàs escolar als valors i a les actituds individuals. No es tracta del fet que una família no pugui assistir a una reunió perquè potser tots treballen, sinó que «no valoren el que fan a l'escola»; no es tracta que algú no pugui ajudar al seu fill o la seva filla a fer els deures perquè potser no sap ni per on començar, sinó que «passa de tot»; no es tracta que algú es trobi en una situació tan complicada que ni tan sols pot donar l'esmorzar als fills, sinó que «els té abandonats». De fet, un dels conceptes més estesos en la vida quotidiana d'escoles i instituts és el de «família desestructurada»; un terme que lluny de ser descriptiu és clarament valoratiu en un sentit pejoratiu. Així doncs, no és el mateix parlar d'una família sense feina, d'una família amb manca d'adults de referència, d'una família amb uns nivells d'estudis baixos, que parlar d'una família «desestructurada». Desestructurada tenint en compte quins paràmetres? Segons quin model? Es parla de famílies desestructurades per referir-se a les famílies separades de classe mitjana? Es fa servir aquest concepte quan una mare amb un capital cultural elevat no pot assistir en alguna ocasió a la reunió escolar dels fills? La resposta és no. El concepte de «desestructuració» s'adreça només a les famílies de baix estatus socioeconòmic i cultural o de grups culturals minoritaris i denota un judici moral clar, que lluny d'intentar diagnosticar, entendre i analitzar aquestes famílies, les ubica sistemàticament en una situació d'inferioritat.

A partir d'aquesta lògica, es considera que certs models familiars són millors que altres, més legítims, més apropiats, més responsables i autoritzats, i els mestres i professorat s'ubiquen en un rol clarament moralitzador i fiscalitzador, que classifica, jutja, accepta o rebutja diferents models educatius segons uns paràmetres de distància i proximitat sociocultural. Ja fa anys que la recerca en aquest camp posa de manifest que les escoles es basen en formes estandarditzades d'entendre el que és una «bona família» i que no són independents del seu estatus socioeconòmic i cultural (Laureau i McNamara Horvat, 1999). Així, les distàncies davant el model de socialització escolar es tracten en clau de defecte moral i no en clau de desigualtat (Rujas, 2016). Més encara, tal com afirma Beverly Skeggs (1997), la creença que existeix una cultura patològica o deficitària fa precisament que les víctimes de les desigualtats socials siguin vistes com les responsables de la seva pròpia situació.

Un dels extrems d'aquesta lògica deficitària és el que en una altra ocasió (Tarabini, 2015) ja vam anomenar «patologització del fracàs i l'abandonament escolar». És a dir, l'atribució de les causes del fracàs i l'abandonament a suposats problemes psicològics de famílies i alumnat. De fet, la «fòbia escolar» ja s'ha diagnosticat com una categoria específica dins els trastorns per ansietat definits pel *Manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals* (en anglès: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, DMS), editat per l'Associació Nord-americana de Psiquiatria i referència per al diagnòstic i tractament de tot tipus de trastorns mentals. Així doncs, ja no es tracta que determinats models i pràctiques de joves i famílies siguin titllats d'erronis, sinó que directament són fruit de malalties psicològiques. Si un jove no va a classe, no estudia, no s'esforça, és perquè té alguna mena de problema psicològic que l'allunya de l'èxit escolar.

Alguns alumnes amb problemes conductuals amaguen problemes mentals, fòbies escolars, trastorns d'Asperger, psicosis [...]. Són nois que de cop es neguen a venir a l'institut, tenen

una incapacitat psicològica brutal. No poden venir. És superior a les seves forces. No poden ni arribar a la porta.

Cap d'estudis d'un institut públic de Barcelona

La patologització dels processos de fracàs i d'abandonament escolar és, doncs, l'extrem d'aquesta ideologia del dèficit i de la culpabilització, i la seva conseqüència directa és la desresponsabilització del professorat envers la situació educativa d'alguns dels alumnes. Si els joves en risc de fracàs escolar estan malalts, aleshores es tracta d'un problema mèdic i no escolar. De fet, la recerca prèvia en aquest camp ha posat de manifest en diverses ocasions que el sentit de responsabilitat docent envers l'èxit escolar dels estudiants disminueix com més baix n'és l'estatus socioeconòmic i cultural i, en particular, quan el seu context familiar és percebut en termes de dèficits o barreres «infranquejables» per l'aprenentatge (Diamond *et al.*, 2004; Dunne i Gazeley, 2008). Més encara, autors com Valencia (1997, 2010) afirmen que precisament la ideologia del dèficit i la patologia és un dels mecanismes més poderosos per explicar per què els grups socials menys avantatjats socialment són els que tenen de forma sistemàtica més mals resultats en el sistema educatiu.

Nosaltres som professors de secundària, hem fet una carrera universitària, sabem de la nostra matèria però no som psicòlegs. Jo de la meua matèria et puc explicar el que vulguis, però no he estudiat psicologia o pedagogia, així que faig el que puc amb els alumnes. Intento entendre el que puc, però no demanis impossibles.

Coordinadora pedagògica d'un institut públic de Barcelona

Quin tipus de pràctiques, doncs, poden portar-se a terme per evitar els processos d'estigmatització envers les famílies i l'alumnat i augmentar el sentit de responsabilitat docent pel que fa a l'èxit educatiu de tots els estudiants? La idea de cultura docent socialment i culturalment responsable, proposada per Geneva Gay (2002; 2010), és des

del nostre punt de vista el que dona resposta a aquesta qüestió. Una cultura docent que comenci reconeixent els efectes de les dinàmiques socials i culturals en els processos d'ensenyament i aprenentatge i, per tant, sobre estudiants i famílies, però també sobre el professorat. Una cultura que conegui millor els *backgrounds* socials i culturals dels estudiants i que els respecti, que intenti posar-se en el lloc dels altres, que sigui reflexiva sobre els possibles biaixos de la pràctica docent, sobre la manca de neutralitat de l'organització i les relacions escolars; una cultura, en definitiva, de cura, escolta i reconeixement de l'altre. O més ben dit, una cultura que deixi d'interpretar determinats grups socials en termes d'alteritat i reconegui que l'espai escolar ha de ser un espai on tots els grups socials se sentin respectats i representats.

I és que tal com afirma Pilar Ugidos (2016), el que mai no pot oblidar el professorat és que «per molt que [un mestre] estimi l'alumne, els pares encara l'estimen més. Perquè és el seu fill, encara que et pensis que l'eduquen malament». Més enllà dels judicis morals del professorat envers les pràctiques educatives de les famílies i els seus fills i filles, primer cal escoltar, analitzar, diagnosticar. Només des d'aquí, i des d'una actitud d'empatia i d'escolta i atenció cap als altres es podran construir relacions educatives basades en la cura i allunyades del prejudici i l'estigma.

⑥ Conclusions

L'anàlisi elaborada en aquest informe posa de manifest que hi ha un clar marge de maniobra per combatre els riscos de fracàs i abandonament escolar prematur des de la política educativa. Sovint les anàlisis sobre abandonament escolar han posat l'èmfasi en la importància dels anomenats *pull factors* o factors d'atracció, és a dir, aquells que «estiren» els joves a deixar els estudis per motius fonamentalment laborals (Puig, 2015). Des d'aquesta perspectiva, doncs, la política educativa, els centres i el professorat poden fer poc per combatre l'AEP. Si l'abandonament escolar s'explica per l'atractiu d'un mercat laboral de baixa qualificació, aleshores el que cal fer és política laboral i econòmica, però no necessàriament cal modificar els fonaments del sistema educatiu.

Si bé la incidència dels factors d'atracció en les dinàmiques de fracàs i abandonament escolar no es pot negar, l'objectiu d'aquest informe ha estat el de posar de manifest l'absoluta centralitat que juguen els *push factors* o factors d'expulsió en l'explicació d'aquests fenòmens (Tarabini, 2016). És a dir, aquells que «empenyen» els joves a deixar els estudis des de l'interior del sistema mateix. De fet, l'anàlisi realitzada pretén posar de manifest que els centres educatius, lluny de ser purs observadors de dinàmiques socials més àmplies que es donen al seu exterior, són agents actius en la producció dels processos d'èxit, fracàs i abandonament escolar. De totes les maneres possibles, per acció o per omissió, de forma intencionada o inconscient, els centres són espais clau per a l'obertura o el tancament d'oportunitats vitals

per als joves i, com a tals, constitueixen poderosos agents d'inclusió o exclusió.

Abordar els fenòmens del fracàs i l'abandonament escolar des de la perspectiva de l'exclusió educativa implica, doncs, apostar per una mirada específica envers aquests orientada a desnaturalitzar les estructures i dinàmiques escolars, sovint massa donades per descomptat; implica qüestionar-se quins són els marcs curriculars, pedagògics i d'avaluació a partir dels quals s'organitzen els centres; implica posar el focus en les diferents condicions d'escolarització existents a diferents centres educatius; implica també centrar la mirada en les relacions quotidianes entre professorat i alumnat. Perquè el dret a l'educació no es pot limitar només a qüestions d'accés als centres educatius, sinó que cal ampliar-lo a les condicions i oportunitats que es generen a l'interior dels centres durant el procés educatiu. La joventut no només té dret a una plaça escolar garantida, també i sobretot té dret a aprendre, a tenir una experiència escolar enriquidora, a sentir-se cuidada a l'escola i a l'institut, té dret que es reconeguin els seus marcs de referència socioculturals. Per aquest motiu, l'informe aborda els processos d'èxit, fracàs i abandonament escolar des de la perspectiva de la justícia educativa i, particularment, del que hem anomenat la igualtat de condicions en educació. Una igualtat que es basa en quatre grans principis: la redistribució, el reconeixement, la representació i la cura i que, per tant, preveu la desigualtat en educació més enllà del vessant purament econòmic.

Cal recordar que les dades que s'han presentat en aquest informe posen clarament de manifest que el risc de fracàs i d'abandonament escolar no es distribueix de forma aleatòria entre la població; ans al contrari. Són precisament els nois de baix estatus socioeconòmic i cultural i d'origen migratori els que, de forma sistemàtica, estan sobrerrepresentats en les estadístiques de fracàs i abandonament escolar. Aquest fet posa sobre la taula els dèficits en termes d'inclusió educativa i justícia escolar que presenta el nostre sistema. Hem argu-

mentat, també, que un sistema poc equitatiu és alhora un sistema poc eficient i que, per tant, no podrem arribar a l'excel·lència del sistema sense abordar de forma sistemàtica les pautes de desigualtat estructural que el caracteritzen.

A més, l'anàlisi també posa de manifest que sovint hi ha un debat fals entre el que s'anomena «efecte centre» i «efecte origen» en l'explicació de les desigualtats educatives contemporànies. D'una banda, les anàlisis desenvolupades des de la perspectiva de l'efecte centre posen el focus en aquelles dinàmiques organitzatives internes dels centres educatius que contribueixen a disminuir la desigualtat. Així, i des d'una mirada basada en l'eficiència escolar, es pressuposa que a partir de receptes pedagògiques específiques i, sobretot, de la voluntat del professorat, els centres educatius podran superar gairebé qualsevol adversitat. No obstant això, ja hem explicat que aquestes anàlisis tendeixen a fer propostes de reforma altament descontextualitzades que no tenen en compte els contextos polítics, institucionals i socials en què s'emmarquen els centres i les seves possibilitats de canvi. D'altra banda, les anàlisis centrades en l'efecte origen posen el focus en els factors externs als centres educatius, i especialment en l'origen socioeconòmic i cultural dels estudiants, per explicar les possibilitats de canvi. Allunyant-se de l'optimisme pedagògic dels enfocaments de l'eficàcia escolar, aquestes anàlisis s'ubiquen en el vessant justament contrari: pressuposar que el canvi educatiu no es pot fer des de l'interior dels centres perquè allò que passa a l'exterior és sempre més important, més rellevant i amb més pes explicatiu per narrar les dinàmiques d'èxit, fracàs i abandonament escolar.

No obstant això, l'anàlisi desenvolupada en aquest informe posa de manifest que l'efecte centre i l'efecte origen no es poden entendre de forma independent. És justament quan interactuen que es generen les oportunitats educatives. I això es deu al conegut «efecte composició». Efectivament, les oportunitats d'èxit escolar del jovent no només estan influenciades per les seves característiques individuals i familiars,

no només estan condicionades per les accions dels centres i del professorat, sinó que també i sobretot estan marcades per la composició social de les escoles i els instituts. Una composició social que, com s'ha explicat, afecta directament els estudiants amb l'«efecte company», però també el professorat i les cultures escolars del centre, per l'«efecte procés». Així, hem posat de manifest que per entendre les característiques organitzatives, curriculars, pedagògiques i relacionals dels centres educatius és imprescindible tenir en compte la composició social de l'alumnat. I aquí és on es trenca la dicotomia entre efecte centre i efecte origen. Els centres, el professorat, estan profundament influenciats per l'origen social dels seus estudiants i per això l'organització dels centres no és neutral en termes de desigualtat social i de provisió d'oportunitats.

En particular, la nostra anàlisi ha contribuït a posar sobre la taula les dinàmiques d'exclusió educativa que es generen a l'interior dels centres educatius a partir de tres grans àmbits: l'exclusió per manca de redistribució, l'exclusió per manca de reconeixement i l'exclusió per manca de cura. En el primer cas, el focus s'ha posat en l'impacte que genera la segregació escolar en les dinàmiques quotidianes dels centres educatius, que crea condicions absolutament desiguals entre centres a l'hora de desenvolupar els processos d'ensenyament i aprenentatge. En el segon cas, el focus s'ha centrat en els models d'entendre i d'atendre la diversitat, posant sobre la taula els eufemismes que es fan servir per al concepte de diversitat i analitzant algunes de les contradiccions i omissions centrals dels models d'agrupament de l'alumnat. En el tercer cas, el focus s'ha posat en les expectatives docents i en particular, en els límits, d'una banda, d'un model altament meritocràtic basat en la ideologia dels dons naturals i, de l'altra, d'una ideologia del dèficit que acaba culpant l'alumnat i les famílies del seu fracàs, alhora que en desresponsabilitza el professorat.

En conjunt, l'anàlisi posa de manifest que l'abandonament escolar, lluny de ser un fenomen natural o basat purament en decisions i elec-

cions individuals, està construït socialment i escolarment; l'alumnat no decideix a partir del no-res, sinó que està influenciat pels seus contextos de referència, i els centres educatius tenen un paper clau en aquest sentit. Les decisions educatives, l'experiència escolar del jovent, la seva vinculació amb el procés d'escolarització, s'expliquen òbviament per factors que excedeixen l'acció dels centres, però també per l'efecte de contextos escolars específics, pels seus models curriculars, les seves formes d'avaluació, les seves pautes de relació i organització; contextos educatius que si bé poden actuar com a poderosos agents d'inclusió educativa, també poden actuar en sentit contrari i excloure nombrosos joves de les oportunitats d'èxit escolar. A continuació, doncs, indiquem alguns dels principis clau que haurien d'orientar l'acció educativa per garantir oportunitats d'èxit educatiu per a tothom.

Principis i mesures globals contra l'exclusió educativa

- Articular un paradigma nou en el camp educatiu que permeti repensar el sistema des d'una mirada dels drets i la justícia social.
- Ubicar el propi sistema educatiu com a unitat de canvi per articular un paradigma educatiu nou, més enllà d'accions aïllades en l'àmbit dels centres o d'alumnat específic.
- Replantegar el concepte d'èxit escolar més enllà de la graduació en ESO, i introduir els indicadors necessaris per a una avaluació holística del concepte.
- Reforçar els diagnòstics sobre el funcionament dels processos d'exclusió educativa per tal d'informar el disseny de polítiques, programes i pràctiques orientats a la inclusió educativa.
- Incrementar la dotació pressupostària del sistema educatiu català per tal de fer viable una acció educativa basada en la consecució del dret ampliat a l'educació.
- Desenvolupar polítiques de prevenció de l'abandonament escolar en un sentit ampli, que permetin qüestionar i modificar els contextos i les condicions escolars a partir dels quals sorgeix el risc d'abandonament.

Principis i mesures contra l'exclusió per manca de redistribució

- Reforçar les polítiques de lluita contra la segregació escolar a Catalunya, tot articulant-les amb les polítiques de lluita contra l'abandonament escolar.
- Equiparar les condicions d'escolarització (infraestructures, serveis, preus, professorat) de tots els centres educatius d'un mateix territori.
- Planificar l'oferta educativa segons principis d'equitat i evitar la concentració dels riscos de fracàs i abandonament en centres específics.
- Donar suport al professorat que treballa als centres amb més complexitat social i promoure polítiques per incentivar l'estabilitat professional en aquests centres.
- Distribuir els recursos (econòmics, humans i materials) entre centres a partir del principi d'equitat i no del d'igualtat. És a dir, garantir que els centres amb més complexitat social siguin els que tenen més recursos per poder desenvolupar la seva tasca amb igualtat de condicions.

Principis i mesures contra l'exclusió per manca de reconeixement

- Articular una reconstrucció democràtica de la cultura escolar basada en plantejaments curriculars accessibles i culturalment rellevants per a tots els grups socials.
- Desenvolupar una atenció ampliada a les diversitats que permeti reforçar les accions de tipus inclusiu, adreçades a tot l'alumnat, i per tant, articular una educació comprensiva i comuna per a tot l'alumnat que alhora atengui i respecti les particularitats i necessitats de cadascú.
- Obrir a debat públic els models d'agrupament de l'alumnat i reforçar les avaluacions sistemàtiques sobre els impactes de diferents modalitats d'agrupament.
- Reforçar el suport institucional per tal que els centres educatius puguin fer front de forma inclusiva a l'heterogeneïtat que hi ha entre l'alumnat, i dotar-los amb recursos perquè puguin desplegar models d'agrupament flexibles i heterogenis.
- Evitar el desenvolupament de vies d'escolarització paral·leles a l'interior dels centres educatius amb pràctiques d'ensenyament i d'aprenentatge d'un valor profundament diferent i desigual.

Principis i mesures contra l'exclusió per manca de cura

- Garantir les condicions per al desenvolupament d'una pràctica docent culturalment responsable que reconegui els efectes de les dinàmiques socials i culturals en els processos d'ensenyament i aprenentatge.
- Reforçar la formació inicial i permanent del professorat en qüestions de desigualtat social educativa.
- Reforçar els espais dins els centres que permetin la trobada, la discussió i la posada en comú de les opinions i perspectives dels diferents actors educatius (equips directius, professorat, famílies i alumnat) i fomentar així el coneixement i el reconeixement entre aquests.
- Reforçar les formes de relació entre centres educatius i territori, des d'una perspectiva territorial de responsabilitat compartida i de generació de sinergies, des de la proximitat, a favor de l'èxit escolar.
- Reforçar les polítiques i pràctiques de subjectivitat en el dia a dia dels centres, orientades a escoltar els punts de vista del jovent i a generar espais d'expressió, respecte i reconeixement.

Bibliografia

AGIRDAG, O.; AVERMAE, P. van i HOUTTE, M. van (2012). «Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture». *European Sociological Review*, 28(3), p. 366–378. [DOI: 10.1093/esr/jcq070].

AGUERRONDO, I. (2000). *Nuevo paradigma de educación para el siglo XXI*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos.

— (2008). «Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión». *Perspectivas*, vol. XXXVIII, núm. 1. p. 61-80.

ALEGRE, M. A. (2010). «Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto». *Educação e Sociedade*, 31(113), p. 1157-1178.

ALEGRE, M. A. i FERRER-ESTEBAN, G. (2010). «School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006». *British Educational Research Journal*, 36(3), p. 433-461.

AMER, J. I. i PASCUAL, B. (2015). «Las perspectivas del profesorado y alumnado sobre la implementación de los programas de diversificación curricular en institutos de enseñanza secundaria del municipio de Palma (Mallorca)». *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19(3), p. 126-138.

ANYON, J. (1981). «Social Class and School Knowledge». *Curriculum Inquiry*, 11(1), p. 3-42.

ATKINSON, A. B. (1998). «Social Exclusion, Poverty and Unemployment». A: ATKINSON, A. B. i HILLS, J. (ed.). *Exclusion, Employment and Opportunity*, CASE paper 4. Centre for the Analysis of Social Exclusion, London School of Economics, 1-20.

AUWARKER, A. E. i ARUGUETE, M. S. (2008). «Effects of Student Gender and Socioeconomic Status on Teacher Perceptions». *Journal of Educational Research*, 101, p. 243-246.

AYMERICH, R.; LLURÓ, J. M. i ROCA, E. (2011). *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

BENITO, R. i GONZÁLEZ, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

BERNSTEIN, B. (1985). «Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo». *Revista Colombiana de Educación*, 15.

BOALER, J.; WILLIAM, D. i BROWN, M. (2000). «Students Experiences of Ability Grouping: disaffection, polarisation and the construction of failure». *British Educational Research Journal*, 26(5), p. 631-648.

BOLÍVAR, A. (2004). «La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad». *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficiencia y Cambio de Educación*, 2(1).

— (2005). «¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula». *Educação e Sociedade*, 26(92), p. 859-888.

BONAL, X. (dir.) (2003). *Apropiacions escolars: Usos i sentits de l'educació obligatoria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.

— (2012). «Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: the politics of non-decision-making». *Journal of Education Policy*, 27 (3), p. 401-421.

— (dir.) (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

BONAL, X. i RAMBLA, X. (1999). «The recontextualisation process of educational diversity: New forms to legitimise pedagogic practice». *International Studies in Sociology of Education*, 9(2), p. 195-214.

BOURDIEU, P. i PASSERON, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.

CAPRILE, M. (dir.) (2008). *El sesgo de género en el sistema educativo. Su repercusión en las áreas de matemáticas y tecnología en secundaria (Theano)*. Memoria de Investigación. Barcelona: CIREM.

CASAL, J.; GARCÍA, M. i MERINO, R. (2007). «Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos». *Revista de Educación*, 342, p. 213-237.

CASTEL, R. (2002). *La metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.

COLLET-SABÉ, J. *et al.* (2014). «Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado». *Profesorado*, 18(2), p. 7-33.

COMISSIÓ EUROPEA (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Brusel·les: Comissió Europea.

COMISSIÓ EUROPEA. EACEA. EURYDICE. Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxemburg: Departament de Publicacions de la Unió Europea.

GREEN, A. (2010). «Cycles of Disadvantage: Poverty, Education, Inequalities and Social Exclusion». Seminari NESSE, Brussel·les, 20 de maig de 2010.

DEMANET, J. i HOUTTE, M. van (2012a). «Teachers' attitudes and students' opposition. School misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect». *Teaching and Teacher Education*, 28, p. 860-869.

— (2013). «School belonging and school misconduct: the differing role of teacher and peer attachment». *Journal of Youth and Adolescence*, 41, p. 499-514.

DEMANET, J.; HOUTTE, M. van i STEVENS, P. (2013). «Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling?». *Social Psychology of Education*, 16 (3).

DIAMOND, J. B.; RANDOLPH, A. i SPILLANE, J. P. (2004). «Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habits». *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), p. 75-98.

DUBET, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

— (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. París: Editions du Seuil.

DUMAY, X. i DUPRIEZ, V. (2007). «Does the school composition effect matter? Some methodological and conceptual considerations». *HAL Archives* [<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561939>].

DUNNE, M. i GAZELEY, M. (2008). «Teachers, social class and underachievement». *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), p. 451-463.

DURU-BELLAT, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. París: UNESCO, Institut International de Planification de l'Éducation. Disponible a: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136282f.pdf>

ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

ESCUDERO, J. M. (2005). «Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?». *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9 (1).

— (2007). «Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa». *Cuadernos de pedagogía*, 371, p. 86-89.

— (2012a). «Formas de exclusión educativa». *Cuadernos de pedagogía*, 425, p. 22-26.

— (2012b). «La educación inclusiva, una cuestión de derecho». *Educatio Siglo XXI*, 30(2), p. 109-128.

ESCUDERO, J. M. i MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2012). «Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?». *Revista de Educación*.

ESSOMBA, M. À. (2005). *L'atenció a la diversitat a Catalunya. Debat en el sistema educatiu*. Barcelona: Eumo.

FEITO, R. (2009). «Escuelas democráticas». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1), p. 17-33.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; MENA, L. i RIVIERE, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. La Caixa, Col·lecció Estudios Sociales, 29.

FERRER, F. (dir.) (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Polítiques, 74.

FOUCAULT, M. (1981). «The order of discourse». A: YOUNG, R. (ed.) (1981). *Untying the text: a post-structural anthology*. Boston: Routledge & Kegan Paul, p. 48-78.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C. i PARIS, A. H. (2004). «School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence». *Review of Educational Research*, 74(1), p. 59-109 [DOI: 10.3102/00346543074001059].

FURLONG, V. J. (1991). «Disaffected pupils: Reconstructing the Sociological Perspective». *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), p. 293-307.

GAY, G. (2002). «Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), p. 613-629.

— (2010). «Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity». *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), p. 143-152.

GIBSON, M. et al. (2013). «Different systems, similar results: immigrant youth in schools in Catalonia and California». A: ALBA, R. i HOLDAWAY, J. (ed.). *The Children of Immigrants in Schools in the US and the EU*. Nova York: Oxford University Press, p. 84-119.

GILLIES, V. (2005). «Raising the “Meritocracy”: Parenting and the Individualization of Social Class». *Sociology*, 39(5), p. 835-853.

GONZÁLEZ, M. T.; MÉNDEZ, R. M. i RODRÍGUEZ, M. J. (2009). «Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración». *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 13(3), p. 79-105.

GRANT, B. (2006). «Disciplining students: the construction of student subjectivities». *British Journal of Sociology of Education*, 18(1).

GUARRO, A. (2005). «La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(1), p. 1-48.

HARGREAVES, A. (2001). «Emotional Geographies of Teaching». *Teachers College Record*, 103(6), p. 1056-1080.

HOUTTE, M. van (2007). «Exploring teacher trust in technical/vocational secondary schools: Male teachers’ preference for girls». *Teaching and Teacher Education*, 23, p. 826-839.

— (2011). «So where’s the teacher in school effects research? The impact of teachers’ beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education». A: AVERMAET, P. van; BRANDEN, K. van den i HOUTTE, M. van (ed.). *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students*. Nova York: Routledge, p. 75-95.

HOUTTE, M. van i MAELE, D. van (2009). «Faculty Trust and Organizational School Characteristics: An Exploration across Secondary Schools in Flanders». *Educational Administration Quarterly*, 45.

JONES, O. (2012). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing.

JUSSIM, L.; ECCLES, J. i MADON, S. (1996). «Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy». *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, p. 281-388.

KAPLAN, K. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Organización de Estados Americanos.

LAUREAU, A. i McNAMARA HORVAT, E. (1999). «Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships». *Sociology of Education*, 72(1), p. 37-53.

LEGAVRE, A. i ZANTEN, A. van (2014). «Engineering Access to higher education through higher education fairs». A: GOASTELLEC, G. i PICARD, F. (ed). *The Roles of Higher Education and Research in the Fabric of Societies*. Leuven: Sense Publishers, p. 183-203.

LYNCH, K. i BAKER, J. (2005). «Equality in education. An equality of condition perspective». *Theory and Research in Education*, 3(2), p. 131-164.

MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2005). «Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1(1), p. 1-31.

— (2011). «Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Saragossa: Universitat de Saragossa, vol. 25, núm. 1, abril de 2011, p. 165-183.

MEO, A. i PARKER, A. (2004). «Teachers, teaching and educational exclusion: pupil referral units and pedagogic practice». *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), p. 103-120.

NESSE (2009a). *Early School Leaving: Lessons From Research For Policy Makers*. Comissió Europea, DG d'Educació i Cultura.

— (2009b). *Gender and Education (and Employment). Gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers*. Comissió Europea, DG d'Educació i Cultura.

OAKES, J. (1985). *Keeping Track: how schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.

OCDE (2012a). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. París: OCDE.

— (2012b). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OCDE.

PÀMIES, J. i CASTEJÓN, A. (2015). «Distribuyendo oportunidades: el impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8 (3), p. 335-348.

PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

PONFERRADA, M. (2008). *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Tesis doctoral. Departament d'Antropologia Social i Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona.

PUIG, M. (2015). *Abandonament escolar prematur: més pull que push*. A: VILALTA, J. M. (dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015* (capítol 7). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

REAY, D. (2012). *What would a socially just education system look like?* Think Piece. Class Center for Labour and Social Studies.

REAY, D.; DAVID, M. i BALL, S. (2001). «Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education Choice». *Sociological Research Online*, 5(4), p. 126-142.

RIST, R. (1970, 2000). «Student Social Class and Teacher Expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education». *Harvard Educational Review*, 70(3), p. 257-301.

RODRÍGUEZ, P. (2016). «Begonya Gasch: “Darrere el fracàs escolar i l'abandonament hi ha joves que pateixen”». Entrevista al *Diari de l'Educació*, 11-5-2016, disponible a: <http://diarieducacio.cat/begonya-gasch-darrere-el-fracas-escolar-i-labandonament-hi-ha-joves-que-pateixen>.

RUMBERGER, R. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard: Harvard University Press.

RUJAS, J. (2016). «Cómo la escuela juzga a las familias». *RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), p. 385-396.

SALVÀ, F. (2011). *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*. Informe de Investigación, 1. Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Grup de recerca «Educación y Ciudadanía».

SEN, A. (2001). *Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny*. Development Paper, núm. 1, Asian Development Bank.

SÍNDIC DE GREUGES (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari*. Barcelona: Síndic de Greuges.

— (2016a). *La segregació escolar a Catalunya: la gestió del procés d'admissió de l'alumnat*. Barcelona: Síndic de Greuges.

— (2016b). *La segregació escolar a Catalunya: Condicions d'escolarització*. Barcelona: Síndic de Greuges.

SKEGGS, B. (1997). *Formation of class and gender. Becoming respectable*. Londres: Sage Publications.

SMYTH, J. i HATTAM, R. (2001). «'Voiced' Research as a Sociology for Understanding 'Dropping Out' of School». *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), p. 401-415.

SUBIRATS, J. (dir.) (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Bilbao: Fundació BBVA.

SUBIRATS, M. (2012a). *Barcelona. De la necessitat a la llibertat. Les classes socials al tombant del segle XXI*. Barcelona: L'Avenç.

— (2012b). *Ja és hora que les classes socials tornin a actuar*. Entrevista a *El País*, 15-02-2012. Disponible a: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/02/15/catalunya/1329339066_317974.html

TARABINI, A. (2015). «La meritocràcia en la mente del profesorado: un anàlisi de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar». *RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), p. 349-360.

— (dir.) (2015a). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.

— (2016). «La exclusión desde dentro o la persistencia de los factores “push” en la explicación del abandono escolar prematuro». A: *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Ciss Praxis, p. 8–12.

TARABINI, A., CURRAN, M., MONTES, A., PARCERISA, LL. (2015a). «El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva micropolítica». *Educação, Sociedade & Culturas (ESC). Special Issue: Education Policies and Early School Leaving*.

— (2015b). «Las políticas contra el abandono escolar en Cataluña: un análisis comparado del concepto de éxito escolar». A: TARABINI, A. (ed.). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis, p. 25–44.

TARABINI, A. i BONAL, X. (dir.) (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children, juliol de 2016.

TARABINI, A.; CASTEJÓN, A. i CURRAN, M. (2017, en premsa). «La educación comprensiva en Cataluña: implicaciones y contradicciones en clave de equidad educativa».

TEDESCO, J. C. (2004). «Igualdad de oportunidades y política educativa». *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), p. 555-572.

TENTI FANFANI, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: Unesco-IIPE.

— (2008). «Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión». *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: Lugares, Memórias e Culturas*, 14, p. 225-40.

— (coord.) (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Unesco-II-PE.

TEZANOS, J. F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social: tercer Foro sobre Tendencias Sociales*. Madrid: Sistema.

THRUPP, M. (1999). *Schools Making a Difference. Let's be realistic!*. Londres: Open University Press.

VALENCIA, R. (ed.) (1997). *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Nova York: Routledge.

— (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking. Educational Thought and Practice*. Nova York: Routledge.

VENTURA, G. (2016). «Pilar Ugidos: “Per molt que el mestre estimi l'alumne, els pares l'estimen més”». *Catorze, cultura viva*, 07-02-2016. Disponible a: <http://www.catorze.cat/noticia/4087/pilar/ugidos/molt/mestre/estimi/alumne/pares/estimen>.

VIÑAO, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo xx*. Madrid: Marcial Pons.

ZYGNIER, D. (2008). «(Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time». *Teaching and Teacher Education*, 24, p. 1765-1776.

INFORMES BREUS

- 1 **Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003**
Ferran Ferrer (dir.), Gerard Ferrer i José Luis Castel
- 2 **El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat**
OCDE, Polítiques d'Educació i de Formació
- 3 **El procés de normalització d'estrangers 2005. Balanç i perspectives**
Maria Helena Bedoya Muriel i Eduard Solé Alamarja
- 4 **Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya**
Rafael Merino i Maribel García
- 5 **Els imams de Catalunya: rols, expectatives i propostes de formació**
Jordi Moreras
- 6 **Sisena hora: una oportunitat o una dificultat per avançar?**
Joaquín Garín, Isabel Sánchez i Jesús Viñas
- 7 **Joves i política**
Núria Valls i Andrea Borison
- 8 **Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació**
Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito i Sheila González
- 9 **Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes**
Miquel Àngel Alegre i Jordi Collet
- 10 **Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya**
Gemma Tribó
- 11 **La desafecció política a Catalunya. Una mirada qualitativa**
Ismael Blanco i Pau Mas
- 12 **Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nous**
Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco
- 13 **L'educació catalana a la premsa**
Jaume Carbonell i Sebarroja i Antoni Tort i Bardolet
- 14 **Simbologies en l'espai públic. Els debats sobre l'ús del hijab a Europa**
Jordi Moreras
- 15 **Actituds, comportament polític i xarxes organitzatives dels immigrants a la ciutat de Barcelona**
Laura Morales i Eva Anduiza (directores), Laia Jorba, Josep San Martín i Amparo González
- 16 **Les responsabilitats legals en les activitats educatives realitzades més enllà del temps lectiu**
Neus Soriano, Ramon Plandiura i Eva Izquierdo
- 17 **El salari de reserva de les dones desocupades a Catalunya**
Dídac Queralt Jiménez
- 18 **Models educatius familiars a Catalunya**
Javier Elzo Imaz (coordinador), María Teresa Laespada Martínez i Ana Martínez Pampliega
- 19 **L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil**
Mireia Cívils i Zaragoza, Jordi Riera i Romaní, Annabel Fontanet i Caparrós i Elena S. Ojando i Pons
- 20 **Les persones en situació de sense llar de Barcelona: perfils, estat de salut i atenció sanitària**
Joan Uribe i Sara Alonso
- 21 **Crònica de la Llei d'Educació de Catalunya**
Ramon Farré Roure

- 22 De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada
Xavier Aranda, Miquel Casanovas, Alfons Formariz (coordinador) i Pep Vidal
- 23 El reagrupament familiar a Catalunya, una aproximació qualitativa
Rosalina Alcalde, Andreu Domingo, Diana López, Jordi Bayona i Amparo González
- 24 Trajectòries sociolaborals de la població immigrada. Factors explicatius
Sarai Samper i Raquel Moreno (D-CAS, Col·lectiu d'Analistes Socials)
- 25 L'opinió dels catalans sobre la immigració
Mónica Méndez Lago
- 26 Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària
Carles Serra i Josep Miquel Palaudàries
- 27 Impacte de la crisi econòmica en la immigració internacional a Catalunya l'any 2008
Andreu Domingo i Albert Sabater
- 28 De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició
Ricard Benito Pérez i Sheila González Motos
- 29 Educació i ascens social a Catalunya
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 30 Mercat de treball i polítiques actives d'ocupació
Maria Caprile Elola-Olaso i Jordi Potrony Hernando
- 31 Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives
IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar
Imma Marín (directora), Cris Molins, Maite Martínez, Esther Hierro i Xavier Aragay
- 32 Canvis a curt termini en la identificació nacional a Catalunya
María José Hierro Hernández
- 33 Les llengües a Catalunya, 2001-2005
Albert Fabà i Mireia Llaberia
- 34 Conciliar per educar
Esther Sánchez Torres. Amb les aportacions de Cristina Brullet, Dolors Comas
d'Argemir, Miquel Martínez i Sara Pons
- 35 Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats
Jordi Collet i Antoni Tort (coordinadors)
- 36 Nous comportaments residencials a les llars catalanes
Cristina López Villanueva
- 37 Competències lectores i èxit escolar
Aurora Rincón Bonet
- 38 Les escoles *magnet*. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat
Aina Tarabini (coordinadora)
- 39 Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2011
Bernat Albaigés i Miquel Martínez
- 40 A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua
Elena Sintés Pascual
- 41 Crisi, desigualtats i benestar vulnerable. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 42 Educació, competències i mercat de treball. Els reptes de Catalunya a partir
de l'estratègia de l'OCDE
Queralt Capsada (coordinadora), Kathrin Hoeckel i Luis Ortiz
- 43 Esport i valors. Avaluació del programa FutbolNet a Catalunya, 2012-2013
Albert Julià Cano i Maria Prat Grau
- 44 Més que un gra de sorra. Les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya
Marta Comas (directora), Sandra Escapa, Carlos Abellán i Ana Alcantud
- 45 L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern
(2011-2013)
Xavier Bonal i Antoni Verger

- 46 **Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica**
David Istance, Louise Stoll, Anna Jolonch, Màrius Martínez i Joan Badia
- 47 **Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2013**
Bernat Albaigés Blasi i Miquel Martínez Martín
- 48 **Consells escolars i participació de les famílies a l'escola. Una lectura marcada per la LOMCE**
Marta Comas Sàbat (directora), Carlos Abellán Cano i Ramon Plandiura Vilacís
- 49 **Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació**
Marta Comas Sàbat (directora), Sandra Escapa Solanas i Carlos Abellán Cano
- 50 **Polítiques educatives locals. El paper dels municipis en el nou context competencial i econòmic**
Florencia Kliczkowski (coordinadora), Bernat Albaigés Blasi i Ramon Plandiura Vilacís
- 51 **Llibre Blanc de la participació de les famílies a l'escola**
Marta Comas Sàbat (directora), Carlos Abellán Cano, Ana Alcantud Torrent i Sandra Escapa Solanas
- 52 **Nous lideratges en moments de canvi. Reflexions sobre lideratge i transformació social**
Marc Parés, Carola Castellà i Joan Subirats (coordinadors)
- 53 **Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat**
Queralt Capsada (coordinadora), Alba Castejón, Guillermo Montt, Aina Tarabini i Adrián Zancejo
- 54 **Un model de formació professional dual per Catalunya? Reptes en el disseny i implementació de la reforma**
Òscar Valiente (coordinador), Rosario Scandurra, Adrián Zancajo i Chris Brown
- 55 **L'avaluació de l'educació als països de l'OCDE. Reptes per a Catalunya**
Miquel Àngel Alegre (coordinador), Paulo Santiago i Eugeni García Alegre
- 56 **Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys**
Màrius Martínez (director), Laura Arnau. Amb la col·laboració de Marta Sabaté
- 57 **A criar fills se n'aprèn? Una anàlisi de programes que enforteixen les capacitats parentals**
Sílvia Blanch Gelabert i Gemma Badia Muniente
- 58 **Aprenentatge mòbil. Com incorporar els dispositius mòbils a l'aprenentatge?**
Mercè Gisbert Cervera (coordinadora), Miquel Àngel Prats Fernández, Nati Cabrera Lanzo
- 59 **Educació a temps complet. Cap a un model d'educació compartida**
Elena Sintés Pascual
- 60 **Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012**
Xavier Bonal i Sarró (director), Alba Castejón i Company, Adrián Zancajo i Silla, José Luis Castel i Baldellou
- 61 **Les beques a examen. Repensar el sistema d'ajudes a l'estudi**
Xavier Martínez-Celorrío
- 62 **Via Universitària: Ser estudiant universitari avui**
Antonio Ariño Villarroya, Elena Sintés Pascual
- 63 **Una agenda per transformar l'educació a Catalunya. Propostes de l'Anuari 2015**
Josep M. Vilalta
- 64 **Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes**
Jordi Díaz-Gibson, Mireia Civís, Jordi Longás i Jordi Riera

Quin rol tenen els centres educatius en les dinàmiques d'abandonament escolar? Com expliquen els docents el fracàs escolar que viuen a les aules? Com s'enfronta el jovent a la vivència d'èxit, fracàs o abandonament escolar? Aquest informe posa els protagonistes de la vida escolar —equips directius, professorat i alumnat— al centre de l'anàlisi i dibuixa amb claredat el marge de maniobra de l'acció i la política educativa per reduir les alarmants taxes de fracàs i abandonament que hi ha al país.

Informes breus **#65**

L'escola no és per a tu:
el rol dels centres educatius
en l'abandonament escolar

Aina Tarabini

ISBN: 978-84-946591-4-0



9 788494 659140