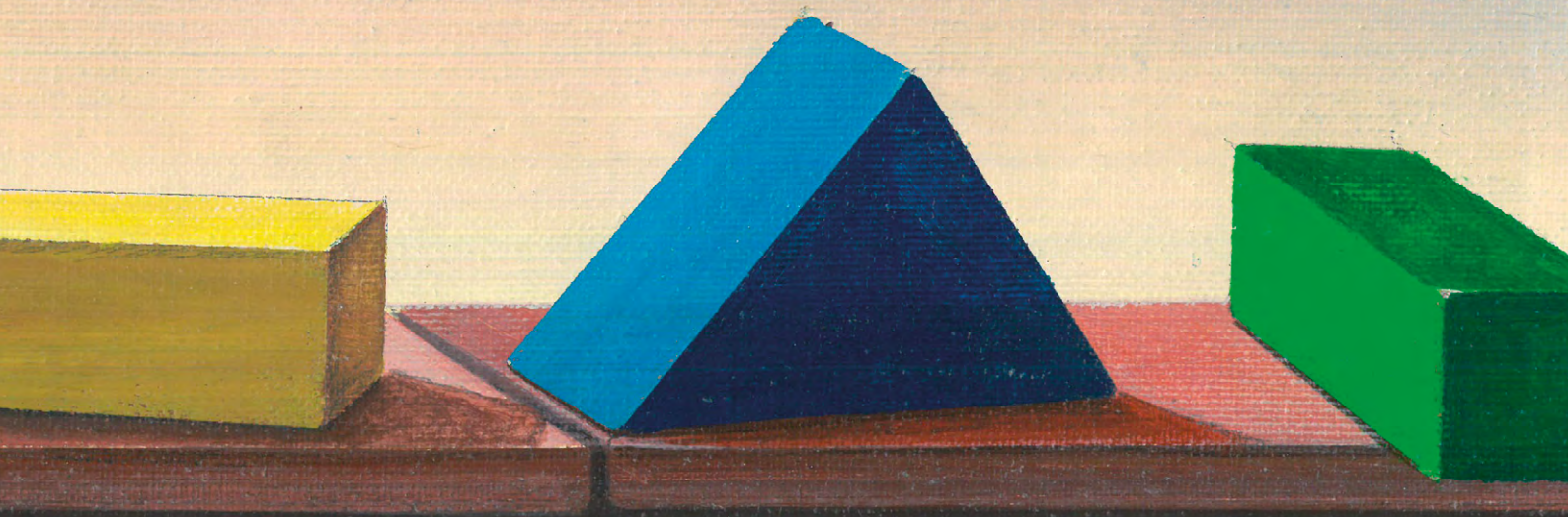


Q 45



alfabetitzacions sociopolítiques, ciutadania i emancipacions

carpeta

Política, pedagogies i ciutadania emancipada

Xavier Besalú • 5

Els relats de la història com a motiu de conversa educativa

Judit Soler i Eulàlia Collelldemont • 15

Alfabetitzacions sociopolítiques, ciutadania i emancipacions: la dimensió econòmica

Mireia Claverol i Ferran Polo • 21

La paradoxa del confinament i el teixit de xarxes

Mijo Miquel Bartual • 31

contínua

Educació d'adults: democràcia, ciutadania i emancipació

Licínio C. Lima • 43

persones, territoris i experiències

Algunes experiències viscudes d'allò anomenat educació/alfabetització política

Sebas Parra i Miquel Blanch • 55

La Troca com a projecte emancipador. La seva gènesi

Escola Comunitària de Formació Permanent la Troca • 68

Ciutadania activa al CEPA Son Canals (Palma, Mallorca)

Maria Magdalena Balle Garcia • 77

El desenvolupament local com a procés educatiu: la intervenció de l'associació IN LOCO en la Serra de Caldeirão

Maria Priscilla Soares i Alberto Melo • 86

Emancipació feminista a l'Institut Bitàcola

Maria Ballbé Martínez i C. Xavier Molina Avalos • 107

investigació

Barreres d'accés a l'educació secundària post-obligatòria a Barcelona.

Oferta, experiències escolars i orientació

Judith Jacovkis, Alejandro Montes i Aina Tarabini • 115

arxiu

dialògica

La Repartidora: sabers comuns a través dels llibres

Jordi G. Miravet • 127

fotografia • 135

llibres

La represa del moviment Freinet valencià

Consol Aguilar Ródenas • 137

La força del coneixement

Xavier Besalú • 142

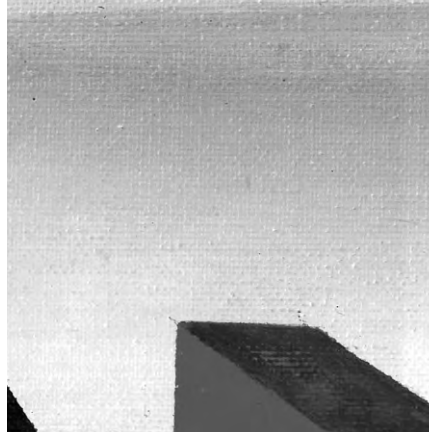
Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.



Barreres d'accés a l'educació secundària post-obligatòria a Barcelona. Oferta, experiències escolars i orientació

Judith Jacovkis, Alejandro Montes i Aina Tarabini. GEPS, Universitat Autònoma de Barcelona



Aquest article reflexiona sobre les barreres d'accés a l'educació secundària post-obligatòria a la ciutat de Barcelona parant especial atenció als elements relatius a l'oferta d'aquests estudis —i a la seva distribució—; a les experiències educatives prèvies i que condicionen la transició a la post-obligatòria; i a les pràctiques d'orientació —i el seu impacte sobre les tries dels estudis post-obligatoris— que es desenvolupen als centres de secundària obligatòria de la ciutat.

Desigualtats d'accés a la post-obligatòria

A mesura que es generalitzen cicles educatius obligatoris més llargs i comprensius, les trajectòries educatives extenses i significatives van cobrant cada cop més importància, i les desigualtats d'accés a l'etapa post-obligatòria és fan més paleses en contrast amb l'accés universal a les etapes anteriors. Així doncs, la literatura assenyalava que, quant més primerenques són les divisions en itineraris formatius —dins o fora dels centres educatius— major l'impacte de la classe, el gènere i l'ètnia per a explicar els desiguals resultats en termes de nivell de qualificació, èxit educatiu i característiques de la inserció en el mercat de treball dels i les joves (Dupriez, 2010; Maaz et al., 2008).

Hi ha tres qüestions, com a mínim, que marquen les condicions d'accés a l'educació post-obligatòria a la ciutat de Barcelona. La primera té a veure amb

la distribució de l'oferta de post-obligatòria. La segona amb les trajectòries i experiències educatives dels i les joves durant l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). Finalment, la tercera remet a les pràctiques d'orientació —o a la seva absència— mitjançant les quals els i les joves són aconsellats en la seva tria d'estudis post-obligatoris. Malgrat aquestes dimensions —oferta, experiència educativa, i orientació— estan profundament imbricades, és possible analitzar-les de forma separada per tal de detectar aquells trets característics de cadascuna que major impacte tenen en l'equitat d'accés, procés i resultats de les etapes post-obligatòries.

La distribució de l'oferta i les condicions —formals— d'accés a l'educació post-obligatòria ens ajuden a entendre que les tries com a accions situades i no com a decisions que es prenen en el buit (Seghers et al., 2019). Així doncs, és fonamental entendre com funcionen les normes explícites i implícites que donen forma a les transicions a l'educació secundària post-obligatòria. D'una banda, existeixen dinàmiques de segregació espacial i educativa que tenen a veure amb la titularitat dels centres educatius i amb la seva distribució territorial. Aquests elements defineixen limitacions materials —físiques i econòmiques— i simbòliques en l'accés a diferents centres educatius i itineraris formatius (Tarabini et al., en Premsa). D'altra banda, existeixen normes de funcionament que regulen els accessos a cada itinerari formatiu, no només pel que fa a la definició de requisits d'accés sinó també pel que respecta a la gestió dels desajustos entre oferta i demanda educativa. I el coneixement sobre aquests requisits d'accés i mecanismes de gestió, com ens mostra la recerca en aquest àmbit, no es distribueix de forma equilibrada (Alegre et al., 2010). Així, la disposició de capital econòmic, cultural i social és un element clau per entendre algunes de les desigualtats existents en l'accés a l'educació secundària post-obligatòria.

La forma com els i les joves viuen el seu pas per l'escolarització secundària obligatòria representa un segon element central per explicar tant els seus resultats en aquesta etapa educativa com les seves possibilitats d'accedir a determinats estudis post-obligatoris. La recerca en aquest camp ens mostra com les experiències de l'alumnat —i les seves possibilitats d'excel·lir en el sistema educatiu— estan marcades per la forma com la institució educativa organitza, jerarquitzava i reconeix diferents tipus de coneixements i habilitats. I també assenyala com aquest funcionament institucional premia aquelles formes de coneixement i destreses lligades a les classes benestants mentre que omet aquelles altres més familiars per a les classes treballadores (Bernstein, 1971; Bourdieu & Passeron, 1977). A banda, la literatura demostra que no només el coneixement i les formes de transmetre'l mostren un clar biaix de classe. Instruments com els agrupaments per nivell tendeixen a funcionar com a mecanismes de protecció de l'alumnat que encaixa amb la imatge "d'alumne ideal" més que com a recursos de suport per aquell amb majors dificultats (Tarabini et al., 2017). Al

contrari, per a aquests darrers, aquests dispositius contribueixen a aprofundir processos de desvinculació escolar (Castejón, 2017).

Finalment, l'evidència disponible en l'àmbit de l'orientació ha demostrat que les pràctiques que la caracteritzen acostumen sostenir-se en un conjunt de “donats per descomptat” que sovint, de forma més o menys intencionada, reproduïen biaixos de classe (Tarabini & Jacovkis, 2021). En assumir que els i les joves trien en funció de les seves “capacitats” i del que els “agrada”, l'orientació omet les condicions sota les quals es conformen —i es reconeixen i premien— aquests gustos i capacitats. En efecte, com assenyala Gay (2010) les pràctiques d'orientació es desenvolupen en contextos institucionals i culturals determinats i, si no són capaces de connectar-se amb aquests contextos, són sensibles de reproduir els patrons socials que les han generat.

Nota metodològica

Les reflexions que es presenten en la següent secció són producte de diverses recerques¹ qualitatives realitzades a la ciutat de Barcelona i a la seva Àrea Metropolitana en els darrers 5 anys. Aquestes recerques s'han centrat en l'anàlisi de les experiències educatives durant l'ESO; en les característiques de l'Abandonament Escolar Prematur a la ciutat; en les trajectòries educatives post-ESO; i en els motius d'elecció d'estudis post-obligatoris de vora 100 joves d'entre 16 i 24 anys de la ciutat de Barcelona. La investigació també ha explorat i analitzat la forma com es construeix políticament la transició a l'educació secundària post-obligatòria, com s'orienta des de l'ESO i a la post-obligatòria, i com són els models pedagògics de diferents alternatives educatives (Batxillerat, Cicles Formatius de Grau Mitjà, Escoles de Noves Oportunitats) a través de la realització de més de 100 entrevistes a actors polítics i agents educatius de la ciutat i del país.

Oferta post-obligatòria, experiència educativa i orientació a la ciutat de Barcelona

La distribució de l'oferta formativa en l'etapa d'educació secundària post-obligatòria, les experiències i les trajectòries educatives dels i les joves en l'etapa de l'ESO, i les pràctiques d'orientació que es desenvolupen als centres educatius en aquest període són tres elements clau per explicar la forma com es configuren les tries i les transicions educatives. En aquesta secció, doncs, abordem aquests tres grans elements partint de les qüestions sistèmiques més àmplies i apropant-nos cada cop més a les pràctiques dels centres educatius i al tipus de relacions que s'hi desenvolupen.

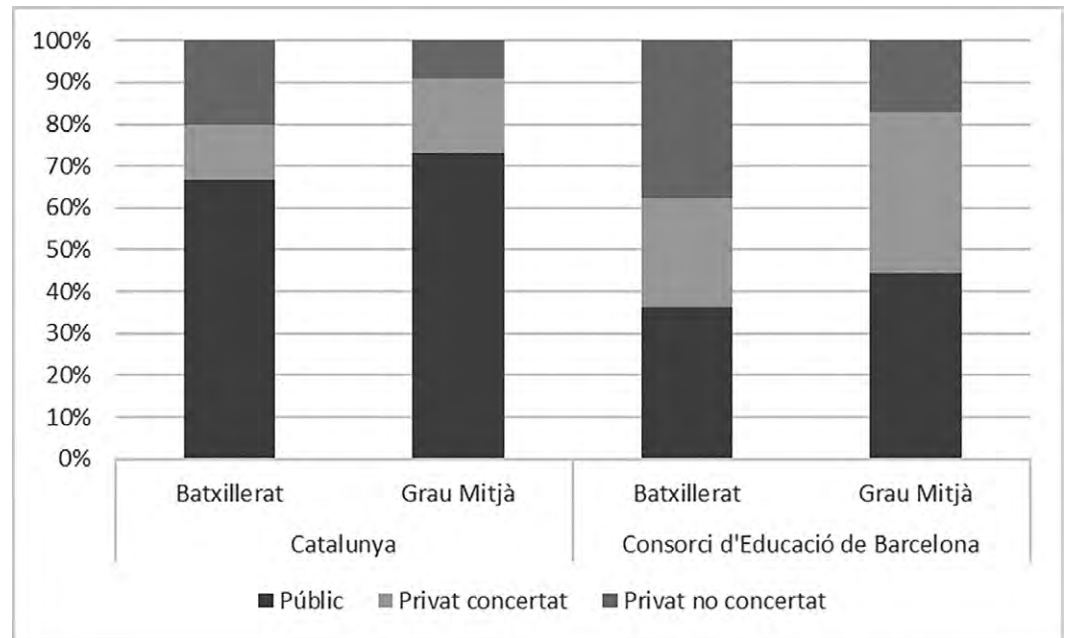
Distribució de l'oferta post-obligatòria

La distribució de l'oferta secundària post-obligatòria a Barcelona, com mostra la Gràfica 1, és profundament desequilibrada en termes de titularitat. L'oferta pública

¹ Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención, UNICEF España (2017); La construcción de las oportunidades educativas Post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria post-obligatoria en contextos urbanos (I+D+I 2016-20, Ref. CSO2016-80004P); L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves, Consorci d'Educació de Barcelona (2020-21); El model d'Escoles de Noves Oportunitats: una peça clau del sistema educatiu per a garantir l'èxit escolar, Escoles Catalanes de Noves Oportunitats (2021).

de Batxillerat, que a Catalunya està per sobre del 60%, a Barcelona no arriba a cobrir el 40% de la matrícula. En el cas dels Cicles Formatius de Grau Mitjà (CFGM) trobem una situació similar, tot i que amb uns percentatges una mica més alts (per sobre del 70% a Catalunya i per sobre del 40% a Barcelona). D'altra banda, és necessari cridar l'atenció sobre la distribució de la matrícula dins el sector privat a la ciutat comtal. En el cas dels Cicles, el sector concertat té un pes similar, tot i que menor, al que té el sector públic (38,4% i 44,4%, respectivament), i per sobre del doble que el sector privat, que absorbeix menys del 20% de la matrícula. En el cas del Batxillerat, en canvi, la matrícula al sector privat és similar, tot i que superior, a la del sector públic (37,8% i 36,4%, respectivament). Els centres concertats, per la seva banda, concentren el 25,9% del total de la matrícula.

Gràfic 1. Distribució de la matrícula a Batxillerat i CFGM per titularitat. Catalunya y Consorci d'Educació de Barcelona. Curs 2019-20



Font: elaboració pròpia a partir de Departament d'Educació, 2020

Aquesta distribució té un fort impacte en les condicions d'accés a l'educació secundària post-obligatòria que, per les seves lògiques, afecta més als cicles formatius que a la via acadèmica. D'una banda, tot l'alumnat del territori ha de tenir garantida

una plaça de Batxillerat gratuïta (pública o privada concertada) (DECRET 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya, 2021). En cas que un centre tingui major demanda que oferta, les sol·licituds de l'alumnat s'endrecen tenint en compte criteris familiars i socials, com la proximitat des del lloc de residència o la renda familiar, en combinació amb l'expedient acadèmic de l'alumne. En canvi, per als ensenyaments professionals en aquesta etapa de secundària post-obligatòria la normativa no garanteix cobertura universal. A banda, estableix que l'únic criteri per a prioritzar les sol·licituds serà l'expedient acadèmic de l'etapa prèvia. De forma contraintuïtiva, doncs com veurem els CFGM segueixen comptant amb menor consideració per part de docents i famílies, l'accés a aquest itinerari formatiu és, per a les especialitats més demandades, més difícil que l'accés al Batxillerat que, no obstant, compta amb major prestigi (Tarabini & Jacovkis, 2021). Tornarem sobre aquesta qüestió en la secció d'orientació d'aquest mateix apartat.

Finalment, l'oferta de secundària post-obligatòria no es distribueix de forma equilibrada en termes territorials, però aquest desequilibri no afecta per igual els dos itineraris formatius. Així doncs, mentre que els centres de Batxillerat es troben escampats per tota la ciutat i és possible cursar qualsevol de les seves branques relativament a prop de casa —amb excepció del Batxillerat Artístic, la presència de CFGM, i en particular d'algunes famílies professionals i especialitats formatives, és molt més irregular. D'aquesta manera, com mostra l'Informe d'Oportunitats educatives de la infància i l'adolescència a Barcelona 2018-2019 (Institut Infància i Adolescència de Barcelona, 2019), més del 95% de la població de la ciutat té un centre de Batxillerat públic a menys de 1000 metres de distància de casa. En canvi, aquest percentatge baixa fins el 73% en el cas dels CFGM. A més, com dèiem, és necessari tenir en compte que determinades especialitats només tenen oferta pública en un o dos centres de tota la ciutat amb el que, per accedir-hi, no només s'ha de tenir un bon expedient acadèmic previ sinó que, a més, cal estar en disposició de desplaçar-se per la ciutat si es resideix lluny del centre.

En síntesi, l'accés a la formació professional de grau mig remet, en el plànol de la distribució de l'oferta, tant a barreres materials com institucionals i simbòliques (Tarabini et al., en Premsa). Les dues cites que s'inclouen a continuació exemplifiquen la forma com aquests obstacles són interpretats pels propis joves. La Sílvia reflexiona sobre les desigualtats en el procés per accedir a un CFGM altament demandat. Aquestes desigualtats venen marcades institucionalment tant pel volum d'oferta pública de les especialitats com pels criteris d'accés als cicles que, com hem vist, no incorporen elements socials sinó només acadèmics. Materialment, a més, venen marcades per les possibilitats —desiguals— per accedir a determinada formació en funció del poder adquisitiu familiar. L'Alexia, per la seva banda, mostra com la tria del cen-

² Les dades disponibles per a la ciutat de Barcelona provenen de l'Enquesta de Serveis Municipals (2020). La divergència en els percentatges dels dos àmbits territorials (17,4% a Catalunya i 7,7% a Barcelona) fa pensar en divergències metodològiques en la recollida i la categorització de les dades. Presentem les dades de Catalunya al cos de text, i no les de Barcelona, doncs són les que responen als estàndards marcats per Eurostat i les que permeten millor comparabilitat amb d'altres territoris europeus.

tre està totalment condicionada per l'oferta disponible a la ciutat tant en termes de titularitat com d'ubicació; i com alguns territoris es perceben com a "massa llunyans" per ella. La barrera simbòlica que pot representar haver de sortir del barri no és, habitualment, quelcom que es tingui en compte a l'hora de planificar l'oferta formativa al territori o els suports per a la mobilitat de l'alumnat.

En aquell moment volia fer emergències sanitàries i quan vem mirar els centres vem trobar que només hi havia dos públics, tot lo altre eren concertats i privats. I llavors em vaig apuntar a aquests dos i no vaig entrar a ningú dels dos. (...) La gent als [Cicles] públics entra per la nota de la ESO, i si jo, per exemple, tinc un 5 a la nota de mitja i no tinc els recursos per pagar-me un privat, i un altre alumne que té un 5 també té recursos econòmics per pagar-se un privat, òbviament com que en aquest privat no necessiten la nota de la ESO perquè al privat estàs pagant i no necessites cap nota, pues el del privat entrarà i jo em quedaré sense (Sílvia)

Esta es la única mecánica que he encontrado, hay otra que es la Monlau, pero hay que pagar y es mucho y hay otra que es la Mare de Deu de la Mercè, pero está muy lejos para mi, está en Zona Franca (Alexia)

Experiència educativa durant l'ESO

Segui quina sigui la configuració de l'oferta post-obligatòria, el cert és que podem plantejar algunes qüestions que podrien ser problemàtiques fins i tot si hi hagués una oferta post-obligatòria totalment accessible i universal. Aquestes qüestions remetent, precisament, a l'etapa prèvia a la transició a la post-obligatòria, i contribueixen a explicar algunes de les dificultats que tenen els i les joves en aquest procés.

Les experiències educatives de l'alumnat són molt desiguals durant l'etapa de l'ESO. De fet, la desigualtat és tal que hi ha un conjunt no menor de joves que no accedeix a cap modalitat d'estudis post-obligatoris, o que no els finalitza. Així ho mostren les dades d'AEP a Catalunya quan reporten que, per l'any 2020, un percentatge superior al 17% de joves d'entre 18 i 24 anys no comptava amb estudis secundaris post-obligatoris acabats ni es trobava estudiant (Departament d'Educació, 2021)².

Aquest percentatge només ens mostra la superfície d'un fenomen més complex i que té a veure amb la forma com els i les joves es vinculen a l'educació de forma cognitiva, conductual i emocional (Fredricks et al., 2004) o com, al contrari, mostren desafecció cap a una o més d'aquestes dimensions de la vinculació escolar. Així, el que fem en les pròximes línies és abordar algunes de les pràctiques escolars que fan que les experiències educatives dels i les joves no els resultin satisfactòries ni significatives i que, al contrari, facin augmentar el seu rebuig vers la institució.

L'accés a l'ESO acostuma a representar un canvi important en l'experiència educativa dels i les joves. L'educació secundària obligatòria s'organitza de forma molt més estructurada al voltant d'unes assignatures específiques i d'uns docents que s'hi vinculen. En general, aquesta etapa educativa té un enfoc molt més acadèmicista i menys experimental del que és més freqüent a l'educació primària. En les narracions dels i les joves, les característiques vinculades al currículum, a l'organització del coneixement i a les pedagogies tenen un impacte no només en la seva experiència escolar sinó també en les seves tries d'estudis post-obligatoris. Així ho mostren les cites d'en Marc i de la Laia quan relaten, un, la manca d'identificació i de comoditat en les situacions d'aula; l'altra, la forma com l'experiència acadèmica condiciona, per reuig, la tria dels estudis post-obligatoris.

Es que es siempre lo mismo. Sentarte en una silla, escuchar lo que dice el profe, y no hay variación de temas ni nada. Es todo igual. Leer un libro, mirar la pizarra y examen. Escribir apuntes, que no tienes ni idea de lo que estas escribiendo, porque no te enteras de lo que dice la profe, y luego hacer el examen y suspender (Marc)

Yo tenía claro desde siempre que quería hacer un Bachillerato científico (...). Pero sentí que si lo había pasado tan mal los últimos años de ESO, me iba a estresar metiéndome allí (Laia)

Si parem atenció la forma com es gestiona el baix rendiment o les conductes “disruptives” a secundària obligatòria trobem que els càstigs, la repetició de curs i les agrupacions per nivell tenen un fort impacte en la forma com els i les joves experimenten el seu pas per aquesta etapa educativa. Tal i com mostra la cita de la Maysa, l'alumnat que repeteix curs sovint manifesta una sensació de frustració i alienació, de pèrdua de referents entre el grup d'iguals que contribueix al seu procés de desvinculació emocional. D'altra banda, la cita de l'Omid mostra com els agrupaments per nivell transmeten una imatge sobre les capacitats de l'alumnat que marquen el ventall d'opcions de futur que consideren viables.

En la ESO cuando repetí, te sientes fuera de lugar, porque ves que tus compañeros son más pequeños, tienen otra mente, tienen otra manera de pensar, y es verdad que te sientes fuera de lugar (Maysa)

En el grupo C todos íbamos a Ciclos, si querías hacer Bachillerato tenías que estar en el grupo A o en el B pero en el C no se puede hacer Bachillerato (Omid)

Hem dit abans que la vinculació cognitiva és més costosa per aquell alumnat l'entorn familiar i social del qual està allunyat de la gramàtica escolar. L'estructuració de

l'ESO en termes curriculars, però també el pes que se li dona a la figura del o la tutora com a referent adult de l'alumnat contribueixen a accentuar processos de desafecció escolar, en particular entre aquell alumnat més vulnerable. A més, les pràctiques d'agrupació per nivell i la repetició són més freqüents quan més baix el perfil socioeconòmic de l'alumnat. D'aquesta manera, lluny de compensar per desavantatges de partida, aquests enfocaments a l'educació secundària obligatòria contribueixen a la reproducció de les desigualtats socials.

Pràctiques d'orientació

El darrer element al que fem referència té a veure amb l'orientació que reben els i les joves durant l'ESO i que es desenvolupa en els seus centres educatius. En general, els processos d'orientació durant l'educació secundària obligatòria poden caracteritzar-se en relació a quatre grans elements que, tot i clarament relacionats, poden abordar-se de forma separada.

En primer lloc, durant l'etapa de l'ESO i de forma generalitzada, es detecta que l'orientació que rep l'alumnat és puntual i molt acotada en el temps, especialment en el darrer curs d'aquesta etapa. En aquest sentit, podríem dir que les pràctiques d'orientació són finalistes, estan pensades com a accions que acaben un cop l'alumne tria uns estudis post-obligatoris. Lligat a això, en segon lloc, veiem que el que es considera com a orientació té més a veure amb la transmissió d'informació que amb un acompanyament al procés de tria basat en un treball d'autoconeixement de l'alumnat. La següent cita d'en Yulen il·lustra la forma com sovint es viu aquest procés.

Yo creo que el problema fue como en plan durante toda la ESO, no te dan información, y claro, luego te la dan cuando en una semana acabas la ESO. Es tanta información junta que no puedes pensar bien. Sí que recibí información, el problema es que se da información, pero se da mal, ¿sabes? Todo en una semana y te dicen, "bueno, estas son las opciones, elige y vete" (Julen)

En tercer lloc, aquest procés més informatiu que orientador és incomplet, sobretot pel que fa a les característiques i als mecanismes d'accés a Cicles. Els i les docents acostumen a tenir major i millor coneixement respecte les característiques del Batxillerat que de la Formació Professional. En la majoria dels casos, amb la via acadèmica comparteixen no només les mateixes instal·lacions sinó també l'alumnat, ja que el cos de professorat del que formen part s'adscriu tant a ESO com a Batxillerat. La manca d'informació que rep l'alumnat sobre els Cicles Formatius en aquesta etapa, en combinació amb la tardança amb la que arriba, té conseqüències directes sobre les possibilitats dels i les joves de seguir l'itinerari formatiu desitjat. Les cites de l'Abel i la Síl-

via mostren el desconeixement de, com a mínim una part de l'alumnat, respecte la centralitat de l'expedient acadèmic per accedir a Cicles que tingui elevada demanda. En particular, la cita de l'Abel suggereix que l'orientació s'alinea més amb les característiques d'accés a Batxillerat —on la nota té un pes menor— que amb les de CFGM.

Todo eso que decían que las notas de la ESO no sirven para nada y tal, pues sí que sirven, porque quien tiene más nota de la ESO es quien va a conseguir más nota para el [CFGM] público, y quien tiene menos nota, pues no entra. Entonces ahí también se equivocaron los profesores, porque muchos de ellos decían que la nota de la ESO no nos iba a servir, pero alguien que a lo mejor quería entrar en el grado medio, si cree que no sirve para nada y no hace nada pues luego, gracias a esa nota, no puede entrar en una pública (Abel)

Sí, sí, sí. Perquè si hagués sapigut que [de] la nota de la ESO dependria si puc entrar a un institut o no, realment m'hagués posat molt les piles per poder treure la millor nota que pogués (Silvia)

Finalment, la nostra recerca en aquest àmbit mostra la persistència d'unes pràctiques d'orientació esbiaixades en favor del Batxillerat i sustentades en les qualificacions de l'alumnat. Així, és molt infreqüent que a joves sense dificultats a l'ESO se'ls orienti cap a Formació Professional, malgrat puguin haver expressat el seu interès per aquesta via. Els prejudicis docents sobre els itineraris formatius es combinen amb les barreres de les famílies per considerar els CFGM com una via acceptable. En aquests context d'orientació, doncs, les tries dels i les joves sovint es realitzen sense conèixer en profunditat les característiques dels estudis post-obligatoris i, per tant, es basen en el desconeixement, la inèrcia, o la “no-tria” que tendeix a reforçar la imatge del Batxillerat com a itinerari “normal”. Així ho reflecteixen les següents cites. La de l'Andrea il·lustra aquestes eleccions que no ho són, que són decisions basades en la inèrcia. L'Elio, per la seva banda, explica que ha triat un Batxillerat “per fer alguna cosa” perquè no ha pogut entrar al cicle que volia. Finalment, la cita del David planteja una tria per “guanyar temps” fins no saber què es vol fer.

No sé, yo quería hacer el Ciclo, pero me metí [en Bachillerato] por hacer algo en realidad, pero luego me di cuenta que no (Elio)

Com que no sabia el que volia doncs vaig optar pel Batxillerat perquè era com que fàcil, com que no havia de pensar perquè ja estava allà (Andrea)

Es tontería meterse en FP, porque allí ya vas a formarte y después a trabajar, y si no sabes qué quieres hacer es un poco tontería. Entonces yo pensé: “Bachillerato” y tengo dos años para pensar más (David)

Aquesta darrera cita apunta a un últim element que volem subratllar en relació a l'orientació i que té a veure amb les diferències —desigualtats— entre qui pot i qui no pot permetre's "guanyar temps", entre aquells a qui s'aconsella fer Batxillerat perquè no saben què fer i no perquè és el que volen fer. Perquè, en efecte, les pràctiques d'orientació no són neutrals en termes de classe, gènere o ètnia sinó que són pràctiques integrades en les dinàmiques institucionals ja esmentades que, com hem vist, afecten de forma negativa especialment aquell alumnat més vulnerable.

Conclusions

Al llarg d'aquest text hem presentat un conjunt d'elements que contribueixen a caracteritzar la transició cap a l'educació secundària post-obligatòria com un procés complex en el que s'articulen elements propis del sistema —la distribució de l'oferta—, de les dinàmiques institucionals i la forma com impacten en les experiències educatives dels i les joves, i de les pràctiques d'orientació que es desenvolupen durant l'etapa de l'ESO. Aquest procés, hem vist, a banda de ser complex, és desigual.

En primer lloc, destaquen desigualtats de caire material en les possibilitats d'accés a una oferta post-obligatòria desequilibrada en termes de titularitat i de distribució territorial. Aquesta distribució territorial, a més, evidencia barreres simbòliques que afecten més a aquell alumnat que opta per la via professional que per aquell que ho fa per l'acadèmica, ja que l'oferta en aquest darrer itinerari es reparteix de forma més equilibrada per la ciutat.

En segon lloc, destaquen desigualtats en l'experiència escolar que es tradueixen en diferents formes de (des)vinculació cognitiva, conductual i emocional vers la institució escolar. Aquestes experiències impacten sobre les oportunitats de futur d'aquell alumnat que s'allunya de la imatge "d'alumne ideal" al voltant de la qual s'estructura l'educació secundària post-obligatòria.

Finalment, l'alumnat desconeix moltes de les característiques dels estudis post-obligatoris i dels seus propis gustos. Això fa que sovint prengui decisions respecte aquesta etapa educativa de forma inercial o insuficientment informada. A més, aquest desconeixement és especialment acusat pel que fa als CFGM, tant en termes substantius com pel que fa als seus criteris d'accés.

Referències bibliogràfiques

- ALEGRE, M. À., BENITO, R., CHELA, X., & GONZÁLEZ, S. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar: dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Fundació Jaume Bofill.
- BERNSTEIN, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En M. Young (Ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (pp. 19-46). Collier-Macmillan.

- BONIZZONI, P., ROMITO, M., & CAVALLO, C. (2016). Teachers' guidance, family participation and track choice: the educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 702-720. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.982860>
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1977). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- CASTEJÓN, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar* [Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/186999?ln=ca>
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2021). *Abandonament Escolar Prematur dels estudis*. <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/europeus/abandonament-prematur/>
- DECRET 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya, (2021). <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=893678>
- DUPRIEZ, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187616/PDF/187616eng.pdf.multi>
- FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C., & PARIS, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- GAY, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152. <https://doi.org/10.1177/0022487109347320>
- INSTITUT INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA DE BARCELONA. (2019). *Oportunitats educatives de la infància i l'adolescència a Barcelona 2018-2019*. <https://institutinfancia.cat/mediateca/informe-opportunitats-educatives-de-la-infancia-i-ladolescencia-a-barcelona-2018-2019/>
- LAPPALAINEN, S., MIETOLA, R., & LAHELMA, E. (2012). Gendered divisions on classed routes to vocational education. *Gender and Education*, 25(2), 189-205. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740445>
- MAAZ, K., TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O., & BAUMERT, J. (2008). Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes. *Child Development Perspectives*, 2(2), 99-106. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00048.x>
- SEGHERS, M., BOONE, S., & VAN AVERMAET, P. (2019). Social class and educational decision-making in a choice-driven education system: a mixed-methods study. *British Journal of Sociology of Education*, 40(5), 696-714. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1581051>

- TARABINI, A., & JACOVKIS, J. (2021). The politics of educational transitions: Evidence from Catalonia. *European Educational Research Journal*, 20(2), 212-227. <https://doi.org/10.1177/1474904120976042>
- TARABINI, A., JACOVKIS, J., & MONTES, A. (s. f.). Peripheries within the city: the role of place/space in shaping youth educational choices and transitions. En D. Farrugia & S. Ravn (Eds.), *Youth Beyond the City: Thinking from the Margins*. Policy Press.
- TARABINI, A., JACOVKIS, J., & MONTES, A. (2017). Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836-851. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1420765>

Revista semestral
primavera 2021 · Núm. 45
12 €

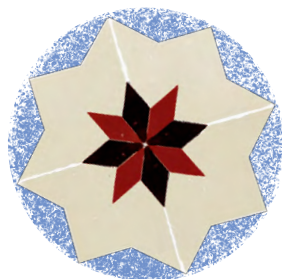
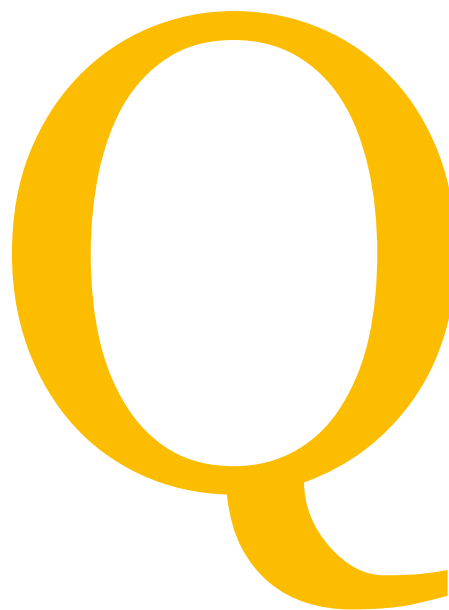


TAREPA - PV
Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults



L'ULLAL Edicions

 **Associació de Persones**
Adultes Participants
CPFFA FRANCESC BOSCH IMORATA



seminaris
estiu viu

