

# ABANDONAMENT

**BIOGRAFIES  
D'ABANDONAMENT ESCOLAR:  
QUAN EL VINCLE FALLA**



**Primera edició:** juny de 2023

Aquest estudi es va realitzar al llarg de l'any 2021

**Autoria:** Laura Torrabadella, Sílvia Iannitelli i Elisabet Tejero

**Edició:** Fundació Bofill i Bonal·letra Alcompàs

**Cap de publicacions:** Anna Sadurní

**Cap de projectes:** Elena Sintès

**Disseny de la coberta:** Anythink

**Disseny i maquetació:** Mercè Montané

© Fundació Jaume Bofill, 2023

Girona, 34, interior

08010 Barcelona

fbofill@fbofill.cat

<http://www.fundaciobofill.cat>

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



## **Agraïments**

Gràcies, Ángel, Judit, Barbie, Mohamed, Catalina i David, per la vostra generositat. El nostre agraïment també per a Uve qui, tot i preferir no fer pública la seva biografia, ens ha regalat reflexions i aportacions molt valuoses per aquest treball. Hem gaudit i hem patit amb tots els vostres relats que, a partir d'ara, portarem amb nosaltres.

Gràcies a Isidre, Vicky, Steffi, Maria i Elvira, del Centre Vallès de Granollers; a Esther, Marga i Cristina, de l'Ajuntament d'El Prat, i a Carol, de la UEC d'El Carmel, pel vostre compromís i per fer-vos vostre aquest projecte.

Com rovell a les frontisses a les portes successives de la vida  
com costa obrir-se pas cap al futur contra nosaltres mateixos!  
Contra els nervis que tot d'una ens paralitzen,  
contra l'ansietat que enfosqueix l'horitzó dels dies assenyalats,  
contra el cansament i la desídia que convertiren en desgana  
el que hauria pogut ser descobriment i goig.

**David Jou**

\*

*¿Por qué me impones lo que sabes si quiero yo aprender lo desconocido  
y ser fuente en mi propio descubrimiento?  
El ruido de tu verdad es mi tragedia; tu sabiduría, mi negación;  
tu conquista, mi ausencia; tu hacer, mi destrucción...  
No me instruyas, vive junto a mí; tu fracaso es que yo sea idéntico a ti.*

**Humberto Maturana**

\*

*Damos segundas oportunidades. Y terceras. Y cuartas. Y las que hagan falta.  
Queremos a nuestro alumnado. Lo ayudamos si podemos.  
A nadie le interesa mucho nuestro trabajo. Nuestra labor docente  
es pequeña e invisible: ofrecemos herramientas para que aprendan  
a escribir y leer de forma crítica. Suena a muy poca cosa, pero no se me  
ocurre una actividad más emancipadora ni puedo pensar en un acto escolar  
más libertario. Política y amor deben ir de la mano.*

**Begoña Méndez i Nadal Suau**

---

# ÍNDEX

<b>Punt de partida</b>	<b>6</b>
L'abandonament escolar prematur com a fenomen multidimensional	<b>6</b>
<b>Objectius</b>	<b>9</b>
<b>Perspectiva biogràfica-conversacional</b>	<b>11</b>
<b>Població d'estudi</b>	<b>13</b>
<b>Les biografies</b>	<b>15</b>
Barbie: « <i>Código 1: pasar de Barbie</i> »	<b>16</b>
David: « <i>Era más mi vida que la escuela</i> »	<b>21</b>
Catalina: « <i>Decidí salir del instituto para sacarme la ESO</i> »	<b>26</b>
Ángel: « <i>Tengo ganas de vivir, pero así no se puede</i> »	<b>30</b>
Judit: « <i>Amb tant patiment no veus amb ganes el futur</i> »	<b>35</b>
Mohamed: « <i>La fama de revoltoso ha fet mella en mi</i> »	<b>39</b>
<b>Anàlisi biogràfica</b>	<b>45</b>
El «mal tracte» com a detonant biogràfic de l'abandonament	<b>46</b>
La despersonalització de l'espai escolar	<b>50</b>
Punt d'inflexió biogràfic: el rescat de les segones oportunitats	<b>53</b>
<b>Consideracions finals en clau èticoeducativa</b>	<b>59</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>65</b>

# PUNT DE PARTIDA

## L'abandonament escolar prematur com a fenomen multidimensional

L'abandonament escolar prematur és un fenomen que preocupa a institucions i agents de l'educació i de la política pública del nostre país. Aquest fenomen no només qüestiona l'equitat del nostre sistema educatiu, sinó també la seva eficiència a l'hora de garantir unes determinades fites formatives i una qualificació professional que assegurin el desenvolupament social, econòmic i productiu. Segons els experts, l'abandonament escolar prematur constitueix el principal repte educatiu de país (Mas, 2021) i, més enllà de l'àmbit expert, preocupa i ocupa famílies i els mateixos joves.

La Unió Europea parla «d'abandonament escolar prematur» (AEP) per referir-se al percentatge de joves de 18 a 24 anys que no segueixen uns estudis reglats i que no han assolit cap titulació acadèmica per sobre de la primera etapa d'ensenyament secundari inferior.<sup>1</sup> Les dades mostren que, malgrat la tendència decreixent en els darrers anys, l'AEP de l'Estat espanyol continua tenint una incidència molt elevada en comparació amb la mitjana europea, sobretot en el cas dels homes.<sup>2</sup>

Per aproximar-se a la realitat de l'AEP de manera integral, cal contemplar també el fenomen conceptualitzat com a «fracàs escolar», que, tot i no tenir el mateix rigor acadèmic, s'utilitza per fer referència a aquells alumnes que surten del sistema educatiu sense el graduat d'educació secundària obligatòria (GESO). És a dir, en conjunt, parlem d'adolescents que poden haver interromput l'educació secundària obligatòria o de joves que, malgrat haver obtingut el graduat de l'ESO, no continuen amb cap tipus de via formativa, o abandonen en els primers anys de l'educació postobligatòria.

La recerca sobre aquesta realitat socioeducativa fa evident que el risc de fracàs i d'abandonament escolar no es distribueix de forma aleatòria entre la població, sinó que es concentra en determinats perfils que corresponen a les franges més vulnerables en termes de classe social, sexe i origen. Així, els més afectats per l'abandonament escolar prematur són els homes joves nascuts a l'estranger i que ocupen les posicions més fràgils i empobrides en l'estructura social (Carrasco i Molins, 2020; Sancho i altres, 2021). Paral·lelament, el fenomen de l'AEP està vinculat al tipus d'estructura i oportunitats d'un

---

1. De fet, el terme inclouria tant l'abandonament de l'educació com de la formació (Eurostat, 2021).

2. Segons dades de l'Enquesta de població activa, l'any 2021 el percentatge d'abandonament escolar prematur se situa en un 13,3%. Malgrat el descens experimentat en els darrers anys, la taxa d'AEP contrasta amb la mitjana de la UE-27, que és d'un 10% aquest mateix any. D'aquest percentatge, un 16,7% són homes, mentre que un 9,7% són dones. (Ministerio de Educación, 2022).

mercat de treball infraqualificat que ha actuat com a mecanisme d'atracció i, per tant, d'incentivació de l'abandonament escolar. D'aquesta manera, aquelles CAs més exposades a la temporalitat i a l'estacionalitat acumulen taxes d'AEP més elevades (Puig, 2015; Sancho i altres, 2021). Al mateix temps, són nombrosos els estudis que apunten clarament a determinades variables institucionals i sistèmiques que, per acció o omissió, explicarien l'AEP. Entre les omissions, ens trobem amb una manca de treball preventiu enfront de l'absentisme escolar com a fenomen que anticipa un posterior abandonament de l'alumne (García, 2003), així com amb la manca d'una bona oferta pública de formació professional, de beques salari o de suficients dispositius i itineraris de segona oportunitat per reprendre alguna via educativa (Mas, 2021).

D'altra banda, segons la recerca existent, l'AEP està directament vinculat a pràctiques qüestionades en educació, com la «repetició de curs», i, en general, a dinàmiques escolars excloents, com l'etiquetatge, la manca de confiança i les baixes expectatives del professorat, entre altres. El fenomen de la segregació escolar entre centres —i dins dels mateixos centres— estaria a la base d'aquestes dinàmiques i acaba actuant com un factor d'expulsió del sistema educatiu (Fernández Enguita i altres, 2010; Tarabini, 2017; Sancho i altres, 2021; Carrasco i altres, 2021). Finalment, en aquesta línia interpretativa, s'assenyala un altre factor explicatiu subjacent al nostre sistema educatiu i que té a veure amb un acompanyament desigual i insuficient a l'estudiant (García, 2016), especialment si tenim en compte que les ràtios d'alumnes per classe són molt elevades a l'hora de realitzar aquest acompanyament.

En qualsevol cas, tal com posa de manifest Tarabini (2017), no té sentit plantejar en termes dicotòmics el pes de les variables estructurals que fan referència a la classe social, el gènere o l'origen immigrant de l'alumnat que abandona els estudis, i el pes que tenen les mateixes dinàmiques d'exclusió que es generen dins dels centres educatius i que contribueixen a expulsar determinats alumnes del sistema. És a partir de la interacció entre ambdós que es generen les oportunitats educatives per a adolescents i joves.

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. (Tarabini, 2017: 106)

Certament, tots els factors estructurals i sistèmics i els dèficits en la política social i educativa esmentats fins aquí poden explicar el fenomen de l'abandonament prematur dels estudis. En aquesta línia es manifesten críticament Carrasco i Molins quan afirmen que:

Parlar d'abandonament escolar prematur com a fenomen no sembla copsar prou acuradament la complexitat del procés; potser caldria parlar més aviat d'expulsió progressiva del sistema educatiu per situar els problemes en la poca capacitat del sistema mateix, dels centres escolars i dels programes compensatoris per garantir els drets educatius de tota la població jove. (Carrasco i Molins, 2020: 59)



# OBJECTIUS

La nostra recerca ni vol ni pot ser exhaustiva en la identificació de factors explicatius de l'abandonament escolar prematur. La proposta aquí és poder problematitzar i conceptualitzar aquest fenomen des de la seva **dimensió biogràfica**, és a dir, des d'una dimensió viscuda i de procés, i això implica posar el focus en el **subjecte** i la seva **subjectivitat** al llarg d'una trajectòria de vida. Més que un diàleg entre parts (famílies, docents, experts, etc.), ens hem centrat en aquells que no acostumen a tenir veu i els hem fet protagonistes. De manera modesta, la immersió en les seves vides ha intentat compensar els biaixos adultocèntric i «expertocèntric» dominants a l'hora de plantejar el per què i el com de l'abandonament dels estudis. És des d'aquí que abordem aquesta realitat socioeducativa.

Entenem que l'abandonament escolar no és un episodi puntual o aïllat, sinó que és fruit d'un **procés de desvinculació gradual del sistema educatiu**, amb diferents senyals o manifestacions. És per això que, més enllà de tractar-lo com a «prematuro», considerat així des d'un punt de vista institucional, aquesta qualificació és irrellevant des d'un punt de vista biogràfic. A partir d'aquest moment, doncs, prescindim d'aquest constructe per abordar l'abandonament escolar des de la subjectivitat dels joves.

El primer que caldrà preguntar-nos en clau biogràfica és si sempre, i en tots els casos, el fet de deixar els estudis es viu com a exclusió i/o expulsió del sistema i, en cas afirmatiu, de quina manera afecta la trajectòria viscuda. Si abandonar és perdre, quines són les pèrdues que han hagut d'assumir aquells i aquelles que han interromput l'escolaritat? Com veuen avui l'experiència de l'abandonament i quin balanç fan d'aquesta situació personal? En definitiva, **com contribueixen l'escolta i l'anàlisi de les narratives dels joves que abandonen els estudis a assolir una millor comprensió d'aquest fenomen?**

La recerca que es proposa aquí pretén donar resposta a aquests i altres interrogants, i s'inscriu en tota una línia d'investigacions d'orientació qualitativa, etnogràfica i narrativa que integra els testimonis biogràfics d'adolescents i joves en relació amb l'educació en els seus plantejaments de recerca. Més específicament, ens referim als treballs de Bonal i altres (2003), Funes i altres (2004), Berga (2007), Hernández (2011a)(2011b), Morentín i Ballesteros (2018), Tarabini i altres (2021) i López-Meseguer i Valdés (2021).<sup>3</sup> Aquests treballs posen de manifest un conjunt de representacions i percepcions al

---

3. No tots els treballs enumerats aborden específicament el fenomen de l'abandonament escolar prematur, però, sense cap pretensió d'exhaustivitat en la revisió, sí que considerem que fan aportacions interessants al voltant de les expectatives, les estratègies i els significats dels joves que han deixat els estudis.

voltant de les experiències educatives d'adolescents i joves, com ara la manca d'utilitat dels coneixements i del lligam amb la vida quotidiana, els dèficits en l'acompanyament i l'orientació en els moments de transició, o la manca de personalització en el conjunt de la seva trajectòria educativa. Aquestes percepcions, entre altres, formen part de les narracions sobre l'abandonament escolar.

Seguint aquesta línia narrativa, volem fer un pas més i aprofundir en l'exploració de la subjectivitat dels joves i adolescents posant el focus en la **singularitat de la història personal**, des de la defensa del potencial heurístic de la biografia com a eina per generar coneixement. Com veurem, es tracta d'un posicionament epistemològic i metodològic que parteix de la singularitat de les vides per abordar la complexitat de l'abandonament escolar, i que aspira a aportar nous punts de vista des dels quals repensar les accions per a la intervenció sociopolítica.

Així doncs, els **objectius** d'aquesta recerca són:

- 1.** Donar veu als adolescents i joves a l'entorn de l'abandonament escolar, i fer-ne visibles les experiències viscudes.
- 2.** Adquirir una millor comprensió del fenomen de l'abandonament a través de l'exploració de les subjectivitats.
- 3.** Identificar elements de l'anàlisi biogràfica que siguin estratègics per tal d'incorporar-los al debat socioeducatiu i sociopolític.
- 4.** Contribuir a la sensibilització i a la difusió de l'experiència viscuda de l'abandonament escolar.

# PERSPECTIVA BIOGRÀFICA -CONVERSACIONAL

Aquesta recerca parteix d'una **metodologia biogràfica-conversacional**,<sup>4</sup> una proposta que respon a la hibridació de dues metodologies específiques de treball. En primer lloc, el «**mètode biogràfic-narratiu**» (Rosenthal, 1993; Chamberlayne i Wengraf, 2000; Torrabadella, 2000) i, en segon lloc, les «**converses públiques**» (Anderson, 1997; Tejero i altres, 2016). La biografia és sempre una reconstrucció de significats que fa el subjecte per fer-se intel·ligible a si mateix i davant de l'altre. La «conversa» —més que no pas «l'entrevista»— és la manera d'aproximar-nos a aquesta reconstrucció biogràfica. En contrast amb el guió prefixat que acostuma a caracteritzar l'entrevista, la conversa no assigna cap punt de partida o d'arribada, ja que és essencialment oberta i suposa un espai-temps generatiu i circular. Més que la recollida dels fets d'una vida, ens interessa conèixer com la persona els connota, els valora i els subjectiva en un marc conversacional. És a dir, es tracta de llegir i comprendre els fenòmens socials des del subjecte, i des dels sentits i significats que aquest atorga, a través de les seves narracions.

En el cas que ens ocupa, aquest enfocament metodològic ens permet defugir discursos i construccions ideològics que poden emascarar les raons, les emocions i les motivacions que sostenen el fet de l'abandonament escolar. En definitiva, l'anàlisi biogràfica ens ajuda a enllaçar el pla més subjectiu i emocional amb un pla més analític i reconstructiu, per comprendre aquest fenomen en la intersecció entre el subjecte i el context social que l'envolta.

Metodològicament, una conversa biogràfica té com a punt de partida el **desig** de la persona de parlar de si mateixa. A partir d'aquí, se la convida a deixar-se portar per un flux narratiu en primera persona que transcorre en un **marc temàtic i temporal genèric i obert** respecte al conjunt de la vida. Al llarg d'aquest procés caldrà estar atents a la identificació d'aquells fets, moments i punts d'inflexió biogràfics que subjectivament es vinculen a l'experiència de l'abandonament escolar.

Un cop iniciada la conversa, les investigadores acompanyem el relat a través del que anomenem **preguntes internes**, és a dir, preguntes que acompanyen el flux narratiu i el retornen per anar aprofundint i completant el relat. No és fins al final de la conversa que ens permetem introduir **preguntes externes**, és a dir, qüestions silenciades o bé

---

4. Per aprofundir en aquesta metodologia, vegeu els treballs de les autores d'aquesta recerca, en concret Torrabadella (2000) i Tejero i altres (2016).

allunyades de la història de vida, per entrar en un terreny més argumentatiu que respon a altres interessos específics de la recerca. El procés conversacional es tanca amb una **devolució i agraïment finals**, un cop analitzades les diferents narracions. Es tracta d'un espai intersubjectiu en el qual s'ofereix la possibilitat de contrastar, ampliar o modificar el relat, i també d'anonimitzar diferents dades personals. La finalitat és que la reconstrucció biogràfica sigui el màxim de compartida possible.

Així, l'**acompanyament curós del relat i de la relació** formen part del posicionament epistemològic que inspira i humanitza la mateixa acció de recerca. En definitiva, a través d'aquesta metodologia oferim al/a la jove la possibilitat de pensar-se, d'emocionar-se i de reflexionar sobre si mateix/a, sobre l'educació i sobre el món que l'envolta. Des d'aquí, el/la convidem a connectar amb la seva condició de subjecte sociopolític i rescatar el seu poder i responsabilitat sobre allò que ha viscut i vol viure.

# POBLACIÓ D'ESTUDI

La nostra població d'estudi està formada per tres nois i tres noies, de setze a vint anys i provinents de diferents municipis de la regió metropolitana de Barcelona. Tots ells i elles tenen un origen familiar de classe treballadora i, en un cas, d'origen immigrant. Tot i que per la naturalesa biogràfica de la nostra exploració no hem pretès cobrir la diversitat de variables sociodemogràfiques que configuren la població de l'abandonament escolar prematur, sí que hem volgut fer-nos ressò de factors que, com el sexe, l'origen o la classe social, són estructurants a l'hora d'explicar aquest fenomen.

Excepte en un cas, cap d'ells/d'elles no ha finalitzat l'educació secundària obligatòria i, per tant, no han obtingut el graduat escolar.<sup>5</sup> Tenint en compte la definició institucional d'AEP, tres dels joves amb els quals hem conversat poden formar part del col·lectiu que abandona prematurament si no reprenen la formació reglada. Així doncs, es troben en un **moment de transició** en la seva trajectòria educativa en què, d'una banda, ja han «abandonat» una part del que el sistema educatiu esperava d'ells, però, de l'altra, estan aixoplugats sota el paraigua de les «Segones o Noves Oportunitats».<sup>6</sup>

Objectivament, això suposa tenir l'opció de continuar amb una formació abans de retornar al sistema reglat o al mercat laboral.<sup>7</sup> Biogràficament, aquesta represa formativa els proveeix d'un espai i un temps per poder mirar enrere i fer un balanç de la seva vida en general, i de la seva trajectòria escolar i l'abandonament dels estudis en particular.

Els altres tres joves, ja majors d'edat, han passat per un PFI.<sup>8</sup> Dos d'ells es troben en un cicle formatiu de grau mitjà, i l'altre no cursa cap estudi ni té cap previsió de feina en el moment present. Aquests joves, d'edats una mica més avançades, tenen una perspectiva més àmplia respecte del moment d'abandonament dels estudis, i poden abordar d'una manera més crítica la seva vinculació amb la formació i el treball.

---

5. L'any 2020 la taxa d'AEP entre els joves que no van concloure amb èxit l'ESO fou de 72,5 %, en comparació amb el 10,8 % que van obtenir el GESO (Sancho, 2021).

6. A Catalunya hi ha tretze Escoles de Noves Oportunitats que acompanyen més de 3.500 adolescents i joves. A banda d'oferir continguts relacionats amb les competències bàsiques i de formació tècnica professional, aquestes escoles proporcionen espais de reflexió conjunta i un treball emocional d'acompanyament a la trajectòria vital del jove (Escudero, 2021).

7. Certament, una de les limitacions en relació amb la nostra població d'estudi és no haver recollit la veu d'aquells joves que no han accedit a cap d'aquests recursos formatius després d'abandonar els estudis. Les raons que expliquen aquesta omisió tenen a veure amb una circumstància pròpia de qualsevol recerca qualitativa: aquelles persones que no estan vinculades a cap recurs o organització són sempre de més difícil accés i requereixen un temps dilatat de cerca i de converses prèvies que no han pogut ser contemplades en aquest treball.

8. Els programes de formació i inserció (PFI) s'adrecen a joves d'entre 16 i 21 anys que no han finalitzat l'educació secundària obligatòria. Són estudis voluntaris i la seva durada és d'un curs acadèmic (Generalitat de Catalunya, 2021).

Dit això, les dades biogràfiques dels i de les joves amb qui hem pogut conversar queden reflectides en la taula següent:

Taula 1 Dades biogràfiques de la població d'estudi						
Sexe	Edat	Municipi residència	Origen	Moments abandonament	Situació actual	Expectatives de futur
<b>Barbie</b> (pseudònim)						
Dona	16	Parets del Vallès	Autòcton	4t d'ESO	PFI màrqueting, vendes i atenció al públic	Vol treballar d'educadora social
<b>David</b> (pseudònim)						
Home	16	Canovelles	Autòcton	4t d'ESO	PFI fabricació mecànica i instal·lacions elèctriques	CFGM de mecànica
<b>Catalina</b> (pseudònim)						
Dona	16	Barcelona ciutat	Autòcton	4t d'ESO Abandona UCE Sants	UEC Carmel	GESO, CFGM i CFGS auxiliar infermeria
<b>Àngel</b> (pseudònim)						
Home	18	Sant Cosme (El Prat de Llobregat)	Autòcton	4t d'ESO Pas per PQPI (perruqueria), abandona escola d'adults	No estudia ni treballa	Trobar feina (mosso magatzem o similar)
<b>Judit</b> (pseudònim)						
Dona	19	Viladecans	Autòcton	Amb GESO Abandona formació perruqueria en acadèmia privada	PFI perruqueria	CFGM auxiliar infermeria
<b>Mohamed</b> (pseudònim)						
Home	20	Granollers	Marroquí	2n ESO Finalitza PFI (màrqueting, vendes i atenció al públic) i CAM	CFGM auxiliar infermeria	Vol treballar de tècnic en emergències sanitàries

\*Parlem de «moments» en plural ja que per a alguns dels joves hi ha més d'un abandonament al llarg de la seva trajectòria formativa.

\*\* Acrònims: (ESO) educació secundària obligatòria; (GESO) graduat educació secundària obligatòria; (UEC) unitat d'escolarització compartida; (PQPI) programa de qualificació professional inicial; (PFI) programa de formació i inserció; (CAM) curs específic d'accés a grau mitjà; (CFGM) cicle formatiu de grau mitjà; (CFGS) cicle formatiu de grau superior.

Font: elaboració pròpia.

# LES BIOGRAFIES

Ens endinsem ja en les vides dels sis joves que han viscut i patit en primera persona una història d'abandonament de l'escola; sis històries amb moltes vivències comunes. Malgrat que tots ells i elles comparteixen molts elements, des de la perspectiva biogràfica ens interessa atendre la singularitat del subjecte, és a dir, no convertir en una realitat homogènia les diferents experiències de desigualtat, de patiment i de superació de l'adversitat. És la descoberta d'aquestes singularitats la que ens portarà a analitzar i interpretar la construcció subjectiva de l'abandonament.

Per a tots els joves, el moment de la conversa és especialment significatiu, ja que l'abandonament dels estudis reglats és recent, i el patiment en la recollida dels seus records, també. Sense gaires preàmbuls, tots ells i elles s'avenen a narrar les seves vivències de manera oberta i generosa. Com hem vist, el desig subjectiu de parlar sobre un/a mateix/a és un element clau per desenvolupar una biografia.

Possiblement, la **petició d'ajuda**, que, com a investigadores, els hem adreçat per entendre millor les seves vivències a l'escola, al carrer i en les seves relacions ha estat decisiva a l'hora de generar una complicitat conversacional. En aquest punt, entra en escena una altra subjectivitat, que és la de les diferents tutores dels Centres de Segones Oportunitats a través de les quals accedim als joves. Aquestes professionals no només ens han facilitat l'accés als espais físics on podem acollir les diferents narratives, sinó, sobretot, ens han permès entrar als seus espais simbòlics. Amb la seva tasca d'acollida i tutoria personalitzades han possibilitat que els joves connectin amb la seva pròpia història i es puguin obrir a aquesta invitació narrativa. Al mateix temps, els joves ens han comunicat el desig que aquest estudi ajudi a millorar el sistema educatiu i la vida d'altres joves. Així, l'ajuda ha esdevingut una de les principals funcions biogràfiques que compleix l'acte de la conversa.

Una de les qüestions que també ha tingut un paper determinant per iniciar les converses ha estat convidar-los a parlar sobre com veuen el seu **futur**, les seves pors i aspiracions. Amb aquesta obertura narrativa hem volgut evitar (auto)definicions preconcebudes i estereotips sobre un passat de fracàs escolar o d'abandonament, fàcilment imaginables a l'hora de participar en un estudi d'aquestes característiques.

El protagonisme que té l'element narratiu en el treball biogràfic fa que es preservi escrupolosament la **literalitat de l'expressió oral**. Només així ens hem pogut aproximar a la subjectivitat dels i de les joves i ajudar el/la lector/a a apropar-se al món de les seves emocions, valors i sentits de vida. Sense renunciar a la intel·ligibilitat, hem respectat les seves expressions originals i, d'aquesta manera, hem mantingut l'argot, els barbarismes,

les paraulotes i les barreges idiomàtiques. Bona part de les narratives són en català, malgrat que els contextos familiars i de barri puguin ser castellanoparlants. Val a dir que, per a alguns d'ells, sembla haver-hi un posicionament a l'hora de mostrar-se integrats i parlar la llengua que dona més distinció o prestigi social en l'àmbit acadèmic de casa nostra. En última instància, pensem que es tracta d'un reclam per sortir del marge i situar-se en el centre del sistema.

Arribem al final d'aquest procés i ens trobem de nou amb cadascun dels i de les joves per fer un retorn de la seva narració i de la nostra anàlisi. Aquest és un moment especial perquè han pogut escoltar i elaborar la seva pròpia història des d'una reflexió serena, emotiva i sempre acompanyada. Així mateix, han tingut l'opció d'anonimitzar algunes dades personals. Alguns/es han volgut preservar el seu nom real i altres han preferit l'ús d'un pseudònim. Tots/es ells/es ens han donat el vistiplau en la interpretació que hem fet de la seva història.<sup>9</sup>

## **Barbie: «Código 1: pasar de Barbie»**

Sabiem, abans de trobar-nos amb Barbie, que la conversa seria fluïda i intensa. «És una noia que té moltes coses a dins i té moltes ganes de parlar», ens havia advertit dies abans la seva tutora. Certament, Barbie, amb setze anys, no té cap problema amb mirar-nos als ulls i obrir el llibre de les seves experiències viscudes, i s'endinsa en situacions i sentiments íntims amb molta profunditat. Som davant d'una noia de presència enèrgica i, si haguéssim d'identificar el seu element vital, apostaríem pel foc.

Barbie es presenta com una jove extravertida a la qual no només li agrada mostrar-se, sinó que també necessita ser vista. Com veurem, aquesta imatge inicial de projecció cap a fora toparà frontalment amb la seqüència dels fets viscuts que projecten Barbie cap a un món interior, marcat pel patiment i el sentiment d'exclusió.

*Nunca me ha dado vergüenza mostrarme, es que viene dentro de mí y me es igual mostrar cómo soy delante de mil personas, a mostrar cómo soy delante de dos (...), bailé en el Mirador del Generalife delante de, buf, de doscientas personas, todo el mundo grabándome cómo bailaba, ¡uauh, qué pasada!*

Per això no ens estranya que la conversa arrenqui amb el seu somni de convertir-se en actriu, sobretot després d'haver vist la seva sèrie preferida, *Los Serrano*. Però ara, després de tot el que ha viscut fins arribar a incorporar-se a un PFI de Màrqueting

---

9. En el cas dels menors d'edat, disposem del consentiment signat dels progenitors o tutors responsables.



i Vendes, Barbie posa per davant la seva vocació d'ajudar. En un futur vol esdevenir educadora social.

*Me querría dedicar a educadora social para ayudar a niños que han tenido la misma situación que hemos tenido nosotros, dedicarme a ello porque realmente me motiva, ayudar a personas que han pasado lo mismo o muchísimo más.*

Aquesta aspiració de futur ens remet a una decisió familiar recent, ja que els pares de Barbie han acollit a casa un cosí que es troba en una situació de desatenció parental per consum de drogues. «*Es una situación jodida, a mi primo se le giraba la cabeza, los estudios muy mal, lo único que necesitaba era cariño*». Aquesta frase ens crida especialment l'atenció pel paral·lelisme que podem observar amb la narració de la seva pròpia trajectòria escolar: Barbie no s'arriba a graduar a l'ESO i els problemes relacionals a l'aula, com a resposta a les burles i els buits dels seus companys/es, són presents des de l'escola bressol. La diferència fonamental amb el seu cosí és que ella presenta la família com el seu centre vital. La mare, que treballa en una empresa farmacèutica, i el pare, empleat d'una empresa familiar de construcció, són el referent de cura i bona educació que l'acompanya al llarg del seu periple vital i durant tota l'escolarització.

*Siempre he tenido una familia que me ha apoyado y que me quiere, y todo lo que me pueden dar me lo van a dar, todo es todo, pues pedí un hermano que era lo único que quería, y me dieron un hermano, a mí nunca me ha faltado cariño, siento que soy una niña muy privilegiada por haber tenido la familia que tengo, de verdad.*

Reprenem ara la seva història des d'una etapa molt primerenca, l'últim curs de preescolar, quan Barbie ens explica com viu en carn pròpia la incomprensió i el dolor de l'estigmatització.

*Yo en P5, cuando me pasó eso fue porque vomité, en ese momento se me quedó a mí esa imagen de todo el mundo pasar y reírse, y después de unos días empezó la gente a dejarme de lado, a apartarme, entonces eso para mí desde P5 hasta 5º de primaria fue difícil, a lo mejor hacían un cumpleaños y me excluían, se pasa mal, no tenía amigos en mi vida.*

Quan Barbie arriba a la primària, els cursos van passant sota la dinàmica d'aquest exili presencial a classe. L'aïllament de la resta de companys fa que el grup de persones excloses de la seva aula es facin costat entre elles per convida en aquest ambient hostil. En aquest context, és difícil separar la vivència de l'assetjament de la manca de motivació que declara sentir pels estudis.

*Yo no he sido nunca una niña de estudiar, porque no me gusta, si es algo que no me motiva no me gusta, me ha ido bien excepto que me dejaban apartada (...), salía al patio, me sentaba en una escalera y hablaba a veces con la pared, ¿sabes?, unos estaban jugando fútbol, otros estaban jugando a mamás y papás, yo estaba con otra persona que le hacían lo mismo y un niño que tenía un problema.*

La seva tristor es compensa amb l'alegria que sent quan arriba a casa a jugar amb el seu germà i amb una nina que encara avui conserva, en record dels seus dies de soledat. Però l'ambient d'amor familiar no és suficient per evitar l'impacte físic de les expressions de l'assetjament a l'aula. Per a Barbie, el símptoma d'aquest patiment és el menjar compulsiu que l'engreixa i, en conseqüència, la posa de nou en el centre de les burles dels companys de classe.

*Cuando llegaba a casa el momento más feliz de la infancia era cuando jugaba con mi hermano pequeño o cuando yo cogía el muñeco, porque este ha sido el muñeco con el que yo he creado mi vida, ¿sabes? (...), yo era una niña muy finita, pero claro cuando me empezaron a apartar empecé a comer y a comer y a comer, me podía comer tres bocadillos que no paraba de comer, y eso era ansiedad, yo me pasé al extremo de comer mucho hasta 2º de la ESO, pesaba casi 83 kilos.*

El punt d'inflexió que trenca aquesta inèrcia d'assetjament no arriba fins a 5è de primària. La tutora, que justament s'incorpora aquell any al centre, s'adona de la situació i, tal com ens explica la jove, diu «punto i prou!». Aleshores, Barbie es reunirà cada dimecres amb un psicòleg i tindrà l'oportunitat de parlar, de treure tot el patiment que ha deixat encapsulat al seu interior. Aquest procés desemboca en una trobada amb el grup de companys/es, que no només l'aparten, sinó que la provoquen. Aquesta conversa li permet mostrar-se, remou la consciència dels companys/es i impulsa un canvi d'actitud del grup, que la incorpora com una nena més. Barbie coneix llavors la sensació de plenitud, més enllà de la família.

*Pues en 5º decidieron hablar conmigo, un psicólogo me preguntaba, lo mismo que vosotras, me hizo explicarlo todo, y a esa persona sí se lo expliqué, ¡buah!, ahora me he acordado, le expliqué todo lo que yo pasé. Y a esa profesora le dije todo lo que yo me había callado, y esas personas dijeron «mierda, la hemos cagao!, porque la que no hablaba, ha hablabo», entonces todo el mundo empezó a más, a más y a más, y me fui al final del curso en 6º que ¡vamos, me lo pasé bomba, bomba! El final de curso fue superchulo, fue una experiencia pequeña, al fin y al cabo, pero muy grande.*

Arriba el moment de canviar de centre per iniciar l'ESO i Barbie recorda aquest inici entre rialles i jocs amb companys de classe. Però una de les bromes en el si del grup trunca el bon ambient i, segons ens explica amb emoció, l'assenyala de nou com la pària de la classe.

*Yo no entendía lo que estaba pasando, no entendía nada, pedí perdón sin haber hecho nada, a partir de ese momento me dejaron más apartada, yo decía «¡jope, prefiero irme a otra clase, esto no me está gustando, otra vez a pasar lo mismo, por favor, no!».*

El relat de Barbie s'endinsa aleshores en un seguit de moments dolorosos en què la seva sensació d'estranyesa, de no encaixar, es va reproduint entre un esdeveniment conflictiu i un altre. Val a dir que el sentiment d'incomprensió que mostra amb contundència comprèn tot l'entorn educatiu, és a dir, companys i companyes, però també professors i professores. És així com coneixem l'episodi del «código 1», i també el record d'una relació amb un noi que alimenta encara més la seva posició de víctima de maltractament.

*Y luego en 1º pues igual, me pasó lo mismo, me dejaban apartada, me insultaban, me tiraban al suelo a veces y que tu propio profesor invente un «código 1», que es pasar de la Barbie, joder, toca mucho la patata... yo sentía que no encajaba.*

*Y hubo un niño que me gustaba muchísimo, pero ese niño la mala pata que tenía yo, que hacía lo mismo, me insultaba, se reía de mí, pero a mí se me acababa el mundo por ese niño, y el día que llegó a hacerme sangre, ese día yo no pude aguantar más. Es duro y te marca. Creo que es la primera vez que lo cuento y no lloro.*

Com un animal lliure capturat en una gàbia, la seva resposta a les agressions és enèrgica, plena d'una ràbia que la fa explotar ràpidament. Durant els anys de la secundària, el cercle viciós de l'assetjament es fa més i més profund, i el seu dolor també. Així, la seva visió crítica sobre l'abandonament del paper educatiu i protector dels docents al llarg de la seva trajectòria queda manifestament palesa, malgrat que reconeix l'efecte positiu d'algunes excepcions.

*Yo siempre era la mala, robaban y era yo. Faltó un ordenador de las clases de tarde y me llamaron a mí. Los profesores me decían: «¿por qué te pones nerviosa?», «es que yo soy una persona que me pongo muy nerviosa rápido», «pues si te pones nerviosa es por algo», «no, tú me conoces, llevas conmigo cuatro años ya, sabes cómo soy, sabes que cuando algo me da rabia me pongo nerviosa, y chillo y lloro, ¡soy una persona nerviosa y ya está!». Entonces duele que te juzguen. Yo me sentía en ese momento menospreciada, que a mí me faltaban cosas en la vida.*

*Los profesores es que son muy malos, muy malos. Aunque en 2º tuve un tutor que me ayudó, cuando me ponía nerviosa, cuando me insultaban, me ayudaba a calmarme. Todo el mundo dice que ser profesor es un trabajo, pero yo nunca lo he visto así, o sea tu trabajo es dar una educación y luego ya hablas de las materias. A esas personas les importa menos la educación que la enseñanza.*

Arriba 4t de l'ESO i Barbie ha aconseguit aprimar-se durant el confinament per tal d'evitar que la mirada desqualificadora dels companys/es de classe s'agreugi a la tornada. Però la dieta la porta a fumar marihuana amb la creença que així serà més fàcil mantenir-se prima. Barbie perd el control i, com ella mateixa expressa, en aquest final d'etapa tot es malbarata i no pot graduar-se. La vergonya i la contradicció d'haver-se enganxat a la droga, tenint en compte l'experiència de consum del seu oncle, li fa molt dolorós enfrontar-se als seus pares. Seran la seva parella actual i la seva millor amiga qui li faran costat per ajudar-la a contenir l'ansietat i mantenir a ratlla l'addicció.

*En 4º, por culpa de las dietas, me enganché a los porros, una época muy dura. Me ha hecho mucho daño, empezó como una broma y acabó siendo algo chungo, me estaba destrozando 4º de la ESO. Suspendí diez en el último trimestre y solo recuperé cinco en los finales. Pero mi pareja y mejor amiga me dijeron, «no lo hagas, porque si tienes claro que no te lo vas a sacar todo, imagínate si te quedan más», ahí te das cuenta de que tienes un problema. Me estaba arruinando la vida y a mis padres les dolía, es una etapa de la que no me gusta hablar con mis padres porque es difícil, contarlo a tus padres que te lo han dado todo.*

Barbie decideix tirar endavant amb els estudis però rebutja l'opció de repetir curs. Sent que té una obligació moral envers els seus progenitors, més que amb si mateixa. Al llarg de la seva vida, ells sempre han estat un referent per a ella, i els vol retornar la confiança i l'orgull, que han quedat seriosament malmesos durant aquesta última etapa escolar. Per això, quan Barbie inicia els estudis de Màrqueting i Vendes ho fa amb la voluntat de mantenir-se ferma i amb cap.

*Entré aquí con la cabeza muy centrada, «venga, esto me lo voy a sacar bien». Pero en vez de pensar por mí, pensaba por mis padres, pensaba en sacármelo por ellos, para que vieran que yo sí puedo estudiar, yo sí puedo hacerlo bien.*

Paradoxalment, ara que se sent motivada, reconeguda i s'adona que sí que pot estudiar i treure bones notes, agraeix el seu fracàs. Amb veu esperançada, Barbie reconeix que si no hagués suspès 4t d'ESO mai no hauria trobat un espai on descobrir que pot tenir un lloc en el món dels estudis i, en aquest moment de la seva biografia, això significa tenir un lloc en el món.

*Cuando yo entré aquí, vi que esto me gustaba, que sí me motivaba, que prestaba atención y que gracias a mí estoy aprobando los exámenes, haciendo los deberes, todo el comportamiento va bien. Yo me quedo como diciendo «este es mi sitio, este sí es mi sitio», o sea yo agradezco muchísimo que no me lo haiga sacao, he venío con otra mentalidad, de decir, «hostia, aquí soy igual que todos, y todos ellos no se han sacao la ESO, igual que yo», estamos igual, ¿sabes?, nadie se tiene que reír por ser súper diferente y por eso estoy muy cómoda aquí, porque te acogen, ¿sabes? Esto es muy especial para mi vida, buf, yo he avanzao muchísimo aquí, muchísimo.*

\*\*\*

La lectura de devolució de la biografia de Barbie és molt intensa. La jove està plena d'entusiasme quan veu plasmada la seva història i ens el contagia. El primer que farà, ens diu, és donar el text als seus pares perquè la puguin entendre millor. De fet, quan acabem, se'n torna a la classe i el llegeix davant dels seus companys. Ens arrenca un gran somriure quan ens diu que està orgullosa de nosaltres pel treball que hem fet, i insisteix que podem comptar amb ella per col·laborar en la continuïtat d'aquest projecte.

## **David: «Era más mi vida que la escuela»**

Quan arribem a l'Escola de Segones Oportunitats, ens trobem amb un noi de posat hieràtic, mirada apagada i lleugerament nerviós. La parquedat en el llenguatge del cos ve acompanyada d'una parquedat en la paraula; així, serem testimonis d'un relat auster, però al mateix temps precís i contundent sobre la trajectòria de vida de David, de com va abandonar l'ESO, què va fallar i com es veu ell avui, mirant el demà. És només endinasant-nos en el seu relat que podrem elaborar algunes hipòtesis sobre el significat d'aquesta autocontenció.

David és un adolescent de setze anys que viu al municipi de Canovelles amb la seva família, formada pels seus pares i una germana més petita. Del pare en parla poc, sabem que treballa d'operari en una fàbrica. La mare fa feines de neteja i sembla ser un referent de fortalesa i de superació.

*Mi madre ha currao mucho, es fuerte, luchadora, a ella sí le he preguntado, sentía curiosidad por su vida en general. Pienso en su enfoque...*

La trajectòria escolar de David ve marcada per una dificultat important a l'hora de seguir el ritme general a l'aula, i per l'esforç que ha hagut de fer per anar passant de curs en curs, ja des de l'inici de la seva escolarització. Aquest esforç no serà suficient per finalitzar 4t d'ESO.

Molt significativament, David fa referències constants al terme «preocupació» durant la conversa per descriure com s'ha sentit al llarg de la seva trajectòria acadèmica. Com veurem en els diferents fragments narratius, aquesta preocupació sembla un eufemisme per referir-se a la por que marca la seva escolarització. Quan li preguntem què recorda abans de la primària ens diu: «*P3, P4, P5 eran vida, no tener preocupaciones*». L'escola, per a David, ja des de la primària, és només preocupar-se i aplicar-se, en comparació amb la vida que sí que recorda haver gaudit durant l'etapa preescolar.

*Noté el cambio de dinámica de P5 a 1º de primaria, era también porque soy muy nervioso, ahora ya no tanto, tenía TDAH. En primaria me costaba un poquito estudiar pero seguí adelante con ganas, y en 1º, 2º y 3º de la ESO también. Si sacaba un 4 hacía todo lo que podía para sacar el 5, sentía preocupación, pero esa preocupación me ayudaba a aplicarme.*

David menciona el seu tarannà nerviós i una diagnosi d'hiperactivitat per explicar per què li «costa estudiar», però algun dels episodis viscuts a l'aula durant la seva infantesa pot posar llum a la percepció d'inferioritat que ha sentit en el seu pas per l'escola.

*En 2º o 3º de primaria tuve un problema con una profesora por mi hiperactividad, porque yo tenía un tic en los ojos que me hacía parpadear, siempre estaba apretándolos, y entonces me hizo poner de pie delante de la clase y me dijo: «¡Levántate, David, mirad, mirad lo que hace este niño!», esto no es broma, no me beneficia mentir, fue mi madre y uauh, ¡la que se montó!*

David no parpelleja ni mou cap múscul quan rememora aquest episodi viscut als set o vuit anys, ni tampoc vol aprofundir-hi, encara que l'acompanyem en la seva narrativa. Suposem que la contenció en cos i paraula pot tenir la finalitat d'evitar posar nom a allò que va passar. Si no posem paraules al que ens fa mal és com si no hagués succeït. La mare, que sembla haver acompanyat la vida escolar del seu fill en la mesura del possible, s'implica en aquest fet. Tanmateix, no pot impedir que el resultat de la mofa en públic per part d'aquella mestra hagi deixat petjada en la vida personal i escolar del seu fill. Des d'aquell moment, David associarà la hiperactivitat amb la dificultat per estudiar. Potser la inquietud i la por s'expressen a través d'aquesta hiperactivitat.

*Ya en primaria, en las reuniones de final de curso, le decían a mi madre que era muy nervioso, todos se lo decían siempre, me acuerdo. En los estudios se nota la hiperactividad, la verdad es que sí, eso me influenció mucho, estaba inquieto, apretaba el boli en la mano, tuve que ir a un psicólogo, fue en 4º o 5º de primaria, por ahí. Me ponía fichas, me enseñaba vídeos o películas, sin medicación. Ahora ya bien, ya lo controlo, no sé por qué pero fui mejorando. Todo aquello tuvo importancia pero no merece la pena, ya pasó, me costó ese curso, la verdad, pero me lo saqué, eso es lo importante.*

David individualitza i relativitza el seu patiment, sembla que ha interioritzat el pensament finalista de passar curs al preu que calgui, independentment de com es visqui aquest «passar curs». En qualsevol cas, David s'ha sentit molt sol en la seva frustració i sentiment de no arribar allà on arribaven altres companys/es. En la seva narrativa sobre tots els seus anys d'escolarització, rescata dues professores que l'han fet sentir bé i de les quals en recorda perfectament els noms. «En 4º de primaria tuve una profesora de 10, Mireia se llamaba». Quan li preguntem què és per a ell una «professora de 10», David fa la següent descripció:

*Tienes más relación con ella, estás cómodo, sobre todo es su forma de explicar y que personalmente sea más sociable, amable, abierta, no solo «enseño y ya está», que tenga alguna relación con los alumnos, que haya ese buen rollo y se entienda la clase (...), en 3º de la ESO también tuve a una buena profesora, en castellano, Andrea, se llamaba. Los profesores me decían que por qué me frustraba, pero la mayoría de la clase lo entendía y a mi me costaba. En cambio, ella me dejaba repetir la ficha y subir nota, así pude llegar al 5. En esa asignatura también era más participativo, podía levantar la mano, hacían preguntas y ¡quería leer yo, siempre!*

Aquest fragment del relat mostra com la relació i la comprensió són elements indispensables en l'acte d'educar i com David desitja tenir oportunitats per implicar-s'hi. Tanmateix, en arribar a 4t d'ESO la seva vivència a l'aula és una altra: d'una banda, experimenta una sensació d'acumulació de tasques amb terminis exigents i la manca de temps, i d'altra banda, és conscient de l'etiquetatge que suposen les agrupacions de nivell. Reapareix la por de fer el ridícul, i de la mofa, i reapareixen els tics nerviosos. Tot i així, David atribueix totes aquestes manifestacions a una qüestió estrictament personal.

*En 4º ya no...me decían David, te toca leer, y no, pegué un cambio, pero es cosa personal, no es que le pase a todo el mundo, a mí me daba corte, sobre todo hacer las presentaciones, al leer tenía vergüenza por si me equivocaba y al estar nervioso tartamudeaba, sobre todo se me notaba en la voz y, claro, mis compañeros se reían y eso te presionaba todavía más, y a veces, cuando no se reían, mi mente pensaba, ¿qué pensarán ellos? (...). Los profesores no dejaban tiempo libre, todo eran deberes y exámenes, llegaban a clase, ellos tienen sus libros, y toman apuntes, pizarra y apuntes, ejercicios, presentaciones classroom, fichas para hacer, y en tres días de apuntes ya ponían fecha de examen (...), a parte, clasificaban mucho entre listos y a los que nos costaba, ya te lo decían cuando veían las notas de 3º. Si no te sientes bien en una clase, mal. Tienes que estar cómodo, seguro de ti, que lo puedes entender y yo en 4º no me sentía cómodo, no me sentía capaz.*

David associa «sentir-se còmode» amb «sentir-se capaç». O dit d'una altra manera: sense vincle afectiu i acollidor a l'aula l'estudiant no pot aprendre, l'acte educatiu passa per les emocions. De fet, quan li preguntem què diria als professors si sabés que l'escolten, ens diu: «*que sean más relacionados y no metan tanta presión*». Així doncs, David acaba perdent la «preocupació» entesa com a implicació i, biogràficament, això suposa perdre la vinculació amb els estudis, tornar a dissociar l'escola de la vida, i viure l'abandonament com una rendició.

*Fue llegar a 4º y empezarme a desanimar, no tenía ganas de hacer deberes ni exámenes, era más mi vida que la escuela, ¿sabes? Me di cuenta de que había perdido esa preocupación, ya no le daba importancia a los estudios. Ese es el curso en el que tienes que darlo todo, porque si no... en 4º no te puedes rendir como he hecho yo.*

A casa seva, sembla que la mare té clara la importància dels estudis, però potser no ha pogut escoltar el seu fill quan aquest li diu que té dificultats per entendre. David només sent més pressió i es refugia en la PlayStation per evadir-se. Tampoc els amics, malgrat que intenten ajudar-lo, no entenen què li està passant, segurament perquè ni ell mateix ho entén.

*Yo me preocupaba por mis padres pero seguía sin ponerme con los estudios, yo les decía «es que no entiendo» y mi madre me decía «¡estudia, estudia!». Antes jugaba al fútbol pero mi madre me desapuntó por las notas, porque veía que no hacía nada. Me pasaba el día jugando a la Play, yo quería divertirme, no preocuparme, pero al final me preocupaba, me la tenían que quitar mis padres, me ayudó porque es un vicio cuando te enganchas (...), mis amigos tampoco entendían que no hiciera nada, algunos se preocupaban por mí, la verdad, me decían, «¿por qué no haces nada?», me ayudaban a hacer deberes, pero, no...*



*Ahora siento pena pero en aquel momento, aunque los profesores me dijeran que yo era capaz y que podía sacar 8 y 9 yo no lo veía, lo estoy viendo ahora.*

En efecte, és ara, un cop David ha entrat a un PFI de fabricació mecànica i instal·lacions elèctriques, que pot començar a entendre la sensació de fracàs i a veure's capaç d'assolir noves fites formatives. Aquí descobreix una nova confiança en si mateix gràcies, sobretot, a la companyia d'un bon amic i al seguiment de la seva tutora. És justament en l'adolescència, quan el jove observa el món adult com quelcom estrany, que el valor de l'amistat i un acompanyament significatiu per part de l'adult resulta clau.

*Este curso me va bien, además tengo un amigo que está conmigo, tener un amigo en clase está superbién. De hecho nos apuntamos juntos, es bueno trabajar en equipo, es más seguro (...), estoy bien pero no es solo por los profesores sino parte mía, aunque la profesora que me hizo la entrevista cuando entré aquí sí es verdad que me dio seguridad de lo que tenía que hacer. Me sentí seguro, quería ponerme, hace poco el examen me salió genial. Bueno, a veces leo y se me nota nervioso, pero ayer en la presentación, por ejemplo, me mentalicé y superbién, me sentí cómodo y hoy tengo uno y ¡me lo sé todo! Lo estoy haciendo. Es tenerlo claro. Si no lo tienes claro te pierde. Como mis padres están contentos, creo que le pediré a mi madre que me apunte otra vez al fútbol.*

Aquest David que està en procés d'enfortir-se descobreix que aquesta formació li agrada molt. Fins i tot es permet imaginar la possibilitat d'esdevenir enginyer, cosa impensable uns mesos enrere. Les darreres vivències de David apunten que la seva subjectivitat està canviant.

*Después de esto me gustaría hacer el ciclo medio, luego el superior de fabricación mecánica y si puedo voy a intentar ser ingeniero. Como he hecho este cambio, si lo sigo haciendo bien...*

\*\*\*

Arribo al centre i la tutora m'acompanya a una aula on em trobaré amb David i comencem amb la devolució de la seva història. David conserva el posat hieràtic mentre segueix fil per randa les meves paraules. En un punt determinat, m'atura per deixar ben clar que ha superat aquella etapa d'inseguretat i por. En coherència amb el seu tarannà prudent, es reserva per a més endavant la decisió de participar en una possible continuïtat d'aquest projecte. Marxo assaborint un somriure final.

## Catalina: «Decidí salir del instituto para sacarme la ESO»

Arribo a la Unitat d'Escolarització Compartida<sup>10</sup> del Carmel amb una expectació diferent de les trobades anteriors. Els professionals que ens han fet de contacte per conèixer aquest recurs ens adverteixen que les UEC representen un dels nuclis durs del fenomen de l'abandonament escolar prematur. Ens trobarem amb joves que no només han patit una progressiva desvinculació de l'escola, sinó que han manifestat la seva desafecció a través de l'absentisme reiterat i conductes greus de desafiament i rebuig escolar.

La meua mirada expectant es creua amb la mirada expectant de Catalina. El gel es trenca quan li demano ajuda per entendre les diferents experiències de joves de la seva edat a l'escola, i fora de l'escola, i li explico per què pot servir un estudi d'aquestes característiques. «O sea, ¿que nosotros os ayudamos para que vosotros podáis entender mejor a los jóvenes?», m'interpel·la. «Exactamente», li responc. A partir d'aquesta entrada narrativa, Catalina anirà desentranyant diferents episodis, anècdotes i emocions amb tot luxe de detall i sense deixar de repicar les seves cames contra la taula al llarg de tota la conversa, potser com a metàfora de la dificultat de contenir-se que ha experimentat al llarg de tota la seva vida. Un desenfrè de cos i paraula, aparellat amb un desenfrè vital i acadèmic que acaba amb dues expulsions, la primera de l'institut, i la segona, de la primera UEC on s'escolaritza.

Malgrat que és conscient de la inestabilitat familiar i escolar que ha viscut, Catalina es presenta forta, amb recursos i sabent el que vol.

*Soy una niña nerviosa desde siempre, de mecha corta. Me gusta hablar y me gusta mucho escribir. Yo cuando estoy rallada, y me hago mis comidas de olla, escribo mis pensamientos en un papel y los quemo, así me alejo de lo que pasa. Siempre he tenido mucho carácter y muy clara mi vida.*

Catalina és una adolescent de setze anys que es va criar amb una tieta i amb els avis durant bona part de la seva infantesa, i que avui viu en un àtic del Carmel amb els seus pares, dos germans, una àvia, un oncle i un gos. Set adults que comparteixen habitacions i un bany per a tots, si bé els pares estan separats des de fa tres anys. El pare de Catalina treballa de conserge i és addicte a l'alcohol, i la seva mare fa feines de neteja a diferents empreses. Un dels seus germans ha estat ingressat durant un any i mig en un centre de menors i fa pocs mesos ha retornat a casa: «No me gustaba que se metiera en problemas porque yo sabía que iba a pasar algo y al final acabó pasando».

---

10. Les Unitats d'Escolarització Compartida (UEC) són dispositius que combinen formació i activitats professionalitzants de preparació per retornar alumnes al sistema educatiu reglat (López-Dóriga, 2018).

*En esos tiempos yo dormía en el sofá porque mi otro tío abuelo vivía en casa y dormía en mi habitación porque tenía una máquina para respirar, yo me ponía con el móvil y cuando se levantaba mi madre a las 4.30 de la madrugada para ir a trabajar, yo hablaba con ella un rato y después ya me iba a dormir hasta que mi padre me despertaba a las 7 para ir al cole.*

Catalina té dificultats per menjar i dormir, i sembla que el seu cos somatitza diferents malestars.

*Yo me pongo mala muy fácilmente, tengo anginas crónicas, siempre tengo pus y no me pueden dar medicación porque cojo infección de orina, me tienen que operar (...), antes comía mucho, pero empecé a tener problemas en la barriga, me comía un granito de arroz y me llenaba, ahí mis padres se alertaron, ¡algo le está pasando! Y me llevaron al médico, como no comía se me había hecho el estómago más pequeño, entonces me dijeron que cada vez que yo pidiera algo me lo comprarían.*

La jove manifesta tenir una relació propera i amical amb la seva mare, i assumeix un rol d'adulta quan la defensa interposant-se en les discussions familiars.

*Esta relación de amigas que tengo con mi madre es de ahora, cuando me he hecho más grande (...), yo soy la que peleo con mi padre, la que le afronta las cosas. Mi madre dice, «déjalo ya». Y yo le digo, «no me da la gana que lo tengas que pagar tú todo. Él cobra más que tú». Ahora cuando se me acaben las lentillas me las va a pagar él, si no lo echo de casa, ¡yo sí me atrevo!*

La trajectòria escolar de Catalina es desenvolupa com a mirall d'aquest malestar i d'aquesta inestabilitat familiars. La jove canvia tres vegades de centre durant la primària, i l'entrada a l'institut torna a estar marcada per una percepció de rebuig i d'estigma com a «germana de».

*En 5º discutí con una profesora porque decía que iba a avisar a Servicios Sociales para que se me llevaran, porque mi madre trabajaba mucho y no podía ir a las reuniones escolares, lo hablé con mi madre y ella se discutió y me fui a otro cole del Carmelo a hacer 6º, la mejor experiencia de todos los coles, escribí bastante, me fui acostumbrando a que me iba haciendo mayor.*

*Hasta primaria seguía, pero porque era más fácil, la ESO es más complicado, noté mucho el cambio. En 6º fuimos a conocer dos institutos del barrio, yo quería ir a uno porque así iba a ir con una amiga, pero el director no me quiso coger por mi hermano, porque habían tenido problemas con él, entonces me cogieron en el otro. Y allí tuve problemas con un profesor porque decía que yo era la hermana de mi hermano, ¡por esa regla de tres...!*

La narració del seu dia a dia escolar reflecteix poc aprofitament acadèmic i una rutina conflictiva, enfront de la qual l'escola no sembla actuar. D'una banda, Catalina recorre al mòbil com a manera de calmar l'ansietat i, de l'altra, sent la necessitat de controlar el seu malestar a través d'una conducta de desafiament i d'agressivitat a l'aula.

*Entraba de las primeras en clase, me ponía el móvil aquí en la barriga para que no me lo cogieran y dormía tres horas hasta la hora del patio, las horas que no me pasaba en los pasillos, me las pasaba durmiendo en clase y los profes siempre me dejaban porque así no les boicoteaba la clase (...), luego cogía energías a full, me comía un bocadillo de lomo con queso de la cantina, y a liarla hasta las 2.30. Luego ya me mandaban a la sala de los expulsaos (...), ibas a la sala de profes, te apuntaban y te abrían la clase de la ventana: «haced deberes, leed o dormid, lo que queráis», sin móvil claro, pero nosotros éramos más listos, entonces poníamos la mochila así y con el móvil (...) y si yo estaba en clase no seguía el ritmo de ellos, no me enteraba de nada, y como mi amiga estaba en la sala de expulsaos me decía por el móvil, líala y salte, entonces yo insultaba a la profe y me iba.*

Finalment, arriba l'expulsió del centre, fet objectiu que Catalina viu i explica com una decisió pròpia. Sembla que la jove coneix els circuits i els recursos del sistema, els utilitza al seu favor de manera proactiva i aconsegueix ser derivada a una UEC. Així, paradoxalment, Catalina ha de sortir del sistema reglat per treure's l'ESO i aconseguir una educació més personalitzada que no rep a l'institut.

*Le dije a la educadora social que yo no me veía en clase, con treinta niños, mucha gente, mucho ruido, le dije que quería ir a un psicólogo y a una UEC, porque yo conocía gente del instituto que les habían derivado a una UEC y me decían que era más fácil, que había menos gente, que te daban más atención. Entonces decidí salir del instituto para poder sacarme la ESO bien y tener el graduado escolar, porque yo sé que en una UEC te lo dan, no como en un PFI. Yo decidí informarme y cuando estaba bien informada pedí irme, entonces me derivaron a los dos sitios.*

Catalina torna a tenir problemes a la primera UEC a la qual accedeix, i no és fins que entra a la UEC del Carmel, on actualment cursa 4t d'ESO, que se sent acollida, motivada i, sobretot, més tranquil·la. Parla amb afecte de la seva tutora i dels altres professors i companys, i resumeix el seu dia a dia en els següents termes:

*Aquí te sacan para hablar, si tengo un problema, hablan conmigo, si no aguantas la clase porque estás nerviosa hablan con tus padres y te mandan para casa, te escuchan más, te comprenden más, te intentan tranquilizar (...), aquí hay talleres, hago más cosas, también cocina y a mí la cocina me gusta, ahora llevo contenta a casa y le explico a mi madre, hoy he hecho esto en cocina, hoy me he lavado el pelo, y cosas así.*

Però a banda dels tallers més orientats a la pràctica, sembla que Catalina gaudeix del fet d'escriure a les seves llibretes i me les mostra amb orgull.

*Es que si tú ves mis libretas, ahí con buena letra, ¡me pedirías que te escribiera las cosas! ¡Te las traigo! (...) ¿ves?, tengo que tenerlo todo, vamos, ¡limpio! no puede haber un tachón, si hay un tachón, ¡arranco la hoja y escribo de nuevo! Ahora que estamos en creativo, le dije a la profe, dame un tema y te hago una redacción, al final le hice tres redacciones, ¡y me subió un punto!*

En el moment de la conversa, Catalina encara no ha trepitjat l'institut on ha de retornar tal com marca la normativa de l'escolarització compartida. El primer contacte amb professors i companys des que la van expulsar és imminent. Catalina torna a sentir-se intransquil·la i potser per això torna a tenir problemes digestius.

*Ahora me está volviendo a pasar porque en el patio me he tomado un Cacaolat y de la bolsa de patatas me he comido solo cuatro o cinco. Se me está cerrando el estómago otra vez.*

El repte de tornar a l'institut per poder treure's el títol és el primer de molts reptes de futur que Catalina té per endavant. Disposa dels educadors de la UEC i, en gran mesura, del recolzament de la seva parella, amb qui surt des que tenia catorze anys i amb qui anhela construir el seu futur.

*Te voy a decir qué vida quiero para mí. Yo quiero ser auxiliar de enfermería, me gusta mucho, es lo que voy a estudiar el año que viene, y después de los dieciocho ya estaré en el 2º año, me sacaré el grado superior. Quiero trabajar porque no quiero depender de mis padres, o sea, si yo tengo el vicio de fumar, por ejemplo, no quiero que me lo esté pagando mi madre, ni la ropa, si yo tengo dieciocho años ya puedo trabajar, y también tengo en mente quedarme embarazada de Hugo a los veintisiete y tener mi hija a los veintiocho, ¡quiero una casa sin escalera y dos baños y un Huskey siberiano con un ojo de cada color!*

El relat de Catalina és la biografia d'una adolescent sobrepassada per la manca de referents positius d'autoritat, tant familiar com escolar, que es tradueix en una manca de contenció i en vivències de pors i molta intranquil·litat. Alhora, és el relat d'algú que té aspiracions d'escriure una vida millor en la seva llibreta personal i que, tot i ser conscient d'una falta de maduresa pròpia de l'edat, utilitza tots els recursos que té al seu abast. Quan li pregunto què diria als professionals de l'educació, converteix el «jo» en singular en un «nosaltres, els joves».

*Que nos escuchen más, que no pasen de nosotros, siempre dicen «es que todos tenemos problemas». Claro, entiendo que los mayores también tenéis problemas pero dame alguna explicación, ¡dame algo! Vosotros podéis afrontar los problemas con mayor madurez que nosotros.*

\*\*\*

Catalina m'espera amb curiositat a l'entrada del centre per fer la devolució de la història. Li mostro el text i de seguida s'ofereix a llegir en veu alta les seves pròpies citacions. Un cop acabem la lectura, Catalina s'emociona i ens dona el seu vistiplau. Abans de marxar, proposa repetir la lectura amb la seva tutora per mostrar el fruit de la seva participació en aquest treball i, amb tota la picardia, li demana que li pugui la nota.

## **Ángel: «Tengo ganas de vivir, pero así no se puede»**

La imatge d'un noi assegut al passadís d'un institut ha colpit Cristina, la coordinadora d'un programa de formació de segones oportunitats de l'Ajuntament del Prat, que ens presenta Ángel, un jove de divuit anys que, en el moment de la conversa biogràfica, ni estudia ni treballa.

*Si habré yo chupao pasillo, es que no me enteraba de nada, cinco de las seis horas del día me las pasaba allí, o amargao en el patio, mochila, bocadillo y paquete de tabaco, fumando a escondidas.*

Un cop finalitzada la conversa, també nosaltres tindrem fixada en la memòria aquesta imatge desoladora, no per la seva espectacularitat, sinó per ser la trista quotidianitat d'un adolescent que en aquell moment passava hores mortes exposat a la vista de tothom i, alhora, sentint que no era vist per ningú.

Ángel, de mirada reptadora, ens narrarà la seva història amb creixent interès i ens interpel·larà en diferents moments del seu relat, en qualitat d'investigadores que viuen una realitat ben allunyada de la seva. No perd les formes, però se'l nota enfadat i decebut amb el món que li ha tocat viure.

El jove viu amb el seu pare i el seu germà a Sant Cosme, un barri que, com bé ens descriu, està marcat per la pobresa, la violència i l'ostentació. En aquest context, Ángel es presenta com algú que, malgrat que vol deixar molt clar que no ha rebut una educació familiar que justifiqui la violència, la viu com un recurs més per defensar-se del carrer. En aquest sentit, des de la perspectiva de l'ara, el jove reconeix que la seva conducta ha estat impulsiva i desafiant.

*Vengo de un barrio que te tienes que hacer respetar, que es lo que no entienden en el instituto, allí te ven así y te dicen «es que en tu casa te han enseñao mal», «es que tú eres un barriobajero», ¿que yo soy un qué? Es que tú vives en Pedralbes y yo vivo en un barrio donde veo a todo el mundo bajando en pijama a buscar el pan, ¿tú eso lo ves en tu barrio? Tú en tu barrio ¿ves Lamborghinis? Pues yo en el mío veo Lamborghinis pero también veo el edificio que está al lao derrumbándose, ¡explícame tú a mí eso! (...), yo he tenido mis épocas de ser un chalao de la cabeza, pero un niño, ¿cómo te digo?, travieso, ¡a los siete o ocho años era un gamba! Y en verdad, no es que fuese malo, a mí eso no me lo ha enseñao mi padre.*

Ángel ve d'una família d'arrels andaluses, d'origen gitano, d'una banda, i d'arrels catalanes de l'altra. El pare treballa en una conservera i la mare fa feines de neteja. Tot i que conviu amb el pare, Ángel sembla tenir la figura materna com a referent. En qualsevol cas, sent que té l'aixopluc d'ambdós progenitors.

*Nos quedamos en San Cosme con mi padre pero igualmente la veo más a ella que a él, es la madre que siempre te está abriendo, «¿qué haces, con quién estás?», nos dice las cosas claras, te deja que te pegues la hostia pero cuando caes ahí está.*

El jove reconeix l'empremta negativa que li va deixar la separació dels seus pares durant la infància, però també l'ajut que va rebre per part d'un psicòleg, figura que defensa sense matisos.

*En el tema de la separación de mis padres quizás sí me puse así revolucionáillo, pero cosas de niños, fui a psicólogos, y ya bien. Quien diga que quien va a un psicólogo es tonto... ¡más tonto es él! La persona que soy hoy es por ellos.*

Durant els anys d'infantesa, la vida a l'escola sembla transcórrer plàcidament, encara que, com veurem després, Ángel no es consideri un «bon estudiant».

*Éramos como una familia grande, jugábamos niños con niñas y había las tonterías de críos pequeños pero nos llevábamos bien, y nuestros padres igual, todo perfecto.*

Quan arriba 6è de primària, Ángel comença a sentir-se més gran que els seus companys. Als dotze anys, ja té molta experiència de carrer i físicament està més desenvolupat que la resta. En el moment d'entrar a l'institut, sap, per cultura de barri, que la manera d'integrar-se i fer-se respectar pels altres és mostrant la seva força.

*A los once o doce pensaba como un chaval de dieciséis. De cuerpo también era mayor, no podía jugar con ellos a rugby porque ¡les pegaba una!, también la voz, ya tenía casi barba, yo decía, ¡madre mía! Hacía básquet, boxeo, kickboxing, por no hacerlo en la calle le pegaba a un saco (...), entré en 1º haciéndome respetar, porque aquí hay mucho chulo, por eso me pegué dos veces y ya tranquilo.*

L'entrada a 1r d'ESO anuncia el que serà la tònica al llarg de tota l'etapa. Ángel atribueix la seva dificultat per seguir el ritme de classe i els mals resultats acadèmics a una profunda desmotivació pels continguts que s'imparteixen, molt allunyats del que és la seva vida al barri i la necessitat d'aprendre allò més bàsic de la convivència. Les paraules del jove desprenen un to enfadat i de denúncia quan relata la seqüència.

*A mí lo único que me ha rallao durante los cuatro cursos de la ESO es que ¡menuda mierda la enseñanza!, ¡hay maestros que parece que les hayan dado el título en la tómbola! (...). A mí me vas a enseñar a hacerme un power point, unas ecuaciones, el monarca y su prima, ¡es que a mí eso me daba igual! Es importante, pero ¿por qué no te enseñan que los políticos roban, o cómo sobrevivir en la calle? O enseñarte los modales, te dicen que tienes que ser responsable, ¡pero no te enseñan cómo serlo! Yo se lo decía a la profesora, «¡a mí no me comas la cabeza!», yo sé sumar y restar, ¡eso sí! Pero yo ¿para qué quiero hacer un mural? A vosotras dos, ¿os ha servido de algo hacer un mural? Para ellos todo se aprende estudiando y yo no he estudiado en mi vida, ¿me veis tonto?, en la calle se aprende más que en el instituto.*



La desmotivació el porta a la indisciplina i a conflictes amb els professors i, en conseqüència, la seva conducta deriva en amonestacions i expulsions contínues.

*Llega esa profe, así y yo todo escuchimizao, sin hacer nada, como estoy ahora, y me dice: «tú, fuera de clase», ¿pero a esta qué le pasa? Y así cada día (...), pues de los nueve meses, siete me los pasé dando vueltas por el pasillo, fugándome por detrás del patio. De expulsiones tengo cuatro o cinco y de partes te podría empapelar toda la pared, entrabas en la sala de profes, abrías la agenda de partes y veías Ángel, Ángel, Ángel...*

A 2n d'ESO, Ángel és separat de la resta de companys i, en un grup amb pocs alumnes, suspèn la meitat de matèries que l'any anterior. 3r sembla un curs amb millors resultats gràcies al grup segregat, però a 4t torna al grup classe i acaba abandonant els estudis. Ángel resumeix la seva trajectòria escolar de manera directa i crua. Té consciència de fracàs, però també de no haver rebut cap suport per revertir-lo. Ángel necessita un vincle emocional que la pràctica institucional no sembla que hagi previst. El relat que fa del seu pas per l'institut ens recorda una imatge d'institució penitenciària, més que no pas escolar.

*Estudiando no he sido nunca bueno, pero es que tampoco he tenido a nadie a mi lado y saltará el típico, ¡es que no pides ayuda! ¡Claro que pido ayuda! Y su excusa: «¡es que tenemos que aguantar a seiscientos niños!», pero quizás esos seiscientos niños no tienen el mismo problema que tengo yo. Ya te digo yo que he estado cuatro años en el pasillo, y yo he tenido muchas actitudes malas, montón, pero que muchas veces no es que yo sacara la actitud, ¡es que me la sacaban!*

L'escola deixa de tenir sentit per a Ángel i la psicopedagoga del centre li proposa fer una formació alternativa.

*Es que me tenéis aquí amargao, ¿pa qué vengo? Me levanto temprano y llego a casa reventao, después come y vete pal gimnasio, yo no puedo estar así, no puedo, me entraba ansiedad (...), entonces Charo me dijo «te voy a buscar algo porque veo que no hay remedio».*

Amb setze anys, Ángel entra a un PQPI de perruqueria on troba una referent que l'acull i l'ajuda, i on no té problemes de relació amb els companys. L'ofici li agrada i hi té traça, però arriba el moment de fer les pràctiques i Ángel sent que l'exploten. De nou, li apareix l'enuig i la decepció contra el sistema. És en aquest moment biogràfic en què emergeix més clarament el leitmotiv que vertebrava el relat i la vida: «Jo no tinc estudis però sé de la vida i a mi no em prenen el pèl».

*En una peluquería de aquí de El Prat, teniendo que salir a las 8, salía a las 9.30, me decían, tienes que limpiar, ¿limpiar qué? Le dije a mi jefe: «¿tú trabajas gratis?, ¿no verdad? pues yo tampoco». Encima, ¿me tomas por tonto? Si eso yo no lo hubiera aprendido en la calle o de mi madre... otra persona se hubiese comido todas las horas.*

Un cop finalitza el PQPI, l'educadora li ofereix tornar al sistema reglat per obtenir el GESO en una escola d'adults. L'experiència, però, no acaba bé perquè Àngel no pot suportar la pressió acadèmica que el retorna a tot allò viscut durant l'etapa de l'ESO, ni el patiment que acompanya aquesta pressió.

*Yo me saturaba, no me entraba tanta información, por eso dejé de ir (...), yo ya no quería ir a más colegios, otra vez la ansiedad, es que me voy a morir en dos días o me voy a quedar calvo.*

Després d'aquest segon abandonament de la formació, Àngel es confronta al buit. D'una banda, és conscient que no hi haurà un retorn als estudis i, de l'altra, sap que sense el graduat no té gaires opcions en el mercat laboral. En aquest context, la sortida que ell planteja és buscar una feina física que li mantingui el cos i la ment ocupats, i contingui la seva agressivitat.

*Me gustaría de mozo de almacén o limpiando, pero me gustaría trabajar. Por no estar parao, por tener un motivo por el que levantarme cada día, me quiero mover aunque llegue a casa reventao.*

Aquesta expectativa de futur poc ambiciosa sembla ser el producte de la visió decebuda i amarga, i malauradament realista, que Àngel expressa sobre si mateix i sobre el món que l'envolta.

*Eso de que tú puedes ser quien quieres en la vida, ¡mentira! Voy a ser el Capitán de la marina, sí, pero luego tienes que llegar a ser Capitán de la marina. Y no todo el mundo tiene las cualidades, la vida te tiene que dar oportunidades. Y yo no puedo decir que voy a tener un trabajo de puta madre. Tienen que cambiar mucho las cosas para que yo quisiera un hijo, es que ni mujer, ni novia, ni nada. Es una mierda, yo lo veo así, tengo ganas de vivir, pero así no se puede.*

\*\*\*

Estem expectants a l'hora de fer la lectura de la història d'Àngel. A mesura que anem llegint, el jove es referma en allò que escolta i, fins i tot, amplia alguns dels episodis narrats amb el seu to irònic, i de vegades corrosiu. Durant la conversa, tornem a plantejar

la possibilitat que repregui algun tipus de formació i/o cerca de feina. Àngel s'avé a tornar-ne a parlar i, en sortir, s'apropa a una responsable del centre. Desitgem que aquest replantejament tingui continuïtat.

## Judit: «Amb tant patiment no veus amb ganes el futur»

«Judit, que guapa que estàs i que contenta et veig!». Són les paraules amb les quals la tutora del PFI rep Judit abans de presentar-nos-la. I amb aquesta energia positiva comencem la conversa amb una noia de dinou anys de posat dolç i amb un cert grau de timidesa que s'expressa a través de les seves mans inquietes. Avui Judit se sent contenta, segons les seves paraules, «pel simple fet que he trobat *algo* que és per mi, que m'agrada, i que és complir el meu somni de ser infermera».

Però arribar a aquest moment biogràfic de satisfacció no ha estat un camí planer, ben al contrari, ha estat un camí ple de patiment que ella narra amb contenció, intentant minimitzar la seva magnitud i els seus impactes. Judit, la petita de dos germans i filla de pares divorciats que viuen a Viladecans, es veu immersa en una trajectòria escolar marcada per l'assetjament dels companys/es de classe, que es mantindrà fins acabar 4t d'ESO, i més enllà. Judit també ha patit una infantesa marcada per la violència del pare envers la mare.

Sentia, sobretot, soledat de trobar-me sola, tristesa, tristesa pel món en si, ningú mira per ningú, i enfado no, perquè no sé, no em surt.

Sentint les seves paraules, no és estrany que per a Judit voler esdevenir infermera signifiqui molt més que exercir una professió. De fet, als setze anys Judit coneix bé el món hospitalari perquè li diagnostiquen una encefalitis i passa un mes ingressada a l'Hospital de Sant Joan de Déu. Allà veu com les infermeres la cuiden i hi rep atenció d'un conjunt de persones voluntàries que es preocupen per ajudar-la, unes amb els estudis, i altres que alleugereixen la seva estada amb sessions de pallassos i moments de jocs amb animals domèstics. Sembla que aquesta és una bona escola per adonar-se del valor que té la cura en la seva vida, i així ens presenta dues de les seves passions: ajudar als altres i cuidar animals. La narració de la cura adquireix un sentit profund, quelcom més similar a una missió biogràfica o a aquella energia vital que es necessita per motivar-se i seguir endavant.

Soc una persona que m'agrada molt ajudar, no sé, m'agrada molt, em sento bé amb mi mateixa ajudant a les persones, no sabria dir-te un motiu (...), a l'hospital venia un de pallasso, venia un altre a entregar llibres i quan podíem caminar, baixàvem a la planta principal perquè havien gossos pels nens, petites coses que ajuden als nens a motivar-los (...), els nens m'agraden molt, és el que a mi m'emplena com a persona, el que m'ajuda, d'alguna manera, a avançar.

Així doncs, les paraules de Judit ens remetent a un viatge d'anada i tornada on la necessitat de donar expressa també la necessitat de rebre ajuda. Si ens aturem en la seva història escolar, podem veure que aquesta necessitat de suport davant de la vivència de l'assetjament no va ser escoltada durant la primària, ni tampoc després. De fet, els primers símptomes de l'encefalitis, que la feien sentir sense força i molt abatuda, fan emergir un pensament radical.

Jo, amb el cansament aquest, em vaig trobar pensant que era del *bullying*, i que això m'havia portat a tenir una depressió, pensava que havien acabat amb mi, també mentalment.

Aquell mateix any, Judit retorna a l'hospital perquè l'operen de la vesícula. En aquest moment ens diu que és una noia «grassoneta» que menjava molt perquè tenia ansietat, una ansietat fruit, com hem vist, de l'assetjament. Des dels primers cursos de primària, Judit no se sent respectada i viu amb dolor i estranyesa el fet que la resta de nens de la classe l'aparten i la deixen sola davant de la passivitat i l'abandonament dels professors.

A la primària ho vaig passar també una mica així perquè els nens tenen com una mania de fer agrupacions i sempre es queda algun sol i, bueno, ho vaig passar malament per això, se'n reien molt, moltes faltes de respecte els uns amb els altres, després els professors escoltaven i feien com que no havien escoltat res. Jo no deixava de ser una nena, de voler aprendre i jugar amb els nens, tindre algú per parlar i sobretot, respecte.

No hem d'oblidar que durant aquests anys la infantesa de Judit està marcada per un altre tipus de maltractament, la violència del pare envers la mare, i, consegüentment, envers ella i el seu germà. Com a nena, sent la necessitat de defensar la mare i, en els pitjors moments, intercedeix físicament en les discussions dels seus progenitors.

Jo era petita i no entenia res, quan vaig viure la situació de violència a casa, la manera que tenia de protegir a la meua mare era quan el meu pare la volia pegar, em ficava entremig i rebia jo les hòsties. I a mi m'obligaven fins a certa edat a estar amb el meu pare i jo no volia. Amenaces, aixecar-me la mà, me venia a buscar al col·le, passava amb el cotxe i es parava allí, i se'm quedava mirant per vigilar-me.

La dinàmica de l'assetjament, com veiem, no s'atura ni després del divorci ni amb el seu pas per l'ESO. Ben al contrari, lluny de reduir-se, s'intensifica. D'aquesta manera, també s'intensifica el seu patiment i la seva incomprensió pel que ella viu com la manca de la responsabilitat docent en l'educació dels alumnes, una incomprensió que arrossega des de primària. En el seu relat, no només es fa càrrec d'ella mateixa, sinó també de la seva amiga, que és ridiculitzada pel seu físic i per anar a una aula adaptada. I, de nou, queda en silenci el seu reclam per rebre una formació com a ésser humà.

Després a l'ESO més de lo mateix, però ja coses més heavy, no sé, com lo d'escriure gorda a la taula a una amiga meva, l'Àngela, de treure-li l'entrepà, o insultar a una persona pel físic i tot lo que trobaven (...). Les notes eren, pues, baixetes, 3, 2, inclús 1, són coses que no sé, el patiment també et fa baixar la nota, tenir menys ànims. Vaig parlar amb el tutor i em va dir que no podien fer res, que som nens, però clar, aquesta bola es va fent gran i més gran (...). Jo 4t de l'ESO el vaig acabar sense entendre varies coses, hi ha coses que deurien ensenyar-li als nens, sobretot informacions que necessitem rebre com a humans.

Fent-nos càrrec d'aquesta trajectòria escolar, podem entendre que Judit se sentís alliberada en acabar la secundària i en aprovar-la, però, òbviament, no va ser un final amb un cost zero. El patiment, a la fi, embolcalla tot el seu món de vida.

Quan vaig deixar l'ESO va ser un sentiment d'alivio, la veritat. A mi em va afectar, em va canviar, com que veia que no em prestaven atenció, no veia amb tantes ganes el meu futur. Sí, perquè pateixes tu per deixar de fer lo que te agradava, pateixes per la situació i pateixes també per la teva família.

Judit decideix aleshores fer un curs de perruqueria en una acadèmia privada amb la il·lusió de deixar enrere aquests anys i agafar la força que encara li resta per començar de nou, per poder gaudir d'un nou present i d'un futur. Tanmateix, els seus desitjos no es compleixen.

Vaig entrar en una acadèmia de perruqueria, i bueno, va ser una decepció, era lo que volia, sí, però vaig viure una situació de *bullying* i ho vaig deixar. Havia una nena que me feia la vida impossible a classe. Van ser amenaces, que t'esperin a la porta de l'acadèmia fins que tu surtis, coses de mentalitat d'adults. Jo vaig parlar amb la professora, amb el director, i no van fer res. Va anar la meva mare a parlar, jo no podia seguir així, arribava a casa amb atacs d'ansietat.

Per a Judit, l'oportunitat de sortir d'aquest cercle viciós de l'assetjament, de la inacció dels responsables institucionals i, en definitiva, del dolor arriba de la mà de la seva cunyada. Gràcies a les gestions que aquesta fa amb la coordinadora d'un PFI de perruqueria, Judit pot incorporar-se al curs i començar a refer-se d'aquestes experiències. La rebuda és atenta i afectuosa, en el grup viu relacions de respecte i diversió, quelcom realment nou en la seva trajectòria formativa. Judit experimenta el que significa formar-se en un entorn tranquil i on deixa de ser invisible.

Va ser molt xulo i ho recomano molt. L'acollida va ser molt bona i per part de la tutora era molta preocupació i molta empatia amb mi, que si necessitava alguna cosa que estava ella aquí. Em feia sentir molt bé, la veritat, sentir que algú es preocupa per tu en un tema així, ho vaig viure amb tranquil·litat, estava contenta, estava bé.

Malgrat que Judit acaba el curs amb una molt bona sensació personal, ara que pot pensar amb serenor, s'adona que encara no ha trobat allò que li agrada, en les seves paraules, allò que «l'omple com a persona». Serà una conversa amb una amiga que estudia auxiliar d'infermeria la que li obrirà els ulls i li despertarà una força d'acció renovada.

Soc una persona que m'agrada ajudar a la gent, necessito algo relacionat amb això, de poder ajudar. Des de petita, sí, sí, lo que vaig viure a casa, lo que veia al col·le, em feia venir aquestes ganes, que em sortís sol això d'ajudar a la gent. M'agrada molt l'infermeria, m'omple molt com a persona, tinc moltes ganes d'aprendre aquest ofici que és el meu futur sí o sí.

Arribem al final de la conversa i ens adonem que la imatge inicial d'una Judit dolça i tímida s'ha anat transformant en una presència ferida, però més forta i orientada. Judit ha tirat endavant i finalment ha descobert allò que vol fer en el seu futur laboral i vital. Així, la solidesa del vincle familiar és el factor clau per entendre la resiliència de Judit per sostenir-se en aquest difícil trajecte biogràfic. La mare representa l'amor i l'amistat incondicionals i el seu germà esdevé el pare protector que vetlla per acompanyar-la en les seves decisions de vida.

La relació amb la meua mare des de ben petita sempre ha sigut com si fos la meua millor amiga. Tinc una confiança amb ella que sé que no la trobaré amb cap altra persona, d'explicar com em sento, com ha anat el dia, explicar-li problemes que he tingut, sapiguent que ella és la meua mare i mai em jutjarà. El meu germà ha fet en la meua vida el paper com de pare, m'ha cuidat molt. A mi ells dos m'han inculcat sempre que no tinc que deixar de fer lo que m'agrada per la gent que me vol veure malament, tinc que sempre apuntar a on vull arribar, seguir. I ho he anat fent pensant a on volia arribar, a què me volia dedicar, el meu futur sobretot: tenir la meua vida, tenir casa meua, viatjar i descobrir el món, és lo que me va ajudar a progressar.

Judit, després de compartir-nos la seva història, ens comparteix un darrer aprenentatge vital.

I He descobert que soc una persona valenta, sobretot, lluitadora.

\*\*\*

Judit arriba puntual a la nostra cita i es mostra molt propera. Mentre llegim en veu alta, ella ressegueix el text de la còpia escrita. Sembla que no vol perdre's cap detall i, de fet, un cop finalitzada la lectura, ens demana que emfatitzem l'episodi de l'amiga a la qual també assenyalen a classe. Judit adopta aleshores una posició militant contra el maltractament envers les persones i envers els animals. S'acomiada de nosaltres dient-nos que compartirà aquest text amb aquells que estima i que el guardarà com si fos or.

## Mohamed: «La fama de *revoltoso* ha fet mella en mi»

Arribem al Centre de Segones Oportunitats de Granollers on ens hem citat amb Mohamed, un jove de vint anys de mirada profunda i directa que es va formar en aquest centre i que avui fa les seves pràctiques d'un CFGM en un hospital de la comarca.

La nostra sensació inicial és que Mohamed està obert i predisposat a parlar,<sup>11</sup> i aquesta sensació es veu corroborada quan finalitzem la conversa, després d'escoltar un relat crític, i autocrític, d'algú que ha passat per diferents circuits del sistema educatiu. En aquest sentit, el seu relat desprèn una honestedat i una maduresa que, com veurem, s'han anat construint a costa de grans dosis de patiment.

Ja d'entrada, Mohamed es presenta com una persona que s'ha «boicotejat» al llarg de la seva trajectòria educativa, que encara avui se sent insegur i amb por. Avui, des de la perspectiva que li dona la seva edat, i amb un cicle formatiu a punt d'acabar després d'haver abandonat els estudis a 2n d'ESO, pot mirar enrere i fer un balanç entre ell i el sistema.

En el moment que estava a primària i després a l'ESO sempre he pensat que qui tenia un problema era jo, i encara ara ho penso, però potser tampoc és un problema, i és que jo tinc massa curiositat, potser m'estimulen altres coses (...). No acabo de creure el que estic fent, estic menys insegur que abans, però segueixo estant insegur, la fama de «*revoltoso*» ha fet mella en mi.

11. Tot i que Mohamed prioritza el català al llarg de la conversa, combina ambdues llengües en funció de la llengua amb la qual ens expressem les investigadores (una catalanoparlant i l'altra castellanoparlant).

Mohamed va néixer a Larache, al nord del Marroc, i va arribar a Catalunya amb la seva mare i els seus germans abans de complir els tres anys. El seu pare ja feia més de deu anys que havia emigrat. Actualment, el pare treballa com a manobre i la mare s'ha cuidat dels sis fills, dels quals Mohamed és el petit. Ell es descriu com algú amb un cercle molt reduït d'amics i de tarannà molt familiar, i que gaudeix fent de tiet amb els seus nebots. Malgrat que ha nascut al Marroc, se sent català.

Sempre quan em pregunten on he nascut tinc un petit conflicte a dins perquè jo realment no he nascut aquí, però la meva escolarització i tot lo que he viscut és aquí a Catalunya.

L'escolarització de Mohamed arrenca a P3 i els seus primers records són de molta felicitat, però ja als inicis de la primària se sent etiquetat com a nen «revoltós».

A parvulari vaig ser molt feliç, no tinc cap record que digui, això no, de fet una professora em va donar un ninot que encara recordo, o sigui, m'ho vaig passar molt bé de petit! Llavors a primària jo anava amb un amic que feia bastant xivarri, esbarjo, no sé com dir-ho, i no sé en quin moment ja va començar aquesta connexió i teníem una amistat de fer lio, però al mateix temps de sentir-me acompanyat. Llavors els mestres sempre que ens veien junts ja sabien que veníem de fer alguna cosa que no estava bé, i sí, si hi havia algun conflicte moltes vegades ho iniciàvem nosaltres, això és així, però moltes altres vegades no, no sempre era així, però per ells, jo ja era el *revoltoso*.

Quan li preguntem quins eren els *lios* i conflictes que ell i el seu amic iniciaven, es refereix bàsicament al fet de parlar quan no tocava. Parlar li fa perdre l'atenció i, tot i que, com veurem, sent una curiositat genuïna per algunes matèries, l'impacte de l'etiquetatge i el seu tarannà inquiet són més forts.

Era parlar, realment era això, parlar durant l'hora de classe, el 90% era això, quan no ho havíem de fer, però no desafiàvem al profe, no, no, jo personalment sempre he respectat la figura del profe (...), sempre he sigut nerviós, hiperactiu no diagnosticat, però és que no em puc estar quiet (...). Hi havia una professora que ens agafava un cop per setmana i anàvem a una aula a fer una activitat de relaxació, *pero es que siempre se me ha mirado como el chico que no estudia, el chico del que tenían muy poca fe en que hiciese nada bien.*



L'inici de l'ESO sembla ser una continuïtat del que Mohamed ha viscut durant la primària, però el canvi d'etapa i les expectatives per aconseguir el graduat li afegeixen més pressió. Tot seguit, exposa que qüestions com ara les ràtios i l'actitud corporal i mental que s'exigeix pel seguiment de les classes no encaixen amb ell i li agreugen la sensació d'inseguretat i la por.

Vaig anar amb por perquè no sabia on em ficava i el que em trobaria, amb qui estaria, no sabia si al moment de preguntar em podrien respondre o no. *Fueron años malos académicamente, malos, más de lo mismo. Exámenes a los que me presentaba porque tenía que estar ahí, trabajos y deberes que ni me enteraba que tenía que hacer, porque yo estaba en clase, estaba ahí pero pensando en otras cosas, la clase no era para mí (...), el hecho de que se intente estandarizar un sistema de estudio para treinta alumnos no es para mí, yo tengo que hablar, que toquetear cosas, tengo que moverme (...).* Jo no puc estar des de les 8 o les 9 amb un profe que parla, no puc. Jo em portava malament perquè a mi no se'm donava l'espai i el temps que jo necessito, no se'm donava la paciència que jo necessitava.

El relat sobre la seva experiència d'estudi fora de l'aula és igualment crític, tant amb ell mateix com amb l'acompanyament per part de la seva família, però sobretot amb l'etiquetatge que rep per part del professorat.

Jo llegia fins les 3 de la matinada però estava pensant en una altra cosa, *pensaba en lo harto que estaba, en lo cansado, en que voy a ir al examen, me estoy esforzando pero aun y así es muy probable que suspenda, estoy perdiendo mi tiempo cuando podría estar durmiendo*, totes aquestes coses m'estaven rondant pel cap i no m'estava enterant de res (...). *Mis padres hablaban con el cole pero no me preguntaban por qué me estaba costando tanto, me soltaban alguna que otra bronca y ya (...)*, tampoc se m'ha ensenyat mai com estudiar, no sabia com estudiar (...), *muchas veces, pero muchas, se me ha hecho ver que no iba a ser capaz, que no podía o no valía, por lo tanto yo ya iba inseguro y no conseguía lo que me proponía (...)*, vull dir que hi ha coses que em costen però no crec que em sigui impossible.

Aquesta percepció de dificultat i incapacitat, pròpia i del sistema, presenta sortosament alguna esquerda a 1r d'ESO, quan Mohamed es relaciona amb una professora en concret. Gràcies al saber fer pròxim i persuasiu d'aquesta docent, hi comença a establir una relació de confiança. És aquesta mateixa professora qui li aconsellarà repetir aquell curs.

*Había una profesora en 1º de l'ESO que consiguió que los lunes fuéramos a la biblioteca a leer un libro. Me dijo, «Mohamed, ven y siéntate a mi lado», el primer día me lo dijo, y nada, al segundo día tampoco, pero al tercero fui y me senté a su lado, porque yo lo que quería era leerme ese libro, que era muy interesante. Todavía me acuerdo, se llamaba la Estrella Blanca o algo así. Anava dels nazis i d'una família que havia de fugir, era una història de patiment i malgrat això, van poder fer un parèntesi per poder-ho passar bé aquella nit. Cuando me dio ese libro ya no me separé, seguía sentándome a su lado, no sé por qué exactamente... Siempre me ha interesado la geografía y la historia.*

Les coses que ella em deia sempre les he escoltat i analitzat perquè si ella em proposava repetir era per algo, si m'ho hagués dit una altra profe segurament m'hauria rebotat, com ella m'ho va dir, de la manera que m'ho va dir, llavors sí, era lo que tocava.

Mohamed repeteix curs, però, un cop a 2n d'ESO, continua sentint-se insegur i poc estimulat. Torna a fallar el vincle docent i ell deixa el sistema reglat per accedir a un PFI i, posteriorment, a un CAM.<sup>12</sup>

*En 2º hubo ciertos profesores que tampoco acabamos de tener esa conexión o ese entendimiento, en definitiva, me pasó algo muy similar a 1º, solamente que esta vez no tenía a mi tutora que me ayudara, aquí estaba solo, digamos (...), llavors ve la psicòloga i em comenta la possibilitat de fer el PFI, i vaig pensar que en comptes de tornar a repetir 2n me'n vaig a la carretera secundària i deixo l'autopista.*

Descriu com millora la seva qualitat d'aprenentatge en aquesta «carretera secundària», dos anys formatius en conjunt. El jove reconeix que, abans d'entrar al PFI, té molts prejudicis quan pensa que aquest serà un recurs educatiu de segona, en què no trobarà res diferent respecte a l'ESO.

*M'imaginava más de lo mismo, el profe parlant a una meitat de la classe i ignorant a l'altra. Em va ajudar molt que això no fos així.*

Ben al contrari, Mohamed s'enduu una sorpresa en positiu amb el PFI, i també al CAM, i destaca tres grans diferències en relació amb la primària i l'ESO: en primer lloc, trobarà una relació professor-alumne que ja no es basa només en la jerarquia; en segon lloc,

12. Aquests estudis permeten l'accés directe als cicles de grau mitjà de formació professional. Hi poden accedir les persones que no tenen el títol de graduat en educació secundària obligatòria, o equivalent acadèmic, i que l'any en què es matriculen del curs compleixen, com a mínim, 17 anys.

valorarà l'espai que aquests recursos ofereixen per pensar críticament, i, en tercer lloc, gaudirà d'un bon ambient, que sobretot passa pel bon tracte entre les persones.

Vaig estar molt bé perquè la relació ja no era de «jo soc el profe, el que mano i tu obeeixes», m'agradava perquè em feia pensar, aquí sempre he pogut discutir amb les coses que no m'acaben de quadrar (...) i amb el temps, amb els companys hem pogut fer un grup bastant còmode, sempre estàvem de rialles, no recordo mai ni un dia que estiguéssim de mal rollo, amb Verònica, la nostra tutora, vaig estar molt bé, i amb Sara també, em deixaven anar al meu aire.

Aquesta experiència capgira la manera que ell té de concebre la seva formació i li és de gran utilitat quan finalment pot accedir al cicle formatiu d'auxiliar d'infermeria, una formació que li permetrà refermar la seva vocació d'ajudar els altres i, més concretament, de fer-ho en l'àmbit de la sanitat. Així, l'ajuda es presenta com un leitmotiv biogràfic i, en un moment determinat, l'ha portat a pensar en formar-se com a mosso d'esquadra.

*En cierta medida me gusta el orden, la calma, las cosas correctas, me gusta también ayudar a las personas, y cuando veo algún crimen que se comete, se me encoge el corazón, entonces pensaba que podía ayudar siendo mosso.*

Mohamed narra com entra a l'hospital on fa les pràctiques amb un sentiment d'inseguretat. Però la seva curiositat per la institució i el fet de sentir-se útil en la seva tasca diària li retornen la il·lusió i li apaivaguen el neguit.

*Llegué a las prácticas bastante inseguro, porque en el hospital y habiendo gente que está delicada... pero Daniel y Marta me han hecho ver que no pasa nada, que ellos están ahí y que cualquier cosa puedo pedir ayuda y me van a ayudar. Ahora estoy en la Unidad Geriátrica de Agudos, en la planta de los yayos, y aunque tienen demencia son muy agradecidos, siento que les ayudo de verdad (...), ja veig que la cosa va agafant forma, estic fent coses, ho estic fent bé, vaig pel camí correcte i vaig sent més positiu, ja no em boicotejo tant, sí, i ja pensant a les pràctiques tenia molta il·lusió a començar perquè jo a l'hospital, gràcies a Déu, només he estat quan han nascut els meus nebots, però sempre he tingut intriga de com funciona (...), sí, realmente me ha cambiado la vida porque me ha hecho ver las cosas de otra manera, con otra perspectiva que no lograba ver.*

Aquest gir en la seva perspectiva de vida s'explica pel vincle de proximitat, confiança i reciprocitat que ha pogut construir amb l'equip amb el qual es forma com a professional i com a ciutadà; un vincle malauradament inexistent al llarg de la seva trajectòria escolar. Ens acomiadem de Mohamed demanant-li quina valoració fa del que, segons el seu parer, està fallant en el sistema educatiu, i què diria als experts en educació.

*El sistema educativo para muchos ha funcionado, no lo negaremos, pero para otros muchos, aunque sea un grupo menor, no. Hay que prestarle atención a ese niño o a esos dos niños que no acaban de encajar. Demasiadas veces yo lo he oído en clase, en voz alta: «damos la clase para la mayoría y si tú eres un niño que no te acabas de enterar es tu problema», y cuando a mí se me dice que dan clase para la mayoría m'arronso, y ya no digo nada más. Totes aquestes decisions que els polítics prenen als despatxos no els afecta a ells, que parin i ens escoltin, les idees les hauríem de donar des de les aules.*

\*\*\*

Poques setmanes després de la nostra trobada, Mohamed ens truca per anunciar-nos amb orgull que s'ha graduat del cicle d'auxiliar d'infermeria. Buscarà feina en un hospital i potser la podrà combinar amb una formació de Tècnic en Emergències Sanitàries, o recuperar una altra de les seves vocacions, esdevenir mosso. En qualsevol cas, se li obre un futur amb moltes més opcions, però això el confronta amb noves decisions i, per tant, amb nous dubtes. En la conversa de devolució de la història, mostra el seu compromís envers el projecte, la seva disponibilitat a continuar participant i, amb el seu tarannà proper, s'acomiada de nosatres afectuosament.

# ANÀLISI BIOGRÀFICA

Després de conèixer la història de vida dels sis joves i adolescents amb qui hem conversat, proposem de fer una immersió més analítica a partir de la identificació de diferents qüestions que marquen les seves vides; qüestions recurrents que, com no pot ser d'una altra manera, es viuen des de la singularitat del subjecte que les experimenta. Per això, novament, volem que la seva mirada i la seva paraula siguin les protagonistes en el nostre intent d'aproximar-nos a les seves subjectivitats.

En aquest treball hem intentat posar nom a les paraules dites i no dites de sis joves, sense ànim de cobrir tot el ventall de possibilitats que desencadena l'abandonament dels estudis, però amb la certesa que la seva detecció ens ajuda a entendre millor aquest fenomen. És a partir d'aquesta anàlisi que hem anat descobrint no només les raons, sinó, sobretot, les diferents emocions que els mouen i els remouen, així com el seu patiment i la seva capacitat per transformar-lo. Explorar el món de les emocions ens permet comprendre millor les respostes biogràfiques que s'han anat activant al llarg de les seves trajectòries educatives i vitals. Més enllà de la nostra selecció temàtica, estem convençudes que els lectors i les lectores extrauran molts elements de reflexió a partir de les citacions que llegiran a continuació, i ens complau poder oferir aquesta llibertat i estímulo interpretatiu.

D'entrada, analitzem com els joves amb qui hem conversat experimenten en primera persona la desvinculació amb l'escola i quins han estat els detonants que els han portat a deixar els estudis. D'una banda, les biografies mostren els processos d'**estigmatització** viscuts per tots/es i, de l'altra, les experiències d'**assetjament escolar** patides per alguns/es. Ambdues realitats formen part del que hem conceptualitzat com el «**mal tracte**», el qual els i les joves han viscut i reproduït dins i fora de les aules. A través de les citacions incidirem amb detall en com aquest mal tracte ha trasbalsat profundament les seves vides.

A continuació, entrem en l'espai estrictament escolar per abordar la intersubjectivitat entre l'estudiant i el professor, i posem al descobert les tensions d'aquesta relació. Abordem aquí com la pèrdua d'autoritat i de confiança desemboca en la percepció d'abandonament i invisibilitat que senten els joves a l'escola. I recollim, també, la seva crítica a aquesta institució en tant que, al llarg d'una etapa important de les seves vides, esdevé un espai inhòspit i deshumanitzador. Totes dues realitats conflueixen en la **despersonalització de l'espai escolar**.

Per acabar, mostrem quins són els recursos que els joves tenen al seu abast i quines estratègies posen en marxa per sostenir-se i continuar endavant. Veurem com, a través de les segones oportunitats educatives, els adolescents i joves amb qui hem conversat se senten finalment acollits, acompanyats i vinculats, amb la qual cosa s'obre la possibilitat d'un **punt d'inflexió en les seves trajectòries formatives i vitals**.

## El «mal tracte» com a detonant biogràfic de l'abandonament

Les narracions dels adolescents i joves ens parlen de diferents manifestacions del que podem conceptualitzar com a «**mal tracte**». Ens referim al revers del que comunament entenem com a «bon tracte», és a dir, aquella manera de relacionar-nos que ens dona un lloc al món des del respecte i el reconeixement dels nostres atributs i valors, que, en definitiva, ens humanitzen. Així, el bon tracte pressuposa «bones paraules» que desencadenen «bones emocions» i creen un «bon ambient». El «mal tracte», per contra, consisteix a obviar o menystenir la singularitat del subjecte i les seves necessitats, col·locant-lo en un lloc invisible o assenyalant-lo des del judici negatiu. En qualsevol cas, la persona queda relegada i aquesta pràctica té un impacte negatiu en les emocions i en la valoració d'un/a mateix/a. Tal com hem vist en moltes de les històries, el/la jove interioritza el mal tracte com un dèficit personal, l'individualitza i per això acaba fent un exercici narratiu que té la funció de minimitzar la seva importància. Aquesta lògica de pensament el/la deixa encara més sol/a.

El «mal tracte» es pot manifestar en diferents direccions, formes, graus d'intensitat i moments en el temps. Així, hem observat en les biografies que molts dels records escolars dels i de les joves tenen a veure amb episodis d'**assenyalament i estigmatització** per part d'altres joves, però també per part dels adults. Les pràctiques estigmatitzadores tenen el seu punt àlgid en la pubertat, quan el cos experimenta canvis i l'adolescent explora els seus límits per trobar-se i construir la seva identitat. Sabem que és durant l'adolescència, com a moment de trànsit cap al món adult, que el subjecte confronta més incerteses i, al mateix temps, rep el mandat social de definir-se i de prendre decisions que seran determinants per al seu futur. En aquesta etapa vital, el fet de ser assenyalat esdevé una font afegida de pertorbació. Tanmateix, tal com hem vist a través d'alguns dels relats, aquestes pràctiques estigmatitzadores poden aparèixer en etapes molt primerenques, i això no deixa de sorprendre i de trencar amb la visió més convencional que ens alerta d'aquestes problemàtiques només durant l'adolescència.

*La gente empezó a dejarme de lado, a apartarme, entonces eso para mí, desde P5 hasta 5º de primaria para mí fue difícil, yo era una niña no me daba cuenta, ¿sabes?, yo pensaba que iba todo bien en el colegio, pero no, después, «venga hacer un grupo», «no, con la Barbie no, con la Barbie no» y yo quedarme sola, y hacer los power point sola, ¿sabes? Y yo sentía que no encajaba, es algo que te toca el corazón. (Barbie)*

*En 2º o 3º de primaria tuve un problema con una profesora por mi hiperactividad, porque yo tenía un tic en los ojos que me hacía parpadear, siempre estaba apretándolos, y entonces me hizo poner de pie delante de la clase y me dijo: «Levántate, David, mirad, mirad lo que hace este niño!». (David)*

Es ficaven molt amb el físic, en aquella època de primària estava grassoneta i es fixaven amb mi, donava igual que estiguessis grassa o prima, el cas era ficar-se amb algú. (Judith)

*En verdad no es que fuese malo (...), que es lo que no entienden en el instituto, allí te ven así y te dicen «es que en tu casa te han enseñao mal», «es que tú eres un barriobajero». (...) Nos decían «os vamos a meter a todos en 4-D, que es dónde están los que les cuesta». (Ángel)*

*Pero es que siempre se me ha mirado como el chico que no estudia, el chico del que tenían muy poca fe en que hiciese nada bien (...), em sentia incomprès, no sabia per què no se m'ajudava, i jo no podia preguntar perquè clar, el nen revoltoso si aixeca la mà, no dirà res interessant! És que només la manera de respondre'm o de donar-me la paraula ja... (Mohamed)*

*Yo tuve problemas con un profesor porque decía que yo era la hermana de mi hermano, ¡por esa regla de tres...! (Catalina)*

Atributs del cos, tics nerviosos, conductes desafiants, patologització del malestar... Sabem que l'assenyalament de l'altre té a veure amb la percepció d'incompletud d'un mateix; aquell atribut que considerem un defecte i que més temem de nosaltres mateixos és allò que acabem criticant en l'altre. També és sabut que l'assenyalament acaba tenint un impacte sobre el rendiment i la identitat del subjecte. El següent testimoni ens serveix per resumir el sentiment general dels joves amb qui hem parlat: «durant molts anys sentia por i inseguretat, molta por al *rechazo*; intentava expressar-me el menys possible, ser neutral per no donar a entendre res de mi».

Així, no és estrany que les percepcions negatives sobre les pròpies capacitats afectin la motivació dels joves pels estudis i detonin emocions devastadores que els descentren i els fan perdre l'equilibri. Aquest impacte emocional és especialment punyent en aquells que tenen més dificultats per seguir el ritme acadèmic i que necessiten un temps diferent

i un suport més intens i personalitzat. Lluny de ser accions anecdòtiques, els processos d'(auto)estigmatització esdevenen el punt de partida d'una progressiva desvinculació amb els estudis i amb l'entorn escolar.

*A la mínima que no lo entendía, buff, me estresaba mucho, preguntaba pero si lo seguía sin entender me bloqueaba (...). Me di cuenta de que había perdido esa preocupación, ya no le daba importancia a los estudios, pero es cosa personal, no es que le pase a todo el mundo, en 4º ya no te puedes rendir como he hecho yo (...), es una pena no haber estudiado, siento pena. (David)*

*Em sentia incomprès, no sabia per què no se m'ajudava, igual necessitava cinc minuts més que les del costat, em feia ràbia (...). Jo em portava malament perquè a mi no se'm donava el temps que jo necessito, no se'm donava la paciència que jo necessitava (...). Muchas veces se me ha dicho que no iba a ser capaz, por lo tanto yo ya iba inseguro y no conseguía lo que me proponía. (Mohamed)*

*Estava grosseta perquè em donava ansietat (...), pateixes tu de deixar de fer lo que t'agradava, pateixes per la teva situació i per la família, les notes, baixetes, el patiment et fa baixar les notes, tindre menys ànims, sempre ficava una excusa per arribar a casa, el meu refugi. (Judit)*

*Estudiando nunca he sido bueno, cuando me pusieron en una clase para seguir más lento me fue más o menos bien pero en 1º fue criminal, mi padre me decía «¿dónde hay que firmar para no ver las notas?». (Ángel)*

*Cuando yo hablaba o decía algo «¡qué preguntas más tontas!», claro, es que para mí no es una pregunta tonta, es que para mí es: ¡joder no entiendo! (Barbie)*

De vegades, l'assenyalament puntual es converteix en un etiquetatge continuat i desemboca en **assetjament escolar**. L'assetjament no deixa de ser una expressió de **violència**. Ara bé, per a alguns dels joves amb qui hem conversat, la violència esquitxa també altres àmbits de la seva vida quotidiana. Els següents relats són un clar testimoni de les violències al barri, a casa i arreu.

*A ver, vivimos en San Cosme, no vivimos en el Bronx, pero sí tienes que saber dónde te metes y con quien te juntas... yo he visto muchas cosas y las cosas que he visto no las quiero volver a vivir (...), tienes que tener huevos para vivir ahí y para salvarte el culo, si no, acabas mal. Si eres el típico calladito que no le gusta la marcha, va a ser que no, y ya si eres de insultarles, o discriminarles peor aún, es que te echan a patadas. (Ángel)*



Sí, perquè havia moltes vegades que me venien molts moments de casa quan el meu pare pegava a la meua mare (...), jo vaig rebre amenaces, aixecar-me la mà, vindre'm a recollir al cole, a vigilar-me, me venia a buscar, no ho sé, passava amb el cotxe i se parava allí i se quedava mirant. (Judit)

*Al ver a mi hermano en el centro de menores, detrás del cristal, se me rompió el alma.* (Catalina)

Així, si assumim que la violència és intrínseca al subjecte, a les relacions familiars i a la societat en el seu conjunt, no és estrany que també l'escola sigui productora i reproductora d'aquesta violència. Les conseqüències d'aquesta vivència es manifesten en la salut física i mental dels joves. Alguns la somatitzen en addiccions (marihuana, alcohol...), o en compulsions en forma de trastorns alimentaris i consums excessius de les pantalles. Per a altres, deriven en autolesions, depressions i intents de suïcidi. Intranquil·litat, por, rebuig, esgotament, dolor, soledat, en definitiva, «sentir-se un tros de merda, estar anys en depressió i passar-les putes», com diu un dels joves, són expressions que apareixen reiteradament quan ells i elles miren enrere.

Si haguéssim d'escollir una de les emocions que apareix més recurrentment en les narracions seria l'estrès o l'ansietat. En lloc de ser un espai tranquil i de gaudi, l'escola els intranquil·litza. La manera de contenir i calmar tot aquest patiment és a través de l'agressivitat, no tant dirigida cap als altres, encara que en alguns casos ha estat així, sinó fonamentalment envers ells/es mateixos/es. Quan el context maltracta, els nois i les noies s'automaltracten a través de l'aïllament o els hàbits malsans.

*Empecé a tener problemas y dejé de ir al cole porque una niña me quería pegar, entonces yo decía que iba al baño pero ya en el pasillo me estaba dando un ataque de ansiedad (...), otro niño sabía que yo era la más nerviosa de la clase, sabía que podía buscar problemas y yo antes de enchufarle le dije al cap de Estudios, ¡haz algo que si no me voy a tomar la justicia por mi mano!* (Catalina)

*El cole me agota, yo necesito descansar, el cole me mata (...), yo antes comía mucho, pero empecé a tener problemas en la barriga, entonces siempre que comía me dolía la barriga, el estómago se me hacía pequeño, me comía un granito de arroz y me llenaba... Ahí mis padres se alertaron, ¡algo le está pasando! Ahora se me está cerrando el estómago otra vez... Yo sinceramente creo que es por volver al instituto.* (Catalina)

*Me pasaba el día jugando a la Play, yo quería divertirme, no preocuparme, pero al final me preocupaba. Me la tenían que quitar mis padres, me ayudó porque es un vicio cuando te enganchas.* (David)

*Me insultaban, me tiraban al suelo, y tú dices «mierda, ¿dónde me he metido?», querer cambiarme de clase, querer cambiarme de colegio, me ha pasado muchísimas veces (...). Me ha hecho mucho daño engancharme a los porros para querer adelgazarme, cuando en realidad me estaba destrozando. Si antes tenía ansiedad por la comida, ahora tengo ansiedad por los porros. (Barbie)*

*Yo quiero salir de aquí, del instituto, como sea, ya dije me voy a relajar, no puedo seguir así, voy a acabar muerto o en la cárcel. (Ángel)*

*Sentia que no volia seguir amb el que estava fent. Em sentia que no podia ni volia avançar (...), pensava que havien acabat amb mi, també mentalment. (Judith)*

## La despersonalització de l'espai escolar

El fet que l'assenyalament i l'assetjament tinguin una presència narrativa tan cabdal en les sis biografies ens sorprèn<sup>13</sup> i ens porta a preguntar-nos com s'afronten i es treballen aquests comportaments a l'aula. A aquesta realitat se li suma el fet que, de manera unànime, els joves perceben que els seus professors han mirat cap a un altre costat davant d'aquestes pràctiques. Per això són nombrosos els episodis escolars narrats des d'un **sentiment d'abandonament per part dels adults** sobretot quan, després de demanar ajuda de manera explícita, els joves se senten menystinguts o directament ignorats. «*Si te quieres sacar la ESO bien y si no te la quieres sacar pues vete, no hace falta que vengas*», és un dels records que escoltem en diferents relats. Més que una relació conflictiva entre professor i estudiant, els testimonis evidencien una **no-relació**. Segons les seves paraules, ni aquells espais com les **tutories**, específicament pensats per a la resolució de possibles conflictes i per al seguiment personalitzat, no serveixen per a aquest fi. «La tutoria no serveix perquè la fèiem servir per veure pel·lícules o jugar a jocs, mai per parlar», ens diuen. En conjunt, els relats dels joves evidencien una **manca d'hospitalitat de l'espai escolar a l'hora d'acollir el seu patiment**.

*Moltes faltes de respecte els uns amb els altres, després els professors escoltaven i feien com que no havien escoltat res (...), sí, sí que vaig parlar amb el tutor i em va dir que no podien fer res, que som nens, però clar som nens però aquesta bola es va fent mes gran, més gran, som nens però no deixem de ser persones (...) ni el tutor que era el responsable de la classe, mai va treure el tema de «què està passant aquí, en aquesta classe?», d'agafar el conflicte i resoldre'l, com si res, a lo suyo, a fer la classe i ja està. (Judith)*

13. Val a dir que a l'hora de triar els participants d'aquest estudi no vam incloure l'assetjament, ni cap altra circumstància biogràfica més enllà de l'abandonament escolar, com a requisit necessari per participar a la recerca.

*Ibas a la sala de profes, te apuntaban y te abrían la clase de la ventana: «haced deberes, leed o dormid, haced lo que queráis». (Catalina)*

*A mí en 2º un profesor escuchó como una niña me dijo que a las 3 me iba a pegar, y me pegó una paliza, y no hizo nada ese profesor (...). Tus padres te defienden y la gente dice que no lo ven, que no ven lo mismo que yo veía, entonces para mí, joder, si tú no lo ves igual que yo es porque no has abierto bien los ojos. (Barbie)*

*Fue así como me lo dijeron: «pasas a 3º porque no te queremos aguantar» (...), es que ya me lo decían así... vete a fumar un rato por el patio, ¡piérdete! (Ángel)*

Certament, a l'aula té lloc l'encontre amb la singularitat de l'altre i, de vegades, l'estudiant molesta perquè arriba amb els seus atributs més personals i ni mestres ni progenitors no saben què fer amb ells. No podem ignorar el fet que molts dels joves amb qui hem conversat reconeixen que han tingut conductes desafiantes a l'aula. Tal com ells mateixos diuen, la *lien*. Però, molt significativament, ells mateixos fan un discurs sobre l'**autoritat** i l'**ordre** per acabar reconeixent que els necessiten. De diferents maneres expressen com han trobat a faltar aquesta autoritat en l'acció dels professors i, també en alguns casos, en l'acció dels seus progenitors. Més en concret, troben a faltar una autoritat coherent amb el fet educatiu que els generi admiració i respecte, i que estigui basada en la proximitat i la confiança.

*Los profes siempre me dejaban dormir porque así no les boicoteaba la clase (...). Entre mi novio y yo convencimos a mi madre para que no me obligara a ir más al cole. (Catalina)*

*Y esos profesores, pues desde mi punto de vista, para mí se salvan dos o tres, los demás no valen, no valen porque se fijan más cuando viene el inspector «¡ay, que viene el inspector y ¡hemos de dar buena imagen!». (Barbie)*

*Jo crec que els professors van a lo que van, però faltarien coses que t'ajudin com persona a aprendre, a saber com tractar a la gent també (...), moltes coses que són prioritat de saber com a persona i com a educació en si. (Judith)*

*Al PFI vaig estar molt bé perquè la relació ja no era de «jo sóc el profe, el que mano i tu obeeixes», m'agradava perquè em feia pensar, aquí sempre he pogut discutir amb les coses que no m'acaben de quadrar. (Mohamed)*

Davant la manca de credibilitat i legitimitat que genera un context de relacions com aquest, adquireixen gran rellevància biogràfica aquells/es pocs/ques professors/es que han esdevingut **referents positius** en la trajectòria escolar dels joves. Avui dia, aquests són descrits amb gran precisió i recordats amb gran afecte.

*Antes de conocer en profundidad a esa profesora de 1º de la ESO y que ella me conociera a mí, yo iba a armar jaleo y esbarjo, pero cuando la conocí se ganó mi confianza y yo la suya. (Mohamed)*

*En 3º de la ESO también tuve a una buena profesora, en castellano, Andrea, se llamaba. Los profesores me decían que por qué me frustraba y ya está, en cambio, ella me dejaba repetir la ficha y subir nota, así pude llegar al 5. (David)*

*Fue mi tutora la única que se dio cuenta de las cosas, era nueva en el colegio, y captó de todo un poco, ella me pidió el psicólogo y estuvimos hablando durante un mes cada miércoles (...) en 2º tuve un tutor que le tengo que agradecer mucha parte de la ESO porque me ayudó siempre, cuando me ponía nerviosa, a calmarme. (Barbie)*

*Montse es la que trataba a los discapacitados, ¡una mujer de 10! Y Charo tampoco era mi profe, ella era psicóloga, pedagoga, y me lo han dicho, a ti no te vemos como un niño del instituto, Charo me ayudó, te voy a buscar algo porque veo que no hay remedio. (Ángel)*

Els i les joves reclamen ser reconeguts/des com a persones úniques i, per tant, voldrien una formació més personalitzada que no estigués tan allunyada de la seva quotidianitat i de les seves experiències de vida. Així, denuncien una metodologia pedagògica basada en la transmissió de continguts sense espais de reflexió, ni sabers pràctics ni aplicables. En aquest sentit, mostren la seva perplexitat quan es continua exigint un saber memòric en l'era de les noves tecnologies. En definitiva, consideren que l'escola continua subordinada als mandats curriculars, en lloc de tenir com a centre els **aprenentatges per a la vida**.

*El hecho de que se intente estandarizar un sistema de estudio para treinta alumnos no es para mí, yo tengo que hablar, que toquetear cosas, tengo que moverme. Jo no puc estar des de les 8 o les 9 amb un profe que parla, no puc. (Mohamed)*

*Los profesores no dejaban tiempo libre, todo eran deberes y exámenes, llegaban a clase, ellos tienen sus libros, y toman apuntes, pizarra y apuntes, ejercicios, presentaciones classroom, fichas para hacer, y en tres días de apuntes ya ponían fecha de examen. (David)*

*Si tú no quieres que pasen este tipo de cosas en tu colegio, dales esta educación a tus alumnos para que no le hagan eso a otra persona y luego ya hablas de las materias y todo, lo primero es eso, porque una persona que va al colegio a pasarlo mal, luego se quejan de que no hay educación. (Barbie)*

El que hauria de canviar és el respecte d'uns als altres, parlar més sobre temes de *bullying* i de l'empatia, a dia d'avui és algo molt habitual perquè no es frena en el moment que ho saben els professors i els responsables de saber-ho... que com tu no ensenyis als nens l'educació de que això no es fa, és que no parará mai. (Judith)

*Si a un chaval le tienes ocho horas o seis, diarias, sentao y que si catalán, mates, medi, sociales, ¡pam, pam!, tu cabeza no es un portátil, tu cabeza retiene pero no retienes tó, es que necesito un pen drive para engancharmelo en la cabeza, pa chipar tó lo que me están diciendo. (Ángel)*

## Punt d'inflexió biogràfic: el rescat de les segones oportunitats

Tota biografia és una narració coral en el sentit que hi apareixen persones significatives per l'impacte positiu o negatiu que han exercit al llarg d'una vida. A continuació, volem centrar-nos en aquelles persones que han estat clau per al que denominem «**punt d'inflexió biogràfic**» dels joves. Amb aquest concepte fem referència a com ells i elles comencen a restituir la seva subjectivitat, la manera de mirar-se i d'entendre el seu passat en funció del que viuen en el moment present. En les seves narracions apareixen persones que els han donat **suport emocional i orientació vital**, que els ajuden a sostenir-se abans de caure i, des d'aquest punt crític, són essencials per motivar-los, més enllà de reconduir la seva sensació de fracàs.

Com hem vist en les biografies, els pares dels nois i noies, especialment les **mares**, són molt presents en les seves vides com a proveïdors d'amor i de cura, encara que no sempre com a referents d'estabilitat o orientació vital. També els **germans** hi juguen un paper important, ja siguin els germans grans que els protegeixen, o bé els germans petits per als quals ells/es són un referent. A banda de la família, en alguns dels relats hi apareixen les **parelles i els amics** com a «altres significatius» amb capacitat d'acompanyar-los en els moments de més foscor.

*Mi madre ha currao mucho, es fuerte, luchadora, a ella sí le he preguntado, sentía curiosidad por su vida en general. Pienso en su enfoque. (David)*

*Yo siempre lo he dicho, mi figura paterna es mi hermano mayor, él sí es tranquilo. (Catalina)*

*Bueno, a mí nunca me ha faltado cariño, siempre he tenido unos padres, una familia que me ha apoyado muchísimo y que me quiere muchísimo (...), entré aquí con la cabeza muy centrada, pero en vez de pensar por mí, pensaba por mis padres, pensaba en sacármelo por ellos, para que vieran que yo sí puedo estudiar (...), mi hermano no quiere que fume, pues son unas cositas que tengo que ir controlando que mi hermano no me vea, entonces esto me pone una responsabilidad. (Barbie)*

Vaig rebre ajuda del meu germà i de la meva mare (...). El meu germà ha fet en la meua vida el paper com de pare (...). La relació amb la meva mare, des de ben petita, sempre ha sigut com si fos la meva millor amiga. Tinc una confiança amb ella que sé que no la trobaré amb cap altra persona. (Judit)

*Nos quedamos en Sant Cosme con mi padre pero igualmente la veo más a ella que a él, es la madre que siempre te está abriendo, ¿qué haces, con quién estás?, nos dice las cosas claras, te deja que te pegues la hostia pero cuando caes ahí está (...), si es que mis padres no me han echado la bronca fuerte, es que no me ven como un retrasao. (Ángel)*

*Pero mi pareja y mejor amiga me dijeron, «no lo hagas, porque si tienes claro que no te lo vas a sacar todo, imagínate si te quedan más», ahí te das cuenta de que tienes un problema. (Barbie)*

Més enllà del suport afectiu que han rebut de la seva xarxa de relacions familiars i d'amistat, el **recurs de les «segones oportunitats»** es revela com el **rescat biogràfic** per excel·lència. Com hem pogut veure en les diferents biografies, l'accés als Centres de Segona Oportunitat suposa una nova possibilitat per reprendre i reconciliar-se amb la formació. Tal com diu un dels joves, deixen «l'autopista» per agafar una «carretera secundària». En aquesta carretera, la conducció és més tranquil·la i es pot contemplar millor el paisatge. Així, l'entrada a un PFI o a altres recursos educatius no només els ajuda a seguir amb la formació, sinó que els permet aturar-se i fer una mirada més introspectiva sobre el conjunt de les seves vides i dels seus entorns. És el moment biogràfic de fer balanç sobre l'abandonament dels estudis i responsabilitzar-se de la seva pròpia història i, en aquest moment, s'obre la possibilitat d'apoderar-se del seu present per projectar-se cap al futur.

Tant l'acollida com a ritual d'accés als centres com l'actitud del conjunt de professionals que hi treballen són clau per parlar d'un «abans» i un «després» en la seva experiència formativa. Per primer cop després de l'abandonament de la formació reglada, s'asseuen i mantenen una conversa personalitzada amb una tutora amb la qual parlen del conjunt de la seva vida sense sentir-se jutjats ni etiquetats. Una conversa que poden mantenir oberta al llarg de tot el curs, i que els ajuda a reconèixer les seves capacitats i recosir la

seva individualitat malmesa. Molt significativament, els joves fan èmfasi en el «bon tracte» i el «bon ambient» que es respira en aquests centres, també entre els companys. Tal com ens diu un dels joves, «aquí sí que entran ganas de venir, porque ves alegría, i com és un bon ambient et canvia a tu, te surt de dintre formar-hi part». Aquesta vivència positiva té un impacte tant en el seu rendiment acadèmic com en la seva subjectivitat, i actua com a detonant per fer plans sobre els estudis i sobre les seves vides.

*Aquí te sacan para hablar, si tengo un problema, hablan conmigo, si no aguantas la clase porque estás nerviosa hablan con tus padres y te mandan para casa, te escuchan más, te comprenden más, te intentan tranquilizar. (Catalina)*

Llavors ve la psicòloga i em comenta la possibilitat de fer el PFI, i vaig pensar que en comptes de tornar a repetir 2n me'n vaig a la carretera secundària i deixo l'autopista (...), amb els companys hem pogut fer un grup bastant còmode, sempre estàvem de rialles, no recordo mai ni un dia que estiguéssim de mal rollo (...), amb Verònica, la nostra tutora, vaig estar molt bé, i amb Sara també, em deixaven anar al meu aire. (Mohamed)

*Estoy bien pero no es solo por los profesores sino parte mía, aunque la profesora que me hizo la entrevista cuando entré aquí, sí es verdad que me dio seguridad de lo que tenía que hacer, me sentí seguro, quería ponerme. (David)*

*La Vicky creo que es de las mejores profesoras que he tenido, sinceramente, es una persona que está por todo, o sea que te puedes sentir apoyada en ella muchísimo, y no lo digo por quedar bien, no, no, porque ella el primer día me hizo muchísimas preguntas y yo, pues mira, a mí no me conocen, yo voy a ser sincera y le conté todo lo que había hecho mal, pa que viera que no tengo filtro, oye que si necesito algo sé que te voy a llamar a ti, y ayer por ejemplo me pasó, lo primero que pensé, pues voy a la Vicky. (Barbie)*

L'acollida va ser molt bona i per part de la Cristina era molta preocupació i molta empatia amb mi, que si necessitava alguna cosa que estava ella aquí (...), i sobre el curs, molt bé, la veritat, és un ambient amb ganes d'aprendre, també de divertir-nos, és molt maco, molt guais. (Judit)

*Conocí a Cristina, me cayó bien, me gustó lo que me decía, pues perfecto, no sé si soy bueno en peluquería o no, pero yo me voy a poner a hacer peluquería, le echaba ganas, hasta terminaba antes que las chicas y ayudaba a los demás, hacer el tinte me relajaba. (Ángel)*

Els i les joves també posen en valor que en els Programes de Segona Oportunitat troben un **bon equilibri entre els aprenentatges teòrics i pràctics**. El respecte pels seus ritmes, les ràtios amb grups petits, una metodologia propera i un abordatge lliure de judicis sobre les dificultats en l'aprenentatge fan que els joves redescobreixin el gust per l'estudi, fins i tot en aquelles matèries més teòriques tan criticades durant l'ESO.

*Aquí estoy contento por entender las cosas, una vez lo entiendo tengo ganas de estudiar, superbién, la verdad, sobre todo lo práctico me gusta mucho. En el taller empezamos a soldar y pedí repetir el turno, pero lo teórico si lo entiendo también me gusta. (David)*

*Y, perdona, es la primera clase que no me juzga por como soy, y dices, «¡joder, esto es una clase, ¿no?!», esto es lo que yo necesitaba. Al fin y al cabo las educaciones no tendrían que mirar tanto el centro, sino cómo te están ayudando, qué cariño te dan (...). Me han puesto en una clase chula, una profesora que está muy pendiente de mí, pendiente de todos, y luego cada persona va a su ritmo, no te van a exigir de más si no puedes, te lo explican cincuenta veces hasta que lo entiendas (...), soy más inteligente de lo que me creía, no soy tonta como me decían. (Barbie)*

*Aquí hay talleres, hago más cosas, también cocina, y a mí la cocina me gusta, ahora llego contenta a casa y le explico a mi madre, hoy he hecho esto en cocina, hoy me he lavado el pelo, y cosas así. (Catalina)*

*Jo del programa de la Cristina diria que és un bon programa, ho recomano molt, i que és molt bona noia, no solament va a lo que va, sinó que també es preocupa per la gent que està estudiant, i sabem que si ho necessitem està ahí. (Judit)*

*Tengo buena base. Si hasta el peluquero me dijo, tú eres un diamante, lo único que hay que pulirlo. (Ángel)*

Que sentin que es valoren les seves circumstàncies de vida i les seves capacitats és fonamental per tal que els i les joves puguin **reparar el seu dolor i trobar un sentit a la formació**. Aquesta és la base en la qual creixen les seves **aspiracions educatives i laborals**. És en els Centres de Segona Oportunitat on comencen a mobilitzar recursos personals per dissenyar, de manera incipient, unes estratègies biogràfiques que els permeten distanciar-se de les vivències i entorns desfavorables dels quals provenen. Aquí, la impotència que han experimentat durant molts anys es transforma en una vocació d'**ajuda**, tot rescatant el valor d'ajudar i ser ajudat. Per això, molts d'ells i elles han optat per seguir formacions directament relacionades amb el món de la cura.



Miro el meu futur i espero poder acabar el cicle que estic fent ara, ja va havent un petit dibuix de per on vull tirar que en principi és la sanitat, m'agrada ajudar a les persones (...), *ahora estoy en la Unidad Geriátrica de Agudos, en la planta de los yayos, y aunque tienen demencia son muy agradecidos, siento que les ayudo de verdad.* (Mohamed)

*Entonces también tenía un amigo que iba a mi instituto y vivía en un centro de menores, y, buah, ahí dije «me gustaría ser educadora social para que los niños que estén ahí, por mal que haigan hecho, que les den un poco de cariño», que cuando tengan un problema, en vez de pegarse entre ellos decir, «vamos a hablar», sobre todo cuando eso que se van a dormir y que nadie les dé las buenas noches, ni siquiera un beso (...), pero si tú les das cariño y les das una vida mejor fuera de aquí, seguro que esa persona recapacitará y pensará que cuando salga lo hará muchísimo mejor.* (Barbie)

Buscar jo coses que m'omplin, que és ajudar a la gent (...), em vaig guiar d'una amiga perquè ella també va començar a fer auxiliar d'infermeria i vaig pensar, a veure, jo soc una persona que m'agrada ajudar a la gent, necessito algo relacionat amb això i sí. (Judit)

Finalment, preguntem als joves com s'adreçarien als pares, als companys i també als polítics i experts en educació, què els agradaria dir-los a uns i a altres, i què proposarien per millorar la formació i evitar l'abandonament escolar. Amb les seves respostes els joves interpel·len els adults i professors per tal que «obrin els ulls» i denunciïn un sistema allunyat de les seves necessitats educatives. Tal com revela un dels testimonis, hi ha un reclam per treballar la dimensió emocional en l'ensenyament: «no aniria malament que un dels professors fos psicòleg, per donar consells pel dia de demà i parlar sobre els nostres problemes». En definitiva, tots ells defensen una educació humanista que posi el subjecte i les seves emocions en el centre de l'aprenentatge.

*A la gente de mi edad les diría que si no están a gusto lo digan a sus padres, al educador o a alguien de confianza, que busquen ayuda y no se queden callaos, y a los profes les diría que nos escuchen más, que no pasen de nosotros, siempre dicen «¡es que todos tenemos problemas!». Claro, entiendo que los mayores también tenéis problemas pero dame alguna explicación, ¡dame algo! Vosotros podéis afrontar los problemas con mayor madurez que nosotros.* (Catalina)

*A los padres les diría que no metan tanta presión, que apoyen y no echen tanta bronca, en casa hay más preocupación y más castigos que apoyo (...), para mí una profesora 10 es cuando tienes más relación con ella, estás cómodo, sobre todo es su forma de explicar y que personalmente sea más sociable, amable, abierta, no solo «enseño y ya está», que tenga alguna relación con los alumnos, que haya ese buen rollo y se entienda la clase.* (David)

*Que presten un poco más de atención a sus alumnos, un poco más de lo que está pasando, que les dieran un poco más de cariño y sobre todo que no sean tan duros si a una persona le cuesta, es lo más importante, aprender, al fin y al cabo, o aprendes en la escuela o aprendes en casa, pero lo más importante es que vayas con cuidado, que no cojas y le machaques porque no le ha entrao en la cabeza. No, no, si no le ha entrao en la cabeza ¡no le machaques más!, ayúdale, observa si alguien tiene un problema. Y a los alumnos que lo hayan pasao un poco como yo, que no se callen y que hablen, eso sí. (Barbie)*

*Als profes els hi diria que estiguin una mica més pendents dels nens, de lo que necessitin, que no només és ensenyar una assignatura, sinó també parar-te a parlar amb ells, «com estàs, què necessites?», no estar a sobre d'ells però tindre aquella responsabilitat sobre ells. (Judit)*

*Vamos a ver, es que vale que los niños la lían en clase pero ¡los profesores tienen que aprender a saber llevar una clase! Por favor, hazlo más divertido, yo he tenido algún profesor que al menos te cuenta cosas de su vida. (Ángel)*

*El sistema educativo para muchos ha funcionado, no lo negaremos, pero para otros muchos, aunque sea un grupo menor, no. Hay que prestarle atención a ese niño o a esos dos niños que no acaban de encajar. Totes aquestes decisions que els polítics prenen als despatxos no els afecta a ells, que parin i ens escoltin, les idees les hauríem de donar des de les aules. (Mohamed)*

# CONSIDERACIONS FINALS EN CLAU ÈTICOEDUCATIVA

Volem cloure aquest treball biogràfic fent una aproximació sintètica al fenomen de l'abandonament escolar i acompanyarem aquesta síntesi d'unes reflexions finals que encapçalarem a partir de tres interrogants.

D'entrada, la nostra anàlisi posa de manifest que les **experiències biogràfiques de «mal tracte» a l'escola**, tant en forma d'assenyalament i processos (d'auto)estigmatització com en forma d'assetjament o *bullying*, acaben actuant com a detonants de l'abandonament dels estudis. Com hem vist, la interiorització d'una percepció negativa sobre les pròpies capacitats i, en definitiva, el patiment del jove en les seves múltiples manifestacions, acompanyen aquestes experiències d'assenyalament i assetjament escolars. L'alerta per detectar aquestes conductes s'hauria d'activar ja en la infància, i no donar-li importància exclusivament durant la secundària.

A continuació, hem abordat la **despersonalització de l'espai escolar com a factor sistèmic i nucli del fenomen de l'abandonament dels estudis**. Aquí, hem explorat el tipus de vincle que s'estableix entre educador/a i estudiant i hem vist que, quan aquest vincle falla, l'experiència educativa en el seu conjunt es malmet. **El vincle falla perquè no s'ha contemplat la singularitat de les vides** expressada a través dels diferents ritmes d'aprenentatge, contextos socioculturals, maneres de fer i de ser, o continguts educatius vinculats a les seves experiències vitals. L'anàlisi fa evident la **desvirtuació de l'acció tutorial** i, en general, l'**absència d'acompanyament** de l'estudiant al llarg dels diferents moments i transicions vitals. En aquest context, hem assenyalat que la **pèrdua d'autoritat de la figura docent** aguditza la fragilitat del vincle. I això porta el/la jove a reclamar una relació de proximitat, de confiança i de bona educació, qüestions que s'han vist molt erosionades al llarg de la seva escolarització.

En última instància, l'anàlisi de les biografies posa de manifest les **mancances en el reconeixement del subjecte i la seva subjectivitat**.

Aquesta fragilitat relacional durant la formació reglada es fa més punyent quan, per acabar, hem fet una immersió en l'experiència educativa dels i de les joves en els Centres de Segona Oportunitat, i hem pogut constatar que aquí tornen a confiar en si mateixos/es i en les seves pròpies capacitats. És això el que ens ha permès observar l'impacte positiu que aquests recursos educatius tenen en el seu rendiment i en les seves expectatives de futur. La hipòtesi que es desprèn d'aquesta constatació és que **el fet de deixar els estudis durant l'ESO és, paradoxalment, allò que ha permès que els joves**

puguin reprendre la seva formació, de tal manera que, si s'haguessin vist obligats a continuar amb la secundària, molt probablement l'abandonament hauria estat definitiu. Des del punt de vista biogràfic, doncs, **les segones oportunitats esdevenen un recurs clau per rescatar el subjecte i vincular-lo, no només amb el món dels estudis, sinó amb un projecte de vida propi.**

A partir d'aquí, la nostra anàlisi ens porta a preguntar-nos fins a quin punt les polítiques educatives aborden les següents qüestions:

### Com conté l'aula el moment vital de l'adolescència?

L'aula és l'espai on té lloc la pràctica educativa en el seu conjunt, és a dir, un espai de transferència de coneixements, de processos de reflexió i de qüestionament i, al mateix temps, de construcció de relacions. Alhora, l'aula fa de **contenidor** en la mesura que proveeix d'estructura i d'ordre les rutines i les pràctiques quotidianes dels estudiants (en clau d'horaris, disciplina d'estudi, maneres d'abordar l'aprenentatge...).

L'aula també és un espai de contenció de les emocions i de l'energia de la pubertat, de les sacsejades del cos i la ment en una etapa tan efervescent com és l'adolescència. En el nostre recorregut per les històries, hem observat que els joves han trobat a faltar aquest espai de contenció i, per tant, no han trobat el seu lloc a l'aula. Portat a l'extrem, podríem dir que l'aula ha esdevingut un **no-lloc**.

Tal vegada la qüestió passa per interrogar-nos sobre quina és la relació entre l'adolescent i l'aula. Si es pensa en l'**adolescència** com una etapa de pas, com un moment de superació, ser adolescent significa transitar per una espècie de pont cap a la pròpia realització com a persona. Podem estar d'acord en aquesta concepció, però no hauríem d'absolutitzar-la, ja que, com a éssers humans, transitem per tota una vida i ens realitzem durant el seu recorregut.

En aquest sentit, una mirada adultocèntrica pot acabar menystenint la vivència del present per part de l'adolescent. L'adolescència, aleshores, és desposseïda del seu temps i es veu obligada a projectar-se a l'esdevenidor. Així, un dels reptes que té l'aula és fer-se càrrec de les lògiques pròpies de cada edat, de les seves històries, les seves idees i els seus conflictes, justament perquè l'adolescent pugui apropiarse dels seus temps i dels seus sabers.

## Com s'acompanya l'estudiant en el seu procés educatiu?

El nostre estudi posa de manifest el rol determinant de l'acompanyament educatiu en la construcció de la subjectivitat. Sabem que la funció docent té a veure amb la construcció d'un **vincle afectiu** que va més enllà d'un mandat institucional centrat en els coneixements. La proximitat, la confiança i el treball amb les emocions són elements indispensables en la relació educador-estudiant. Així, com més amorós i cuidador sigui el vincle, més pot arrelar l'acte d'educar. En canvi, com més inhòspit i despersonalitzat és el clima de relacions, menys fructifica l'acte educatiu i més erm esdevé l'aprenentatge.

Alhora, quan la relació docent està focalitzada en la transmissió de coneixements sense un **acompanyament personal i vital**, la motivació de l'estudiant es posa en crisi, en particular durant l'adolescència. Entenem l'acompanyament com una pràctica que idealment travessa tots els espais i temps de la vida escolar, però, tal com revelen els testimonis d'aquest treball, ni tan sols les tutories, en qualitat d'espais específicament concebuts per acompanyar, semblen no complir la seva funció. Quan l'educador no tutoritza ni acompanya, es produeix una profunda escissió entre les necessitats dels/de les joves i l'escola.

Una altra manifestació d'aquesta escissió està relacionada amb els imaginaris d'unes generacions filles de la revolució tecnològica, en plena transformació respecte de l'aprenentatge. En aquest sentit, pensem que l'aula i els seus continguts difícilment poden quedar-se al marge d'aquesta realitat. Aquest fet ens obliga a **repensar la docència** i a constatar, de manera molt evident, que la transmissió de coneixements s'ha de construir a partir de formes diferents d'estimular el **desig de saber**, sent conscients que el desig és inesgotable.

Un dels altres factors clau per garantir la salut del vincle educatiu és l'**autoritat**. Per tal que aquesta pugui ser exercida a l'aula, més enllà del compliment d'unes normes de convivència, l'estudiant necessita sentir-se reconegut/da i és només aleshores que pot legitimar l'autoritat del/de la professor/a. El context actual de pèrdua o erosió de l'autoritat de la figura docent no sempre evoluciona cap a formes més democràtiques i de proximitat. És en aquest escenari que es va gestant una **no-relació** que pot acabar abocant l'adolescent a una situació d'abandonament escolar.

No se'ns escapa que les ràtios actuals per aula a l'ESO impacten negativament en les possibilitats de construir un bon vincle, en posar en pràctica un acompanyament personalitzat i en exercir l'autoritat des del reconeixement de l'altre. En canvi, hem observat que les ràtios més ajustades a una escala humana en els recursos de segona oportunitat faciliten la gestació del vincle educatiu i, amb això, l'acompanyament de l'estudiant en

el seu trànsit vital. Malgrat la innegable importància del nombre d'estudiants per aula, el repte també rau en el posicionament ètic de l'educador envers tots i cadascun dels i de les estudiants. El desafiament de la política educativa és **convertir la segona oportunitat en política de primera oportunitat**.

## Com s'aborden el conflicte i l'acte violent en la relació educativa?

L'aula és un lloc on s'expressen crisis diverses que tenen a veure amb qüestions individuals i relacionals, així com amb qüestions derivades de l'impacte del model educatiu. És per aquest motiu que no ens ha d'estranyar que el **conflicte sigui consubstancial a l'encontre de les diferents subjectivitats**, és a dir, a l'expressió de l'alteritat que es produeix a l'aula. Per això, en aquest context, l'estudiant molesta i el professor molesta, i ni uns ni altres no saben què fer, convertint l'aula en un lloc de malestar. El conflicte, doncs, no és una disfunció, sinó un **joc de singularitats** que posa en evidència la distància entre el món adolescent i el món adult.

Quan les singularitats són viscudes de manera conflictiva, podem trobar-nos amb l'emergència de situacions violentes. **Ens sentim violentats quan som negats** com a subjecte que desitja i que és. És a dir, allò que provoca la violència és justament sentir-se inexistent, no ser tingut en compte i ser tractat com un objecte. Així, podem entendre la violència com un producte de l'encreuament entre la tensió psíquica de l'individu i la tensió social.

En el nostre recorregut per les biografies, hem vist tres manifestacions diferents de la violència. En primer lloc, l'assenyalament correspon a una situació de debilitat en mostrar una diferència que no és acceptada i que provoca una desestabilització de la convivència a l'aula. En segon lloc, l'assetjament ja és una manifestació més intensa de la violència i ens mostra la relació entre qui la pateix i qui l'exerceix. Finalment, el «mirar cap a un altre costat», o no fer front al conflicte, deixa que la desconfiança i la por condicionin la relació educativa. **Quan el vincle falla, l'horitzó de l'abandonament escolar es fa més proper.**

\*\*\*

Ara que arribem al final del nostre trajecte, volem posar en valor que aquestes poques hores d'escoltar els relats, de suportar el silenci i deixar fluir tot allò que encara és a dins ens fan descobrir una reflexivitat molt més lúcida del que *a priori* marquen els estereotips sobre els/les joves que han abandonat els estudis.

Hem escoltat relats molt crítics amb el model d'aula existent, amb el professorat, i, per extensió, amb la institució escolar en el seu conjunt. Al mateix temps, som conscients que, per aconseguir una visió més integral del fenomen de l'abandonament dels estudis, caldria tenir en compte la resta d'actors i factors que hi ha en joc. Tot i així, ens preguntem què hauria passat si, al llarg de la seva escolarització, els/les joves haguessin gaudit de més espais de converses tranquil·les i lliures de prejudicis amb els seus/ves educadors/es. Converses en què poguessin aflorar les seves inquietuds, les seves necessitats, i on sentissin que s'acollien els seus malestars. La resposta més versemblant és que, com a mínim, hauria minvat el seu patiment i, uns i altres, podrien haver-se fet càrrec dels diferents reptes biogràfics i educatius.

Finalment, volem fer esment d'una absència narrativa que pot generar cert desconcert si tenim en compte el moment en què s'han dut a terme les converses biogràfiques. Tal com haurà advertit el/la lector/a, en cap dels testimonis aflora el fenomen de la pandèmia ni com aquesta ha condicionat l'experiència educativa dels joves. Quan apareix alguna referència a la covid-19, ho fa de manera residual en els relats, i en cap cas es presenta com un possible motiu per explicar la seva progressiva desvinculació dels estudis.

Si els joves haguessin tematitzat la pandèmia en les seves biografies, reforçaríem la hipòtesi segons la qual la digitalització dels ensenyaments amplia encara més la despersonalització educativa i, en última instància, afavoreix l'abandonament escolar. Ara bé, el fet que no hi hagi cap queixa o denúncia respecte a la interrupció de la presencialitat a les aules en aquests darrers anys pandèmics és indicatiu d'una hipòtesi encara molt més preocupant: alguns joves són tan «fora» de l'aula que un trasbals educatiu com el que ha generat la covid-19 no sembla haver-los afectat. En qualsevol dels casos, els problemes que expliquen i que detonen l'abandonament escolar precedeixen i preexisteixen a la pandèmia.

Arribats a aquest punt, volem tancar amb un conjunt de consideracions que es desprenen de les paraules dels/de les joves i de les nostres interpretacions, elements que tenen una escala humana, a l'abast de cada subjecte implicat. Totes elles ens parlen del bon tracte i de la humanització de l'aula i entenem que són el millor antídoto contra l'abandonament escolar. Més enllà dels condicionaments institucionals i sistèmics, tenim la possibilitat i la responsabilitat que l'aula sigui un lloc on:

- ✔ S'aculli l'estudiant i se'l miri com a subjecte únic.
- ✔ Es reconeixin no només les raons, sinó també les emocions de cadascú.
- ✔ Es construeixi un vincle afectiu entre educador/a i estudiant.
- ✔ S'acompanyi el subjecte en els moments de dificultat, des de la infància i durant tota l'adolescència.

- ✔ Es retorni a les tutories el seu sentit original.
- ✔ Es possibiliti l'exercici de l'autoritat des de l'intercanvi de legitimitats.
- ✔ S'estimulin el desig i el gaudi pel saber.
- ✔ Es rescatin les capacitats i sabers individuals.
- ✔ Es repensin els continguts d'aprenentatge per vincular-los a la vida.
- ✔ S'assumeixi el conflicte com a manifestació inevitable en la relació educativa.
- ✔ Hi hagi un compromís ètic per transformar les diferents manifestacions de les violències.
- ✔ Es treballi per una escola hospitalària envers el patiment humà.
- ✔ La conversa biogràfica esdevingui una eina educativa per ella mateixa.



# BIBLIOGRAFIA

- Anderson, H.** (1997). *Conversación, lenguaje y posibilidades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berga, A.** (2007). *Adolescència femenina i risc social. Un estudi d'itineraris biogràfics i estratègies culturals des d'una perspectiva de gènere*. Barcelona: Generalitat de Catalunya; Observatori Català de la Joventut. (Estudis; 21).
- Bonal, X.**, i altres (2003). *Apropiacions escolars: usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- Carrasco, S.; Molins, C.** (2020). *Reduir l'abandonament escolar prematur des de la perspectiva de l'equitat. Estudi de cas a Sabadell i propostes d'actuació*. Barcelona: EMIGRA-UAB. En línia: <<https://educaccio.cat/wp-content/uploads/2021/06/2020-RESL.Sbd-Carrasco-Molins.pdf>>
- Carrasco, S.**, i altres (2021). ¿Por qué hay más abandono escolar entre los jóvenes de origen extranjero? Barcelona: EMIGRA-UAB; Observatori Social Fundació "la Caixa". En línia: <<https://prensa.fundacionlacaixa.org/wp-content/uploads/2021/02/NdP-Estudios-Inmigracio%CC%81n-y-Educacio%CC%81n.pdf>>
- Chamberlayne, P.; Wengraf, T.** (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. Londres: Routledge.
- Escudero, I.** (2021). «Les Escoles de Noves Oportunitats es volen obrir pas a la Llei d'FP». Xarxanet. En línia: <<https://xarxanet.org/social/noticies/les-escoles-de-noves-opportunitats-es-volen-obrir-pas-la-llei-dfp>>
- Eurostat** (2021). *Early leaver from education and training*. Recuperat del 22 d'octubre de 2021. En línia: <[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Early\\_leaver\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Early_leaver_from_education_and_training)>
- Fernández Enguita, M.**, i altres (2010). *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Barcelona: Observatori Social Fundació "la Caixa".
- Funes, J.**, i altres (2004). *Arguments adolescents. El món adolescent explicat per ells mateixos*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- García, M.** (2003). «L'absentisme escolar a primària i secundària: algunes claus d'anàlisi per a la intervenció». A: GARCÍA, M. *Abandonament escolar, desescolarització i desafecció*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, pp. 7-35.
- García, M.** (2016). «L'acompanyament a les transicions educatives com a política contra l'abandonament escolar prematur i millora de l'èxit». *Revista Catalana de Pedagogia*, pp. 33-45. En línia: <<https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/322355>>
- Generalitat de Catalunya** (2021). *Tria educativa. Programes de Formació i Inserció*. En línia: <<https://triaeducativa.gencat.cat/ca/fp/pfi/>>
- Hernández, F.** (2011a). *Cap a una escola secundària inclusiva: sabers i experiències de joves en situació d'exclusió*. Barcelona: Universitat de Barcelona. (Informe grup ESBIRINA; 5). En línia: <<http://hdl.handle.net/2445/15963>>
- Hernández, F.** (2011b). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona (Informe grup ESBIRINA; 8). En línia: <<http://hdl.handle.net/2445/18348>>
- Idescat** (2021). *Indicadors Abandonament prematur dels estudis*. Recuperat del 14 de febrer de 2021. En línia: <<https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=10101>>
- López-Dóriga, M.** (2018). *Bones pràctiques per a adolescents vulnerables. Educar a les Unitats d'Escolarització Compartida*. Tesi Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació. En línia: <<http://hdl.handle.net/10803/665878>>
- López-Melero, M.**, i altres (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Màlaga: Ediciones Aljibe.
- López-Meseguer, R.; Valdés, M.** (2021). «Abandono y retorno educativo en perspectiva cualitativa». A: SANCHO, M., i altres (eds.). *Mapa del abandono educativo temprano en España*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación, pp. 139-183.
- Mas, M.** (2021). 100 dies per situar l'abandonament com el principal repte educatiu de país. En línia: <<https://fundiobofill.cat/blog/100-dies-abandonament-principal-repte-educatiu>>
- Ministerio de Educación** (2022). «La tasa de abandono educativo temprano descendió al 13,3% en 2021, la más baja de la historia». Recuperat del 16 de gener 2022. En línia: <<https://www.educacionyfp.gob.es/ca/prensa/actualidad/2022/01/20220128-abandonoeducativo.html>>
- Morentín, J.; Ballesteros, B.** (2018). «Desde Fuera de la Escuela: una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro». *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, núm. 16. En línia: <<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.001>>
- Puig, M.** (2015) «Abandonament escolar prematur: més pull que push». A: Vilalta, J.M. (dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, pp.325-372.
- Rosenthal, G.** (1993). «Reconstruction of life stories: principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews». A: Josselson, A.; Lieblich, A. (coords.). *The narrative study of lives*. Londres: Sage, pp. 59-91.
- Sancho, M.S.**, i altres (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Tarabini, A.** (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Informes breus; 65).
- Tarabini, A.**, i altres (2021). *L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves*. Barcelona: GEPS-UAB.
- Tejero, E.**, i altres (2016). «El saber biogràfico-conversacional: una propuesta de conocimiento y acción sociopolítica para el siglo XXI». *Documentación social*, núm. 182, pp. 209-228.
- Torrabadella, L.** (2000). «El Mètode biogràfic interpretatiu: una eina per a la imaginació sociològica». *Revista Catalana de Sociologia*, núm. 11, pp. 133-152.
- Ubieto, J.R.**, i altres (2016). *Bullying: una falsa salida para los adolescentes*. Barcelona: Ned Ediciones.

**ZERO**  
ABANDONAMENT