

Zero Abandonament

Perduts pel camí: desigualtats en les transicions educatives després de l'ESO

Aina Tarabini
Judith Jacovkis



Zero Abandonament

Perduts pel camí: desigualtats en les transicions educatives després de l'ESO

Aina Tarabini i Judith Jacovkis

Zero Abandonament

Perduts pel camí: desigualtats en les transicions educatives després de l'ESO

Aina Tarabini i Judith Jacovkis

Aina Tarabini. Professora del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona, sotsdirectora del grup de recerca GEPS (Globalització, Educació i Polítiques Socials) i membre del grup de recerca GIPE (Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives). Investiga els processos de (re)producció i transformació de les desigualtats socials a través de l'educació. Està especialment interessada en l'anàlisi sociològica dels processos d'ensenyament i aprenentatge i l'estudi de les identitats, experiències i trajectòries educatives dels i les joves des d'una perspectiva de justícia social.

Judith Jacovkis. Professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB i membre dels grups de recerca Esbrina i GEPS (Globalització, Educació i Polítiques Socials). Els seus interessos de recerca giren al voltant de les polítiques i la governança dels sistemes educatius, i l'experiència, les trajectòries i les transicions educatives d'infants i joves, amb especial èmfasi sobre les desigualtats educatives i sociodigitals.

Agraïments

Aquest llibre està dedicat a tots els i les joves que habiten, transiten i es perden en el sistema educatiu, i també al professorat que els acompanya i els hi amplia horitzons i oportunitats.

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

© Fundació Bofill, 2023
Girona, 34
08010 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fundaciobofill.cat>

Criem 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.



Primera edició: desembre del 2023

Autoria: Aina Tarabini i Judith Jacovkis
Edició: Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs
Cap de projectes: Elena Sintes
Cap de publicacions: Anna Sadurní

Disseny de la coberta: Anythink
Fotografia de la coberta: Uncle Jun
Disseny i maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-126531-5-1
DL: B 20739-2023

Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web: www.fundaciobofill.cat

Amb el suport de:



**Diputació
Barcelona**

	Introducció	1
1	Factors sistèmics. Les estructures d'oportunitat de l'alumnat que transita a l'educació secundària postobligatòria	8
	La provisió de l'oferta (les entrades)	10
	Les trajectòries després de la postobligatòria (les sortides)	31
2	Factors escolars. El paper del currículum en la configuració de les tries i transicions educatives	42
	La relació entre coneixement escolar i desigualtats socials	43
	Relacions, fal·làcies i dicotomies entre tipus de coneixement i tipus d'itineraris	51
	La integració curricular i l'experimentació competencial com a base per a les tries	61
3	Factors relacionals. El rol del professorat en l'experiència escolar i en les transicions a l'educació secundària postobligatòria	73
	Les creences docents i el pes de l'efecte pigmalíó	73
	Els condicionants i els efectes de l'orientació	88
4	Conclusions	108
	Més oportunitats per desenvolupar trajectòries educatives llargues i exitoses	115
	Bibliografia	119

Introducció

Les transicions a l'educació postobligatòria són centrals per entendre les desigualtats educatives (Tarabini i Ingram, 2018). A la majoria de països europeus és en el pas de l'educació secundària inferior a la superior (el que es coneix com *lower* i *upper secondary education*, respectivament) quan els i les joves se separen en itineraris diferenciats de tipus acadèmic i professional i, per tant, és el primer moment de «tria real» en relació amb les seves trajectòries educatives (Tarabini, 2022a). La recerca nacional i internacional en aquest camp assenyalen que els punts de transició dins el sistema educatiu funcionen com a espais de selectivitat social en termes de classe, gènere i etnicitat (Blossfeld i Shavit, 2011; Lappalainen, Mietola i Lahelma, 2013; Manzano, 2023; Termes, 2020). De fet, la segmentació del sistema educatiu en diferents itineraris (el que es coneix internacionalment com a *tracking*) és un dels principals factors per explicar els processos de reproducció social a través de les tries educatives (Seghers *et al.*, 2019), i també una de les barreres més persistents per assolir la igualtat d'oportunitats educatives (Oakes, 1985).

La recerca també assenyalen la rellevància dels processos de transició per entendre les dinàmiques contemporànies d'Abandonament Escolar Prematur (AEP) (Tarabini i Jacovkis, 2019). És més, en l'àmbit europeu, la transició i finalització de l'educació secundària superior (la postobligatòria en el cas de Catalunya) s'estableix com el llindar mínim per assolir l'èxit educatiu (Alexiadou, Helgøy i Homme, 2019). A hores d'ara, de fet, no hi ha dubte que l'AEP és un dels principals, si no el principal, problema estructural a què fa front el sistema educatiu català. Si bé en els últims anys s'ha reduït de manera considerable el percentatge de joves

que abandona prematurament els estudis, continuem sent un dels territoris amb major taxa d'AEP (16,9% el 2022) tant en relació amb el conjunt d'Espanya (13,9%) com amb la mitjana europea (9,6%). I aquest fet perjudica greument els i les joves que el pateixen i alhora té profunds efectes per al conjunt de la societat (Curran i Montes, 2022; Sintés, Alegre i Montes, 2022). És, de fet, impossible, pensar en una societat justa i cohesionada si de manera sistemàtica gairebé 1 de cada 5 joves abandona els estudis abans d'hora.

La sortida prematura del sistema educatiu, a més, no afecta igual tots els grups socials ni tots els centres educatius, cosa que posa sobre la taula una qüestió central d'equitat social i educativa. Són precisament els nois, de famílies de baix estatus socioeconòmic i cultural, d'origen migrat i/o de minories ètniques els que de forma sistemàtica presenten més probabilitats d'abandonar el sistema prematurament (Garcia i Sánchez-Gelabert, 2021). Així mateix, els majors riscos d'AEP es concentren en centres públics, i especialment als de major complexitat social (Zancajo i Bueno, 2023). Això, però, no ens hauria de fer caure en el determinisme, ni ens hauria de fer pensar que l'explicació rau en la *naturalesa* de les persones, grups socials i/o centres educatius que més pateixen l'AEP. Al contrari, no tot l'alumnat ni tots els centres més vulnerables socialment i educativament presenten els mateixos riscos d'abandonament en diferents sistemes educatius, per això hem de parlar d'un «problema de sistema», i no d'un problema d'individus o centres educatius particulars. Ras i curt, el nostre sistema educatiu no és encara capaç de garantir la continuïtat educativa, i en particular la titulació d'educació postobligatòria de tot el nostre jovent, i especialment del més vulnerable. Aquí és on hem de posar la mirada.

La recerca que s'ha fet fins al moment a Catalunya sobre AEP ha posat de manifest el rol central que tenen els processos d'exclusió educativa en la comprensió del fenomen (Curran, 2017; Tarabini, 2017; Zancajo i Bueno, 2023; Zhang, González i Esteban-Guitart, 2022). També ha assenyalat aspectes cabdals vinculats amb les dinàmiques d'absentisme (Garcia,

2022), les formes de desvinculació escolar (Tarabini *et al.*, 2019; Torrabadella, Iannitelli i Tejero, 2022) o la manera a través de la qual la Formació Professional actua sovint com a xarxa de seguretat per prevenir l'AEP i, alhora, com a malla per garantir el retorn d'aquells que ho han deixat (Merino i Garcia, 2022). Així mateix, s'han fet anàlisis detallades de col·lectius específics, en les quals destaquen —com ja s'ha anticipat— els i les joves d'origen estranger (Carrasco *et al.*, 2021) i les mirades detallades en clau de gènere (Garcia, 2023). Tot i això, el rol de les transicions educatives com a element cabdal per entendre i abordar l'AEP ha romàs en segon pla. I les transicions són processos caracteritzats precisament pel canvi i la vulnerabilitat, en què les desigualtats socioeducatives s'amplifiquen. Són clau en l'*esdevenir* de les persones i en la producció de la seva pròpia identitat (Colley *et al.*, 2003; Ecclestone, 2007). Per això són centrals per abordar els processos de (dis)continuitat educativa.

El punt de partida d'aquest llibre és l'absoluta convicció que l'èxit educatiu per a tothom no és només un objectiu lloable o desitjable sinó que, a més, és possible. Partim d'una concepció de les desigualtats educatives que no només posa el focus en l'accés al sistema educatiu i als seus recursos sinó també, i sobretot, en els processos i els resultats educatius (Tarabini, 2021). Per això entenem que la garantia de trajectòries educatives llargues per a tothom, que situïn l'horitzó en l'escolarització universal fins als 18 anys, ha de ser un objectiu ineludible de país. Com molt bé expliquen Elena Martín i Teresa Mauri (2011), el concepte d'equitat educativa cada cop s'ha fet més exigent. En un primer nivell hi ha clarament la dimensió d'accés. Aquí l'equitat resideix en la seguretat que tot l'alumnat, independentment del seu perfil i origen, tingui garantida una plaça escolar —tant en etapes obligatòries com no obligatòries— a centres educatius de qualitat equivalent. Implica també garantir l'accés equitatiu a activitats d'educació no formal que, com sabem, cada cop són més rellevants per assegurar el desenvolupament socioafectiu i cognitiu d'infants i joves. En un segon nivell se situa la dimensió de procés, que remet a allò que passa dins els centres educatius i, en particular, al dret que ha de tenir tot l'alumnat a gaudir d'una experiència escolar satisfactòria amb

una veritable inclusió en tots els processos i espais educatius. A tall d'exemple, sabem que pràctiques tan esteses com l'agrupament per nivells, sobretot a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), són mecanismes poderosos que impossibiliten aquesta inclusió educativa plena (Castejón, 2017; Narciso, 2022). Però hi ha encara una altra dimensió que es refereix als resultats. Garantir l'equitat de resultats educatius remet en realitat a una cosa tan senzilla com «garantir l'absència de correlació entre rendiment acadèmic i determinades variables com la classe social, el gènere o l'ètnia. Dit en altres paraules, un sistema educatiu o un centre escolar haurà aconseguit un grau major d'equitat quan aquestes variables no prediguin els nivells de rendiment del seu alumnat» (Martín i Teresa Mauri, 2011: 7). I com que nosaltres partim d'una concepció multidimensional de l'èxit que, junt amb el rendiment, inclou entre d'altres la vinculació escolar i les transicions educatives (Albaigés, 2008), podem afirmar que només hi haurà equitat educativa si tots els i les joves, independentment del seu perfil social, tenen les mateixes condicions per desplegar transicions i trajectòries educatives llargues i plenes.

Amb aquesta perspectiva en ment, l'objectiu del llibre que teniu entre mans és analitzar de manera aprofundida com es configuren les transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya, posant una mirada específica a la configuració dels itineraris acadèmics (el Batxillerat) i professionals (els Cicles Formatius de Grau Mitjà, CFGM). La recerca fa temps que assenyalava la rellevància de la transició entre l'educació obligatòria i la postobligatòria per entendre les trajectòries educatives dels i les joves (OCDE, 2018). Així mateix, estudis recents a Catalunya (Garcia i Sánchez-Gelabert, 2021; Zancajo i Bueno, 2023) evidencien que la majoria de joves que es troben en situació d'AEP va abandonar els estudis precisament en aquest moment de transició. Igualment, és nombrosa la recerca que assenyalava que la divisió acadèmica-professional és una de les més persistents de la història dels sistemes educatius (Nylund *et al.*, 2017); i, de fet, aquesta divisió tendeix a percebre's com a natural (Polesel, 2008) i inevitable, com si no hi hagués una altra forma d'organització d'aquestes etapes educatives i de la transició de l'una a l'altra.

Aquest llibre no només aborda les desigualtats educatives des de la perspectiva de les transicions, sinó que parteix d'interrogar, qüestionar i replantejar la divisió acadèmica-professional que caracteritza l'educació postobligatòria i que, de forma no oficial, també articula bona part de les lògiques de l'ESO. Aquest (re)plantejament el fem a partir de les veus dels i les joves que, en les seves tries i transicions cap a l'educació secundària postobligatòria, viuen aquesta oposició entre allò acadèmic i allò professional en les seves experiències educatives quotidianes. Partim del convenciment que posar la veu dels i les protagonistes de les transicions educatives al centre del debat públic i de l'acció política és clau per entendre i abordar de manera aprofundida les desigualtats educatives que es (re)produeixen durant aquests processos.

En concret, l'anàlisi parteix de la recerca feta en el marc del projecte EDUPOST16 (<http://edupost16.es>), desenvolupat simultàniament a Barcelona i Madrid entre 2016 i 2020. Al llarg d'aquest període, i a partir d'un disseny multimètode que inclou anàlisi documental, qüestionaris i més de 200 entrevistes amb *policymakers*, docents i alumnat de 12 centres educatius d'ESO, Batxillerat i CFGM, s'han analitzat sistemàticament els factors polítics, institucionals i subjectius que s'amaguen sota les transicions a l'educació postobligatòria.¹ Aquest llibre, en concret, se centra en les entrevistes realitzades amb joves de primer de Batxillerat i CFGM de Barcelona (68 en total) amb la intenció d'evidenciar la construcció de sentit que elles i ells fan de les seves transicions educatives i dels factors centrals que les han condicionat, possibilitat i caracteritzat. Entenem que tant el focus temàtic del llibre (les transicions) com el seu emmarcament metodològic (les veus dels i les joves) representa una contribució innovadora i valuosa a l'àmbit d'estudi de les desigualtats educatives i, en particular, al camp d'interès sobre l'AEP. A més, al llarg de tota l'anàlisi, el llibre manté una doble mirada en termes d'etapa educativa. És a dir, a través de la reconstrucció retrospectiva de la transició que fan els i les joves, es connecten en totes les dimensions analitzades les

1. Els resultats sencers del projecte es poden veure a Tarabini, 2022a.

etapes obligatòria i postobligatòria. D'aquesta manera, la comprensió de les transicions com a processos continus més que com a moments discrets es tradueix també en l'aproximació analítica desplegada al llarg d'aquesta recerca.

El llibre s'estructura en quatre capítols que segueixen aquesta introducció: el primer se centra en factors de caire sistèmic i, en particular, en la manera com la configuració de l'oferta de Batxillerat i CFGM contribueix a dibuixar unes estructures d'oportunitat desiguals per als i les joves, tant en termes estructurals com institucionals. L'anàlisi mostra que les tries dels i les joves es fan en el marc d'un «estructures d'oportunitat» (Parreira do Amaral, Walther i Litau, 2013) profundament desiguals per als dos itineraris d'educació secundària postobligatòria, tant pel que fa a les condicions d'«entrada» com a les de «sortida». Això fa que l'equivalència formal entre el Batxillerat i els CFGM no es tradueixi en una equivalència a la pràctica i que, per tant, s'acabi configurant una «falsa tria». Aquest apartat, doncs, aborda qüestions clau de planificació, caracterització i distribució de l'oferta educativa per garantir una veritable igualtat de condicions en el desplegament de les trajectòries educatives dels i les joves.

El segon capítol se centra en factors escolars i, en particular, en el rol que té el desplegament del currículum a l'ESO, al Batxillerat i als CFGM per explicar l'experiència escolar dels i les joves i les seves tries i transicions educatives. L'anàlisi mostra que el coneixement escolar, lluny de ser neutral, reproduïx els patrons de desigualtat social i que, conseqüentment, genera oportunitats desiguals per apropiarse'n de manera significativa. Per això, no garanteix processos d'aprenentatge rellevants per a tots els i les estudiants. L'anàlisi també mostra que la distància o proximitat envers el coneixement escolar dominant, envers aquell considerat valuós, prestigiat i legítim —que és precisament el coneixement teòric o acadèmic en oposició al coneixement aplicat o pràctic— és una poderosíssima font per crear identitats d'aprenent (Coll i Falsafi, 2010) més o menys habilitadores i que condicionen de manera cabdal les oportunitats

educatives dels i les joves. El capítol acaba reclamant i argumentat la necessitat d'una integració curricular i d'una experimentació competencial àmplia, tant a les etapes obligatòries com a les postobligatòries, que garanteixi un aprenentatge profund i amb sentit per a tots els i les estudiants; un aprenentatge que els habiliti per desplegar les seves trajectòries formatives i els seus projectes vitals en igualtat de condicions.

El tercer capítol se centra en factors relacionals i, en particular, analitza el rol que té el professorat a l'hora d'explicar les tries educatives dels i les joves. És sabut, de fet, que el professorat és un agent central d'obertura o tancament d'oportunitats educatives i, com a tal, té un paper central per entendre les trajectòries educatives dels i les joves. D'una banda, explorem la manera en què les creences docents són percebudes pels i les joves, i com influeixen la concepció que tenen d'ells mateixos com a estudiants i les decisions que d'aquestes concepcions se'n deriven. D'altra, ens endinsem en els discursos i pràctiques d'orientació que els i les joves perceben del professorat, tot explorant-ne els efectes en clau de reproducció de la desigualtat social. L'anàlisi mostra la necessitat de desplegar una «nova professionalitat docent» basada en un compromís sòlid envers l'aprenentatge de tot l'alumnat, i de sostenir una concepció ampliada de l'orientació, que s'expandeixi en el temps i abasti també tot l'alumnat. Així mateix, reclama la necessitat de garantir les condicions materials, organitzatives, temporals i de formació necessàries per fer-ho possible de forma estructural a tots els centres educatius del país.

El quart i últim capítol presenta les conclusions de l'anàlisi, sintetitza els principals resultats i aprenentatges de l'estudi i proposa un seguit de línies d'acció per avançar cap a la construcció d'un sistema educatiu que garanteixi l'èxit educatiu per a tothom.

Factors sistèmics. Les estructures d'oportunitat de l'alumnat que transita a l'educació secundària postobligatòria

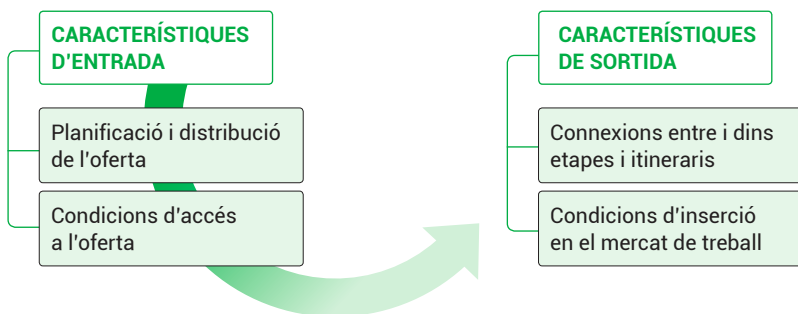
L'experiència educativa dels i les joves a l'educació secundària postobligatòria està travessada per un conjunt d'elements de caràcter estructural i institucional que contribueixen a modelar-la de manera diferenciada per a uns i altres. La literatura assenyala, per exemple, que com més primerenques són les divisions en itineraris formatius —dins o fora dels centres educatius— major és l'impacte de la classe, el gènere i l'ètnia per explicar els resultats desiguals 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). O que, malgrat l'augment de l'oferta de Formació Professional en els darrers anys, i dels canvis positius en relació amb el seu prestigi social, es mantenen fortes desigualtats en la composició social d'aquests estudis, en els quals tendeixen a estar sobrerrepresentades les classes treballadores, els homes i les persones migrades o filles de migrades (Termes, 2022). Tot i la prevalença d'aquestes desigualtats, existeix una retòrica força instal·lada en molts discursos públics que homogeneïtza els processos de tria que realitzen els i les joves, i que suposa que les trajectòries educatives són planificades, lineals i ascendents (Hodkinson i Sparkes, 1997). Sobre aquesta base, la desigualtat de trajectòries i oportunitats associades als itineraris acadèmic (Batxillerat) i professional (Cicle Formatiu de Grau Mitjà) tendeix a explicar-se com el resultat de diferents opcions individuals, sense implicacions en termes de desigualtat social o lluita posicional (Jacovkis, Prieto i Rujas, 2022).

En aquest capítol, en canvi, pararem atenció a dos grans elements d'àmbit sistèmic que ens permeten situar les tries dels estudis de secundària postobligatòria en un marc institucional específic, que dibuixa les

«estructures d'oportunitat» (Parreira do Amaral, Walther i Litau, 2013) de què disposa cada jove a l'hora d'escollir què farà un cop acabi l'ESO. El primer element fa referència a les característiques de l'entrada als estudis postobligatoris en termes de planificació i distribució de l'oferta en aquesta etapa. Aquí parlarem principalment del mapa de l'oferta, de la quantitat, el tipus, la titularitat, i de la distribució i vies d'accés a Batxillerat i a Cicles Formatius de Grau Mitjà (CFGM), i de la manera com aquesta configuració és experimentada i explicada pels i les joves, i de com impacta sobre les seves oportunitats de desenvolupar trajectòries educatives llargues i en condicions d'igualtat. El segon element remet al que hem anomenat com a característiques de sortida d'aquests estudis. Aquí analitzarem els trets institucionals bàsics que fan possible la connexió horitzontal entre estudis (entre etapes educatives de diferents itineraris) i vertical (entre etapes educatives dins un mateix itinerari). També abordarem les condicions d'inserció en el mercat de treball dels diferents estudis, i la interpretació que en fan els i les joves i que contribueix a significar les seves tries en l'etapa de secundària postobligatòria. A la Figura 1 es pot veure un esquema de com entenem i com abordarem aquestes estructures d'oportunitat.

FIGURA 1

Estructures d'oportunitat dels i les joves en les transicions a l'educació postobligatòria



La provisió de l'oferta (les entrades)

Les tries dels i les joves que transiten cap a l'educació secundària postobligatòria es realitzen en contextos específics marcats, entre altres factors, per les característiques de l'oferta educativa i per les condicions formals d'accés als diferents itineraris formatius. És per això que les hem d'entendre com a processos situats (Seghers, Boone i Van Avermaet, 2019) en els quals conflueixen un conjunt d'elements de caràcter sistèmic o estructural amb altres d'institucionals, individuals i subjectius. Al contrari del que s'entén quan es realça el pes de les actituds i aptituds individuals en les trajectòries educatives, doncs, la capacitat d'escollir d'aquestes i aquests joves, el marge per a la seva agència, està fortament condicionada —i limitada— per un conjunt ampli de factors estructurals que, d'altra banda, tendeixen a naturalitzar-se com a suposat resultat de les seves capacitats, habilitats i graus de motivació. Són aquests factors estructurals el que entenem com a estructures d'oportunitat.

Seguint Ken Roberts (2009), podem definir les estructures d'oportunitat com aquells entorns institucionals que es formen en la interrelació entre els orígens familiars, la configuració de cada etapa educativa, i les connexions que es defineixen entre elles. Aquestes connexions, com tot el que caracteritza els entorns institucionals, tenen una dimensió material però també una de simbòlica. Així, per exemple, i com anirem desenvolupant al llarg d'aquest capítol, la dimensió material de l'oferta d'educació secundària postobligatòria, faria referència a la distribució territorial de Batxillerats i CFGM, a la seva quantitat o a la seva titularitat. D'altra banda, podríem caracteritzar la seva dimensió simbòlica a partir del prestigi social dels itineraris formatius, les especialitats o els centres, o de la distància subjectiva entre l'àrea de residència de l'alumnat i la dels ensenyaments (Tarabini, Jacovkis i Montes, 2022). Tot i estar fortament connectades, les dimensions simbòlica i material remetent a qüestions de naturaleses diferents. Mentre que la primera fa referència al valor social atribuït a diversos tipus de coneixement, o al sentit de pertinença dels i les joves a un context particular, la segona remet al volum i la

manera com es distribueixen els recursos educatius a cada territori, o a les oportunitats materials de l'alumnat per accedir-hi en termes de renda, però també de la xarxa de transport, de les distàncies, etc.

Els condicionants materials de les tries

En aquest primer apartat del capítol veurem com són viscuts aquells elements materials i formals que caracteritzen l'oferta educativa de secundària postobligatòria pels i les joves que es troben en el primer any d'aquesta etapa formativa. És en el diàleg entre la dimensió material de les transicions i la forma com aquestes s'experimenten on situem la configuració de les estructures d'oportunitat, que són diferents, quan no desiguals, per a cada jove. Vegem-ho.

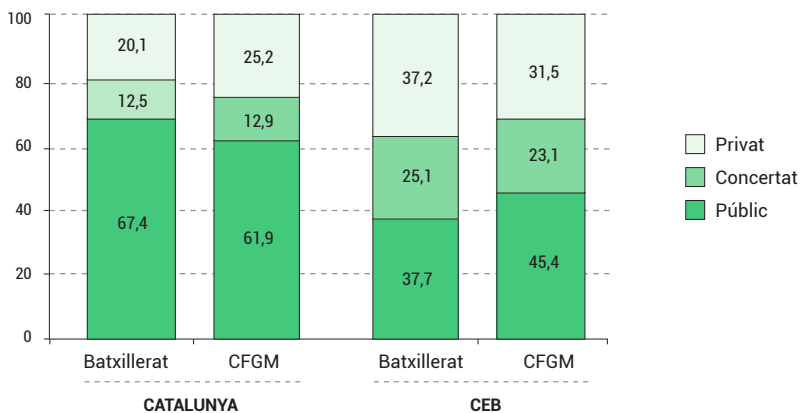
Per al cas de Barcelona, la matrícula² en ensenyaments de secundària postobligatòria, com mostra el Gràfic 1, es distribueix de manera profundament desequilibrada quant a la titularitat. La matrícula pública a l'itinerari de Batxillerat, que a Catalunya s'apropa al 70 %, a Barcelona no arriba al 40 %. En el cas dels CFGM, tot i que aquest percentatge és una mica superior que el de Batxillerat, se situa encara per sota del 50 % a la ciutat comtal. És visible, doncs, que en el conjunt del país, i en particular a la seva capital, el sector públic absorbeix un volum de matrícula que és clarament insuficient per garantir unes condicions d'accés equitatives a aquesta etapa educativa per a tot l'alumnat.

.....

2. Les dades utilitzades en aquest capítol corresponen a la matrícula a cada itinerari, ja que les dades d'oferta no estan disponibles. Tot i conèixer el decalatge que hi pot haver entre un i altre indicador, hem considerat que la matrícula dona una imatge prou clara del mapa d'educació postobligatòria.

GRÀFIC 1

Matrícula per itinerari i titularitat. Catalunya i CEB. Curs 2021-22 (%)



Font: elaboració pròpia a partir de l'Estadística de l'ensenyament. Curs 2021-22 (Departament d'Educació, 2022).

D'altra banda, és necessari cridar l'atenció sobre la distribució de la matrícula dins el sector privat a Barcelona. En el cas del Batxillerat, la matrícula al sector privat no concertat és pràcticament igual a la del sector públic (37,2% i 37,7%, respectivament). Els centres concertats, per la seva banda, concentren el 25,1% del total de la matrícula d'aquests ensenyaments. Com mostra el Gràfic 1, aquesta distribució no es correspon amb la del conjunt del país, on la matrícula pública representa aproximadament dos terços del total. En el cas dels Cicles, a Barcelona el sector privat té de nou un major pes que el concertat, tot i que no arriba als nivells de Batxillerat (31,5%). No obstant això, i a diferència del que hem vist en l'itinerari acadèmic, el sector públic cobreix un volum de matrícula superior al que cobreix el sector privat no concertat (45,4% i 31,5%, respectivament). El sector concertat, per la seva banda, concentra un percentatge de matrícula similar a Cicles (23,1%) que a Batxillerat (25,1%).

Aquesta distribució de l'oferta suposa diferències notables en les estructures d'oportunitat dels i les joves que trien els seus estudis secundaris

postobligatoris. Com mostren les cites següents,³ la possibilitat d'accedir a uns estudis privats només existeix per a algunes i per a alguns. Per a d'altres, en canvi, l'accés a una oferta pública és imprescindible per garantir la possibilitat de continuar els estudis en l'itinerari i l'especialitat desitjats. A la primera cita, la Sílvia, una alumna de classe treballadora, reflexiona sobre les desigualtats en el procés per accedir a un CFGM altament demandat. Aquestes desigualtats venen marcades institucionalment tant pel volum i la ubicació de l'oferta pública de les especialitats, com per les desiguals possibilitats d'accedir a una determinada formació en funció del poder adquisitiu familiar i pels criteris d'accés als Cicles, als quals tornarem una mica més endavant. La tria de l'Àngela, per la seva banda, està totalment condicionada per la despesa que pot assumir i, tot i que s'informa sobre altres centres, selecciona aquell que es pot permetre, el públic. El cas d'en Roger, en canvi, il·lustra de quina manera es planteja el seu itinerari formatiu una persona de classe mitjana que, tot i realitzar una tria no convencional (Tarabini, Jacovkis i Montes, 2021), compta amb un capital econòmic i social que li permet projectar una trajectòria llarga que combina opcions públiques amb d'altres de privades.

En aquell moment volia fer emergències sanitàries i 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 ningun 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 (Sònia, CFGM, Sistemes Microinformàtics i Xarxes).

Per això vaig anar a un públic perquè econòmicament no podia anar a un privat ni a un concertat (Àngela, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria).

.....

3. Totes les cites dels i les entrevistades han estat traduïdes al català —quan ha estat necessari— per les autores d'aquest llibre. L'idioma de realització de les mateixes ha estat tant en català com en castellà. Així mateix, s'han mantingut les expressions dels i les joves de forma literal, tot i que no sempre responguin al model lingüístic normatiu.

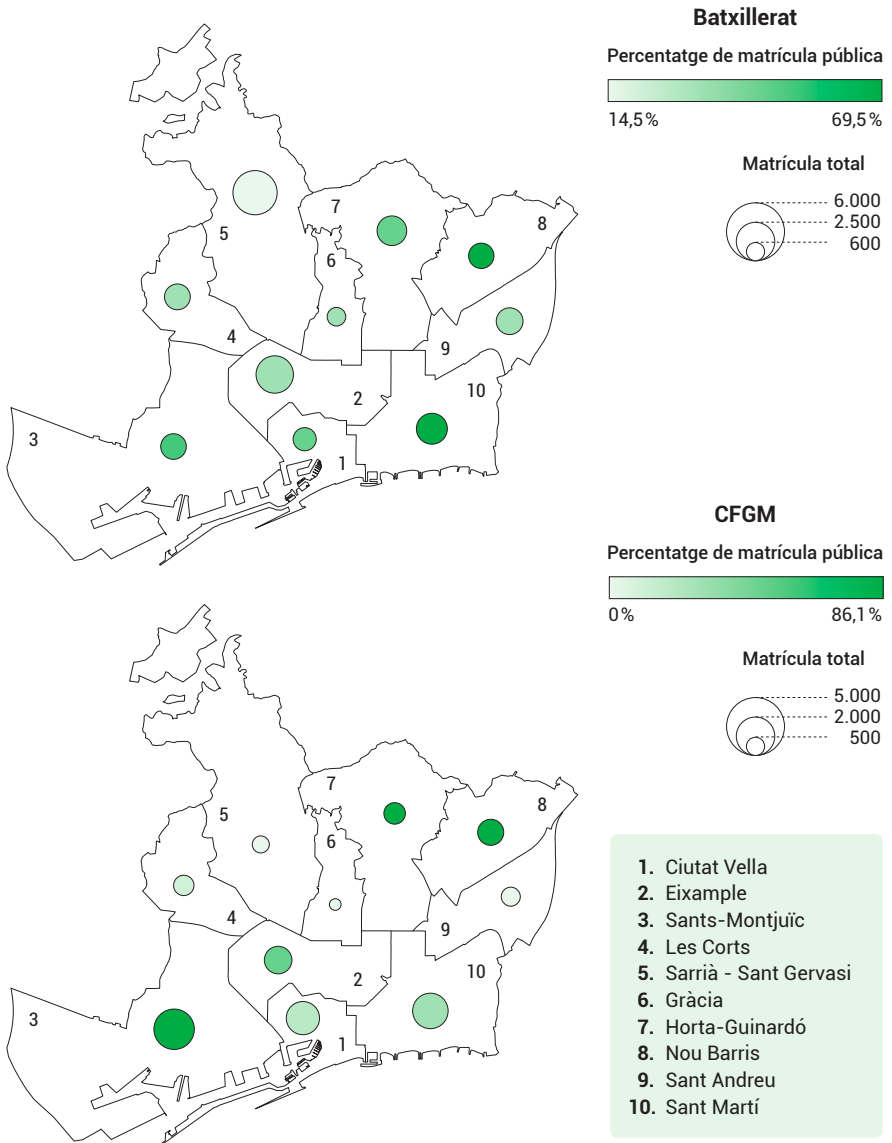
Quan acabi això vull començar amb el cicle superior, però no d'estètica i bellesa sinó ja de maquillatge i de caracterització; i quan acabi, hi ha un curs en una escola de maquillatge que és súper bona, i tu surts d'allà tenint treball. És privada, és cara (...) Llavors tindria el cicle superior, el cicle mig i el curs, i crec que amb això ja podria arribar al que vull fer jo que és caracterització... cine, teatre, tele i... com el meu pare també té la sort de conèixer gent de tv3 i Antena 3 que.. igual ahí, pues llavors per això també és una cosa que em crida molt l'atenció (Roger, CFGM, Estètica).

Els desequilibris quant a titularitat a la ciutat de Barcelona poden observar-se també en relació amb el volum de matrícula i els districtes on aquesta es fa efectiva. Veiem, a la Figura 2, la distribució de la matrícula a CFGM i a Batxillerat en funció del percentatge de matrícula al sector públic (gradient de color) i del volum de matrícula que agrupa cadascun d'aquests territoris (mida).

Els mapes ens permeten veure com el volum de la matrícula es distribueix de manera desigual entre els districtes de la ciutat en funció de l'itinerari. Més enllà de les diferències de volum derivades del total d'habitants de cadascuna d'aquestes àrees, és important destacar que els districtes de Gràcia, Sarrià - Sant Gervasi i Sant Andreu no compten amb matrícula pública de cap especialitat de CFGM, i que als districtes de Ciutat Vella i Sant Martí, amb un volum d'alumnat de Cicles molt superior al de Batxillerat, les places públiques tot just arriben al 20% en el primer districte, i al 33% en el segon (vegeu Gràfic 2). Pel que fa al Batxillerat, només el districte de Sarrià - Sant Gervasi presenta un percentatge d'alumnat matriculat en el sector públic inferior al 15%. Aquest és, a més, el districte amb un volum major d'alumnat a Batxillerat. Així, tal com ha mostrat la recerca en l'àmbit de la segregació escolar a la ciutat (Bonal i Zancajo, 2019), la situació particular d'aquest districte il·lustra la manera com les famílies de classe mitjana es mouen d'un a altre territori per escolaritzar els seus infants i joves en centres educatius privats i privats-concertats.

FIGURA 2

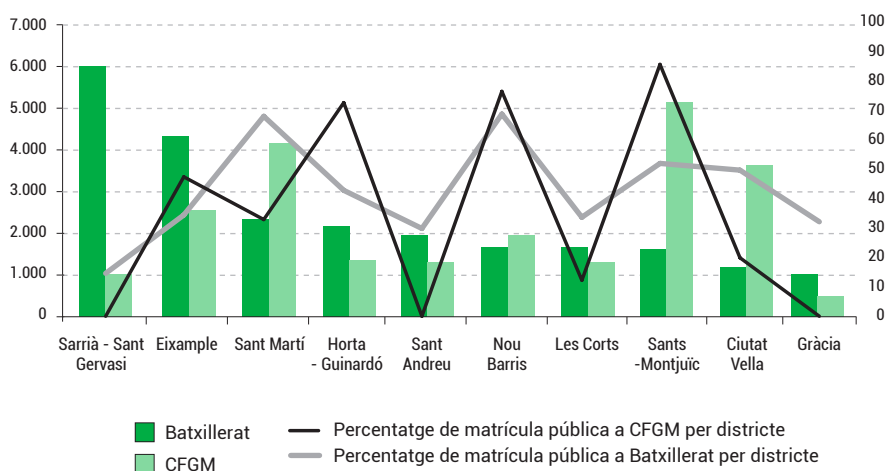
Percentatge de matrícula pública a Batxillerat i CFGM, per volum de matrícula al districte



Font: elaboració pròpia a partir de l'Estadística de l'ensenyament. Curs 2021-22. (Departament d'Educació, 2022).

GRÀFIC 2

Total de matrícula i percentatge de matrícula pública a Batxillerat i CFGM, per districte. Curs 2021-22 (%)



Font: elaboració pròpia a partir de l'Estadística de l'ensenyament. Curs 2021-22 (Departament d'Educació, 2022).

I és que la mobilitat educativa de l'alumnat no és independent del seu lloc de residència ni del seu capital econòmic i cultural. De seguida tornarem a aquesta qüestió. Abans, però, és fonamental assenyalar també que, com hem vist, l'oferta de secundària postobligatòria no es distribueix de manera equilibrada en l'aspecte territorial. I, a més, aquest desequilibri no afecta de la mateixa manera tots dos itineraris formatius i les seves respectives branques i especialitats. Així doncs, mentre que els centres de Batxillerat es troben escampats per tot el territori i és possible cursar qualsevol de les seves branques relativament a prop de casa —amb l'excepció del Batxillerat Artístic, la presència de CFGM, i en particular d'algunes famílies professionals i especialitats formatives, és molt més irregular. Així ho mostra l'Informe d'Oportunitats Educatives de la infància i l'adolescència a Barcelona 2018-19 (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 1.000 metres de

distància de casa i, en canvi, aquest percentatge baixa fins al 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 la qual cosa, per accedir-hi, no només s'ha de tenir un bon expedient acadèmic previ sinó que, a més a més, cal estar en disposició de desplaçar-se per la ciutat si es resideix lluny del centre. Aquest és el cas, per exemple, de la família professional de Transport i Manteniment de Vehicles. A la ciutat de Barcelona hi havia, el curs 2021-22, 1.473 joves cursant estudis d'aquesta branca professional. D'aquests, el 31,4 % estava matriculat a centres públics, el 21,1 % a centres concertats, i el 47,5 % restant, a centres privats. Si comparem aquests percentatges amb els mostrats respecte a la distribució general de la matrícula de CFGM segons titularitat veiem com, en el cas d'aquesta família professional, el pes de les matrícules pública i concertada és molt inferior al del conjunt dels Cicles Formatius de Grau Mitjà (del 45,4 % al 31,4 % al sector públic i del 23,1 % al 21,1 % al concertat). Per la seva banda, la matrícula privada passa del 31,5 % per al conjunt d'aquests ensenyaments a la ciutat de Barcelona al 47,5 % en aquesta especialitat en concret (Taula 1). Pel que fa a la distribució territorial d'aquesta matrícula, veiem que l'oferta pública només està disponible a tres districtes de la ciutat: Ciutat Vella, Sants-Montjuïc i Nou Barris. L'oferta privada es concentra en dos districtes, Sants-Montjuïc i Sant Andreu, i l'oferta concertada té una representació territorial més àmplia, a cinc dels deu districtes de la ciutat: Ciutat Vella, L'Eixample, Sarrià - Sant Gervasi, Sant Andreu i Sant Martí (Departament d'Educació, 2022).

TAULA 1

Distribució de la matrícula a CFGM a Barcelona, per districtes i famílies professionals seleccionades. Curs 2021-22 (%)

Districte	CEB			TRANSPORT I MANTENIMENT DE VEHICLES			ELECTRICITAT I ELECTRÒNICA			SANITAT		
	Pública	Concertada	Privada	Pública	Concertada	Privada	Pública	Concertada	Privada	Pública	Concertada	Privada
Ciutat Vella	20,4	27,9	51,7	61,1	38,9	0	0	0	0	12,2	12,6	75,2
L'Eixample	48,2	20,3	31,5	0	99,1	0,9	81	19	0	0	45,7	54,3
Sants-Montjuïc	86,1	5,9	8	43,4	0	56,6	100	0	0	79,8	11	9,3
Les Corts	12,2	20,5	67,3	0	0	0	0	0	0	0	12,4	87,6
Sarrià - Sant Gervasi	0	71,6	28,4	0	100	0	0	100	0	0	0	100
Gràcia	0	80,2	19,8	0	0	0	0	0	0	0	81,8	18,2
Horta-Guinardó	72,9	13,6	13,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nou Barris	76,8	16,9	6,3	100	0	0	0	0	0	100	0	0
Sant Andreu	0	73,6	26,4	0	80,4	19,6	0	0	0	0	43,2	56,8
Sant Martí	33,2	13,7	53	0	100	0	53,5	46,5	0	16,9	10,6	72,6
Total	45,4	23,1	31,5	29,5	48,7	21,7	73,7	26,3	0	27,7	15,8	56,5

Font: elaboració pròpia a partir de l'Estadística de l'ensenyament. Curs 2021-22 (Departament d'Educació, 2022).

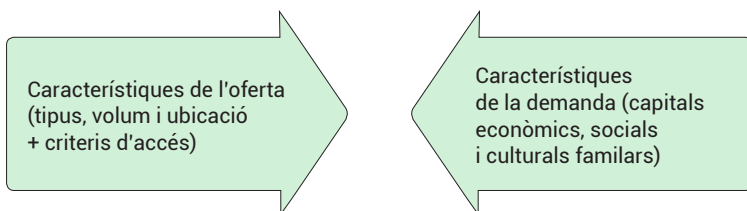
La família professional d'Electricitat i Electrònica també és un clar exemple de desequilibri territorial i de titularitat en la matrícula: només 4 districtes de la ciutat (Eixample, Sants-Montjuïc, Sarrià - Sant Gervasi i Sant Martí) concentren tota la seva matrícula, que es distribueix en centres públics (73,3% de la matrícula) i concertats (26,3%), però no privats. Mentre que l'alumnat matriculat als districtes de l'Eixample i Sant Martí acudeix a centres públics i concertats, el de Sants-Montjuïc només ho fa a centres públics i el de Sarrià - Sant Gervasi a centres concertats (Taula 1).

Un darrer exemple el trobem a la família professional de Sanitat. A diferència dels altres dos exemples, les especialitats de Sanitat tenen presència a tots els districtes de la ciutat excepte el d'Horta-Guinardó. Com mostra la Taula 1, la distribució global de la família professional per titularitats dista molt de l'observada per al conjunt de l'itinerari de CFGM i evidencia un predomini aclaparador de la matrícula privada (56,6%). Només hi ha dos districtes (Sants-Montjuïc i Nou Barris) on la matrícula pública superi la privada. I en aquests dos casos ho fa de manera aclaparadora, amb un 79,8% i un 100%, respectivament.

Així doncs, els condicionants materials de les tries s'han d'entendre, com il·lustra la Figura 3, en l'articulació entre les característiques de l'oferta i les de la demanda en un espai sociotemporal determinat.

FIGURA 3

Els condicionants materials de les tries



La vivència dels condicionants materials

Mirem d'acostar aquestes dades descriptives a la configuració de les estructures d'oportunitat de l'alumnat. Com hem treballat en altres espais (Tarabini, Jacovkis i Montes, 2022), sovint es tendeix a considerar que els estudis secundaris postobligatoris estan deslligats del territori on s'imparteixen, sobretot en entorns urbans i amb una xarxa de transport extensa, com és el cas de Barcelona. Així, es planteja que la distància entre el lloc de residència de l'alumnat i els centres educatius que imparteixen els estudis que els poden interessar no és tan rellevant per marcar la tria de l'alumnat. Aquests discursos, sovint assumits pels mateixos joves en el que Andy Furlong i Fred Cartmel (1997) van anomenar la «il·lusió de la individualitat», tendeixen a sobredimensionar la capacitat individual a l'hora de fer tries educatives i a minimitzar l'efecte que altres factors, en aquest cas lligats al territori, poden tenir en la configuració de les trajectòries educatives.

Els territoris, des d'aquest punt de vista, van molt més enllà de la seva materialització geogràfica o espacial, i es configuren en la confluència de la seva ubicació, de les relacions socials —i de poder— que els nodreixen, i de les representacions socials que se'ls atribueixen. Així ho apunten autors com Henri Lefebvre (1991) o Doreen Massey (1994) quan remarquen la importància d'analitzar la vivència dels espais, la seva experiència, tant a través de les limitacions i oportunitats que generen, com de les imatges i representacions subjectives que proporcionen. En aquest sentit, els espais d'una ciutat, els seus districtes, barris, carrers i connexions no existeixen de forma independent de les activitats i de les relacions humanes que se'ls atribueixen, dels significats, prestígis, normes i valors que se'ls associen. I com a territoris socials que són, estan travessats per relacions d'edat, classe, gènere, ètnia, i altres categories de desigualtat social (Saraví, 2014).

Les veus de l'alumnat ens mostren que és fonamental entendre com funcionen les dinàmiques institucionals, territorials i socials que donen forma a les transicions cap a l'educació secundària postobligatòria ja que,

com hem vist, existeixen pautes de segregació espacial i educativa que tenen a veure amb la titularitat dels centres 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, Jacovkis i Montes, 2022). Les dues cites que s'inclouen a continuació exemplifiquen la manera com aquests obstacles (o la seva absència) són interpretats pels mateixos joves. L'Alexia, una estudiant de CFGM de classe treballadora, mostra com la seva tria de centre ha estat totalment condicionada per l'oferta disponible a la ciutat, tant en termes de titularitat com d'ubicació; i mostra també com alguns territoris es perceben com a «massa llunyans» per a ella. No obstant això, 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. Per contra, la següent cita mostra com, per a en Pere, un noi de classe mitjana que estudia Batxillerat Artístic a un centre privat de la ciutat, la distància del centre a casa no ha suposat un impediment a l'hora de triar estudis i centre. En Pere viu fora de Barcelona i ve d'un centre concertat a l'ESO que té la continuïtat (privada) a Batxillerat a la ciutat. En qualsevol cas, però, ell ha decidit canviar perquè l'oferta allà on ara cursa els seus estudis postobligatoris li semblava més atractiva.

Aquesta és l'única Mecànica que he trobat, n'hi ha una altra que és la Monlau, però s'ha de pagar i és molt, i n'hi ha una altra que és la Mare de Déu de la Mercè, però està molt lluny per mi, està a Zona Franca (Alexia, CFGM, Electromecànica de Vehicles).

El meu pare no volia portar-me a una escola pública, va voler portar-me a un privat (...). I jo he canviat d'escola, jo deia jo me'n vull anar d'aquí, necessito un canvi. De fet vaig venir sol, no coneixia a ningú i vaig venir amb la predisposició d'una etapa nova, passar pàgina i em va venir aquesta idea de començo algo nou, faig el que m'agrada, vaig venir amb aquesta idea de ua! que guai, en tinc ganes (Pere, Batxillerat Artístic).

Més enllà de l'oferta disponible a la ciutat en termes de localització dels centres educatius, de les seves especialitats i de la seva titularitat, existeixen altres elements sistèmics que condicionen fortament les tries dels i les joves. Com anirem veient, aquests elements que tractarem a continuació acaben dibuixant dos escenaris de transició. En particular, pararem atenció a dos grans àmbits de l'organització de les transicions que poden ser clau a l'hora de possibilitar o impedir determinades trajectòries educatives: l'àmbit de l'estructura institucional de les transicions i l'àmbit del prestigi dels itineraris formatius. Com mostrarem, la seva articulació contribueix a definir com a «fàcils» les transicions de l'ESO al Batxillerat, i com a «difícils» les de l'ESO als CFGM (Tarabini i Jacovkis, 2019).

L'estructura institucional de les transicions a l'educació secundària post-obligatòria dibuixa camins als estudis de Batxillerat i de CFGM que tenen un grau de complexitat desigual. Més enllà de les qüestions relatives a les continuïtats i discontinuïtats organitzatives i curriculars que tractarem al capítol següent, és imprescindible assenyalar que la majoria de centres d'ESO de Catalunya ofereix també Batxillerat, però no Formació Professional. Per tant, transitar a Batxillerat pot resultar més fàcil a l'alumnat en la mesura en què coneix tant l'espai com a la majoria dels i les docents i companyes. En canvi, la majoria de les vegades, la transició a un CFGM implica canviar de centre (i eventualment de territori) i, per tant, també de companyes i companys i d'entorn d'aprenentatge. Com ja hem comentat, tot i que sovint es considera que en aquesta etapa educativa la mobilitat de l'alumnat no hauria de ser un problema (Tarabini i Jacovkis, 2021), el cert és que les condicions de partida i les exigències de mobilitat no són les mateixes en funció de la tria d'estudis que l'alumnat realitza. Les següents cites mostren el pes de l'entorn educatiu que perceben els i les joves a l'hora de fer la seva tria. Quan ha d'escollir els seus estudis postobligatoris, en Cristian, estudiant de Cures Auxiliars d'Infermeria, de classe treballadora, fa valer la proximitat del centre respecte a casa seva, el fet que sigui l'únic públic de l'especialitat que li interessa, i la familiaritat que li suposa conèixer algú que ja hi va. L'Àlex, per la seva banda, es va quedar al centre on cursava l'ESO fent Batxillerat perquè és el que feien els seus amics, tot i que després

acabaria marxant per fer un CFGM. En el cas de la Magalí passa una cosa similar, i es posa de manifest l'impacte de la continuïtat organitzativa entre l'ESO i el Batxillerat en les tries educatives dels i les joves.

*Bé, principalment [el vaig triar] perquè era l'únic públic, i si no és l'únic crec que només n'hi ha dos, però crec que és l'únic. I tampoc el tinc lluny de casa i com també tinc una cosina que també està aquí i li agradava el centre, i com funcionava, i això. I tens la seguretat que coneixes algú que ja ha passat per aquí, i és una experiència que compta (**Cristian, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria**).*

*Vaig triar Batxillerat perquè estava amb tots els amics, i vam decidir anar cap a Batxillerat (**Àlex, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria**. Anteriorment, cursava un Batxillerat que va abandonar).*

*Durant tota l'ESO et parlen del Batxillerat i en el mateix centre estàs amb gent del Batxillerat. I jo també tenia amigues més grans que estaven fent Batxillerat i sempre he tingut com gent que feia el Batxillerat de referència (**Magalí, Batxillerat Científic**).*

A més de la familiaritat que representa el Batxillerat, l'elecció de l'itinerari professional requereix un coneixement molt més ampli de les particularitats de l'oferta educativa: en aquest àmbit existeixen gairebé 70 cursos, mentre que a l'opció acadèmica només hi trobem tres alternatives (Ciències i Tecnologia, Humanitats i Ciències Socials, i Artístic). Per això, per a moltes i molts joves, la tria de Batxillerat és una «no elecció», una pròrroga que es concedeixen (si poden) per mirar d'esbrinar què és el que volen fer. Clarament, tant la possibilitat d'esperar per triar allò que finalment es vol fer, com el capital social que sovint s'ha d'activar per acabar d'entendre el procés d'elecció, admissió o gestió de les llistes d'espera que afecta l'accés als CFGM influencien de manera desigual l'alumnat en funció de la seva classe social. Les següents cites il·lustren diferents posicionaments de l'alumnat en relació amb la seva pròpia tria, i mostren com la classe social és un element clau per entendre les racionalitats darrere les eleccions. La primera cita mostra que la immensitat d'opcions de Grau Mitjà disponibles pot suposar un desincentiu per a la seva tria, fins

i tot quan un jove com el Silvio, alumne de classe mitjana de Batxillerat Artístic, té relativament clar que la seva tria apunta cap a la Formació Professional. A la segona cita, una alumna de Formació Professional de classe treballadora, l'Alexia, explica totes les opcions que tenia en ment a l'hora de triar els seus estudis postobligatoris i allò que la va fer acabar decidint-se per estudiar Electromecànica de Vehicles. Finalment, la Naila, que estudia Batxillerat Social, exemplifica una mena de «no tria», més comuna entre la classe mitjana que entre la classe treballadora, que permet guanyar temps per pensar què es vol fer sense haver de canviar d'entorn educatiu. En definitiva, tal com han demostrat Andreas Walther *et al.*, (2015) i Kristiina Brunila *et al.*, (2011), els procediments burocràtics i les imatges de trajectòries vitals estandarditzades influeixen de forma notable en l'elecció de la trajectòria educativa més «senzilla» i «normalitzada». I justament és l'alumnat més vulnerable i més freqüentment derivat a CFGM aquell que ha d'afrontar transicions menys fluides, que requereixen un major grau de coneixement tant del sistema com de les mateixes expectatives i aspiracions educatives.

Al principi jo estava convençudíssim de fer FP, però vaig començar a investigar més, i hi havia masses opcions, i vaig començar a dubtar bastant sobre què fer i el profe em va dir que tirés cap a Batxillerat (...). Era com tanta informació, i la nota de tall em va dificultar perquè jo suspenia bastant (Silvio, Batxillerat Artístic).

Jo ja a quart de l'ESO m'estava pensant: què faré? Primer vaig pensar en Belles Arts, però després em vaig dir que no tenia futur (...). A banda també vaig voler ser periodista, però tampoc em va acabar d'agradar del tot; després vaig voler ser professora de ball, però tampoc. Però després vaig voler fer mecànica perquè, a veure, mai m'he ficat en el món dels cotxes, ni mai he dit «em ficaré a internet» per saber què hi ha, però sí que és veritat que quan veia una peli i hi havia cotxes, m'agradava molt, i llavors vaig triar-ho (Alexia, CFGM, Electromecànica de Vehicles).

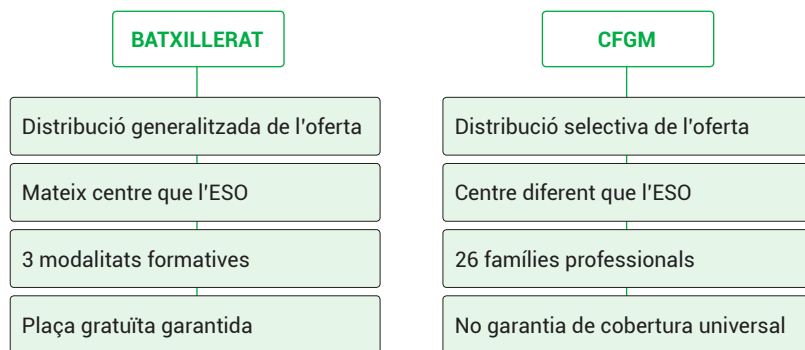
No sabia què volia fer (...). Com no ho sabia vaig dir, doncs faig Batxillerat, que és més general. En la modalitat que més m'agrada, i allà vaig mirant (Naila, Batxillerat Social).

La continuïtat institucional des de l'ESO que ofereix el Batxillerat i la major simplicitat per accedir-hi en comparació amb la varietat d'opcions disponibles a CFGM i la complexitat dels seus tràmits d'accés configuren un escenari favorable per a l'itinerari acadèmic. És per això que podem considerar que transitar-hi és més fàcil que no pas fer-ho a CFGM. A més, un tercer element contribueix de manera clara a decantar la balança en favor del Batxillerat pel que fa a les facilitats d'accés. Aquest element té a veure, precisament, amb els criteris d'accés a cadascuna de les vies formatives. D'una banda, tot l'alumnat ha de tenir garantida una plaça de Batxillerat gratuïta (pública o 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. D'una altra, en canvi, la normativa no garanteix cobertura universal per als CFGM ni considera criteris familiars o socials per a la prioritització de la demanda. D'aquesta manera, l'accés a aquest itinerari formatiu és, per a les especialitats més demandades, més difícil que l'accés al Batxillerat que, no obstant, té més prestigi (Tarabini i Jacovkis, 2021). La informació i el coneixement sobre els requisits d'accés i els mecanismes de gestió de la matrícula, com ens mostra la recerca en aquest àmbit, no es distribueixen de manera 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 postobligatòria.

La Figura 4 sintetitza les principals característiques de provisió de l'oferta del Batxillerat i dels CFGM, i mostra els seus trets diferencials i desiguals.

FIGURA 4

Característiques de la provisió dels itineraris educatius postobligatoris



Font: elaboració pròpia.

Paradoxalment, doncs, malgrat el menor prestigi de la Formació Professional en comparació amb la formació acadèmica (de seguida tornarem a aquesta qüestió), és més difícil accedir a algunes de les especialitats que s'ofereixen en aquest itinerari que a Batxillerat. Això explica les fortes jerarquies que existeixen dins els ensenyaments de secundària postobligatòria, no només entre l'itinerari acadèmic i el professional sinó també entre les diferents especialitats i famílies de Formació Professional. Com hem mostrat a la primera part d'aquest apartat, mentre que alguns ensenyaments de Formació Professional són públics i s'ofereixen de forma generalitzada a tot el territori, d'altres tenen una oferta molt limitada, majoritàriament privada, estan molt concentrats en determinats espais territorials i, a més, exigeixen notes d'accés altes. Tal com ha assenyalat Liz Atkins (2017), existeixen formes «elitistes» de Formació Professional que evidencien la necessitat de mirar tant la relació entre els itineraris com la que es dona dins els mateixos.

Les cites següents il·lustren precisament el pes de les qualificacions durant l'ESO quan les i els joves fan les seves tries d'estudis postobligatoris. En aquest cas, a més, es manifesta també l'impacte clar de

l'organització de la secundària obligatòria en la configuració d'estructures d'oportunitat desiguals per a l'alumnat. En particular, ens referim a allò que respecta a les agrupacions per nivell i a les estratègies de diversificació curricular durant l'ESO. A la primera cita, l'Àngela explica com canvia la seva tria perquè la nota no li arriba per accedir a l'opció que prefereix i acaba cursant el CFGM d'Administració, tot i que finalment aconsegueix accedir a Cures Auxiliars d'Infermeria, que era la seva opció preferida des de l'inici. Com en els casos de la Sònia i el Silvio recollits anteriorment, el fragment subratlla la importància de les notes de l'ESO en les tries que els i les joves realitzen per a la següent etapa educativa. Tal com il·lustra la Sílvia,⁴ de fet, sovint l'alumnat no és conscient del pes que tenen aquestes qualificacions per accedir a la Formació Professional. Com veurem més endavant, quan abordem la qüestió de l'orientació, la manca d'informació sobre els CFGM és un element rellevant per explicar les transicions a l'educació secundària postobligatòria.

Vam fer una ruta pels cicles, per veure com eren, em va agradar molt emergències sanitàries i el de CAI, i aquest cole és un dels millors públics en sanitat, i llavors costa molt entrar amb un 5,5 que tenia de l'ESO. Llavors me'n vaig anar a un concertat a fer administració, que era la meva tercera possibilitat, perquè sí o sí has de tenir alguna cosa (Àngela, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria. Anteriorment cursava un CFGM d'Administració).

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, jove en situació d'AEP).

La rellevància del disseny institucional de les transicions, amb tots els elements que hem anat assenyalant, és també reconeguda per diferents actors del sistema educatiu. Així ho il·lustra la següent cita d'una

.....

4. Aquesta entrevista prové del treball camp realitzat per a l'elaboració de l'Informe «L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves» (Tarabini *et al.*, 2021).

persona amb un càrrec de responsabilitat a l'Administració Educativa de Catalunya.⁵

*El sistema no dona facilitats per seguir cap a la via professional. Per fer Batxillerat no et cal gairebé ni sol·licitud d'admissió, mentre que per accedir a un CFGM a vegades és un calvari de tràmits. A més, la majoria de centres d'ESO tenen Batxillerat. Però no passa el mateix amb la Formació professional. Així que són els estudiants de Cicle, no els altres, els que han d'anar a un altre centre, sol·licitar l'admissió, etc. Això genera que als 16 anys, en plena adolescència, el sistema acabi desincentivant els joves a fer Formació Professional, perquè han de deixar el seu centre, els seus amics, tot (**Responsable polític, Departament d'Educació**).*

Els condicionants simbòlics de les tries

Els significats socials atribuïts als dos itineraris formatius de secundària postobligatòria són el darrer dels elements que considerem aquí per explicar com es configuren les estructures d'oportunitat en la transició a aquesta etapa educativa. Ens referim, en aquest cas, al que hem anomenat com a àmbit del prestigi. Aina Tarabini i Nicola Ingram (2018) assenyalen el prestigi institucional dels diferents itineraris formatius com un element clau de l'estructura dels sistemes educatius per explicar les oportunitats de transició dins el sistema educatiu (i també cap al mercat de treball). Aquesta estructura, que també es defineix per l'oferta de múltiples opcions formatives i cultures d'ensenyament a les diferents etapes i itineraris, no només configura diverses oportunitats de transició segons els perfils dels joves sinó que, a més, conforma imaginariis sobre itineraris «normalitzats» i «subsidiaris», i projecta imatges d'èxit i fracàs en els processos d'elecció educativa.

.....

5. Tot i que la base empírica d'aquest llibre es compon —com hem explicat a la introducció— d'entrevistes amb joves en el primer curs d'educació postobligatòria, en la modalitat acadèmica o professional, de vegades fem servir també relats d'entrevistes realitzades amb altres agents educatius (sobretot professorat i tècnics i responsables polítics de l'administració educativa) en el marc del projecte EDUPOST16.

Malgrat les profundes transformacions que ha experimentat l'educació secundària postobligatòria en les darreres dècades, i que han tingut com a un dels seus objectius centrals normalitzar i prestigiar la branca professional (Termes, 2022), la recerca ens mostra que els significats socials que els i les joves atribueixen a cadascun dels itineraris encara disten de ser equivalents (Tarabini, Jacovkis i Montes, 2021). I a l'hora de triar uns estudis, aquests significats tenen un pes que és necessari prendre en consideració. De fet, tal com expressa l'Olga, una estudiant de classe mitjana que cursa primer de Batxillerat Artístic en un centre públic de Barcelona, la possibilitat d'estudiar Formació Professional mai va formar part del seu imaginari quan es plantejava quins estudis postobligatoris seguiria. En qualsevol cas, la cita de la Paula, una noia de classe mitjana que estudia el Grau Mitjà d'Auxiliar d'Infermeria, ens ajuda a veure els canvis en l'imaginari de l'alumnat en relació amb el prestigi dels CFGM. No obstant això, les seves paraules també transmeten una manca de valor de la Formació Professional *per si mateixa* i el lliguen a allò que li permetrà fer més endavant. Tornarem a aquesta qüestió en el segon apartat d'aquest capítol.

Jo mai em vaig plantejar fer FP. (...) Crec que el Batxillerat està més ben vist (...). A l'ESO sempre es parlava de Batxillerat com si fos millor, i jo crec que això m'ha influït (Olga, Batxillerat Artístic).

Abans era com que feien FP els qui no podien anar a un Batxillerat o a una carrera, i es treien el titolet d'FP. Però no és així, jo arribaré al mateix però en un any més (Paula, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria).

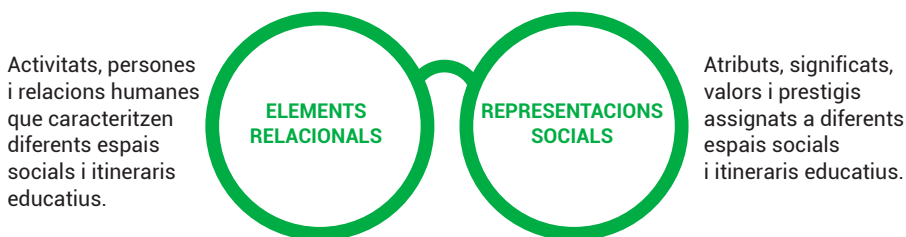
Com hem analitzat en altres llocs (Tarabini, Jacovkis i Montes, 2021), els estudis de Batxillerat són considerats més prestigiosos pels i les joves, amb independència de la seva classe social. És, doncs, la tria educativa que es dona per descomptat. Malgrat això, la manera com les diferents classes socials donen sentit a aquesta naturalització no és igual i això té implicacions en termes de reproducció de la desigualtat social. Per a les classes mitjanes, l'elecció per inèrcia del Batxillerat s'explica per una articulació de possibilitats simbòliques i materials que els permet escollir la

via educativa de major prestigi. D'una banda, la Formació Professional no acaba de percebre's com un itinerari acceptable per a persones «com ells» (Bourdieu, 1990). De l'altra, aquest alumnat disposa dels capitals que li permeten identificar i sostenir la millor elecció possible de Batxillerat i posposar les seves eleccions educatives. En canvi, les classes treballadores apliquen un sentit pràctic a les seves eleccions naturalitzades, segons el qual la Formació Professional representa una opció perfectament acceptable per a persones «com ells». A més, com veurem al capítol següent, el seu rebuig al Batxillerat s'explica sovint per una atribució de major dificultat a la via acadèmica i per un qüestionament de les seves pròpies capacitats com a estudiants aptes per cursar-la amb èxit. Si el Batxillerat representa amb freqüència una «no elecció» per a les classes mitjanes, el mateix s'observa per a les classes treballadores en relació amb els CFGM.

En síntesi, si els condicionants materials dibuixen estructures d'opunitat per a l'alumnat a través d'un determinat volum i distribució de l'oferta educativa i d'unes normes d'accés específiques i diferenciades per a cada itinerari, entenem que les tries educatives dels i les joves, tal com mostra la Figura 5, també estan condicionades per elements de caire simbòlic que s'expliquen per la interacció entre els elements relacionals i les representacions socials que caracteritzen diferents espais socials i itineraris educatius.

FIGURA 5

Els condicionants simbòlics de les tries



Les trajectòries després de la postobligatòria (les sortides)

L'estructura del sistema educatiu en les etapes de l'educació secundària obligatòria i postobligatòria s'experimenta de manera desigual en funció, entre d'altres, de la classe social, el gènere o l'origen migratori dels i les joves (Montes, Rujas i Jacovkis, 2022; Curran i Tarabini, 2022; Manzano i Tarabini, 2022; Tarabini, Jacovkis i Montes, 2021). I aquesta experiència no és només una forma diferent de sentir sinó que impacta en les seves oportunitats educatives i en les seves trajectòries vitals. Si en la primera part del capítol ens hem fixat en les característiques de les entrades a l'etapa de secundària postobligatòria, en aquest segon apartat ens centrarem en les característiques de les seves sortides. Això ens permet acostar-nos a les diferents funcions que s'atribueixen als itineraris i entendre com es dibuixen les connexions institucionals entre ells i amb el que ve després, sigui seguir estudiant, sigui accedir al mercat de treball. El que sostenim al llarg d'aquest apartat és que la manera com les i els joves interpreten aquestes connexions, la manera com entenen aquestes sortides de la secundària postobligatòria, és un element més a l'hora de triar el seu itinerari educatiu en aquesta etapa. Els ponts existents entre els itineraris, i entre aquests i d'altres estudis o feines, i el que l'alumnat coneix d'aquests ponts alimenta determinats imaginaris de futur, que es vinculen també a d'altres dimensions estructurals, institucionals i biogràfiques dels i les joves.

Les funcions dels itineraris d'educació secundària postobligatòria

Val la pena, abans d'endinsar-nos pròpiament en les sortides, repassar breument el que coneixem sobre les funcions de cadascun dels itineraris postobligatoris. Tal com hem exposat en altres llocs (Tarabini i Jacovkis, 2021; Jacovkis, Prieto i Rujas, 2022) l'educació secundària postobligatòria tant a Espanya com a Catalunya està destinada a dotar l'alumnat de les competències necessàries per desenvolupar-se en tots els àmbits de la societat i a preparar-lo per accedir al mercat de treball amb les competències professionals i tècniques requerides. Les dues vies diferenciades de

Batxillerat i CFGM han de cobrir, com també ho fan en altres països (Wheelahan, 2007; Nylund, Rosvall i Ledman, 2017), aquest doble caràcter educatiu i professional (Blanes, 2022).

Així doncs, el Batxillerat es dissenya des d'una perspectiva acadèmica per tal de proporcionar «formació, maduresa intel·lectual i humana, coneixements, habilitats i actituds que permetin desenvolupar funcions socials i incorporar-se a la vida activa amb responsabilitat i competència. Així mateix, aquesta etapa ha de permetre adquirir i assolir les competències indispensables per al futur formatiu i professional i capacitar per a l'accés a l'educació superior» (LOMLOE, 2020, art. 32). La Formació Professional es concep com «el conjunt d'accions formatives que capaciten per al desenvolupament qualificat de les diverses professions, l'accés a l'ocupació i la participació activa en la vida social, cultural i econòmica», i se li atribueix la finalitat de «preparar l'alumnat per a l'activitat en un camp professional i facilitar-ne l'adaptació a les modificacions laborals que es poden produir al llarg de la seva vida, contribuir al seu desenvolupament personal i a l'exercici d'una ciutadania democràtica i pacífica, i permetre'n la progressió en el sistema educatiu, en el marc de l'aprenentatge al llarg de la vida» (LOMLOE, 2020, art. 39). Com mostren aquests fragments, el camí que marca el Batxillerat està inequívocament orientat a accedir a l'educació superior. En canvi, el que dibuixa la Formació Professional apunta cap al mercat de treball i cap a un molt més inconcret «aprenentatge al llarg de la vida».

No obstant això, i més enllà de les funcions que els atribueix la norma, la recerca ha mostrat que els CFGM combinen la funció professionalitzadora explícita amb una altra de caràcter *social* a través de la qual es busca mantenir en el sistema educatiu aquell alumnat que ha presentat (o per a qui s'han percebut) dificultats en l'etapa educativa prèvia (Tarabini, Jacovkis i Curran, 2020). És més, aquestes dues funcions forcen i compliquen aquesta via educativa en la mesura que li exigeixen satisfer, al mateix temps, uns objectius formatius estructurats i clars amb uns altres de contenció social; i aquests dos objectius poden esdevenir contradictoris:

ras i curt, ¿com garantir un elevat nivell educatiu que permeti habilitar l'alumnat per exercir una professió en uns contextos sovint travessats per problemàtiques que excedeixen les competències i els recursos de què disposa el professorat? (Blanes, 2022).⁶

Aquesta tensió afecta tant la pròpia planificació de l'oferta de CFGM com les trajectòries de l'alumnat que hi transita. En primer lloc, a l'hora de planificar l'oferta, ¿ha de prevaldre l'objectiu professionalitzador, que vincularia la disponibilitat de places de les diferents especialitats a les característiques del mercat de treball i a la seva capacitat d'absorció de força de treball? ¿O ha de ser l'interès —i la necessitat— dels i les joves per seguir uns o altres estudis, com a estratègia per garantir la seva continuïtat en el sistema educatiu i prevenir l'abandonament escolar prematur, el que marqui la configuració de l'oferta? (Tarabini i Jacovkis, 2019). En segon lloc, ¿sota quina d'aquestes grans funcions es dissenyen les passarel·les entre itineraris i etapes educatives? És a dir, ¿quin és el dibuix institucional de les connexions entre CFGM i Cicles Formatius de Grau Superior (CFGS), entre Batxillerat i CFGS, i entre aquestes etapes i l'educació superior i el mercat de treball? ¿I quines d'aquestes connexions són conegudes i percebudes com a possibles pels i les joves?⁷

Continuar estudiant després d'un CFGM o un Batxillerat

En acabar el Batxillerat, l'alumnat que el supera amb èxit pot accedir a la Universitat mitjançant unes proves d'accés (PAU) o a un CFGS. De fet, el 60% de les places de CFGS es reserva per a aquest alumnat, amb prioritat per aquell que prové de les modalitats de Batxillerat vinculades a l'especialitat dels estudis professionals de grau superior que vol cursar i

.....

6. Així mateix, no podem oblidar que els CFGM també funcionen com a recursos de «segona oportunitat» per a alumnat més gran, que retorna al sistema educatiu després de períodes de desconexió (Cerdà-Navarro *et al.*, 2019); i, de fet, podríem dir que aquesta tercera funció *de facto* afegeix encara més complexitat a l'itinerari professionalitzador.

7. Per aprofundir en les condicions d'entrada i sortida dels CFGM es recomana consultar Blanes (2022).

segons marca el Departament d'Educació (2023). Un cop realitzada aquesta prioritització, si hi ha més demanda que oferta de places, les sol·licituds s'ordenen en funció de la qualificació mitjana obtinguda al Batxillerat. I si no es cobreixen totes les places ofertes, aquestes queden disponibles per a l'alumnat provinent d'altres itineraris formatius.

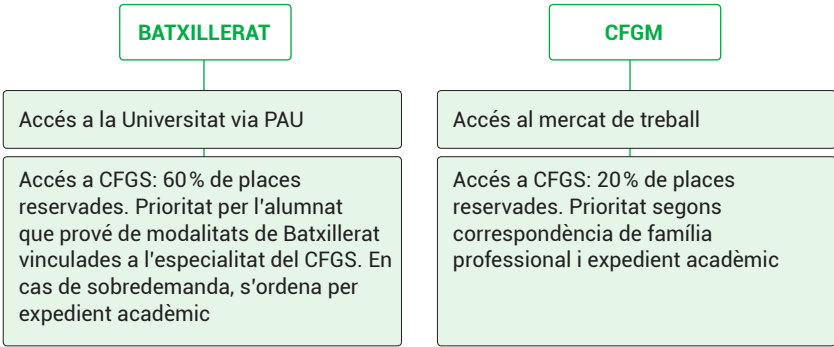
Quan finalitza amb èxit un CFGM, l'alumnat pot continuar la seva trajectòria educativa accedint a un CFGS. En aquest cas, la reserva de places per a l'alumnat provinent d'aquest itinerari és del 20%, i les sol·licituds s'ordenen, en primer lloc, tenint en compte si la família professional dels estudis d'origen és la mateixa que la dels estudis de destí. En segon lloc es té en compte la qualificació mitjana obtinguda en l'etapa prèvia. L'alumnat de CFGM també pot cursar un Batxillerat, tot i que no hi ha una reserva de places definida per a aquestes situacions.

Segons la normativa d'accés sintetitzada en els paràgrafs anteriors, veiem que l'alumnat de Batxillerat sempre té prioritat d'accés als CFGS, per davant d'aquell que ve dels CFGM. Com ha assenyalat Termes (2022), les transformacions que ha experimentat la Formació Professional en les darreres dècades han tingut més impacte, pel que fa al prestigi i la desitjabilitat, en els Graus Superiors que en els Mitjans. Com hem vist, aquests conserven una funció social que entra en tensió amb la resta de funcions que s'espera que desenvolupi. El 60% de reserva de places de CFGS per a l'alumnat de Batxillerat representa, en aquest sentit, una clara desigualtat en l'organització dels itineraris de secundària postobligatòria, alhora que un clar desincentiu per escollir la Formació Professional en aquesta etapa. En les maneres com es connecten institucionalment els itineraris es troben també elements clau per entendre la desigualtat d'oportunitats de l'alumnat, més tenint en compte que és aquell que es troba en situacions de major vulnerabilitat el més perjudicat (Müller i Karle, 1993).

La Figura 6 sintetitza les principals sortides disponibles una vegada acabat el Batxillerat i els CFGM.

FIGURA 6

Sortides del Batxillerat i dels CFGM



Font: elaboració pròpia.

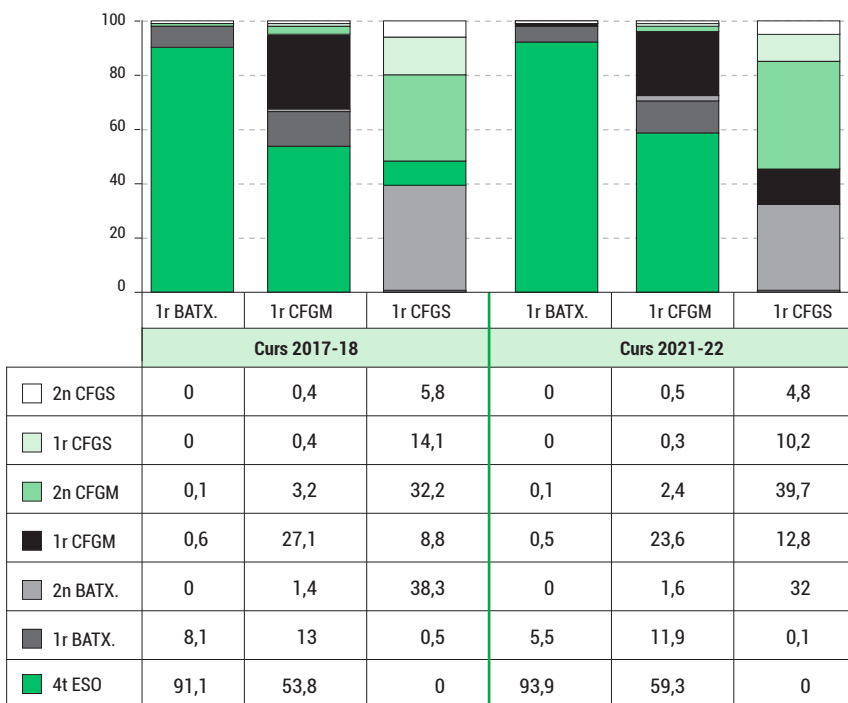
Més enllà del dibuix institucional, què ens diuen les dades sobre les transicions entre itineraris i nivells educatius? A través de l'Estadística de les trajectòries educatives del Departament d'Educació (2022) podem resseguir les trajectòries dels i les joves de Catalunya. Tot i que no en farem aquí una anàlisi exhaustiva, val la pena que ens fixem en el primer curs disponible (2017-18) i en el darrer (2021-22), i veiem com ha canviat la distribució de l'alumnat de Batxillerat, CFGM i CFGS en funció dels seus estudis d'origen (Gràfic 3).⁸ L'alumnat de Batxillerat prové aclaparadorament de l'ESO, i el seu percentatge s'ha incrementat entre aquests dos cursos (91,1% el 2017-18, 93,9% el 2021-22). D'altra banda, l'alumnat de CFGM que prové de l'ESO ha augmentat del 53,8% el 2017-18 al 59,3% el 2021-22. A més, és important assenyalar que, en els dos cursos de referència, més d'un 10% de l'alumnat a CFGM va cursar 1r de Batxillerat l'any anterior, però aquest fenomen no té lloc a la inversa. Finalment, el pes de l'alumnat de l'itinerari acadèmic en els CFGS ha disminuït del 38,2% al 32% en

8. Per facilitar-ne la llegibilitat, es presenten només les dades de destinació dels primers cursos de cada etapa formativa (Batxillerat, CFGM i CFGS). També s'han exclòs les dades relatives als Cicles Formatius d'Arts Plàstiques i Disseny de Grau Mitjà i Grau Superior, tant d'origen com de destinació de l'alumnat.

aquest període, mentre que el d'aquell provinent de CFGM ha experimentat el procés contrari, i ha passat del 32,2% al 39,7%. En aquest sentit, la tendència sembla indicar una millora en la connexió entre les diferents etapes de la Formació Professional. De fet, com veurem a continuació, aquesta és una trajectòria que té sentit per a aquell alumnat que, tot i no escollir l'itinerari acadèmic en l'etapa de secundària postobligatòria, té expectatives de realitzar una trajectòria educativa llarga.

GRÀFIC 3

Distribució de l'alumnat per curs de destinació segons els ensenyaments d'origen. Cursos 2017-18 i 2020-21 (%)*



*Tot i que el Departament no ho indica explícitament, aquestes dades semblen no incloure l'alumnat matriculat a l'Institut Obert de Catalunya, ja que s'especifica que s'inclouen només matriculacions presencials i semipresencials, i l'IOC és completament virtual.

Font: elaboració pròpia a partir de l'Estadística de l'ensenyament. Curs 2021-22 (Departament d'Educació, 2022).

Així doncs, l'evolució de les dades mostrades al Gràfic 3 indica certs matisos en la segmentació horitzontal entre les vies professional i acadèmica identificada per Termes (2022). No obstant això, hem vist que els transvasaments es donen de l'itinerari acadèmic al professional, però no a la inversa. De fet, les veus de l'alumnat mostren que aquests canvis d'itinerari venen motivats per mals resultats a l'itinerari acadèmic o per haver aconseguit finalment inscriure's en aquells estudis professionals que desitjaven en primera instància i pels quals no van obtenir plaça o suport dels seus familiars. Les tres cites que s'inclouen a continuació apunten, en primer lloc, a qüestions de prestigi i d'influència de la família a l'hora d'escollir Batxillerat. Són el cas de l'Eliana i d'en Blas, ambdós alumnes de classe treballadora que, en el moment de l'entrevista, estudiaven un Cicle Formatiu d'Electricitat i Electrònica. La tercera cita és de l'Àlex, que va deixar el Batxillerat Social per entrar a fer Cures Auxiliars d'Infermeria.

Però la meva mare em va dir: «has de fer Batxillerat; si no, ets tonta perquè no arribaràs enlloc». Com el Batxillerat no em va agradar, me'n vaig anar a una altra banda i em vaig apuntar a aquest Grau Mig d'Electricitat (Eliana, CFGM, Electricitat i Electrònica).

Jo primer me'n vaig anar a un Batxillerat, perquè sempre m'han dit que Batxillerat és millor. Perquè si vols anar a la Universitat, aquí també pots anar-hi, però és molt més segur si vas a Batxillerat (Blas, CFGM, Electricitat i Electrònica).

Els meus amics tots van començar Batxillerat i més de la meitat ho han deixat i han començat mòduls (Àlex, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria).

L'estructura d'oportunitats en les aspiracions i les expectatives

La possibilitat de tenir trajectòries educatives llargues a través de la Formació Professional està present en els discursos dels i les joves. No obstant això, els futurs desitjats i els futurs previstos reflecteixen una estructura social i un sistema educatiu desiguals, que proveeixen els i les joves d'oportunitats educatives i vitals disperss. El perfil socioeconòmic de l'alumnat té una relació inversa amb les expectatives i les aspiracions, tant

entre les i els joves que estudien Cicles com entre qui estudia Batxillerat (Jacovkis, Montes i Manzano, 2020): l'alumnat de classe social més baixa tendeix a *somiar* en termes més possibilistes que el de classe mitjana, més enllà de l'itinerari en què es trobi. I aquest possibilisme es concreta en la voluntat (la necessitat!) d'incorporar-se com més aviat millor en el mercat de treball. Les paraules de l'Albert, un alumne de classe treballadora que estudia Gestió i Administració, il·lustren una situació relativament comuna, en la qual les necessitats familiars s'anteposen a la voluntat del o la jove. En altres casos, com el d'en Pau, la inserció al mercat de treball és també un element de pes a l'hora de fer la tria dels estudis. Tanmateix, la seva situació socioeconòmica li permet marcar-se un horitzó a més llarg termini a l'hora de pensar en la seva trajectòria educativa.

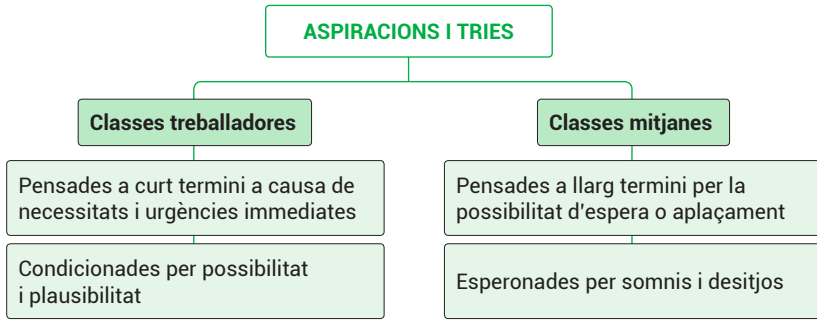
Som cinc a casa, i actualment el meu pare és el que està treballant. Em va dir que podia fer Batxillerat si volia, però que primer fes una FP per després poder treballar i ajudar una mica a casa (Albert, CFGM, Gestió i Administració).

Jo volia fer arts escèniques, algo de dansa, però m'ho vaig plantejar i vaig escollir Batxillerat, en part perquè els meus pares no volien... «és difícil, no trobaràs feina, serà difícil mantenir-se». Així que al final vaig triar el Batxillerat audiovisual i tots vam estar d'acord (Pau, Batxillerat Artístic).

Així doncs, i tal com sintetitza la Figura 7 de forma simplificada, tant les aspiracions com les tries dels i les joves no es poden entendre al marge de la seva classe social, ja que és aquesta, amb els seus universos materials i simbòlics, la que les configura i les dota de sentit.

FIGURA 7

Aspiracions i tries de classe



Font: elaboració pròpia.

Les eleccions orientades per objectius a més curt termini, i que estan molt més presents entre joves de classe treballadora que entre joves de classe mitjana, són un element de clara estratificació social. Així ho mostren les dades d'inserció al mercat de treball en funció del nivell d'estudis assolit. Sense cap mena de dubte, la participació en el mercat de treball és més alta com més alt és el nivell d'estudis assolit, i major també la protecció contra l'atur (AQU, 2020). Segons l'enquesta sobre la inserció laboral dels titulats i titulades de grau elaborada per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), un 89,5% de les persones graduades està treballant tres anys després d'haver acabat els seus estudis universitaris. Tot i no arribar al grau d'abans de la crisi de 2008 (93,3%), la situació laboral d'aquestes persones mostra una tendència a l'alça en els darrers anys. Si ens fixem en la inserció laboral de les persones que acaben ensenyaments professionals (Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especial, 2020),⁹ veiem que els percentatges d'inserció són força més baixos. Pel que fa als graduats en CFGS, gairebé un 71% s'ha inserit al mercat de treball uns 8 mesos

9. Hi ha una edició més recent d'aquest informe. No obstant això, s'ha seleccionat l'edició del mateix any que l'estudi sobre la inserció laboral dels i les graduats (AQU, 2020).

després d'haver acabat els estudis.¹⁰ Del 39 % que segueixen estudiant,¹¹ un 67,78 % ho fa a la Universitat. Finalment, el percentatge de graduats de Grau Mitjà que treballen poc després d'acabar la seva formació se situa en un 51,62 %, ¹² mentre que el dels que estudien augmenta fins al 62,97%.¹³ D'aquests darrers, el 78,97 % segueix un CFGS i un 10,84 % estudia un altre CFGM.

La manera com els i les joves expliquen la trajectòria educativa que esperen tenir té un correlat amb aquestes dades. Fixem-nos que, entre l'alumnat de Formació Professional que segueix estudiant, el més freqüent és fer un CFGM, després un CFGS i finalment accedir a la Universitat. Ho hem vist en una de les primeres cites d'aquest capítol, la de la Paula, i ho veiem en molts altres testimonis de joves que tenen unes aspiracions educatives elevades, lligades als estudis universitaris, però que, per un o altre motiu, no segueixen la trajectòria més habitual (la del Batxillerat) sinó que esperen arribar-hi a través de la via professional. Són exemples com els d'en Francesc, que es planteja l'opció d'accedir a la Universitat a través d'un CFGS tot i estar actualment al Batxillerat Científic; o el de la Noela, a qui la trajectòria amb destinació a la Universitat va servir per convèncer la seva família per fer un CFGM, i no un Batxillerat després de l'ESO. La paradoxa que suggereixen aquestes i altres veus té a veure amb el procés a través del qual s'ha prestigiat la Formació Professional i en el qual sembla tenir més pes el fet de ser una via alternativa per accedir a la Universitat que no pas el seu valor professionalitzador (Tarabini i Jacovkis, 2021).

Jo sempre ho dic, si no m'arriba la nota per la carrera, Grau Superior i algun dia arribaré a la universitat,estic segur (Francesc, Batxillerat Científic).

10. El 53,64 % treballen i el 17,3 % combinen estudis amb treball.

11. El 17,3 % estudien i treballen, el 21,72 % només estudien.

12. El 28,65 % treballen i el 22,97 % estudien i treballen.

13. El 22,97 % combinen estudis amb treball i el 40 % només estudien.

Ells tenen la mentalitat de que haig de tenir una carrera. I jo els vaig dir que passant per cicles hauria de passar per Grau Mig i Grau Superior i després podria anar a la Universitat. Aquesta va ser la meva principal argumentació, la veritat **(Noela, CFGM, Administració i Gestió)**.

Com hem dit, l'estructura del sistema educatiu, les característiques de la provisió de l'educació secundària postobligatòria, i les expectatives de continuïtat educativa i inserció al mercat de treball tenen un pes diferenciat en funció del nivell socioeconòmic dels i les joves. Les paraules d'en David, que estudia Batxillerat, il·lustren, tal com hem comentat abans, les possibilitats d'espera o ajornament de les decisions de què disposa la classe mitjana i es contraposen amb la urgència de molts i moltes altres joves (com l'Albert, de les cites anteriors, o en Pol, de la segona cita que es presenta a continuació) que han de decidir els seus estudis amb la pressió d'haver de contribuir a l'economia familiar (Tarabini, Jacovkis i Montes, 2021).

És una tonteria ficar-se a la FP, perquè allà ja vas a formar-te i després a treballar, i si no saps què vols fer és una mica tonteria. Llavors jo vaig pensar: Batxillerat i tinc dos anys per pensar més **(David, Batxillerat Social)**.

Jo vaig triar electricitat per la feina de després, perquè tinc amics que ja han treballat i em van dir que, si podia, que estudiés això, que obria portes de cara al futur **(Pol, CFGM, Electricitat i Electrònica)**.

Fins aquí hem esbossat les principals relacions existents entre les característiques del sistema educatiu en termes de mapa de l'oferta, titularitat i distribució de la provisió, elements institucionals d'accés, connexions entre itineraris i vincles amb el mercat de treball i les tries que realitza l'alumnat. Hem vist que en aquestes relacions es configuren les estructures d'oportunitat dels i les joves, ja que connecten un determinat escenari institucional amb unes trajectòries educatives i unes biografies que estan travessades per diferents eixos de desigualtat. En el capítol següent ens centrarem en la forma com els i les joves experimenten el currículum i el coneixement escolar, i com aquesta experiència condiciona les seves tries a l'educació postobligatòria.

Factors escolars. El paper del currículum en la configuració de les tries i transicions educatives

L'organització i distribució del coneixement escolar i, en particular, el disseny i concreció del currículum, té un paper central per explicar les oportunitats educatives dels i les joves. El currículum és al nucli de l'organització de tot sistema educatiu (Marope, 2017). Les polítiques i reformes curriculars reflecteixen una comprensió particular sobre els propòsits i el paper de l'educació en un país i moment històric determinat, estableixen aquells aprenentatges que es consideren imprescindibles per a l'exercici ple de la ciutadania i, en conseqüència, tenen un paper crític en la modulació de la pràctica professional del professorat i de les experiències i oportunitats d'aprenentatge dels i les estudiants (Coll i Martín, 2021). El coneixement escolar és, de fet, un dels majors reguladors de l'experiència escolar i té un paper central en la (re)producció de diferents identitats educatives (Bernstein, 2000).

L'objectiu d'aquest capítol és entendre de quina manera els i les joves interpreten, viuen i experimenten la naturalesa del coneixement escolar tant a l'ESO com al Batxillerat i als CFGM, tot explorant la manera a través de la qual la relació amb el coneixement condiciona l'experiència escolar en general i la tria de l'educació postobligatòria en particular. Per fer-ho, ens endinsarem en tres grans qüestions: en primer lloc, abordarem la relació entre coneixement escolar i desigualtats socials; en segon lloc, analitzarem les relacions, fal·làcies i dicotomies que s'estableixen entre diferents tipus de coneixement i diferents tipus d'itineraris postobligatoris; en tercer lloc, presentarem la nostra aposta per la integració i l'experimentació curricular, tant a l'ESO com al Batxillerat i als CFGM.

La relació entre coneixement escolar i desigualtats socials

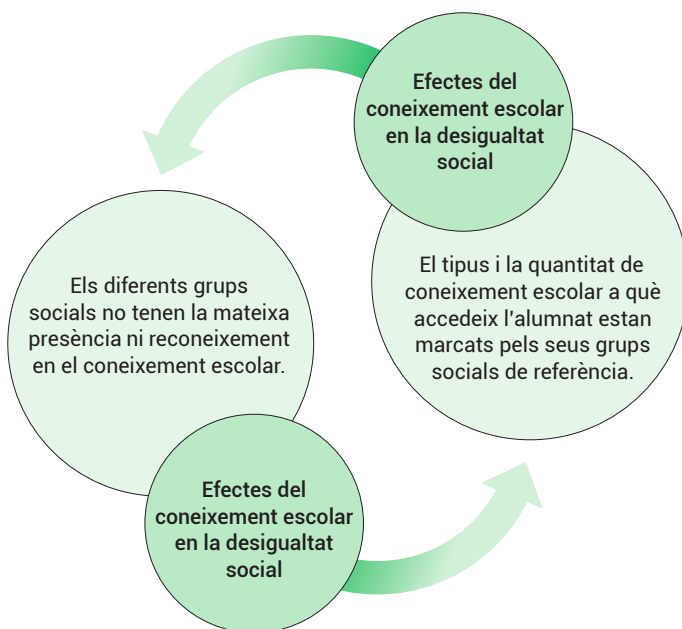
La relació entre coneixement escolar i desigualtats socials és un objecte d'estudi central de la sociologia de l'educació des que Michael Young va publicar l'any 1971 el conegut llibre *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education* (Young, 1971). Des de llavors, nombroses recerques han evidenciat els impactes del disseny curricular i les formes de coneixement escolar en la (re)producció de les desigualtats socials i, de manera específica, en la polarització d'experiències, resultats i trajectòries d'aprenentatge de l'alumnat (Connell, 1993; Weis *et al.*, 2006; Whitty, 2010; Gimeno Sacristán, 2010). Lluny de ser neutral, el coneixement escolar reflecteix els patrons d'estratificació social (Bernstein, 2000) i, com a tal, està carregat de significat polític i social (Nylund i Rosvall, 2016). És més, el coneixement escolar i les desigualtats socials tenen una relació bidireccional (Tarabini i Jacovkis, 2022). D'una banda, les formes de poder i control social que caracteritzen una determinada societat fixen la producció i distribució del coneixement escolar; de l'altra, l'organització del coneixement escolar genera diferents marcs d'oportunitat per als seus beneficiaris, i contribueix a explicar l'estructura, característiques i intensitat de la desigualtat social (Connell, 1993). Què volem dir amb això? Ras i curt: que les desigualtats de classe, gènere, ètnia/origen i capacitat¹⁴ que travessen les nostres societats s'expressen en la producció del coneixement escolar que es considera vàlid. Alhora, però, l'adquisició de coneixement escolar, pel que fa al tipus, quantitat, qualitat i intensitat no es distribueix aleatòriament entre diferents perfils d'alumnat, la qual cosa explica que siguin precisament els grups socials més desavantatjats els que —de forma agregada— més dificultats troben per fer front als requisits curriculars de les diverses etapes educatives (vegeu Figura 8). Examinem-ne els detalls.

.....

14. Quan parlem de desigualtats de capacitat no ens referim només a aquelles que es poden atribuir i/o derivar de Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE) sinó a concepcions socials sobre la intel·ligència que afecten tots els grups socials i que, lluny de ser neutrals, estan travessades per posicions de poder en clau de gènere, classe, ètnia, origen i territori. Es pot consultar Gilbord (2015) per a una anàlisi del que l'autor anomena formes de 'racisme ocult'. Al capítol següent d'aquest llibre en parlarem amb més detall.

FIGURA 8

La relació bidireccional entre desigualtat social i coneixement escolar



Font: elaboració pròpia.

La construcció social del coneixement escolar

D'una banda, com dèiem, els elements constituïts d'un currículum «no es dedueixen de la naturalesa de les coses, no són únics, ni obvis» (Tenti, 1999: 68). Són sempre el resultat d'una selecció. Podrien ensenyar-se altres coses, altres coneixements, altres valors, altres concepcions del món. Fent servir la clàssica afirmació de Basil Bernstein «la manera a través de la qual una societat selecciona, classifica, distribueix i avalua el coneixement educatiu reflecteix tant la distribució de poder com els principis de control social» (1977). En aquest sentit, el currículum no es pot donar per descomptat perquè no és quelcom natural, sinó que s'ha d'entendre com una expressió de les relacions de poder imperants (Young, 1971, 2013).

És nombrosa la literatura que apunta a la necessitat de qüestionar-se des d'on es construeix el coneixement escolar, i quin lloc ocupen els sabers i la història de diferents grups socials en la construcció del currículum escolar (Anyon, 1981; Perrenoud, 1990; Ridell, 1992; Yosso, 2002). L'evidència empírica s'entesta a demostrar l'efecte persistent de la classe social, el gènere i l'origen/etnicitat en la configuració dels currículums escolars i també la invisibilització i/o manca de reconeixement dels marcs culturals específics dels grups socials més desavantatjats socialment (Torres, 2011). A tall d'exemple, Kathleen Lynch i John Baker (2005) expliquen com els currículums de la majoria de sistemes educatius privilegien els estils lingüístics de les classes mitjanes professionals, i donen més crèdit a l'expressió escrita que no pas a l'oral; així mateix, la recerca clàssica de Bernstein (1971) explica com les formes de coneixement escolar donen més valor a l'abstracció i a la generalització, que no pas a la descripció i l'execució. Aquests aspectes, de nou, estan esbiaixats per la classe social i, en particular, pels seus estils de socialització i la seva posició a la divisió social del treball. És més, tal com explica Pierre Bourdieu (1991) a la seva obra ja clàssica *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto* (segons el títol de la traducció castellana) la capacitat de neutralitzar les urgències ordinàries —els fins i les necessitats pràctiques— i de poder posar-les entre parèntesi té una clara dimensió de classe. Ja hem vist al capítol anterior que l'alumnat de classe treballadora tendeix a *somiar* en termes més possibilistes que el de classe mitjana, degut a l'efecte que exerceixen els «arxius d'experiència» (Gale i Parker, 2015) i els capitals familiars en les seves aspiracions.

El fet que grups socials més desfavorits hagin estat històricament els menys representats i reconeguts en el currículum escolar és un element cabdal per entendre per què són precisament aquests grups els més afectats per les dinàmiques de fracàs i Abandonament Escolar Prematur (AEP). Qualsevol mirada a les dades actuals d'AEP ens mostra que la probabilitat de deixar els estudis de manera prematura és fins a cinc vegades superior entre els i les joves amb progenitors que només disposen d'estudis secundaris o inferiors, en contrast amb aquells que tenen estudis

superiors (Curran i Montes, 2022). I si bé són múltiples els factors que expliquen l'AEP, és ben sabut que un dels seus detonants és la manca de sentit que aquests joves atribueixen a l'escola i, en particular, a la forma i el contingut de l'aprenentatge escolar (Coll, 2013; Tarabini, 2017). És per això que l'informe més recent de la UNESCO (2021) afirma que el doble repte al qual s'enfronten els sistemes educatius contemporanis a escala global és la manca d'equitat i la manca de rellevància de l'educació; factors que clarament estan correlacionats i que expliquen la necessitat d'establir un nou contracte social per l'educació que garanteixi oportunitats d'aprenentatge per a tothom.

Les cites de l'alumnat que mostrem a continuació evidencien la manca de neutralitat del coneixement escolar i els efectes que això genera en el sentit de pertinença a la institució escolar. En el primer cas, en Cristian ens mostra la importància de connectar el currículum amb la vida, amb les projeccions de futur i amb les concepcions d'un mateix. Tal com afirma: 'per a nosaltres' referint-se als companys que compartien la seva mateixa posició social, era molt difícil saber per què servia el que feien a l'institut. I és que, tal com assenyala Ramon Grau (2022), la referència a un futur intangible —a allò que aprendran l'any vinent, al futur laboral, etc.— no dona sentit a l'aprenentatge i cal, en canvi, identificar els elements que generen motivació i valor personal i social envers l'aprenentatge. És més, si el coneixement escolar es presenta aliè als mons de referència de l'alumnat és difícil generar motivació i vincle respecte a l'aprenentatge. En el segon cas, la Laura ens parla d'aquesta sensació d'incapacitat que travessava la seva experiència escolar, que la feia sentir que no podia aprendre res i que la va fer decantar-se —tal com explica en un moment posterior a l'entrevista— per uns estudis, els de Formació Professional, que s'allunyessin del que havia experimentat durant l'ESO.

Per gent com nosaltres, que teníem clar que no aniríem a la universitat, era molt difícil saber de què servia tot allò que fèiem a l'insti (Cristian, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria).

Em veia incapaç, incapaç d'aprendre res. Cada vegada anava a pitjor. Cada vegada se'm feia més gran. Em sentia una inútil total. No entenia el que m'explicaven (Laura, CFGM, Estètica).

Els efectes socials del coneixement escolar

D'altra banda, apuntàvem que l'adquisició del coneixement escolar marca les oportunitats educatives i vitals de l'alumnat. Precisament, tant la quantitat com el tipus de coneixement que s'adquireix a l'escola no és independent de les característiques socials del seu alumnat. Qualsevol mirada als resultats de les proves de competències bàsiques mostra aquesta tendència, fet que no només condiciona l'aprenentatge i experiències educatives presents sinó també les trajectòries educatives futures de l'alumnat. El darrer informe del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu respecte a l'avaluació de 4t d'ESO (CSASE, 2022) indica clarament que una de les variables amb més incidència en els resultats de totes les competències avaluades és el grau de complexitat social dels centres educatius, especialment en el cas de la llengua anglesa i la competència matemàtica. En aquestes competències, les diferències de puntuació entre l'alumnat escolaritzat en centres de complexitat baixa i alta poden superar els 20 punts. Així mateix, el gènere condiona, tot i que amb molta menys intensitat, els resultats en les diferents competències. Les noies obtenen sistemàticament millor puntuació en competència lingüística (3,9 punts de diferència en llengua catalana, 4,5 en llengua castellana i 5,9 en llengua anglesa), mentre que en les competències científiques són els nois qui obtenen resultats superiors, especialment en el cas de les matemàtiques, amb 6,6 punts de diferència —en el cas de la competència científicotecnològica la diferència entre nois i noies es redueix a 2,5 punts, també a favor dels nois.

Tal com assenyalen Young *et al.* (2014) el tipus i la quantitat de coneixement al qual accedeix l'alumnat està profundament marcat per les pautes de desigualtat social. Els grups socials més avantatjats no només tenen accés a un volum major de coneixement durant la seva trajectòria escolar

sinó, i sobretot, a un tipus de coneixement més prestigiat i demandant, que els dona accés a majors oportunitats escolars, laborals i vitals. És més, una de les principals línies divisòries que històricament ha caracteritzat la distribució de diferents tipus de coneixement per diferents grups socials és la que s'estableix entre 'coneixement acadèmic' i 'coneixement professional' (Young *et al.*, 1997; Nylund i Rosvall, 2016). Si bé aquesta divisió varia entre països i té significats i connotacions específiques en funció del context, tots els sistemes educatius contemporanis tenen alguna forma de divisió en la seva estructura i el seu currículum entre el que defineixen com a coneixement 'teòric' i coneixement 'pràctic'. Com hem vist en el capítol anterior, aquesta divisió, a més, varia en termes de prestigi, del tipus d'alumnat al qual atrau i de les oportunitats vitals que ofereix (Tarabini i Jacovkis, 2021). A tall d'exemple, el Batxillerat a Catalunya s'associa a un tipus de coneixement acadèmic, més prestigiat, que després dona accés a la universitat, mentre que els CFGM s'associen a un tipus de coneixement pràctic, de menys estatus social, que donen accés al mercat laboral. Així mateix, ja hem assenyalat que, de manera agregada, són els CFGM els que escolaritzen un percentatge major d'alumnat de baix estatus socioeconòmic i cultural, origen migrat i/o amb diferents necessitats educatives i especials. Tornarem sobre aquesta qüestió amb més detall una mica més endavant, però com es pot veure a les cites següents, la sensació de capacitat o incapacitat que expressen els i les joves així com la seva sensació d'aprenentatge durant l'ESO està clarament travessada per aquestes concepcions del coneixement teòric i el coneixement pràctic que, alhora, expliquen les seves tries postobligatòries:

Normalment la gent que va a FP és la que durant la ESO no se'ls hi ha donat molt bé les assignatures comunes, la gent amb nivell d'estudis més baix...

(Noemí, Batxillerat Científic).

El Batxillerat és més general i més teòric i els Cicles són més específics i més pràctics... Normalment a aquells que hem tingut bones notes a l'ESO, que més o menys se'ns dona bé estudiar, que creuen que anirem a la Universitat ens recomanen que fem Batxillerat **(Magalí, Batxillerat Científic).**

Jo no soc d'estudiar, a mi no m'agrada estudiar, això d'estar a casa, a la meua habitació posant colzes no és per mi, no m'entrava, em despistava, no em concentrava [referint-se a l'ESO]. Aquí [referint-se al Cicle], en canvi, estic més atenta, m'agrada més la pràctica que no la teoria (Àngela, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria).

Gairebé tots els meus companys volien fer Batxillerat i quan jo els hi deia que volia fer un Cicle em deien «què malament, tio, els Cicles són per la gent que no estudia» (Edgar, CFGM Instal·lacions Elèctriques i Automàtiques).

D'aquestes cites no només se'n desprèn una mirada molt dicotòmica del tipus de coneixement que caracteritza i que es requereix per cursar Batxillerat o CFGM sinó que, a més, aquests dos tipus de coneixement no tan sols es descriuen com a diferents, sinó que es valoren com a desiguals. És més, no tots els estudiants s'hi han relacionat en les mateixes condicions durant les etapes d'educació obligatòria. La possibilitat d'accedir al coneixement teòric i al coneixement pràctic és percebuda pels i les estudiants com altament condicionada pel tipus de centre on han cursat l'ESO i pels dispositius pedagògics que s'hi implementen. Així, els centres amb menor complexitat social són percebuts pels i les joves com espais on s'apren més i amb més intensitat que els centres que concentren més dificultats socials, en els quals es percep més dificultat per fer un treball acadèmic sòlid i aprofundit. Tal com es desprèn de les cites de la Gisela i de l'Amaia, aquestes diferències en la quantitat i la qualitat de coneixement estan marcades —tot i que elles no ho expressin així— per la composició social dels seus centres educatius. Això demostra l'absoluta necessitat de lluitar contra la segregació escolar per tal de garantir que tots els centres educatius puguin desplegar un currículum ambiciós per als seus i les seves estudiants.

En aquest institut es fa molt treball per projectes, de petit grup, de reflexió, ens fan fer moltes presentacions en públic, defensar els nostres punts de vista... I alhora són molt estrictes. Jo diria que és un institut difícil, difícil però entretingut sí, m'agrada (Gisela, Batxillerat Social).

*Les classes durant l'ESO eren molt mogudes, a vegades era difícil posar-te a treballar perquè sempre hi havia gent parlant, molt soroll, molt moviment... Quan em vaig canviar per fer el Batxillerat vaig veure que en comparació amb els meus companys el meu nivell era molt més baix del que havia de ser **(Amaia, Batxillerat Social)**.*

De la mateixa manera, les formes d'agrupament de l'alumnat són percebudes pels i les estudiants com un poderós mecanisme per diferenciar entre formes de coneixement teòric i pràctic, que després obrirà diferents oportunitats de transició a l'educació postobligatòria. Els grups de «baix nivell» són viscuts com menys exigents en el pla acadèmic, i majoritàriament orientats al control del comportament; grups en els quals es destina els i les estudiants que faran Formació Professional. En canvi, els grups d'alt nivell es perceben amb major exigència curricular i orientats a preparar per al Batxillerat. És, doncs, dins la mateixa organització pedagògica de l'ESO, que es fa saber als i a les alumnes que no tothom pot aprendre el mateix. És més, la no adquisició de coneixement suficient, i en particular de coneixement acadèmic durant l'ESO, es considera un impediment per realitzar Batxillerat, però no per realitzar CFGM, assumint que per cursar Formació Professional no calen coneixements teòrics... i a vegades ni tan sols coneixements. Això explica, entre altres qüestions, per què els i les estudiants amb baix nivell d'adquisició de competències durant l'ESO i/o escolaritzats en grups adaptats són derivats majoritàriament a Cicles.

*Les persones del B estaven menys preparades per fer Batxillerat que les de l'A perquè els hi ensenyaven menys contingut i més senzill i a mi això no em sembla bé... **(Rubén, CFGM, Esports)**.*

*Hi havia moltes diferències entre els grups. Tothom sabia que si estaves a l'A era perquè faries Batxillerat científic. Si estaves al B, social. Si estaves al C o menys, Cicles i tot això **(Yanire, Batxillerat Científic)**.*

*Si els profes creuen que estan preparats per Batxillerat els posen a tots a una classe i es passen estudiant tot el dia. A la resta ens posen a grups més baixos i ens preparen pels cicles **(Daniel, CFGM, Electromecànica de Vehicles)**.*

Relacions, fal·làcies i dicotomies entre tipus de coneixement i tipus d'itineraris

Vèiem a l'apartat anterior que la distinció entre coneixement teòric i pràctic explica en bona mesura la relació bidireccional entre desigualtats socials i coneixement escolar. D'una banda, l'alumnat que prové de classes mitjanes professionals és el que té més proximitat al coneixement teòric o acadèmic, perquè és el que domina en els seus entorns de socialització (Bernstein, 1971) i, per tant, aquell amb el qual està més familiaritzat. Aquest alumnat disposa de diferents formes de capital (econòmic, social i cultural) per adquirir coneixement teòric i desenvolupar-lo (Bourdieu, 2001). D'altra banda, és precisament aquest coneixement el més present, reconegut i legitimat dins la *gramàtica escolar* (Tyack i Tobin, 1994) i el que dona accés als itineraris educatius més prestigiats socialment, institucionalment i personalment (Nylund i Rosvall, 2016; Nylund, Rosvall i Ledman, 2017).

Aquesta distinció, de fet, és claríssima en els relats dels i les joves que hem entrevistat. D'una banda, consideren que —de manera global— a cada itinerari predomina un tipus de coneixement diferent: el coneixement teòric al Batxillerat i el coneixement pràctic a la Formació Professional. De l'altra, assignen una sèrie d'atributs a cada un d'aquests coneixements que indiquen el seu valor i prestigi diferencial. Com es pot veure a les cites següents, el coneixement teòric, i en conseqüència el Batxillerat, es considera difícil, majoritàriament avorrit o poc significatiu i no assumible per tothom; mentre que el coneixement pràctic es considera fàcil, entretingut, amb més utilitat i assequible per a qualsevol tipus d'alumnat. D'aquí que —tal com afirma la Paula— es consideri que al Batxillerat només hi poden accedir 'els intel·ligents'.

Els Cicles són més tranquils, vas més poc a poc, tenen tota la part pràctica i es connecten amb una feina concreta. Això són les seves parts bones. Al Batxillerat hi ha molta més pressió, s'ha d'estudiar molt més, hi ha molt poc temps, fas molts exàmens... però lo bo és que tenen bastantes més sortides laborals i la gent el considera millor, també els profes (Alexia, CFGM, Electromecànica de Vehicles).

El Batxillerat és per anar a la universitat, perquè només amb un batxillerat no fas res, en canvi després d'un cicle ja et pots posar a treballar, i a més és molt més pràctic, entretingut i aplicat (Àngela, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria).

Batxillerat és estudiar, estudiar, estudiar, fer deures i fer exàmens. Els Cicles no són així, són més de fer coses (Daniela, CFGM, Sistemes Microinformàtics i Xarxes).

El Batxillerat el veia massa difícil, necessites estudiar molt perquè potser et posen tres, quatre exàmens en un dia, que jo tampoc ho entenc això (Blas, CFGM, Electricitat).

Batxillerat és pels intel·ligents (Paula, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria).

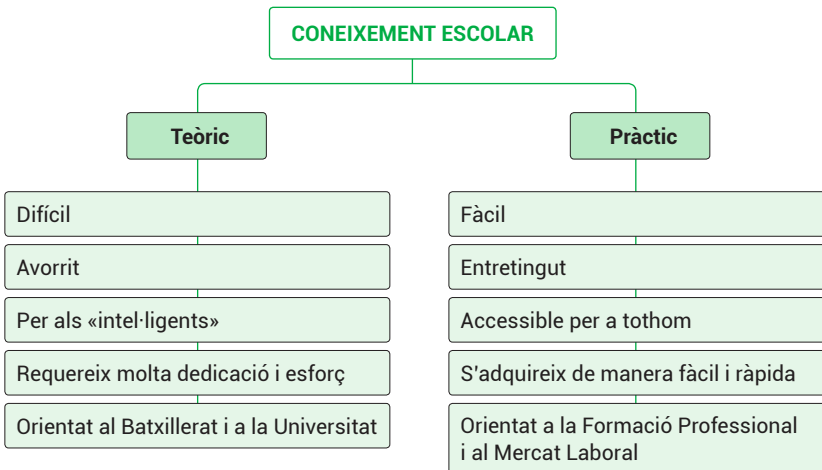
Concepcions dicotòmiques dels itineraris educatius i el coneixement escolar

Aquestes cites mostren la concepció dicotòmica que els i les joves tenen del Batxillerat i els CFGM en funció del tipus de coneixement que creuen que els caracteritza (vegeu Figura 9). Alhora, també il·lustren la naturalesa inherentment relacional d'ambdós itineraris i les seves tries associades (Bourdieu, 1991; Tarabini i Jacovkis, 2021). És a dir, més enllà de les propietats dels diferents tipus de coneixement (i dels diferents itineraris), més enllà de la seva «substància» —d'aquesta qüestió en parlarem una mica més endavant— la manera com els i les joves valoren el coneixement teòric i pràctic es vincula a les seves pròpies estructures d'opunitat. Com hem vist al capítol anterior, aquestes estructures depenen de moments històrics particulars, relacions de poder entre agents socials i configuracions institucionals determinades i s'articulen amb posicions i trajectòries individuals específiques. Això no implica caure en el

relativisme. Ans al contrari. Tal com argumentarem amb més detall a les pàgines següents, defensem la necessitat de garantir l'accés de tot l'alumnat a un tipus de «coneixement poderós» (Young, 2013) que definim a través de l'articulació entre teoria i pràctica. Això significa que cap d'aquestes dues formes de coneixement és inherentment millor que l'altra; significa també que un coneixement —i un itinerari— no és per si mateix difícil, fàcil, avorrit o divertit; ho és només a través dels atributs que li assigna l'alumnat en funció del lloc que ocupa a l'estructura social i de les posicions socials que ostenta. Ja hem vist al capítol anterior que el Batxillerat i els CFGM tenen una posició social estructuralment diferent dins el sistema educatiu català. És més, com veurem al capítol següent, aquesta posició desigual es (re)produeix a través de discursos i pràctiques docents que travessen el dia a dia dels centres educatius i materialitzen aquestes concepcions dicotòmiques a través de pràctiques d'orientació esbiaixades.

FIGURA 9

Atributs valoratius assignats pels i les joves a diferents formes de coneixement escolar



Font: elaboració pròpia.

Aquesta imatge tan dicotòmica dels dos tipus de coneixement no només explica els relats dels i les joves, sinó que —com dèiem— és present a bona part dels discursos i les pràctiques dels agents socioeducatius dins i fora l'escola. És més, aquesta imatge no es genera enmig del no-res, sinó que expressa amb tota la lucidesa la jerarquia en les formes de coneixement que travessa l'organització social del treball (no podem oblidar que les feines amb més prestigi, estabilitat, salari i reconeixement social són les que basen l'expertesa en una forta articulació entre coneixement teòric i pràctic) i l'organització pedagògica de l'escola. Com hem vist al capítol anterior, el prestigi sempre té bases materials que l'expliquen i el sustenten. I un dels elements centrals per entendre com es genera aquest prestigi recau, precisament, en l'autoritat que tenen els seus productors i posseïdors. És el que Michael Young (2008) va definir com el «coneixement dels poderosos» en contrast amb el «coneixement poderós».

Les fonts de prestigi desigual del coneixement escolar

Així, el coneixement teòric-acadèmic té més prestigi perquè prové de fonts disciplinàries considerades expertes i conté components codificats i especialitzats als quals no tothom té accés. Aquesta expertesa dels posseïdors junt amb la dificultat d'accés al coneixement és, doncs, un dels elements centrals per entendre'n el valor. D'altra banda, el coneixement pràctic és el que ve de l'experiència de la vida quotidiana i té significats tàcits. I precisament per això es considera poc valuós; perquè tothom hi pot accedir i tothom el pot comprendre. Valorar la vida quotidiana com a font de saber i replantejar-se els actors, llocs i espais on es produeix expertesa és, doncs, cabdal per generar unes formes curriculars més democràtiques i menys dicotòmiques amb les quals tothom pugui accedir a formes de coneixement teòric i pràctic.

La injustícia cognitiva és aquella que pressuposa que només hi ha un únic coneixement vàlid, produït majoritàriament des del Nord global, i que s'associa amb el que coneixem com a ciència moderna. Una ciència que tot sovint es conceptualitza com si fos objectiva, neutra i imparcial i,

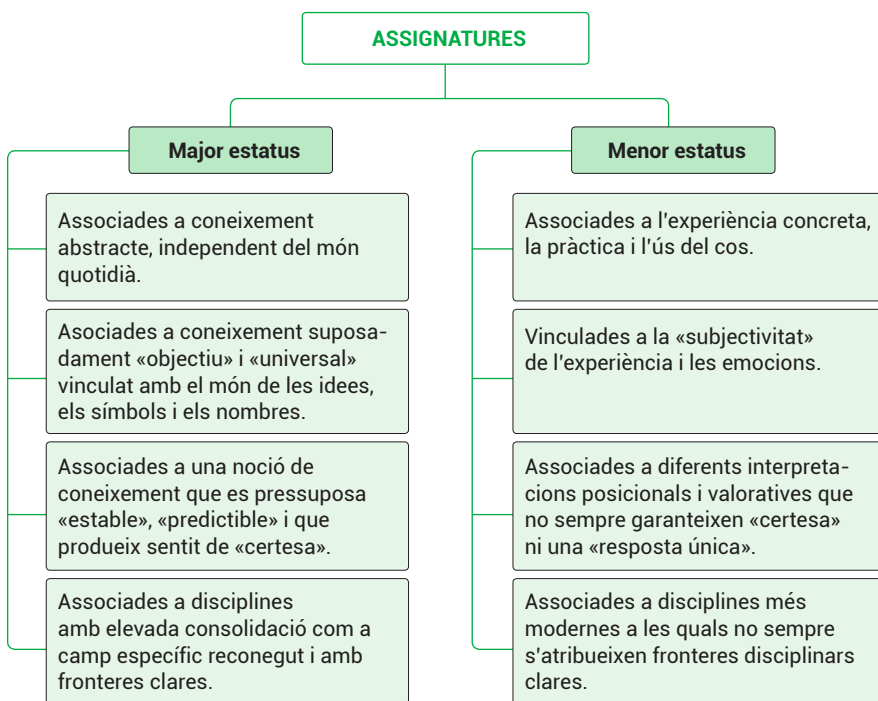
per tant, no subjecta a les relacions de poder que travessen la nostra societat. El coneixement científic, no obstant això, com tota forma de coneixement és sempre fal·lible. Karl Popper (2002), en particular, afirma que el coneixement científic consisteix en conjectures que han sobreviscut als intents de refutar-les i que, com a tals, s'accepten com a coneixement vàlid. És més, la recerca sociològica contemporània ha demostrat que les possibilitats de vincular-se amb el coneixement científic dins l'àmbit escolar estan travessades pels eixos de desigualtat social. Louise Archer *et al.* (2013), per exemple, ens mostren com el gènere interactua amb les aspiracions científiques de nens i nenes des d'edats molt primerenques. Així, a la seva recerca mostra que la majoria de nenes de 10 i 11 anys que han enquestat gaudeixen de la ciència i tenen resultats similars als dels nois. Tanmateix, la majoria d'elles creuen que les carreres científiques «no són per a elles», i això és precisament perquè la ciència s'associa amb concepcions dominants d'*intel·ligència* i masculinitat i, per tant, no connecta, no forma part, de la seva identitat.

Aquesta qüestió és cabdal per entendre i problematitzar el corpus de coneixements (i d'assignatures) al qual tendim a associar un component teòric, tot qüestionant la tradicional jerarquia curricular (Bleazby, 2015) que travessa l'organització dels centres educatius, especialment durant l'ESO. La naturalesa de les disciplines és, de fet, un factor clau per entendre com s'organitzen el coneixement i l'experiència escolar. Així, si bé l'estatus de les diverses assignatures és diferent en funció de múltiples configuracions socials, estructurals i institucionals, seguint el plantejament de Jennifer Bleazby, podem afirmar que hi ha un element fonamental de la jerarquia curricular que es manté constant: com més abstracte, teòric, cognitiu, objectiu, universal i cert apareix el contingut d'una assignatura, més alt és el seu estatus; en canvi, l'extrem inferior de la jerarquia curricular sempre ha estat dominat per assignatures associades a la concreció, la practicitat, la corporalitat, la subjectivitat i, alhora, obertes a possibles disputes, posicionaments i subjectivitats (Bleazby, 2015: 677) (vegeu Figura 10). En aquesta jerarquia curricular, doncs, les matemàtiques i la física són les que ocupen la posició més elevada, mentre que

assignatures com l'educació física o aquelles vinculades amb tallers propis de Formació Professional són les més estigmatitzades i injuriades.

FIGURA 10

Factors per explicar la jerarquia curricular entre diferents assignatures



Font: elaboració pròpia basada en Goodson (1988), Tesse (1998) i Bleazby (2015).

Per entendre l'estatus que tenen diferents assignatures dins el disseny curricular cal tenir en compte també —tal com avançàvem anteriorment— qui són «els posseïdors històrics de diferents tipus de coneixement». Així per exemple, dins les arts, són les belles arts i la història de l'art (històricament vinculades a les classes benestants) les que tenen un estatus més alt, mentre que el disseny (tradicionalment associat a ocupacions de classe treballadora) té un estatus inferior (Lynch i Baker, 2005).

Així mateix, Ivor Goodson (1992) ens explica que, a la Gran Bretanya, la ciència es va ensenyar inicialment de manera aplicada com la «ciència de les coses comunes», però això va generar una creixent preocupació per part de les classes benestants respecte a la seva excessiva accessibilitat per a les classes treballadores i, per tant, es va acabar reconfigurant a través d'un disseny curricular molt més abstracte i allunyat de les experiències de la vida quotidiana. Així mateix, la recerca recent de Mattias Nylund i Per-Ake Rosvall (2016) per al cas de Suècia mostra que la reforma de Formació Professional que es va fer al país l'any 2011 va suposar una forta reorganització curricular, en què es va reduir de forma substancial el contingut acadèmic que havia caracteritzat històricament la Formació Professional sueca a favor d'un contingut molt més tècnic vinculat a resoldre problemes concrets de sectors professionals molt específics. Els autors també afirmen que aquesta reforma ha tingut conseqüències especialment perniciosos per a la classe treballadora.

Les cites que segueixen a continuació reflecteixen perfectament el que estem exposant. D'una banda, l'Alexia ens explica aquesta percepció de les matemàtiques com l'assignatura complicada per «naturalesa» a la qual sembla que només hi pot accedir un perfil d'alumne «naturalment dotat» (Bourdieu i Passeron, 1997). D'altra, la Noemí mostra, de forma extremadament lúcida, aquesta visió de les ciències naturals com el coneixement «cert», gairebé com l'única forma de coneixement. El fet que les ciències naturals es tendeixin a presentar com un conjunt de fets i regles objectives i universals fa que sovint es considerin com una disciplina «lliure de cultura», no subjecta a processos de construcció social i cultural. Finalment, la Lucía ens parla de l'educació física com l'assignatura *fàcil, que agrada, que tothom aprova*.

Les mates sempre són com l'os, no? Hi ha els quatre llestos que ho pillen tot, els hi agrada i sempre tenen bona nota i després la resta que fem el que podem. A mi mai m'han agradat. Són massa complicades. No entenc res (Alexia, CFGM, Electromecànica de Vehicles).

El que m'agrada de les ciències és que puc dir «passa això perquè ha passat això i passarà això, segur». En canvi, a socials no és així, podem intuir que passarà una cosa, però no ho podem assegurar, potser que després canviï i que sigui totalment diferent, és poc tangible, llavors no dona gaire seguretat, és com que el coneixement que tens no és 100 % coneixement (Noemí, Batxillerat Científic).

L'assignatura més fàcil és educació física. Sempre hi ha algú que no aprova, a qui no se li dona bé, potser els més 'frikies', però en general és una assignatura fàcil, que agrada, que tothom aprova (Lucía, Batxillerat Social).

Les formes de transmissió i adquisició del coneixement escolar

És més, una anàlisi aprofundida del relat dels i les joves ens permet afirmar que bona part de les fal·làcies entre diferents tipus de coneixement i de les jerarquies entre disciplines i assignatures no es vinculen a les «proprietats inherents» d'aquests coneixements i/o disciplines sinó a les seves formes de transmissió i adquisició; a qüestions, per tant, de tipus metodològic. D'aquí se'n desprèn una idea important: semblaria que per garantir la connexió dels i les joves amb l'aprenentatge escolar és menys rellevant què s'ensenya (tot i que clarament és important) que com s'ensenya, mostrant la naturalesa indissociable entre currículum i pedagogia i, en particular, la centralitat de la pedagogia per garantir la rellevància del currículum. Com s'observa a les cites següents, allò teòric es tendeix a equiparar amb copiar notes de la pissarra, fer exercicis, memoritzar i realitzar exàmens, en lloc de vincular-se amb la comprensió profunda. Així mateix, les matemàtiques, que com hem dit, ocupen la posició més elevada del podi acadèmic, es vinculen amb una suposada dificultat intrínseca i amb la manca de comprensió. Però en ambdós casos el que es desprèn dels relats no és la manca de rellevància del coneixement *per se*, sinó el desplegament d'un model pedagògic que no aconsegueix connectar i motivar els i les joves.

La cosa bona del Batxillerat és que et fa ser més aplicat, et fa concentrar-te més, perquè has d'estudiar més, i si no, et quedes enrere. I això és bo, lo dolent és que t'ho fan aprendre d'una manera que després no te'n recordes de res i no et servirà de res, perquè no fan gens de pràctica, no veuen les seves aplicacions... bastant com a la ESO, molt d'empollar i d'oblidar... Jo crec que s'aprèn molt més fent pràctica **(Blas, CFGM, Electricitat).**

Jo sempre havia pensat que les mates eren molt difícils, perquè a mi sempre m'havien costat molt, ho veia tot molt abstracte, no entenia res i llavors els hi donava un valor que ara veig que era massa, pensava que els que feien batxillerat científic eren com genis... Molta gent està traumatitzada de la ESO perquè ens han fet fer unes mates que no enteníem, que ens feien sentir tontos i això fa que la gent els hi agafi mania **(Naila, Batxillerat Social).**

Jo crec que haurien de fomentar més la pràctica, que s'asseguessin que ho hem entès, perquè si van avançant temari però no ens enterem de res no serveix de res... potser aniríem més poc a poc o perdríem més temps però per mi no seria perdre temps perquè ho podries entendre, si només memoritzem i copiem no aprenem. Jo moltes vegades tinc molts exàmens, no entenc alguna cosa, però la memoritzo, la poso a l'examen i quan he acabat ja se m'ha oblidat i de què em serveix això? Estic perdent molts anys de la meua vida **(Andrea, Batxillerat Social).**

De fet, les «propietats inherents» o la substància del coneixement teòric i pràctic que sintetitzem a la Figura 11 no són realment de cap assignatura/disciplina concreta. És més, des del nostre punt de vista, teoria i pràctica, comprensió i experimentació han de poder articular-se en la provisió curricular de totes les disciplines i en el seu desplegament metodològic.

FIGURA 11

Propietats inherents del coneixement teòric i del coneixement pràctic

	Coneixement teòric	Coneixement pràctic
Què el caracteritza?	La conceptualització i la lògica deductiva	Els procediments i la lògica inductiva
Com es transmet?	A través de l'explicació i l'argumentació	A través de la contextualització, l'exemplificació i el modelatge
Com s'adquireix?	Mitjançant la sistematització, l'abstracció, i la classificació	Mitjançant l'observació, l'experimentació i l'aplicació

Font: elaboració pròpia.

Aquestes característiques, a diferència de les que mostràvem a la Figura 5, són de naturalesa analítica i no valorativa o normativa. És a dir, no presuposen que un d'aquests coneixements sigui millor que l'altre. De fet, si bé cap dels dos tipus de coneixement és intrínsecament millor que l'altre, tots dos tenen diferents regles de producció, transmissió i adquisició, cosa que condueix a diferents formes d'organització de l'experiència d'aprenentatge (Young, 2006, 2013). A tall d'exemple, les matemàtiques es caracteritzen per un tipus d'indagació que fomenta el raonament abstracte. I, de fet, tothom hauria d'aprendre a fer raonaments abstractes durant la seva trajectòria escolar. Però això no significa que aquest raonament no es pugui arrelar en problemes socials concrets amb sentit i rellevància per als i les estudiants. Ans al contrari, des de la didàctica de les matemàtiques hi ha nombroses evidències d'articulació de teoria i pràctica per formar subjectes amb capacitat autònoma, crítica i reflexiva per aproximar-se a la comprensió i resolució de problemes. Preguntar, observar, classificar, particularitzar, generalitzar, conjecturar, demostrar i aplicar són —entre altres— processos clau per generar coneixement (Mallart, 2010).

Desenvolupar un currículum culturalment rellevant (Gay, 2018; Ladson-Billings 2021), de fet, no és exclusiu d'algunes àrees curriculars específiques, sinó que ha de i pot aplicar-se a totes les disciplines. La proposta

de Gloria Ladson-Billings (2021) sobre les pràctiques educatives culturalment rellevants s'orienta a garantir l'aprenentatge intel·lectual, social, emocional i polític dels i les estudiants mitjançant l'ús dels seus propis referents culturals com a punt de partida per al disseny i el desenvolupament curricular. Això és el que permet als i a les joves fer compatibles les seves identitats socials (de classe, gènere, origen, etc.) amb les possibilitats de vinculació i èxit escolar a diferents disciplines i a l'escola en general. I això implica, com deïem, posar el focus en les formes de transmissió i apropiació del coneixement escolar, garantint connexions pedagògiques significatives entre el coneixement disciplinar i el coneixement quotidià (Hoadley i Muller, 2010). Tal com ho defineix Geneva Gay (2018), una pedagogia culturalment rellevant és aquella que empra el coneixement cultural, les experiències prèvies, els marcs de referència i els estils d'aprenentatge d'estudiants ètnicament (i nosaltres afegirem socialment) diversos per garantir un aprenentatge més rellevant i efectiu. I és que, com hem argumentat, no hi ha cap forma neutra de coneixement escolar que, per tant, sigui aliena a diferents contextos, relacions i identitats socials. És per això que l'èxit escolar només és possible connectant el món de l'escola amb el món de la vida (Tarabini, 2021).

La integració curricular i l'experimentació competencial com a base per a les tries

Tal com hem argumentat fins ara, el sistema educatiu ha de garantir un aprenentatge profund i amb sentit per a tots els i les estudiants que els habiliti per desplegar les seves trajectòries formatives i els seus projectes vitals en igualtat de condicions. Des del nostre punt de vista, això passa inexorablement per l'articulació entre coneixement teòric i coneixement pràctic a totes les disciplines i a totes les etapes educatives, per bé que aquesta articulació pugui fer-se de diverses maneres i amb diferents intensitats. La fragmentació i compartimentació del coneixement, de fet, limita les oportunitats de comprensió profunda ja que abstruï el coneixement de les seves arrels socioculturals i polítiques i el descontextualitza del seu

vessant pràctic. És més, seguint Philippe Perrenoud (2011), podem afirmar que en la base de tot coneixement hi ha un origen i una referència a l'experiència. Al capdavant, totes les disciplines disposen de coneixements concrets i pràctics. Teoria i pràctica interactuen a través d'una relació dinàmica i dialèctica que, fent servir l'expressió de John Dewey (1997 [1938]), podríem afirmar que es basa i s'ha de basar en un *contínuum experiencial*. És més, el que es considera teòric en un moment pot esdevenir pràctic en un altre, ja que depèn de canvis sociohistòrics i culturals (Bernstein, 2000: 29).

Els principis bàsics del coneixement poderós

En aquest sentit, creiem en un model curricular que, com ja hem anticipat en altres llocs (Tarabini, 2021; Tarabini, 2022b), es basa en dos principis fonamentals: la qualitat intel·lectual i la connexió. La qualitat intel·lectual és la que s'orienta a garantir un coneixement profund, teòricament i conceptualment robust; un coneixement orientat a la comprensió que sigui transferible i, per tant, es pugui emprar més enllà de les particularitats específiques dels contextos on s'adquireix (Furman, 2021; Grau, 2022). La connexió és la que permet articular els sabers de diferents disciplines, les diferents formes de coneixement i, alhora, connectar amb la vida dels i les joves (Hayes *et al.*, 2006). Aquests dos principis són la base d'un currículum just i la base per a l'adquisició d'un coneixement poderós (Young, 2013) que permeti donar sentit a la teoria a partir de la pràctica, i sistematitzar la pràctica a través de la teoria. Igual que la pràctica, per rompre amb el sentit comú, necessita anàlisi, reflexió i sistematització, la teoria, per adquirir valor personal i social, necessita contextualització. És aquí on es produeix el coneixement poderós: en la possibilitat d'interpretar la pràctica a través de la teoria i d'entendre la teoria a través de la pràctica, o dit d'una altra manera, en l'experimentació de la teoria i la teorització de la pràctica, perquè una i altra són dues cares indistingibles de la mateixa moneda.¹⁵

.....
15. Certament, en algunes publicacions de Young (2013) i també en algunes publicacions prèvies nostres (Tarabini i Jacovkis, 2019b; Tarabini i Jacovkis, 2022), es pot donar

Quan parlem d'integració curricular, doncs, ens referim a un model que va més enllà de la informació parcel·lada del coneixement per assignatures i que, en canvi, s'arrela en una visió de l'aprenentatge com a articulació contínua de nous coneixements, competències i experiències per tal d'aprofundir i ampliar la nostra comprensió de nosaltres mateixes i del món que ens envolta (Bleazby, 2015). Això implica un desplegament curricular que s'organitza a partir de problemes socials autèntics l'abordatge dels quals implica la integració de diferents coneixements, habilitats i procediments disciplinaris. Aquest model, de fet, en contra del que sovint es pressuposa, no implica en cap cas acabar amb l'organització disciplinària del coneixement, sinó precisament posar les disciplines en diàleg entre elles i amb la vida. Tal com afirma James A. Beane al seu llibre clàssic *Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge* (1995) les disciplines de coneixement i les assignatures no són exactament el mateix. En algun casos, com a les matemàtiques, hi pot haver una elevada correspondència, però això no sempre és així. Les assignatures són invencions institucionals i sociohistòriques que es relacionen, però no són idèntiques a les disciplines. L'excel·lent anàlisi de la història del currículum que ens ofereix Goodson (1988) ens mostra com les arrels de les assignatures escolars es troben a les lluites de poder entre i dins grups socials associats amb diverses disciplines acadèmiques en l'àmbit universitari, i grups fora de l'àmbit universitari amb altres preocupacions i interessos professionals.

És més, tal com proposa Barbara S. Stengel (1997), la relació entre disciplines de coneixement i assignatures pot adoptar múltiples formes amb més o menys continuïtat i interdependència entre elles. Com estableix l'autora, aquestes possibilitats inclouen:

.....
entenent que el coneixement poderós és només aquell que es desprèn del coneixement teòric. La reflexió constant sobre aquesta qüestió, no obstant això, ens porta a afirmar en el moment d'escriure aquest text que el poder del coneixement radica en l'articulació entre teoria i pràctica i no només en la teoria per si mateixa. En tot cas, és un tema sobre el qual seguirem pensant i aprofundint.

1. La continuïtat i/o encavallament entre ambdues, que assumeix la seva equivalència de forma gairebé natural.
2. La desvinculació entre disciplines i assignatures, com en el model d'integració curricular que proposa Beane (1995), en què el currículum s'organitza al voltant de reptes i problemes rellevants per a l'alumnat, definits col·laborativament amb el professorat.
3. L'articulació entre disciplines i assignatures a través de diferents fórmules de treball per projectes que, seguint Bleazby (2015), no sempre aconseguen desconstruir les jerarquies curriculars imperants ni, des del nostre punt de vista, proporcionar una articulació sòlida entre connexió i qualitat intel·lectual.

La idea fonamental que es desprèn d'aquí és que la clau es troba en la deconstrucció de jerarquies i en la garantia dels principis de connexió i qualitat, i no en el treball per projectes en si mateix. Certament, un treball per projectes ens pot acostar més a la integració curricular que defensem que no pas l'organització clàssica del currículum per assignatures. Però per aconseguir-ho cal parlar del com, el què, el per a què i de quins projectes (per aprofundir en aquesta qüestió es recomana consultar Furman, 2021 i Grau, 2022).

De fet, un model curricular basat en assignatures —que continua sent dominant a l'ESO i al Batxillerat— sembla confondre els mitjans amb els fins de l'educació. L'objectiu de l'educació no és col·leccionar informacions, dades i fets només *perquè sí*, sinó pel valor que tenen per comprendre, raonar i actuar al món. I això no implica una visió utilitarista del coneixement, sinó precisament una d'humanista. Al capdevall, fent referència de nou a Michael Young, «la finalitat del currículum, almenys a les societats modernes, no és només transmetre coneixements; és fer possible que les noves generacions puguin partir d'aquest coneixement per crear-ne de nou, perquè així és com les societats humanes progressen i com es desenvolupen els individus» (Young, 2013: p. 101-102). Tal com veiem a les cites següents, és precisament aquesta integració entre teoria i pràctica, abstracció i experimentació, conceptualització i

aplicació la que els permet aprendre i donar sentit a l'experiència escolar dels i les joves.

A mi m'agrada molt aplicar les coses i entendre les coses. No m'agrada allò d'aprendre vint fórmules i no aplicar-les i no saber per què serveixen. Crec que s'aprèn millor quan tots aquests conceptes que a vegades són massa abstractes s'aterren, quan els podem manipular (Lluís, Batxillerat Científic).

Aquí ho posem tot a la pràctica i això m'encanta. Primer teoria i després pràctica. O al revés, primer pràctica i després teoria però sempre les dues coses, no com a l'insti que ens passàvem tot el dia asseguts, escoltant, sense entendre res. Aquí tots els conceptes, el nom de les tècniques, el vocabulari s'han d'aplicar a un repte concret, has de saber fer les dues coses (Cristian, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria).

La gent es pensa que als Cicles no fem res, que estem tot el dia al taller sense fer res. Però com vindràs al taller sense saber res?! És impossible. Aquí si vols baixar a desmuntar alguna cosa primer has de saber allò teòric. No pots baixar i desmuntar perquè sí, perquè després quan te diguin que ho tornis a muntar no ho sabràs fer perquè no entendràs la dinàmica, no tindràs ni idea de què ni per què ho has fet (Pol, CFGM, Electromecànica de Vehicles).

Les dimensions de la integració curricular

Des de la nostra perspectiva, doncs, aquesta integració curricular ha de permetre avançar simultàniament en tres direccions:

- La primera, com ja hem anticipat, és la necessitat de desplegar models curriculars a l'ESO que vagin més enllà de l'organització per assignatures i que s'articulin a partir de situacions d'aprenentatge rellevants i significatives per als i les joves.¹⁶ Tal com va afirmar

.....

16. Tant la LOMLOE en l'àmbit estatal com el disseny del nou currículum a Catalunya van en aquesta direcció. Caldrà, doncs, garantir les condicions materials, temporals, humanes i de formació necessàries perquè aquest model es pugui desplegar amb sentit a tots els centres educatius del territori.

Dewey (1991 [1910]) fa més de 100 anys, comencem a pensar quan hi ha alguna cosa que ens intriga. O com afirma Héctor Ruiz (2020), la motivació per aprendre alguna cosa sempre sorgeix en relació amb un objectiu. De tal manera, crear un currículum per i amb els i les joves ha de començar inexorablement per una revisió dels problemes, reptes i preocupacions que tenen sentit per a la seva vida. I és que, com hem argumentat al principi d'aquest capítol, per a molts joves l'organització del currículum en assignatures desconectades significa poc més que una llista incoherent de fets i conceptes que no permet abordar ni resoldre els problemes que perceben com a rellevants. Una qüestió central en aquest debat, tal com plantegen de manera magistral Digna Couso i Neus Sanmartí (2022), és com garantir que allò que l'alumnat considera rellevant i interessant no reproduïxi els eixos de desigualtat social. Els estudis clàssics de Pierre Bourdieu i Passeron (1996, 2009), des de la sociologia de l'educació, ja fa anys que es van encarregar de demostrar que tant els interessos com les capacitats i els gustos dels estudiants tenen una naturalesa profundament social. És per això que, segons Perrenoud (2011: 173), l'art consisteix precisament en partir de l'experiència i sortir-ne; partir dels coneixements previs dels aprenents per construir nous sabers garantint que es pugui arrencar d'allò conegut per poder anar més enllà, obrint nous horitzons i finestres de possibilitat.

- La segona consisteix en la necessitat de garantir una àmplia experimentació competencial de tots els i les joves durant l'ESO per desenvolupar identitats d'aprenent més positives i habilitadores (Coll i Falsafi, 2010) que, alhora, permetin portar a terme eleccions educatives més informades. De fet, bona part dels i les joves entrevistats afirmen que els manquen experiències escolars significatives per saber què els agrada. Com es pot observar a les cites següents, la tria dels estudis postobligatoris es fa sovint en negatiu, fixant-se en allò que saben que no els agrada, que no se'ls «dona bé» i/o que volen evitar; es fa també a partir d'experiències

externes a l'escola, en la qual pesa sobretot el capital cultural familiar tant pel que fa a les professions dels progenitors com a les activitats extraescolars realitzades. És més, tot i que pugui semblar paradoxal, i com hem anticipat al capítol anterior, des de la perspectiva dels i les joves, el Batxillerat es construeix com una tria on precisament es pot posposar l'elecció. És a dir, no només és una tria més fàcil en termes institucionals sinó que a més disposa d'un currículum molt més generalista que permet posposar la certesa (i els riscos) de la tria.

La veritat és que vaig acabar aquí per descarte. M'agradaven els cotxes, però no és que fos una passió. Va ser una mica una casualitat, un descartar altres coses que no podia fer o per nota o per altres motius. Però una vegada vaig començar aquí vaig veure que sí que m'agrada molt i que estic al meu lloc (Daniel, CFGM, Electromecànica de Vehicles).

Sí, jo ja sabia que volia fer el Batxillerat Científic, ho sabia des de 4t d'ESO. Ho sigui a 3r d'ESO ens van dir quines optatives hi havia a 4t, i jo llavors no sabia què volia estudiar, o sigui sabia el que se'm donava bé, però no el que m'agradava. I se'm donava bé l'àmbit científic, biologia i mates i això, però no sabia si era el que m'agradava. Llavors vaig dir doncs a 4t d'ESO m'agafo mmm física, química i biologia, i de la tercera, per canviar, perquè jo ja faig música extraescolar, ho sigui que més o menys ja sabia si m'agradava o no, i vaig dir doncs faig plàstica per si m'agrada, i vaig fer plàstica i vaig veure que no (Noemí, Batxillerat Científic).

No sabia què fer, encara no tinc molt clar què vull fer més endavant, per això vaig decidir fer Batxillerat, per tenir més temps per decidir, potser si hagués tingut molt clar a què em vull dedicar hauria escollit un Cicle (Gisela, Batxillerat Social).

Si no ho proves, no ho pots saber. No et pots ni plantejar si t'agradarà. Ho has de provar. Jo sempre he estat molt en el món dels videojocs i sabia que això m'agradava i que se'm donava bé (Sonia, CFGM, Sistemes Microinformàtics i Xarxes).

Des de molt petit m'ha agradat l'art, sempre m'ha agradat dibuixar, el meu pare és dissenyador gràfic, faig dibuix des que soc molt petit, és una cosa que està molt present a casa meva (Silvio, Batxillerat Artístic).

És més, aquesta experimentació competencial és fonamental perquè les tries educatives es puguin fer en positiu i no des d'una «identitat malmesa» o deteriorada, com passa sovint en el cas dels i les estudiants que trien Formació Professional (Hollingworth i Archer, 2010; Tarabini, Jacovkis i Curran, 2020). Tal com afirmen Couso i Sanmartí (2022) «el que veritablement motiva a aprendre és creure que tu, siguis qui siguis, pots tenir èxit aprenent». En canvi, el que expressen bona part dels i les estudiants que hem entrevistat als CFGM és que ells i elles no eren bons estudiants i per això es van decantar per la Formació Professional. Tal com expressa l'Àlex «bueno, aquí tots ens semblen perquè som els que sempre ens han dit que no valem» (Àlex, CFGM-Cures Auxiliars d'Infermeria) o com diu el Vicent quan li preguntem per què es va decantar per Cicles i no per Batxillerat «perquè em veia incapaç» (Vicent, CFGM, Sistemes Microinformàtics i Xarxes).

- La tercera és la necessitat d'explorar fórmules de connexió, hibridització i/o permeabilitat entre el Batxillerat i els CFGM. Com hem argumentat, la separació acadèmica-professional és una de les formes de divisió més persistents de la història dels sistemes educatius, i té efectes clau en la (re)producció de les desigualtats socials (Nylund *et al.*, 2017; Polesel, 2008). Aquesta divisió, no obstant això, no és natural, sinó que és l'efecte de diferents configuracions socials i institucionals i, com a tal, es pot qüestionar i transformar. És més, qualsevol plantejament d'aquest tipus implica preguntar-se i replantejar-se quines són les funcions dels dos itineraris postobligatoris i quin tipus de ciutadans/es volem contribuir a formar. Des del nostre punt de vista, és imprescindible avançar cap a una concepció més holística dels propòsits de l'educació post-16 que s'allunyi tant d'una concepció utilitarista del que implica la formació per al treball de la Formació Professional, com d'una concepció simplista del que significa la formació acadèmica al Batxillerat. Formar per al treball, de fet, és una qüestió molt més àmplia i complexa que ensenyar competències tècniques hiperespecialitzades

vinculades amb l'exercici d'una professió concreta. Són nombrosos els estudis que, a hores d'ara, han demostrat els impactes altament perniciosos d'aquest tipus de formació, especialment per a la classe treballadora (Wheelahan, 2007). És més, cada vegada hi ha més evidència respecte a la necessitat de reforçar la dimensió de coneixement teòric del currículum de Formació Professional (Young i Hordern, 2022). Tal com nosaltres ho entenem, això implica reforçar la connexió entre teoria i pràctica a totes les etapes i ofertes formatives. Això és especialment complex als CFGM, precisament perquè allà s'hi deriva l'alumnat que ha assolit un menor nivell de competències durant les etapes prèvies. Així mateix, formar acadèmicament els nostres estudiants és molt més que passar-se els dos anys de Batxillerat entrenant-se per a les proves de selectivitat. De nou, és nombrosa la recerca que assenyala els efectes nocius que genera el *teaching to the test* sobre professorat i alumnat, cosa que contribueix a crear un sistema basat en la competitivitat i la pressió pels resultats que obvia la complexitat oculta sota les relacions entre ensenyament i aprenentatge (Lingard i Sellar, 2012; Keddie i Holloway, 2019). És més, mantenir aquesta estructura altament segmentada entre els estudis acadèmics i professionals és un dels factors clau que explica l'elevada polarització dels discursos, vivències i experiències d'alumnat, famílies i professorat.

Qualsevol transformació de la divisió acadèmica i professional és, sens dubte, complexa, perquè implica canvis de naturalesa cultural que són lents; perquè —com hem argumentat— està integrada a les estructures institucionals, socials i mentals com si fos natural i inevitable. És més, com veurem al capítol següent, aquesta divisió se sustenta sovint en un supòsit àmpliament estès, també entre el professorat, segons el qual hi ha gent naturalment dotada per a allò acadèmic i que, per tant, es requereix una divisió i especialització curricular orientada a atendre millor les seves necessitats. Al nostre entendre, el model ideal —seguint la clàssica proposta de Martin Bloomer (1997)— seria aquell que aposta per un currículum comprensiu a l'etapa postobligatòria que integra plenament la

formació acadèmica i professional de qualitat per a tots i totes les estudiants.¹⁷ Sabem que aquesta aposta es pot interpretar com a utòpica, però no ho és. El que fa és marcar el camí, l'horitzó. Un camí que es pot començar de múltiples maneres. És el que Young *et al.* (1997) van definir com la «dimensionalitat» de la integració o la unificació post-16, i que implica diferents articulacions entre el currículum, el sistema de certificació i el model de regulació i oferta. Així mateix, David Raffe (2003) identifica diferents formes i mesures d'unificació que inclouen diversitat d'articulacions entre temes organitzatius i curriculars. Entre aquestes mesures es pot pensar, per exemple, en reforçar el contingut acadèmic dels CFGM i el contingut professionalitzador del Batxillerat; es pot avançar cap a l'oferta d'optatives conjuntes per als estudiants d'ambdós itineraris; o en la introducció de transferències clau de caire comú per a programes acadèmics i professionals, tal com fan països com Àustria o Finlàndia, que disposen de diferents models d'integració curricular entre itineraris.

Així mateix, es poden programar tipus d'oferta híbrids, com és el cas dels Batxillerats Professionalitzadors que ha començat a desplegar el Consorci d'Educació de Barcelona; o es pot pensar en centres d'educació postobligatòria integrats a l'estil dels *hubs* especialitzats d'Holanda o dels *Career Clusters* dels Estats Units (Tarabini i Jacovkis, 2019). Fins i tot es podria pensar que, en lloc de tenir cursos acadèmics i professionals separats, el currículum post-16 s'articulés com un conjunt de mòduls teòrics i pràctics dins un sistema únic unificat (Young, 1993) que alhora es podria fer reemplaçant l'organització per assignatures que proposàvem per a l'ESO segons temes transversals. I, quant a la certificació, es podria pensar en sistemes de qualificació unificats com a Nova Zelanda o a Escòcia, que no només defineixen nivells de formació equivalents i certificats d'estudis integrats sinó que també estableixen principis comuns d'avaluació. Organitzativament també es poden pensar itineraris més fluidos pel que fa a modularització o transferència de crèdits; o es podria

17. Múltiples autors, de fet, han teoritzat sobre la necessitat, modalitats i formes d'integració curricular a l'etapa post-16. Vegi's per exemple: Young (1993), Young *et al.* (1997), Raffe *et al.* (1998), o Raffe (2003).

fins i tot articular una nova estructura administrativa que legislés i regulés l'etapa post-16 conjuntament. I és que imaginar i somiar és l'única manera de continuar avançant. És més, qualsevol revisió dels models post-16 arreu del món ens ensenya que la divisió estricta en termes de regulació, provisió, currículum i certificació és només un dels models existents, ni molt menys l'únic possible.

La Figura 12 sintetitza els tres grans elements que hem assenyalat de la nostra concepció de la integració curricular.

FIGURA 12

Elements de la integració curricular



Font: elaboració pròpia.

Fins aquí hem analitzat la forma en què el desplegament del currículum a l'ESO, al Batxillerat i als CFGM repercuteix en l'experiència escolar dels i les joves, i en les seves tries i transicions educatives. Com hem vist, no hi ha cap forma de coneixement que sigui neutra i, per tant, l'organització del currículum té un paper clau per entendre com es reproduïxen i/o transformen les desigualtats socials des dels centres educatius. Els relats dels i les joves entrevistats no només mostren el paper cabdal que tenen diferents menes de provisió pedagògica i curricular en la rellevància del seu aprenentatge; a més, denoten una plena consciència respecte al fet que, en diferents centres, grups i, sobretot —per als objectius d'aquest llibre—, itineraris, s'aprenen no només coses diferents sinó sobretot desiguals.

El coneixement valuós, prestigiat i legítim és el que s'assimila amb el coneixement teòric que alhora s'equipara al Batxillerat; aquest és el coneixement per als «llestos», els «capaços»; la resta, aquells «menys intel·ligents» són els que estan predestinats a seguir un itinerari professional percebut com més fàcil i menys habilitador, tant per al present com per al futur. I aquestes concepcions, com veurem al següent capítol, són sovint reforçades per unes creences docents i unes pràctiques d'orientació que acaben naturalitzant i fent realitat les concepcions lineals entre tipus de coneixement, capacitats i itineraris educatius. Al llarg del capítol hem argumentat també que hi ha alternatives d'organització curricular i pedagògica tant durant l'educació secundària obligatòria com durant la postobligatòria orientades a garantir l'aprenentatge profund i significatiu per a tots els i les estudiants.

Factors relacionals. El rol del professorat en l'experiència escolar i en les transicions a l'educació secundària postobligatòria

El professorat és un agent cabdal per a l'èxit educatiu. Nombrosa recerca assenyalava el seu rol central per explicar els processos de (des)vinculació escolar dels i les joves (Castejón, 2017; Rist, 1970; Tarabini, 2017; Van Houtte, 2011), així com la seva influència específica en els moments de tria i transició educativa, com és el pas de l'educació secundària obligatòria a la postobligatòria que ens ocupa en aquest llibre.

L'objectiu d'aquest capítol, seguint la mateixa lògica que en els dos anteriors, és analitzar el rol que atribueixen els i les joves al professorat a l'hora d'explicar les seves transicions a l'educació postobligatòria. Per això, d'una banda, explorem la manera a través de la qual les creences docents són percebudes pels i les joves, que influeixen la concepció que tenen d'ells mateixos com a estudiants i les decisions que es deriven d'aquestes concepcions. De l'altra, ens endinsem en els discursos i pràctiques d'orientació que els i les joves perceben del professorat, tot explorant els seus efectes en clau de reproducció de la desigualtat social.

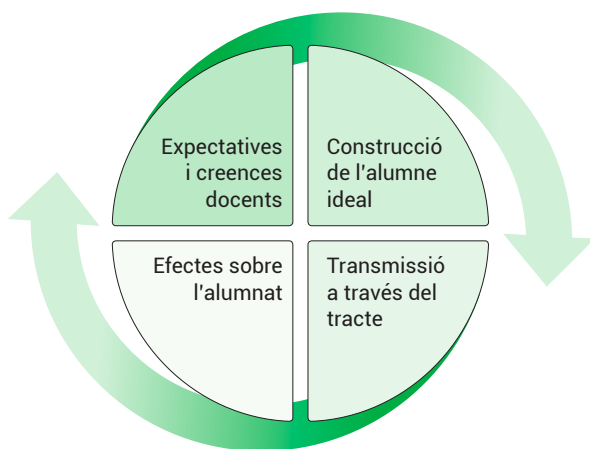
Les creences docents i el pes de l'efecte pigmalíó

Des de fa més de 50 anys, la sociologia de l'educació ha produït nombrosa evidència sobre el rol que tenen les creences docents per explicar les oportunitats d'èxit educatiu dels i les estudiants. Partint de la recerca pionera de Ray Rist (1970), moltes investigacions han demostrat que la construcció de l'alumne ideal no és neutra en termes de classe social, gènere i etnicitat (Archer i Francis, 2005). De tal manera, la imatge que el professorat

tendeix a construir del «bon alumne» se superposa amb característiques pròpies de les classes mitjanes autòctones amb elevat capital cultural i que, a més, s'alineen amb els trets de conducta esperats de les noies (Tarabini, 2017: 31). Quan no es contempla l'efecte que exerceix l'origen social en les actituds escolars, es tendeix a esperar que tot l'alumnat es comportes, relacioni i aprengui d'una manera que se suposa que és independent del seu context i, de tal manera, disposicions escolars que són particulars s'interpreten com si fossin universals (Bourdieu i Passeron, 1996). És més, les expectatives docents es transmeten a través del tracte (Boone i Van Houtte, 2013; Castejón, 2017) i, a través del conegut efecte pigmalíó, acaben generant efectes reals en l'autoestima, actitud i resultats dels i les estudiants (Demagnet i Van Houtte, 2012) en una sort de profecia autocomplerta. A la Figura 13 es pot veure el funcionament d'aquest procés.

FIGURA 13

Funcionament i efectes de les expectatives docents



Font: elaboració pròpia.

Tal com relaten l'Álex i l'Andrea a les cites següents, la manca d'expectatives que els transmetien els i les docents durant l'ESO els feien desconfiar de les seves possibilitats de ser bons estudiants, i això mostra l'efecte

central que exerceix la confiança en qualsevol procés d'aprenentatge. La confiança del professorat en l'alumnat, de fet, és crucial per a l'èxit educatiu. I és que si no confiem en les nostres capacitats per aprendre i no percebem aquesta confiança en el nostre entorn immediat difícilment aconseguirem un aprenentatge efectiu. Podem afirmar, doncs, que les altes expectatives envers tot l'alumnat són un principi cabdal d'una pràctica pedagògica socialment justa (Tarabini, 2017, 2021). Altes expectatives que han d'anar acompanyades de pràctiques de respecte mutu i suport social orientades a garantir un aprenentatge profund, amb sentit i transferible per a tots els i les estudiants. Parlar d'altres expectatives no vol dir en cap cas caure en la retòrica fal·laç de la «baixada de nivell» (Hayes *et. al.*, 2006); ans al contrari, implica garantir una elevada exigència intel·lectual per a tot l'alumnat, basada en la creença ferma que tothom pot aprendre a l'escola i en el desplegament de pràctiques pedagògiques per fer-ho possible. Tal com diuen Digna Couso i Neus Sanmartí (2022), sense expectatives que tots els infants i joves poden aprendre cap metodologia funciona.

Fins que no vaig arribar al Cicle, la meva història amb els profes no va ser gaire bona. Jo sempre havia volgut fer Batxillerat, bé és que no m'havia plantejat que existís res més i la meva família tampoc i és cert que no tenia unes notes brillants però tampoc era un desastre, m'esforçava, m'ho anava traient, però els profes no t'animaven, saps? Al contrari, tot el que rebies és que eres un desastre, que no t'ho trauries en la vida. Allà era així, si vals vals i si no fora. Si creuen que no vals, ja no et recolzen, et donen per perdut (Alex, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria).

A 4t teníem una profe que fuaaaa, la descriuré com a dolenta però... a mi el castellà em costava un montón i sempre em deia que no arribaria a res, que em faria repetir 4t, me sentia molt pressionada, no pots viure així, no pots estudiar així, amb una persona dient-te tot el dia que no arribaràs a res. Perquè al final t'ho creus. Jo crec que els profes, els bons profes, són com els metges, són gent molt important, perquè passes més hores al cole que a casa teva. I quan et diuen això de «jo no t'he d'educar» «has de venir educada de casa», val no et demano que m'eduquis, et demano que m'ajudis a anar pel bon camí, et demano que no passis de mi si veus que em costa, et demano que no em donis per perduda (Andrea, Batxillerat Social).

Bases d'una nova professionalitat docent

És més, el relat de l'Andrea també apunta la necessitat de desplegar una «nova professionalitat docent» (Hargreaves i Goodson, 1996; Perrenoud, 2004; Darling Hammond, 2013) en què, reproduint les paraules de Philippe Meirieu (2006), no calgui escollir entre l'amor als alumnes i l'amor al saber. És a dir, una *nova* professionalitat i una *nova* identitat docent que vagin més enllà de l'especialitat disciplinària i siguin capaces de desplegar pràctiques de suport i acompanyament intel·lectual, social i emocional per a totes i tots els estudiants. Perquè tant l'ensenyament com l'aprenentatge van més enllà de la seva dimensió cognitiva, i impliquen inherentment una dimensió social i emocional que no es pot deixar al marge (Hargreaves, 2001; Zembylas, 2005; Jackson, 2018). Coincidim plenament amb Andy Hargreaves *et al.*, quan afirmen que «les pràctiques poderoses d'ensenyament i aprenentatge són cognitivament profundes, emocionalment compromeses i socialment riques» (Hargreaves *et al.*, 2001: p. xi). I és que, reiterant les paraules de l'Andrea (Batxillerat Social) «et demano que m'ajudis a anar pel bon camí, et demano que no passis de mi si veus que em costa, et demano que no em donis per perduda».

Aquesta nova professionalitat docent, doncs, requereix un saber ampli tant en termes psicosociopedagògics com didàctics i (inter)disciplinars i, alhora, un compromís sòlid amb l'alumnat i amb la millora de les seves condicions de vida, a través d'una forta implicació amb el seu aprenentatge (Tarabini, 2022b). La docència, de fet, és una professió amb un fort component moral pel fet d'estar profundament implicada en els processos de millora i canvi (Fulan, 1993). Una professió amb un compromís amb la democràcia i la justícia social que entén que, sense motivació i ganes d'ensenyar, no hi pot haver motivació ni ganes d'aprendre (Couso i Sanmartí, 2022). En aquest sentit, la relació entre sentit de l'aprenentatge i sentit de la docència és inseparable. Coincidim plenament amb Christopher Day i amb la seva definició de la passió per l'ensenyament. Diu així:

Les i els docents amb passió per l'ensenyament són aquells que es mostren compromesos, entusiastes i intel·lectualment i emocionalment enèrgics en el seu treball amb nens, joves i adults. Aquests signes evidents de passió es recolzen en propòsits morals clars que van més enllà de la implementació eficient dels plans d'estudi establerts. Les i els docents apassionat són conscients dels reptes existents en els contextos socials més amplis en què ensenyen, tenen un clar sentit d'identitat i creuen que poden marcar la diferència en l'aprenentatge i el rendiment de tot els seu alumnat. Es preocupen profundament per ells. També els preocupa com i què ensenyen i tenen curiositat per aprendre més, a fi d'arribar a ser i seguir sent més que només competents. Són conscients del paper que té l'emoció en l'aprenentatge i l'ensenyament a l'aula. Es comprometen a treballar de manera cooperativa, en col·laboració amb els companys de la seva pròpia escola i d'altres, i busquen i aprofiten oportunitats per involucrar-se en reflexions de diferents tipus sobre les seves pràctiques. Per a aquests docents, la docència és una professió creativa i la passió no és una opció. És cabdal per a un ensenyament de qualitat (Day, 2004: p. 2, traducció pròpia).

Aquesta definició tan àmplia de la passió per la tasca docent es pot veure reflectida en les cites dels i les joves que mostrem a continuació. En Pere i en Jorge expressen clarament la influència que ha tingut el seu professorat a l'hora d'interessar-se per una o altra matèria i de portar a terme, posteriorment, les seves tries educatives. Ambdós parlen de l'entusiasme, la motivació i la passió docent com a elements clau per explicar la seva vinculació amb els estudis. Així mateix, en Dildar parla directament de la importància que va tenir la confiança docent per evitar que deixés els estudis en acabar l'ESO; perquè, com hem dit anteriorment, sense confiança i esperança és impossible continuar estudiant.

El que més em va influenciar van ser els profes, segons els profes m'agradaven unes assignatures més que altres, feien que m'interessés més, que estigués més motivat i això va fer que em decantés per unes àrees més que per unes altres (Pere, Batxillerat Audiovisual).

M'he decantat pel científic i crec que en aquesta decisió també han tingut influència els profes que m'han ensenyat. O sigui ja des de primària he tingut profes que ens transmetien molt la passió pel món natural. Llavors ja... clar, et transmetien aquest interès, aquestes ganes, aquesta curiositat, t'incita a seguir estudiant (Jorge, Batxillerat Científic).

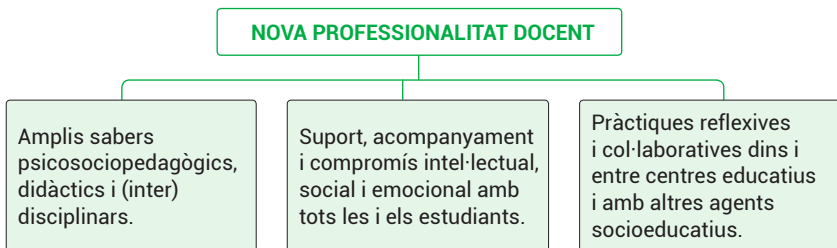
Els profes em van ajudar molt, jo tenia molts problemes a casa, algun any me'n van quedar moltes i en lloc de dir-me que no servia, o que ho deixés, m'animaven, em donaven suport, em deien que confiaven en mi, i això em va motivar molt, si no probablement ho hauria deixat (Dildar, Batxillerat Social).

Aquestes cites posen de manifest que les i els docents poden marcar la diferència en les trajectòries educatives de l'alumnat (Day, 2004; Hayes *et al.*, 2006). Aquesta afirmació, no obstant això, no s'ha d'entendre des d'un optimisme naïf o des d'un individualisme descontextualitzat. Al contrari, la consecució de sistemes educatius justos passa inexorablement per contextualitzar la feina del professorat i dels centres educatius en un marc de política educativa més ampli, que contempli (i transformi) les condicions per a l'exercici de la professió docent i les característiques dels entorns socioeconòmics, culturals i polítics on es desenvolupa la seva tasca. De fet, aquest compromís docent envers la millora de les condicions de vida de l'alumnat ha d'estar basat en la certesa que les seves accions tindran un impacte significatiu en l'alumnat i en les institucions on treballen (Day i Quing, 2009). Això, per descomptat, implica garantir unes condicions mínimes per a l'exercici de la professió docent; unes condicions que habilitin el desplegament de l'agència docent, en tant que capacitat d'acció i decisió (Priestley, Biesta i Robinson, 2013). Igual que l'alumnat ha de confiar en si mateix per poder aprendre, i ha de percebre aquesta confiança en el seu entorn immediat, el mateix passa amb el professorat.

En el context actual, però, els i les docents cada cop reben més pressions per «arreglar» els múltiples problemes als qual s'enfronta l'educació en particular i el món en general. I, ahora, han de desenvolupar la seva tasca en un context de creixent individualisme, competitivitat i precarietat. És el que autores com Judith Sachs (2001, 2003) han definit com un tipus de «professionalisme managerial», centrat en una lògica mercantil d'estandardització i competició pels resultats, que s'allunya del professionalisme col·laboratiu i reflexiu pel que nosaltres apostem. La mateixa Sachs, partint de la proposta original de Michael Apple (1996), es refereix a aquest tipus de professionalisme com a democràtic, i el caracteritza segons principis de reciprocitat, col·laboració i apoderament de i entre diferents agents socioeducatius que comparteixen un mateix propòsit. A la Figura 14 resumim les característiques principals del que, al nostre entendre, hauria de ser aquesta «nova» professionalitat docent.

FIGURA 14

Característiques de la «nova» professionalitat docent



Font: elaboració pròpia.

Una pràctica docent basada en la reflexió, la cura i l'afecte

Si fins ara hem abordat les dues primeres dimensions d'aquesta nova professionalitat docent, cal parlar ara de la tercera. Un dels elements centrals d'aquest nou professionalisme, seguint la perspectiva d'autors com Perrenoud (2004, 2011), és la necessitat de revisar les nostres creences com a docents. Creences sobre el que significa ensenyar, sobre el que significa aprendre, sobre qui i com són els i les nostres alumnes, sobre quin

és el rol del professorat i, per al cas específic que ens ocupa, creences sobre els itineraris educatius i sobre les característiques necessàries de l'alumnat per poder-los cursar amb èxit. De fet, un dels elements que travessa de manera més clara els discursos de l'alumnat entrevistat és la certesa que les creences del professorat sobre la seva intel·ligència tenen un paper clau per entendre com es construeix la seva relació pedagògica i les seves orientacions envers el futur. Vegem-ho.

Nombrosa recerca ha analitzat la forma a través de la qual el concepte d'intel·ligència es construeix dins les escoles, així com les seves implicacions sobre les pràctiques pedagògiques i curriculars del professorat i sobre les experiències i resultats dels i les estudiants (Valenzuela, 1999; Nieto i Bode, 2007; Musto, 2019). Els estudis etnogràfics desenvolupats per Jenny Oakes (1985, 1997) a diverses escoles dels Estats Units durant els anys vuitanta i noranta del segle passat van encunyar el concepte «d'ideologia de la intel·ligència» per referir-se a la manera com els discursos docents dominants sobre la capacitat o habilitat de l'alumnat tendeixen a construir-se de forma aïllada dels seus contextos socials de referència. Aquests discursos tendeixen també a concebre la intel·ligència com una qüestió majoritàriament objectiva i innata. Recerques posteriors han mostrat que aquests discursos «premiem» aquelles formes de coneixement, comunicació i relació coincidents amb els patrons dominants de les classes mitjanes professionals, de famílies autòctones i d'ètnia majoritària (Valenzuela, 1999; Nieto i Bode, 2007). És per això que Beth Hatt (2007) afirma que «la manera en què es construeix la intel·ligència a les escoles és especialment perjudicial per als i les joves marginats des d'un punt de vista racial, ètnic i econòmic» (Hatt, 2007: 148). Recerca recent en aquesta línia (Tarabini, Castejón i Curran, 2020) indica també que, si bé els arguments biologistes sobre la intel·ligència cada cop tenen menys legitimitat dins el context escolar, es continuen mantenint discursos sobre la capacitat dels i les estudiants que l'associen de manera gairebé mecànica als seus contextos socials i familiars de referència. I això és el que es coneix com a teoria del dèficit, és a dir, el supòsit segons el qual les capacitats, disposicions, trajectòries i, en definitiva, l'èxit i el

fracàs escolar de l'alumnat, s'explica de forma directa per les suposades carències materials, socials, culturals, afectives i/o de valors i morals de les seves famílies (Valencia, 2010; Tarabini, 2015). És més, les creences sobre el que es considera un alumne «acadèmic» o «pràctic», o sobre les particularitats dels diferents itineraris formatius (particularment el Batxillerat i la Formació Professional) continuen travessant els discursos docents i les seves pràctiques curriculars, pedagògiques i d'avaluació (Krop, 2011; Tarabini i Jacovkis, 2021).

De tal manera, coincidim amb els plantejaments d'autores com Beth Hatt (2007, 2012) o James Ladwig i Gloria McPherson (2017) quan apunten a la necessitat d'analitzar la producció escolar de la intel·ligència a partir dels seus «significats en ús» o els seus significats tàcits i implícits. Aquests significats, de fet, són els que es posen de manifest a les cites que mostrem a continuació. L'aclaparadora majoria de joves entrevistats afirmen que les i els docents consideren que el Batxillerat és un itinerari «només apte per als intel·ligents», el que contribueix a (re)produir les concepcions dicotòmiques i lineals entre tipus de coneixements i tipus d'itineraris que vèiem al capítol anterior. Tant l'Eliana, com la Dèlia i la Mireia coincideixen a assenyalar la creença docent dominant que associa intel·ligència (i específicament intel·ligència acadèmica, tot i que no es faci explícit) amb Batxillerat, i dificultats d'aprenentatge amb Formació Professional. És més, dels seus relats se'n desprèn una forta empremta emocional que abordarem posteriorment amb més detall, però que té un paper cabdal per explicar el desenvolupament d'identitats escolars malmeses, que també apuntàvem al capítol anterior.

Només recomanaven Batxillerat als que ells [les i els docents] consideraven molt intel·ligents. A la resta, als que teníem notes mitjanes, Cicle, i penses «què passa? Que et penses que soc tonta, o com va això?» (Eliana, CFGM, Electricitat).

Els profes et diuen que avui en dia els Cicles i el Batxillerat són el mateix, que no hi ha diferències, però a l'hora de la veritat veus que no. Et diuen que no ets menys per fer un Cicle, que és igual de vàlid, però després veus que només recomanen fer un Batxillerat als que ells consideren llestos. Jo això no ho trobo bé (Dèlia, Batxillerat Científic).

Els profes de 4t em deien «no em puc creure que tu vagis a fer un Grau Mitjà», com si fos un fracàs, saps? Com si fos pels que no valen. O sigui, a mi m'és igual, jo tenia amics que feien un Grau Mitjà i que eren tope de llestos, però els profes no ho veuen així, si veuen que vas més o menys bé, no t'ho recomanen. La imatge que et donen es que el Grau Mitjà és pitjor, i tu també per haver-lo triat (Mireia, CFGM, Activitats Comercials).

Aquestes nocions implícites sobre la intel·ligència no només es fan evidents en les associacions docents sobre l'itinerari acadèmic i professional, sinó també en les jerarquies tàcites que es construeixen entre àrees de coneixement i, per tant, dins els mateixos itineraris educatius. Ja hem vist abans que les disciplines que gaudeixen de major estatus són aquelles que s'associen a allò teòric, cognitiu, objectiu i universal, característiques que, alhora, tendeixen a atribuir-se al món de les ciències naturals. És per això que tant en Pedro com en Bruno, estudiants de Batxillerat Social i Artístic, respectivament, ambdós amb molt bones notes durant l'ESO, afirmen que les seves tries educatives, en no estar encarades cap a l'itinerari científic, eren percebudes com una pèrdua de talent i potencial.

Jo sempre he tingut clar que volia fer Batxillerat, però hi havia molts profes que em deien de fer el científic, de fet molta més gent em deia que millor fer el científic que el social, i vaig estar dubtant, però al final em vaig decidir pel que jo volia i el que a mi m'interessava (...). Sobretot els profes d'ESO m'insistien molt que amb les notes que tenia era com una pèrdua de potencial no agafar l'itinerari científic, m'entens? (Pedro, Batxillerat Social).

*Les assignatures més científiques sempre m'han anat bé, per això [els profes] volien que fes el científic. De fet, quan dius que vols fer l'artístic et demanen si n'estàs segur, «no vols quedar-te amb el científic que té més sortides i t'interessa més?» (...) et desanimen, et posen traves... Era com, «hòstia, no pot ser que la gent bona en matèries científiques, perquè jo sempre he sigut d'excel·lents a física, informàtica, mates, no ho aprofiti», ho veuen com una pèrdua de temps, una pèrdua de talent **(Bruno, Batxillerat Artístic)**.*

El resultat d'aquest procés és que les i els joves senten que els Cicles Formatius són construïts dins els mateixos centres educatius com un «espai escolar demonitzat» (Hollingworth i Archer, 2010) que repercuteix en les seves identitats i en les seves tries. Tots els i les joves entrevistades són plenament conscients que la Formació Professional és encara percebuda dins l'imaginari col·lectiu, i també dins l'imaginari docent, com un «itinerari de segona» per a aquells que no estan «preparats» o «capacitats» per al Batxillerat. És més, com podem veure a les següents cites, les i els joves relaten la frustració que els suposa que els hagin orientat cap a una via formativa que es planteja, tant materialment com discursivament, en termes negatius. En Darío i la Mònica parlen de la tristesa que genera percebre que el professorat et concep com a «tonto», mentre que la Lorena es refereix directament a l'alumnat dels Cicles Formatius com els desterrats del sistema educatiu.

*Al segon trimestre de 4t d'ESO no vaig tenir gaires bones notes, aleshores vaig tenir una reunió amb la directora i ella em va donar a entendre que el millor és que fes un Cicle Formatiu, no m'ho va dir directament però la imatge que a mi se'm va quedar és que era massa tonto per poder fer Batxillerat. Aquest record no m'agrada, em fa posar trist. No em va dir que has de fer un Cicle perquè ets molt bo en això i veig que t'agradarà i t'anirà bé. El que em va venir a dir és que ho fes perquè no podia arribar a ser més. I sincerament dono gràcies a Déu de no haver-li fet cas (...) vaig decidir fer el que ningú pensava que potser podia arribar a fer **(Darío, Batxillerat Social)**.*

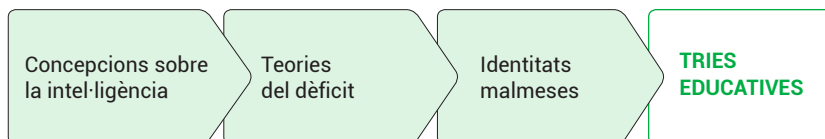
Recordo que una amiga meva volia fer Batxillerat, i la Cap d'Estudis li va dir «No, no, no tu no pots fer Batxillerat perquè no te'n sortiràs» i es va posar a plorar, perquè, és clar, el que li estava dient és que no era prou bona, m'entens? Li va dir això i no la van motivar per res, la van fer sentir que era tonta (Mònica, CFGM, Activitats Comercials).

Sembla que els Graus Mitjans siguin per als desterrats. Els profes parlaven millor del Batxillerat que dels Cicles... El Grau Mitjà era per a la gent a qui costava estudiar. A mi ni em van preguntar, directament van dir «La Lorena a Cicles». Qui estem aquí? Els que ens costava estudiar, els que teníem males notes, els que ens han dit que no valíem... ningú està aquí perquè fos la seva primera opció (Lorena, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria).

La Figura 15 sintetitza com funciona aquest procés:

FIGURA 15

Els efectes de la producció escolar de la intel·ligència



Font: elaboració pròpia.

Així mateix, les cites que mostràvem anteriorment contribueixen clarament a assenyalar la dimensió emocional de l'experiència escolar i posen de manifest el paper central que tenen els vincles en els processos d'inclusió i exclusió educativa (Nobile, 2014). De fet, seguint les propostes d'autores com Megan Watkins (2006), defensem l'absoluta necessitat de desplegar una ètica de la cura com a element central de l'exercici docent. Una ètica de la cura que comença per replantejar les pròpies concepcions de les emocions i els afectes dins la formació i la pràctica docent (Vogt, 2002). Seguint Watkins, definim l'afecte com «un efecte de les diferents pràctiques docents a l'aula i de la seva contribució al desig d'aprendre de

l'alumnat i a la capacitat de fer-lo efectiu» (2006: 270). Així, una pràctica docent basada en la cura i l'afecte és més que una emoció o un sentiment abstracte i, en canvi, significa un respecte genuí per l'alumnat i la seva identitat basat en el principi ineludible de les altes expectatives per tot-hom (Nieto, 2006). És més, quan els i les estudiants perceben que el seu professorat es preocupa genuïnament per ells i pel seu aprenentatge, augmenta la seva motivació per aprendre. I és que l'experiència escolar, per la seva mateixa naturalesa, és profundament emocional, i tot i així encara ens cal una comprensió molt més detallada del rol que tenen les emocions en els processos d'ensenyament i aprenentatge (Hargreaves, 2001; Lynch *et al.*, 2021). La sociologia ens ha ensenyat que les emocions tenen un caràcter intrínsecament relacional i que no es poden entendre al marge de condicions institucionals, socioeconòmiques i culturals particulars. Tot i això, bona part dels discursos i debats contemporanis sobre emoció i educació es despleguen des d'un vessant purament individual, al marge de les desigualtats socials. Emoció, educació i desigualtats, però, són tres elements indestruïbles a l'hora de pensar en una pràctica docent basada en l'ètica de la cura.

D'aquí es desprèn també la importància d'emmarcar les tries educatives en positiu, no des de la carència o el dèficit, sinó des del potencial i la capacitat de l'alumnat. Tal com assenyalen l'Àlex i la Laura, l'emmarcament discursiu de la Formació Professional que continua predominant als centres educatius és de tipus subsidiari. És a dir, només es recomana triar Cicles si, pel motiu que sigui, no es pot fer Batxillerat.

A mi m'agradaria que parlessin millor dels Cicles, que et diguessin que pots fer un mòdul sense haver de ser tonto, que no t'inculquessin que el Batxillerat és l'única opció bona i que, si no, no vals (Àlex, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria).

Em va costar molt trobar suport per fer un Grau Mitjà. Com que no tenia notes dolentes pensaven que era una pèrdua de talent, per dir-ho d'alguna manera. Com que era bona alumna, m'esforçava per estudiar i m'anava més o menys bé, em deien que amb Batxillerat podia tenir més sortides, podia anar a la Uni o si no fer un Grau Superior, que als Graus Mitjans aprens menys i després és més complicat accedir a un Grau Superior... (Laura, CFGM, Estètica).

El professorat, de fet, coincideix àmpliament amb aquesta consideració. Tal com assenyalen les següents Cap d'Estudis i Orientadora respectivament, l'alumnat considerat bo acadèmicament, o en paraules de Beth Hatt (2007), l'alumnat que es considera que té «intel·ligència de llibre», en contrast amb aquell a qui s'atribueix «intel·ligència de carrer» (*book smart* vs. *street smart* en l'original), és derivat sistemàticament al Batxillerat, i s'orienta només a Cicles Formatius aquells que tenen dificultats d'aprenentatge. Una de les conseqüències d'aquest procés, com ja hem vist, és la concentració de l'alumnat més vulnerable socialment i acadèmicament a la Formació Professional, el que contribueix a tancar el cercle de la segregació social d'aquest itinerari.

Encara hi ha una idea bastant esbiaixada del que és la Formació Professional. Posem per cas un alumne que sigui bo en idiomes, no hi ha cap tutor de 4t de l'ESO a qui li passi pel cap que aquell alumne podria ser un excel·lent treballador de logística internacional i que, per tant, hauria de fer una FP. En canvi, se'l veu adequat per una carrera d'interpretació. M'explico? Encara hem de canviar bastant el xip en aquest àmbit, en considerar que l'alumne que és «bon estudiant» ha de fer sí o sí Batxillerat (Cap d'Estudis de Formació Professional d'un institut públic de Barcelona).

Encara està molt instal·lada entre els docents aquesta idea que l'alumne que va molt bé a l'ESO ha de fer Batxillerat i aquell que va justet ha de fer un Cicle Formatiu (...) Derivem els alumnes fluixos acadèmicament a la Formació Professional i després fracassen perquè no poden sostenir les matèries que s'ofereixen (Orientadora d'un institut públic de Barcelona).

I és que, com hem assenyalat als capítols anteriors, efectivament el Batxillerat presenta una millor estructura d'oportunitats que la Formació Professional. Entre altres aspectes, accedir-hi és més fàcil, té la mateixa estructura curricular que l'ESO i garanteix més possibilitats de desplegar trajectòries educatives llargues. És sobre aquesta base material, doncs, que es construeixen les creences i els discursos docents. És més, com veurem al següent apartat, a partir d'aquest sistema estratificat i jerarquitzat es genera una orientació que, en nom del «realisme», acaba reproduint desigualtats. Aquesta consideració posa de manifest la necessitat d'avançar en una comprensió més aprofundida del que implica el context en la pràctica educativa, tant de l'alumnat com del professorat i de les interaccions que els emmarquen. Perquè, tot i que pugui semblar una evidència, el context, en educació, compta molt, i ni professorat ni alumnat actuen en el buit (Kelchtermans, 2014). Les seves pràctiques, accions i creences es desenvolupen en condicions socials, culturals, temporals, espacials i institucionals específiques, que és sobre les quals cal actuar. Cal, a més, entendre la manera en què aquestes condicions són percebudes i experimentades pels actors educatius, perquè l'explicació de l'acció rau precisament en la interacció entre estructura i agència i en les interpretacions que els actors socials fan d'aquestes condicions.

Així, garantir l'èxit escolar per a tothom i assegurar que tots els i les joves poden desplegar trajectòries educatives llargues i plenes passa per garantir les condicions materials per fer-ho possible però també les condicions subjectives segons les quals s'experimenten, interpreten i potencialment transformen les primeres. D'aquí la importància d'actuar sobre les creences docents. De qüestionar les expectatives, els supòsits, els donats per descomptat que marquen l'acció del professorat. Perquè si acordem que la tasca docent té inherentment un component moral, de compromís —com hem dit— amb el benestar i la millora de les condicions de vida de tots els seus estudiants, cal llavors obrir la capsula negra de com es produeixen les creences docents i quin rol tenen en els processos de canvi i millora educativa.

Els condicionants i els efectes de l'orientació

Tal com hem assenyalat en el primer apartat d'aquest capítol, allò que creuen i pensen els i les docents, i allò que diuen o transmeten a l'alumnat, té un impacte evident en les seves tries educatives. És més, allò que creuen del seu alumnat es vincula amb el que pensen dels itineraris acadèmic i professional; i en aquest vincle es configura una part important de la identitat de l'alumnat, i es defineixen elements que marcaran les seves trajectòries educatives. Igual que les tries, les creences i les expectatives docents no es donen en el buit. Precisament, en aquest segon apartat ens fixem en dos grans elements que, tant pel que fa al sistema educatiu com en l'àmbit de centre, contribueixen a dibuixar unes determinades pràctiques d'orientació que impacten en les tries i trajectòries educatives de l'alumnat. Per una banda, explorem quins efectes té la mateixa configuració del sistema educatiu en les pràctiques d'orientació que es desenvolupen a l'ESO; per l'altra, identifiquem alguns elements que, articulats en aquestes pràctiques, contribueixen a la reproducció de les desigualtats socials en la transició a l'educació secundària postobligatòria. Val a dir que aquests dos elements són indestriables, però els abordem de manera diferenciada per una qüestió de claredat expositiva.

Els efectes del sistema en l'orientació

Tal com hem anat assenyalant al llarg d'aquest text, les tries educatives dels i les joves s'inscriuen en unes estructures d'oportunitat desiguals, configurades en l'articulació d'elements estructurals, institucionals, escolars i biogràfics. Per això és important entendre les eleccions de l'alumnat des d'un punt de vista que vagi més enllà d'allò purament racional, instrumental o tècnic. De fet, tal com assenyalen Phil Hodgkinson i Andrew C. Sparkes (1997), la racionalitat —o millor, les racionalitats—, es defineixen de manera pragmàtica i contingent en el marc de contextos d'oportunitat que són, alhora, objectius i estructurals, i subjectius i cognitius. Així doncs, les tries educatives de l'alumnat, de la mateixa manera que la resta de decisions que va prenent (que anem prenent) al llarg de

la nostra carrera professional i personal, es desenvolupen en el marc d'horitzons d'acció, «que limiten al temps que possibiliten la nostra forma de veure el món i les eleccions que hi podem dur a terme» (Hodkinson i Sparkes, 1997, p. 35).

Més enllà de la manera com els i les docents, a través de les seves expectatives i creences, contribueixen a configurar aquestes maneres de veure el món en l'alumnat, i a definir la posició que aquest percep que hi ocupa, les pràctiques d'orientació educativa són reconegudes institucionalment com a suport a la presa de decisions de les i els estudiants. Tot i que el seu propòsit, seguint Montserrat Oliveras, Josep Lluís Segú i Sílvia Amblàs (2019), seria el de donar autonomia i eines a tot l'alumnat per tal que pugui prendre les seves pròpies decisions, la recerca ens mostra que, tant a Catalunya com en altres contextos socials i educatius, existeixen condicionants per a l'assoliment d'aquest objectiu. Vegem-ho.

El primer condicionant que volem posar sobre la taula és aquell que apunta a la forma com l'oferta de què disposen els centres educatius afecta les característiques de la seva orientació durant l'ESO. Com hem comentat amb anterioritat, les pràctiques d'orientació s'inscriuen en contextos institucionals específics. Aquests contextos, en aquest cas, tenen a veure amb una configuració del sistema educatiu en clau de competició per atreure matrícula de l'alumnat en l'etapa postobligatòria (Tarabini i Jacovkis, 2019), i també amb una distribució de l'oferta que, com hem observat, és desigual entre centres i territoris. Tal com ho veu i ho viu l'alumnat, sovint els centres tendeixen a orientar-los cap a aquells estudis que ells mateixos ofereixen, i a donar més informació d'allò que millor coneixen (Oliveras, Segú i Amblàs, 2019). Anem a pams.

Tot i que és possible identificar diferències marcades en les estratègies d'orientació que segueixen els centres educatius, és freqüent que l'alumnat percebi que l'han orientat cap a aquells itineraris i especialitats de què disposa el centre on han cursat l'ESO. Així, per exemple, la cita d'en Pere suggereix, d'una banda, que l'orientació que va rebre a l'ESO privilegiava

el Batxillerat per sobre dels CFGM. De l'altra, apunta l'absència de recomanacions lligades a alternatives que s'oferissin fora del centre. Així mateix, de la cita de la Marina es desprèn que des del centre on va fer l'ESO no li van recomanar fer Cicles ni tampoc cursar un Batxillerat Internacional, perquè en tots dos casos havia de marxar del centre i això «els feia baixar la mitjana». En aquest cas, l'oferta del mateix centre condiciona l'orientació, com també ho fan les notes de l'alumna. Tornarem més endavant a aquesta qüestió. Finalment, el testimoni d'en Bruno, que ja hem recollit a la primera part d'aquest capítol, mostra de nou que la recomanació que va rebre per part dels seus docents de cursar el Batxillerat científic estava condicionada, entre altres factors, per la mateixa oferta del centre.

A l'hora d'escollir el Batxillerat es plantejava com «la bona opció», i en cap moment em van parlar molt de cicles formatius ni res. I el que va passar a la meua escola és que se'ns parlava molt del que feien en els diferents batxillerats que impartien a la nostra escola, però tampoc se'ns va obrir com a diferents llocs (Pere, Batxillerat Audiovisual).

Si haguessis decidit fer un Cicle, què t'haurien dit els teus profes de l'institut? Que no ho fes, perquè, quan vaig dir que marxava, també em van dir que no marxés. També perquè era un institut petit, i si marxava feia baixar les seves mitjanes, i moltes que teníem mitjanes altes, al final hem marxat. Llavors, si marxaves, és com que també baixàvem la mitjana. Llavors, pues, fer un Cicle, crec que haurien dit que si pots treure bones notes, fes directament un Batxillerat (Marina, Batxillerat Internacional).

La percepció que tenen moltes i molts estudiants, com dèiem, s'inscriu en una lògica sistèmica que descriu amb claredat la següent cita d'una persona experta en ordenació de l'oferta de Formació Professional a Barcelona i en orientació de trajectòries formatives i educatives. Aquesta cita posa de manifest les connexions existents entre les pràctiques d'orientació que es desenvolupen dins els centres educatius i les dinàmiques institucionals en què aquests es mouen, i que apunten a la necessitat dels centres de garantir-se un volum de matrícula que els permeti mantenir les seves plantilles i l'oferta de què disposen (Tarabini i Jacovkis, 2019).

*L'orientació proporcionada per les escoles no sempre és justa ni objectiva i sovint no es fa en benefici dels estudiants. (...) Tenim un sistema en què les escoles competeixen entre si per garantir la matrícula i cal dir que alguns centres pateixen molt en aquest sentit i això, naturalment, condiciona les seves pràctiques d'orientació. Tendeixen a guiar els seus estudiants d'acord amb la seva pròpia oferta educativa, d'aquesta manera garanteixen el manteniment de la seva oferta específica **(Tècnica especialitzada en ordenació de l'oferta de Formació Professional a Barcelona)**.*

Més enllà de l'oferta de cada centre, un segon element que cal prendre en consideració té a veure amb la mateixa organització de les tasques d'orientació en l'àmbit intern de centre: qui i en quines condicions realitza l'orientació de l'alumnat durant l'etapa de l'ESO? Quin és el perfil dels i les professionals que entomen aquesta tasca? Amb quins suports compten? Quan es desenvolupa l'acció orientadora? La recerca realitzada a Catalunya en aquest àmbit ens pot ajudar a respondre algunes d'aquestes qüestions. Màrius Martínez, Laura Arnau i Maria Sabaté (2015) van identificar, ja fa alguns anys, diverses limitacions i reptes en les estratègies orientadores desplegades pels centres durant l'Educació Secundària Obligatòria.

El primer aspecte que creiem imprescindible posar sobre la taula remet a la distribució de la responsabilitat de dur a terme l'orientació. Si bé molts centres disposen de Plans d'Acció Tutorial que, sobre el paper, sostenen una mirada àmplia i allargada en el temps respecte a l'orientació, l'evidència posa en relleu que, d'una banda, les i els tutors compten amb poc temps i poca formació per dur a terme activitats que permetin construir un vincle d'acompanyament amb tot l'alumnat al llarg de l'ESO (Oliveras, Segú i Amblàs, 2019). A més, la integració curricular d'aquestes activitats es presenta com a insuficient i, per tant, acaba deixant en mans d'un professorat poc preparat per a l'exercici d'aquestes funcions i amb una sobrecàrrega de treball gran, una tasca que hauria de permetre ampliar «allò que pot ser vist, i per tant, escollit, i que depèn dels horitzons

d'acció (...). És en el marc d'aquests horitzons en el qual les persones prenen les seves decisions pragmàticament racionals» (Hodkinson i Sparkes, 1997, p. 36). D'altra banda, les i els professionals de l'orientació que treballen als instituts d'Educació Secundària Obligatòria ocupen bona part del seu temps a cobrir necessitats docents del centre que no estan relacionades amb l'orientació (Martínez, Arnau i Sabaté, 2015). De fet, Oliveras, Seguí i Amblàs (2019) assenyalen que la seva tasca principal no és, normalment, la de coordinar i dinamitzar l'orientació acadèmica i professional del centre.

En segon lloc, i relacionat amb aquest primer element, és necessari parar atenció als continguts de les activitats d'orientació i al seu desenvolupament temporal al llarg de l'ESO. D'una banda, allò que l'alumnat percep com a orientació acostuma a limitar-se a activitats informatives en forma de xerrades i visites grupals, o bé a la realització de tests d'orientació que duen a terme els mateixos centres, o d'altres entitats col·laboradores. Juntament amb la manca d'integració curricular d'aquestes i altres accions, tot afavoreix que les i els alumnes tinguin una visió fragmentada d'un procés que idealment hauria de ser continuat i personalitzat. A més a més, aquest tipus d'activitats es concentren en el darrer curs de l'ESO, el que alimenta una imatge de l'orientació per part de l'alumnat que l'allunya de concepcions holístiques i centrades en l'acompanyament més que en el suport a la presa d'una decisió en concret.

Les cites que incloem a continuació transmeten perfectament la visió que té l'alumnat respecte a aquestes accions, i com les condicions en què es realitza l'orientació al llarg de l'ESO influeixen aquesta percepció. La cita d'en Bruno contraposa la informació rebuda, que sembla adient i suficient «en fred», amb la falta d'atenció personalitzada per interpretar-la i desenvolupar processos d'elecció més reflexius. Més endavant tornarem sobre una altra qüestió que ell mateix assenyala: el pes de les qualificacions a l'hora d'orientar les tries. En la mateixa línia, en Pedro destaca la necessitat de comptar amb una atenció individualitzada i basada en el coneixement personal que els i les tutores haurien de tenir del

seu alumnat. Ell mateix, però, apunta a les dificultats de desenvolupar aquest tipus d'estratègies quan el nombre d'alumnat per tutor o tutora és molt elevat. Finalment, la cita d'en Darío apunta a la concentració d'activitats d'orientació, o més aviat, d'informació, a 4t de l'ESO.

*Ens van fer bastantes xerrades sobre si vols fer un Batxillerat o un Cicle, i haver de triar el que t'agradava, ens van fer moltes xerrades i excursions als llocs especialitzats on omplies formularis i et deien quines professions podries tenir. Però no et preguntaven personalment què t'agrada a tu? Quins són els teus hobbies? Què fas en el teu temps lliure? No veus que això ho podries aprofitar professionalment?... Simplement veien les notes on destacaves i suposaven que tu anaves a fer aquest. Puntualment si que fèiem alguna entrevista però res, et demanaven si ja sabies què volies fer o quines sortides vols tenir, etc. Poca cosa, no aprofundien molt amb el que tu volies fer, simplement què se't donava bé i on ho volies fer (**Bruno, Batxillerat Artístic**).*

*Jo crec que [de l'orientació] igual canviaria que els profes es centressin més en l'alumne, també entenc que si tens 30 alumnes és difícil, però al final ets un tutor, has de conèixer molt bé els teus alumnes... Has de tenir mínim no sé, a 4t d'ESO, hauries de tenir mínim unes quantes reunions per poder conèixer prou a l'alumne (**Pedro, Batxillerat Social**).*

*Ens van començar a advertir que si volíem anar a Batxillerat o a Cicle, anéssim pensant què volíem fer de grans. També ens van dir alguna cosa a 3r, però molt lleu: què vols fer, què vols escollir, o no fer... que anéssim veient una mica, però només una mica, una tutoria i ja. A 4t van començar a parlar molt més del tema, ens van donar molta més informació, ens van donar una pàgina web per ficar-nos-hi, per buscar informació, vam fer sortides, vam fer tests per predir el que t'agrada... (**Darío, Batxillerat Social**).*

En efecte, la literatura que ha estudiat el tipus d'influència que exerceixen les diferents estratègies d'orientació escolar i professional en les tries i trajectòries de l'alumnat, identifica com a mínim dos punts clau, estretament relacionats. El primer té precisament a veure amb el propòsit d'aquestes intervencions: s'orienten a donar suport en l'elecció d'itineraris educatius i professionals immediats, o a situar aquestes eleccions en un marc de comprensió personal i social més ampli? Tal com

assenyalen Randi Skovhus i Bo Poulsen (2021), les activitats exclusivament focalitzades en la tria immediata dels estudis que precedeixen l'etapa postobligatòria tendeixen a generar poca vinculació entre l'alumnat, que no les percep com quelcom que els aportí en termes de trajectòria personal a mitjà i llarg termini.

Així mateix, el segon element emfatitza encara més aquesta idea quan mostra com les accions enfocades exclusivament a la transmissió d'informació, sigui en forma de xerrada, de visita o, fins i tot, de petit tast experiencial, tenen sentit només quan la decisió de què es vol fer en acabar l'etapa obligatòria no està encara presa. En canvi, per a aquell alumnat que té més o menys clar què vol fer, la manca d'un sentit d'acompanyament ampli i personalitzat a les activitats d'orientació les aïlla i les desposseeix de valor, fins que les torna accions mancades d'interès per a elles i ells. És més, aquestes activitats poden fins i tot tenir un efecte contraproduent, en disminuir la curiositat de l'alumnat en relació amb les seves futures trajectòries educatives i professionals (Skovhus i Poulsen, 2021, p. 468).

Finalment, el tercer element vinculat amb els efectes del sistema en l'orientació està lligat amb el coneixement efectiu que té el professorat respecte a les diferents opcions disponibles a l'educació secundària postobligatòria, i a les possibilitats reals de donar informació i acompanyament equiparable quan s'orienta cap a un itinerari o cap a un altre. Com hem vist anteriorment, l'ESO i el Batxillerat presenten fortes continuïtats curriculars (en assignatures i disciplines) i físiques (en instal·lacions). A més a més, aquestes dues etapes formatives comparteixen el cos docent, a diferència del que succeeix amb el professorat que imparteix Cicles Formatius de Grau Mitjà i Grau Superior. Això té com a mínim dues conseqüències rellevants pel que fa a l'orientació. Com tan encertadament assenyalen Martínez, Arnau i Sabaté, «La distribució temporal de l'orientació dins els centres presenta una realitat dual: mentre que l'orientació acadèmica es distribueix durant tota l'etapa —degut a les dinàmiques d'ensenyament i aprenentatge—, l'orientació professional es centra sobretot en el quart curs de l'ESO i s'activa sota demanda» (2015,

p. 3). És a dir, mentre que el professorat de l'ESO coneix més i millor els estudis de Batxillerat i pot, de manera més o menys explícita, anar-los introduint al llarg de tota l'etapa de l'ESO, l'atenció que es presta als estudis de Formació Professional se situa majoritàriament en el darrer curs d'aquesta etapa i té un caràcter molt més explícit i informatiu.

A més a més, és imprescindible considerar que la diversitat d'estudis de CFGM supera en molt aquella que caracteritza els de Batxillerat. D'aquesta manera, i donada la forma com s'organitza l'orientació durant l'ESO, resulta impossible pensar que el professorat encarregat de dur a terme aquestes activitats podrà abordar totes les opcions disponibles en l'etapa de secundària postobligatòria de la Formació Professional. Per tant, com mostren les cites següents, d'una banda, la dinàmica de l'ESO contribueix a normalitzar la via del Batxillerat per familiaritat amb els continguts, els procediments, els i les professionals i els espais. L'orientació acadèmica és, doncs, quelcom que *passa* durant l'ESO, més enllà de tutories i sessions d'orientació. La Formació Professional, en canvi, ve de fora dels centres i es materialitza en activitats puntuals que, a banda, no poden copsar la riquesa i la potencialitat d'aquesta via formativa. En Luis mostra aquesta familiaritat amb els estudis de la via acadèmica, i assenyala també el grau d'autonomia que se li suposa a l'alumnat que vol optar per l'itinerari professional. L'Àlex, per la seva banda, tal com fa també la Maria, descriu el biaix que les sessions informatives tenen en favor de l'itinerari acadèmic. En el cas de la Maria, a més, es reforça la idea que el Batxillerat és allò que es dona per descomptat, sobre la qual tornarem de seguida.

Ens parlaven bastant més de Batxillerat que de Cicles. Ens ensenyaven els tipus de Batxillerat i alguns Cicles. O sigui, els Cicles ens els ensenyaven, [però] és molt més extens, Batxillerat només hi ha científic, social, humanístic i tecnològic, i doncs anaven entrant una miqueta en matèria de cadascun, del que faríem allà. I per Cicles era més... si voleu fer Cicles, apanyeu-vos vosaltres (Luis, Batxillerat Científic).

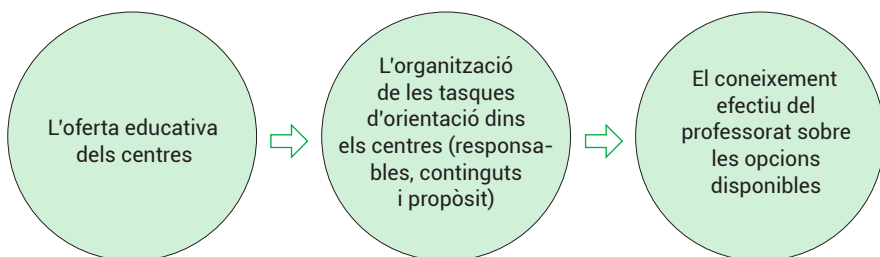
*A 4t [ens van fer] dues xerrades, que venien així diferents persones amb diferents oficis i t'explicaven amb què eren bons. [A mi no em van servir] perquè només venia gent que venia de fer el Batxillerat (**Àlex, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria**).*

*O sigui, sí que és veritat que van venir uns exalumnes i ens van explicar una mica la seva trajectòria, a la uni, el que havien fet... però crec que tots eren de Batxillerat o menys una persona, i eren deu. És com que no se li dona importància [als Cicles]; és com que ells volen que facis Batxillerat. Jo ho vaig veure com que havia de fer Batxillerat sí o sí i per això tampoc et mostren lo que eren els Cicles (**Maria, Batxillerat Internacional**).*

Tal com assenyalen Skovhus i Poulsen «és impossible que les escoles i els serveis d'orientació ofereixin experiències concretes i donin suport a la reflexió sobre totes les opcions educatives i professionals» (2021, p. 474). El ventall d'opcions disponible és massa ampli, i el coneixement i el temps de què disposen els i les professionals a càrrec és limitat. No obstant això, escollir un itinerari va més enllà de conèixer la seva existència. Per això, el que la literatura assenyala com a imprescindible en aquest àmbit és la connexió entre les activitats que es duen a terme, i el seu potencial per a l'aprenentatge, més enllà de la decisió puntual que implica el pas a l'educació secundària postobligatòria (Skovhus i Thomsen, 2020). Aprofundim en aquesta qüestió tot seguit, en abordar els efectes que la manera com s'entenen l'orientació i les trajectòries educatives tenen sobre les tries de les i els joves. La Figura 16 sintetitza el que hem definit com els principals condicionants de l'orientació.

FIGURA 16

Els condicionants de l'orientació



Font: elaboració pròpia.

Els efectes de la concepció de l'orientació

La limitació de recursos i la seva organització, com hem vist, són clau a l'hora d'explicar el predomini del Batxillerat entre les activitats d'orientació durant l'ESO. De fet, el cert és que, donades les restriccions de temps i de personal i la manca d'articulació de les accions orientadores, en molts centres les activitats d'acompanyament i orientació individualitzades es restringeixen a aquell alumnat considerat «problemàtic». És a dir, podríem considerar que el model que tendeix a caracteritzar l'orientació durant l'ESO s'allunya d'allò universal i és, quan no residual, *palliatiu*, adreçat exclusivament a aquell alumnat en «risc d'abandonament o exclusió així com a l'alumnat amb necessitats educatives especials (...) que no segueix els itineraris convencionals i els obliga a buscar alternatives a mida o amb una oferta habitualment insuficient» (Oliveras, Segú i Amblàs, 2019, p. 222).

L'atenció prioritària que, raonablement, rep l'alumnat amb majors dificultats és interpretada pels i les joves amb connotacions que tendeixen a ser negatives. De fet, com afegeixen Oliveras, Segú i Amblàs, «Generalment, l'alumnat que progressa adequadament rep una atenció basada en la informació acadèmica, únicament» (2019, p. 222), i per tant es vinculen de manera més o menys implícita, les dificultats amb l'itinerari professional,

i la seva manca amb l'acadèmic. Aquesta vinculació és més que evident en els discursos de les i els estudiants. Per exemple, com ja hem assenyalat a la primera part d'aquest capítol, la Lorena explica que al seu institut els i les docents parlaven millor del Batxillerat, i limitaven la informació sobre Cicles a l'alumnat amb dificultats. En la mateixa línia s'expressa la Mireia, que va començar un Batxillerat però el va acabar deixant i es va inscriure a un CFGM. Per la seva banda, en Manel valora el suport rebut per part del seu institut a l'hora de triar els estudis postobligatoris. Ho fa, no obstant això, assenyalant que només el rebien aquells que mostraven dificultats. Aquests plantejaments, que hem anomenat de forma certament provocadora *pal·liatius*, contribueixen a reforçar una mirada de normalitat sobre el Batxillerat com a opció a seguir *per defecte*, quan res no falla. Així ho explica la Noemí en destacar com es dona per descomptat que, si pots, i si no tens clar què fer, el millor és seguir amb els estudis de Batxillerat.

Parlaven millor dels Batxillerats, sempre era Batxillerat el millor, Grau Mitjà a la gent que els costava estudiar. A mi no em van preguntar si volia fer Batxillerat, a mi directament em van dir: Tu, a Grau Mitjà, no? (...) el meu tutor va fer una llista Batxillerat i Grau Mitjà. I qui estava a Grau Mitjà? Jo i als que els costava més estudiar (Lorena, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria).

Els cicles els recomanaven sobretot als problemàtics, típics problemàtics els hi deien, «vés al cicle de mecànica», típic, o a les noies 'vinga, perruqueria o estètica... A nosaltres el que ens pintaven era que als Cicles no ens hauríem d'esforçar gaire, que bàsicament estaríem tot el dia amb el pinta i coloreja. Si a mi m'haguessin dit que dins els Cicles també hi havia coses d'administració, de justícia, comerç... possiblement no m'hagués posat a Batxillerat, però com que a mi m'ho pintaven de, «vés a fer estètica, perruqueria, cuina...» lo típic així artesanal, doncs no sé, no em va animar (Mireia, CFGM, Comerç).

[D'acompanyament,] sí, psicòlegs, però això t'ho posa el centre, i t'ho posaven si anaves malament en els estudis, si volies explicar com anaven les coses a casa i això. A mi em va ajudar, em va demanar què volia estudiar i li vaig explicar tot això, i em va dir que m'havia de plantejar una meta i treure'm això com fos (Manel, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria).

La veritat és que s'esforçaven molt per deixar clar que podies fer Cicle, “sapigueu que no teniu per què fer Batxillerat, que després de fer Batxillerat podeu anar a la universitat, i també podeu anar a la universitat sense fer Batxillerat”, però per molt que t'ho diguin, si et diuen [Batxillerat] científic, humanístic o social és com si seguís l'ESO, és com que està enganxat, o sigui et diuen pots fer-ho però seria com sortir de la mitja. Seria com, o ho tens molt clar o no ho facis, no està igual valorat una cosa que l'altra... Ni que sigui perquè no saps exactament què fer, doncs tires pel dret, i tirar pel dret és fer Batxillerat (Noemí, Batxillerat Científic).

L'orientació enfocada a les dificultats comporta uns mecanismes que són fonamentals per explicar la reproducció de la desigualtat social en les transicions a l'educació secundària postobligatòria, i que connecten amb les nocions que el professorat té sobre els itineraris educatius, i amb els supòsits que fonamenten l'acció orientadora. En particular, ens referim al pes que tenen les capacitats que el professorat atribueix a l'alumnat a l'hora d'aconsellar seguir un o altre itinerari formatiu, d'una banda, i a allò que s'entén com a orientació realista i que, com veurem, aglutina nocions sobre el que es considera que l'alumnat pot fer en termes cognitius, però també socials i personals.

La recerca desenvolupada en l'àmbit de l'orientació cap a l'educació secundària postobligatòria assenyala, tant en l'àmbit català (Tarabini i Jancovkis, 2022) com en el camp internacional (Bonnizoni, Romito i Cavallo, 2016; Skovhus i Poulsen, 2021), que el professorat tendeix a valorar més positivament la via acadèmica que la professional. N'hem vist algunes mostres amb anterioritat, però el fet és que, a través de les recomanacions que es realitzen a l'alumnat, s'estableix una associació entre la capacitat dels i les joves —normalment manifestada en forma de qualificacions—, i la idoneïtat de cursar un o altre itinerari formatiu. La jerarquia que s'estableix entre les dues opcions de secundària postobligatòria es connecta, tot sovint de manera explícita amb la capacitat que s'atribueix a cada alumne. Així, en la mesura en què el Batxillerat es considera «més difícil», es tendeix a recomanar a aquell alumne amb millors qualificacions o

que presenta menys dificultats. Amb la Formació Professional passa el contrari: com que se li atribueix menor dificultat, s'acostuma a recomanar per a aquell alumnat amb baixes qualificacions o dificultats per a l'aprenentatge. Les cites que incloem a continuació il·lustren aquesta relació entre notes i orientació. En Pedro explica com se li va aconsellar fer Batxillerat basant-se en les seves notes, amb independència del coneixement que es tenia de la seva persona i d'allò que podia interessar-li més. L'Albert, per la seva banda, mostra la relació que s'estableix entre la intel·ligència i les notes, i com, de fet, la capacitat atribuïda s'imposa per sobre d'allò que el o la jove vol fer. En el cas que ell exposa, com en d'altres, es desencoratja explícitament l'opció de la Formació Professional quan el professorat —i també la família— considera que es tenen *capacitats* per fer Batxillerat. És a dir, si no es tenen males notes, no es recomana fer Cicles. La vinculació de les notes amb l'itinerari formatiu és quelcom recurrent en les veus dels i les joves. Tant és així que l'alumnat percep que se li transmet un tipus d'informació que és, de fet, enganyosa. Ho mostren les cites d'en Roger i de l'Abel.¹⁸ Les seves veus reforcen el que ja hem plantejat quan hem parlat de les condicions d'accés a un i altre itinerari formatiu, i que contradiuen els missatges que rep l'alumnat respecte a la vinculació entre qualificacions i itinerari formatiu. Al capdavant, a la pràctica, si algun dels itineraris té restriccions d'accés per motius de qualificació, és el professional, i no l'acadèmic.

A mi mai em van dir: «igual a tu t'agradaria una FP»... No, sempre em deien, Batxillerat Científic o com a molt Batxillerat d'Empresa... m'havien vist traient bones notes de ciències i m'ho deien per això. (...) Però jo crec que el més important és conèixer a la persona i a partir de conèixer mirar el que sigui... que no mirar les seves notes i a partir d'això dir doncs fas el social o el tal... (Pedro, Batxillerat Social).

.....

18. Aquesta entrevista prové del treball de camp realitzat per a l'elaboració de l'informe «L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves» (Tarabini *et al.*, 2021).

Un de la meua classe que treia 8 i 9 volia fer FP i els profes sempre li deien «tu ets llest, tens un bon futur, per què vols fer FP?» (Albert, CFGM, Gestió Administrativa).

A veure, a l'institut on estava abans simplement ens deien «heu de treure molt bones notes perquè sinó no entrareu a Batxillerat» (Roger, CFGM, Estètica).

Tot allò que deien que les notes de l'ESO no serveixen per res, doncs sí, sí que serveixen, perquè qui té més nota es qui podrà entrar en un [Cicle] públic, i qui té menys nota, doncs no entra. Llavors aquí també es van equivocar els professors, perquè molts ens deien que les notes de l'ESO no ens servirien, però algú que potser vol entrar a un Grau Mitjà, si creu que no li serveix per res i no fa res, doncs després, per aquesta nota, no pot entrar a un públic (Abel, jove en situació d'AEP).

L'associació entre itinerari formatiu postobligatori i qualificacions obtingudes durant l'ESO, no obstant això, no és lineal. De fet, la recerca en aquest àmbit demostra àmpliament que l'alumnat masculí, de classe treballadora i amb bagatge migratori o pertanyent a una minoria ètnica tendeix a ésser orientat en major mesura cap a itineraris professionalitzadors que aquell de classe mitjana, autòcton, i femení (Gillborn *et al.*, 2012; Romito, 2017). Més enllà de les qualificacions, doncs, podem assenyalar un altre conjunt d'elements que contribueix a alimentar aquest biaix.

El professorat es troba sovint en la situació d'haver de plantejar orientacions *realistes*, és a dir, orientacions que connectin l'oferta educativa disponible amb les condicions de l'alumnat per accedir-hi. I entre aquestes condicions podem trobar, des de la capacitat atribuïda en termes acadèmics, fins als recursos econòmics per accedir a una oferta privada o concertada, o la mesura en què el professorat considera que cada jove *encaixa* en un determinat itinerari formatiu. El realisme en les orientacions no es pot entendre de manera aïllada als contextos educatius, socials i personals de l'alumnat i, per tant, no representa el mateix per a diferents joves. En aquest sentit, els i les docents poden adaptar les seves orientacions a les estructures d'oportunitats dels i les joves presentant les

diferents opcions postobligatòries de forma tal que redueixin el risc de desenaix entre el que l'alumnat desitjaria fer, i el que el professorat considera factible que faci. Per això és fonamental entendre el paper del professorat a l'hora de *refredar* les expectatives i les aspiracions de l'alumnat (Walther *et al.*, 2015). Com dèiem, ja sigui per por que la falta de possibilitats materials per seguir uns determinats estudis esdevingui frustració; perquè s'atribueixen unes determinades capacitats a l'alumnat; o per evitar ruptures familiars o identitàries del jovent, el fet és que sembla freqüent que les tries de l'alumnat s'orientin d'acord amb un refredament de les seves expectatives (Jacovkis, Montes i Manzano, 2020). Així ho exemplifica la següent cita d'una persona amb responsabilitat política en l'àrea d'orientació educativa.

Sempre passa el mateix. Aquelles persones que tenen més possibilitats econòmiques, culturals, socials, sempre poden escollir primer. Jo crec que sí, aquelles persones que tenen més dificultat a nivell econòmic, social, sempre estan en desavantatge (...) i això ens afecta molt a l'orientació, també. És el que et deia abans, si tens un alumne amb molta capacitat, o amb molt interès per una àrea però veus que no podrà accedir en aquella modalitat, sigui perquè no hi ha places, perquè està molt lluny, perquè el preu és alt, l'acabaràs reorientant, li acabaràs proposant que faci una altra cosa i ho fas per prevenir la frustració, per garantir que se n'acabi sortint, però no apliquem el mateix criteri per a tots, no (Responsable polític d'orientació educativa).

Dèiem, doncs, que el realisme no és quelcom absolut, sinó que s'ha d'entendre en el marc de l'estructura d'oportunitats de cada alumne, i en la interpretació que el professorat fa d'aquesta estructura. En aquest context, val la pena preguntar-se què és realista i per a qui? De quina manera aquestes orientacions són viscudes pels i les joves? Fins a quin punt afecten les seves tries i l'experiència educativa que les segueix? Com hem vist, la dificultat dels estudis (del Batxillerat), o la manca de preparació o capacitats per superar-los amb èxit, són arguments recurrents a l'hora d'orientar l'alumnat, i sobretot l'alumnat de classe treballadora (Tarabini, Jacovkis i Montes, 2021). La següent cita de l'Amaia és exemplificadora

d'aquest procés. Com també hem vist amb el cas d'en Roger, aquesta noia explica que durant l'ESO se'ls deia que el Batxillerat era molt difícil, i era en aquest context en què se'n desincentivava la tria per part de l'alumnat amb més dificultats. No obstant això, un cop a Batxillerat, la seva percepció és que la dificultat és molt menor a l'anticipada arran de la informació rebuda durant l'ESO. En una línia molt similar ho planteja també la Judith, quan parla de l'orientació rebuda de manera més o menys explícita i que serveix per distribuir l'alumnat en els dos itineraris postobligatoris, sense tenir necessàriament en compte allò que aquest vol fer. En aquest sentit, el procés de refredament d'expectatives pot situar l'alumnat en posicions de desconcert quan, en arribar a l'educació secundària postobligatòria, s'adona que els missatges rebuts no necessàriament coincideixen amb la realitat que experimenten.

El Batxillerat està sobrevalorat. A 4t ens deien «Batxillerat és molt difícil», i tampoc és per tant (Amaia, Batxillerat Social).

Sí, ui, sí, sí, a amigues meves que els hi han dit «tu no facis Batxillerat perquè no podràs», i que l'estan fent i... Sí, sí. O directament... és que és això, tu no facis Batxillerat perquè no podràs o indirectes de, «t'has mirat ja un grau per l'any que ve?» Tu què saps què vull fer l'any que ve? M'has preguntat a cas? (Judith, CFGM, Cures Auxiliars d'Infermeria).

El que cal preguntar-se en aquest punt és en quina mesura la desigualtat en les estructures d'oportunitat de l'alumnat condiona les orientacions que aquest rep del professorat, i les eleccions que acaba prenent. És a dir, en quines condicions l'alumnat pot triar amb més o menys independència de les orientacions del professorat que, com hem vist, tendeixen a ser esbiaixades en termes de capacitisme o realisme.

Tal com han assenyalat Robert Erikson i Jan O. Jonsson «aquells pares i mares que han anat a la universitat saben que no cal ser un geni per acabar una carrera. Prova d'això són els molts fills i filles de classe mitjana i alta que s'embarquen en una carrera i l'acaben, tot i que no hagin destacat a l'escola. Però sense aquests coneixements [familiars], l'educació

superior pot semblar fàcilment una comesa formidable i arriscada» (a Müller *et al.*, 2014, p. 350). Justament aquests coneixements, dependents del capital cultural, social i econòmic de cada jove, permeten qüestionar determinades recomanacions i basar les tries en un saber més ampli, variat i fins i tot familiar sobre els diferents itineraris formatius. L'alumnat més ben *connectat*, al capdavant, pot mobilitzar recursos informatius que articulen nocions formals i informals de com funcionen els circuits educatius (*cold* i *hot knowledge*, en termes de Stephen Ball i Carol Vincent, 1998), i pot imaginar aquests itineraris segons experiències de persones properes però també segons el coneixement formal i més profund sobre les seves característiques. En canvi, l'alumnat amb menors recursos disposa d'un ventall més restringit d'informació, molt més dependent de les experiències de cercles socials més tancats i que, per les seves mateixes característiques, difícilment contribuiran a obrir nous horitzons d'acció perquè s'assenten en la familiaritat i en allò conegut (Jacovkis, Montes i Manzano, 2020; Manzano, 2023). Així doncs, les orientacions realistes, que per a l'alumnat de classe treballadora tendeixen a refredar les expectatives, poden representar un mecanisme que finalment reforci unes tries que contribueixen a reproduir les desigualtats socials existents (Tarabini, Jacovkis i Montes, 2021).

Tal com hem vist al llarg d'aquest apartat, les pràctiques d'orientació són elements clau a l'hora d'explicar determinades pautes en la tria dels estudis postobligatoris de l'alumnat. Aquestes pràctiques s'emmarquen en una visió més àmplia dels coneixements i els itineraris amb més prestigi, i de les condicions que s'atribueix a l'alumnat que hi ha d'accedir. En general, els i les estudiants associen l'orientació que reben a les seves qualificacions més que al coneixement del professorat respecte a allò que els interessa i els agradaria fer. Si bé és cert que existeix un conjunt de condicionants sistèmics que intervenen en l'orientació, no és menys cert que, en sistemes en què l'accés a l'educació secundària postobligatòria és universal i gratuït, la recerca mostra el manteniment de biaixos en clau de gènere, classe i etnicitat tant en l'orientació com en les tries de l'alumnat (Lappalainen, Mietola i Lahelma, 2013; Bonizzoni, Romito i Cavallo, 2016).

En aquest sentit, l'orientació és concebuda (i materialitzada) d'una manera restringida, d'una forma que no sembla ampliar el ventall d'opcions que l'alumnat considera possibles i desitjables. Al capdavall, com tan clarament assenyalen Skovhus i Poulsen, «Quan advoquem perquè l'alumnat tingui l'oportunitat d'escollir entre els diferents itineraris educatius i professionals que valoren, aquesta oportunitat depèn del fet que coneguin els diferents programes educatius (...). No obstant, també depèn del fet que se sentin realment capaços de completar-los amb èxit. I finalment, també depèn del fet que sentin que els programes reben reconeixement social i que se'ls considerarà igualment dignes amb independència de l'opció que triïn (2021, p. 477). L'acció orientadora, doncs, no hauria d'anar tant encaminada a donar suport en la *presa d'una decisió*, sinó més aviat a acompanyar en la construcció d'uns horitzons d'acció ampliat que contestin el realisme com a patró de l'orientació i, en canvi, permetin «comprometre's amb el món tal com és, per tal d'imaginar i fer realitat el món com hauria de ser» (Sultana, 2014, p. 320). Aquesta concepció de l'orientació com a eixampladora d'horitzons, ancorada en experiències d'aprenentatge àmplies i diverses, és ben clara a les dues cites que es presenten a continuació:

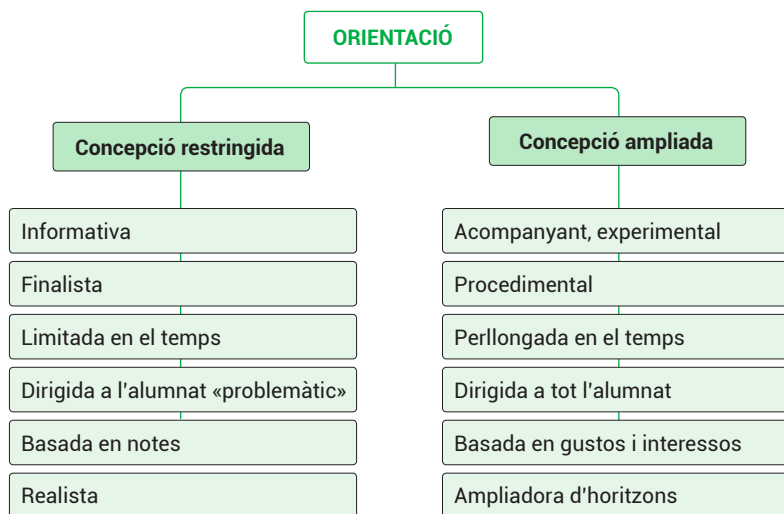
L'orientació s'ha d'encaminar a ajudar els joves a navegar en aquest oceà d'eleccions. S'ha d'orientar a que els joves es coneguin millor a si mateixos i el seu context i desenvolupar un concepte d'un mateix requereix temps i suports. Un no sap qui és, el que li agrada, el que se li dona bé, de la nit al dia, ho ha de provar, ho ha d'experimentar (**Responsable de política de Formació Professional**).

L'orientació s'ha de vincular amb l'autoconeixement, amb les experiències d'aprenentatges molt diverses. És a dir, si nosaltres en una escola som capaços de provocar experiències que van des del coneixement científic a la cuina, a l'art, passant per les més clàssiques, llavors aquest alumne serà més capaç, si està ben acompanyat, i el coneixem bé, de fer una bona tria (**Expert en l'àmbit de l'orientació pedagògica i professional**).

La Figura 17 sintetitza les principals característiques del que podríem definir com una visió ampliada envers una visió restringida de l'orientació.

FIGURA 17

Concepcions dicotòmiques sobre l'orientació



Font: elaboració pròpia.

En aquest darrer capítol d'anàlisi hem explorat quin és el rol del professorat en la configuració de les experiències i les tries educatives de l'alumnat. Com ja avança molta de la recerca realitzada en aquest àmbit, les creences docents tenen un fort impacte en la forma com l'alumnat es concep a si mateix com a estudiant i, per tant, en la seva manera d'estar i de sentir-se a l'escola. A partir de les impressions de l'alumnat, el capítol aposta per la construcció d'una nova professionalitat docent que pugui articular sabers psicosociopedagògics, didàctics i (inter)disciplinars amb un ferm compromís intel·lectual, social i emocional envers tot l'alumnat que es materialitzi a través del seu suport i acompanyament, i a través també de pràctiques reflexives i col·laboratives tant dins els mateixos centres educatius com amb altres agents.

A més, el capítol ha posat una mirada específica en les pràctiques d'orientació que es duen a terme durant l'etapa de l'ESO. En concret, s'ha analitzat l'efecte de les condicions del sistema educatiu sobre la manera com aquesta orientació es du a terme. Així mateix, aquestes característiques de caràcter sistèmic s'han posat en relació amb la manera com el professorat, des de la perspectiva de l'alumnat, concep l'orientació. Tot plegat ens ha permès identificar algunes de les limitacions que presenta l'orientació en el nostre sistema educatiu, i el seu efecte sobre les tries i les trajectòries educatives de l'alumnat. En aquest sentit, hem plantejat la necessitat d'avançar cap a una concepció ampliada de l'orientació que comenci abans i es desenvolupi durant més temps, que sigui universal, i que s'orienti més a ampliar horitzons que a reproduir les posicions de partida de l'alumnat.

El darrer capítol d'aquest llibre s'estructura en dos grans apartats. En primer lloc, es presenta una síntesi dels principals resultats de l'anàlisi realitzada. En segon lloc, a partir dels resultats obtinguts, es formulen un seguit de propostes de polítiques públiques amb l'objectiu de millorar les transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya de manera que es garanteixi a tot l'alumnat la possibilitat de construir-se una trajectòria educativa llarga i plena i d'assolir l'èxit educatiu.

Tal com hem explicat a la introducció, la problemàtica de les transicions educatives, especialment les transicions a l'educació secundària postobligatòria, és cabdal per entendre i abordar el fenomen de l'Abandonament Escolar Prematur (AEP). En l'àmbit europeu, l'assoliment del nivell d'educació secundària superior és una condició imprescindible per garantir trajectòries vitals dignes tant des del punt de vista laboral com social i personal (Alexiadou, Helgøy i Homme, 2019). Així mateix, la recerca ha assenyalat que els punts de transició dins el sistema educatiu —especialment els que impliquen divisió d'itineraris, com és el cas del Batxillerat i els CFGM que s'ofereixen a partir de la secundària postobligatòria al nostre país— són moments crítics en els quals es produeixen processos de selecció i reproducció social, que condicionen àmpliament les oportunitats educatives dels i les joves (Tarabini i Ingram, 2018; Tarabini i Jacovkis, 2019; Tarabini, 2022a). En el cas de Catalunya, l'evidència apunta que la gran majoria de joves que es troben en situació d'AEP van abandonar els estudis precisament en el pas de l'ESO a la secundària postobligatòria (Garcia i Sánchez-Gelabert, 2021; Zancajo i Bueno, 2023). És per això que la transició i finalització amb èxit de l'etapa 16-18 s'ha

d'entendre i consolidar com un dret educatiu fonamental al qual tots els sistemes educatius han d'aspirar.

Amb aquest horitzó en ment, al llarg dels tres capítols d'anàlisi hem mirat de donar resposta (o respostes!) a l'objectiu general del llibre: analitzar de manera aprofundida les transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya, i ens hem centrat específicament en la configuració dels itineraris acadèmics (el Batxillerat) i professionals (els Cicles Formatius de Grau Mitjà, CFGM). I ho hem fet des d'una mirada centrada en l'experiència d'aquell alumnat que ha acabat recentment l'ESO i es troba en un o altre itinerari postobligatori. Entenem que posar el focus en les vivències dels i les joves és cabdal per avançar en la comprensió profunda del fenomen que ens ocupa i desplegar, així, unes pràctiques i unes polítiques educatives que generin oportunitats d'èxit educatiu per a tothom. Creiem fermament que, per assolir l'horitzó d'escolarització universal fins als 18 anys, cal anar més enllà de l'anàlisi «externa» del fenomen en termes fonamentalment estadístics i avançar en una comprensió «interna», que ens permeti copsar-ne la complexitat des de la perspectiva dels seus i les seves protagonistes. I aquesta mirada «interna» no passa només per entendre els motius que els i les joves exposen per explicar les seves tries i transicions educatives, sinó que també implica conèixer com construeixen les seves subjectivitats a través de les seves trajectòries i experiències escolars (Smith i Hattam, 2001; Tarabini, Jacovkis i Montes, 2017).

És més, fem aquesta anàlisi des del convenciment que l'èxit educatiu és possible per a tot l'alumnat, però també des del coneixement que el sistema educatiu ha de generar els recursos necessaris per materialitzar aquesta possibilitat. Més enllà del desavantatge educatiu que pugui experimentar part de l'alumnat per les seves característiques d'origen, és necessari que el sistema educatiu sigui capaç de garantir, com a mínim, la seva transició i finalització exitosa a l'educació secundària postobligatòria.

En el capítol 1 hem analitzat l'experiència dels factors sistèmics que caracteritzen aquesta transició educativa per part de l'alumnat. Així,

hem explorat la manera com les característiques d'entrada i de sortida dels diferents itineraris postobligatoris configuren unes estructures d'oportunitat desiguals per a l'alumnat. D'una banda, hem vist que els itineraris professional i acadèmic tenen unes condicions d'accés que no són equivalents. I en aquesta manca d'equivalència en termes d'oferta, de distribució territorial, de titularitat i de requisits d'entrada, podem trobar un element central a l'hora d'explicar per què un perfil d'alumnat tendeix a triar més un itinerari que un altre, per què unes vies formatives representen un horitzó per a l'acció d'un alumnat més que d'un altre. Per això, com desenvolupem més concretament en la segona part d'aquestes conclusions, es fa imprescindible desplegar un conjunt de mesures orientades precisament a ampliar els horitzons d'acció de l'alumnat. Això es tradueix, per exemple, en la provisió d'un volum major d'oferta pública i en la revisió dels criteris d'accés a CFGM de manera que les característiques socioeconòmiques de l'alumnat no suposin un obstacle per accedir-hi.

De fet, qualsevol anàlisi del perfil social dels diferents itineraris educatius ens mostra una situació clara de reproducció de la desigualtat social tant en termes de classe social, de gènere i d'etnicitat/origen (i evidentment també de necessitats específiques de suport educatiu). Agregadament, al Batxillerat continua estant sobrerrepresentat l'alumnat de classes mitjanes professionals, autòcton i noies (amb clares divisions internes segons branques), mentre que els CFGM, ben al contrari, mostren molta més presència d'alumnat de classe treballadora, d'origen migrat, nois i amb algun tipus de necessitat educativa específica o especial (de nou, amb importants diferències segons família professional). I és que les tries educatives, com hem mostrat, estan condicionades pels capitals familiars, per les oportunitats i recomanacions que s'ofereixen des de diferents centres educatius, per les opcions que es despleguen a diferents territoris i també per com es construeixen les identitats dels i les aprenents i el que es considera «adequat» per gent percebuda com un o una mateixa. Com hem argumentat, el prestigi no es construeix enmig del no-res, i si el Batxillerat continua essent l'itinerari més prestigiat ho és pel tipus d'alumnat

que atrau i per les oportunitats vitals que ofereix a curt, mitjà i llarg termini (Tarabini i Jacovkis, 2021).

Si les condicions d'accés als itineraris acadèmic i professional no són les mateixes, tampoc no ho són les de sortida. De fet, l'anàlisi de les característiques d'aquesta sortida ens mostra que molts i moltes joves expliquen la seva tria d'una formació professionalitzadora per la necessitat d'incorporació ràpida al mercat de treball. I això els col·loca en unes condicions en aquest mercat que són pitjors que les d'aquells i aquelles amb un nivell d'estudis superior. D'altra banda, per a qui ambiciona una trajectòria educativa llarga que es construeix a través de l'itinerari professional (amb o sense continuïtat a la Universitat), la recerca evidencia que les transicions entre CFGM i CFGS són més difícils que entre Batxillerat i CFGS. I aquestes dificultats tenen dos grans orígens. El primer, el dibuix institucional de les connexions entre uns i altres nivells i itineraris formatius que col·loca l'alumnat de CFGM, que —com hem dit— de partida tendeix ja a ser més vulnerable en termes agregats que el de Batxillerat, en una posició de desavantatge respecte al que ve de l'itinerari acadèmic. El segon, la doble funció dels CFGM, professionalitzadora, però també de contenció social i compensació escolar, cosa que dificulta l'assoliment de determinades competències professionals que són imprescindibles per sostenir amb èxit els CFGS. Així doncs, si treballem per garantir trajectòries educatives llargues, per què no millorar la connexió entre CFGM i CFGS, donant cobertura i protecció a un itinerari que té sentit per a molts i moltes joves?

En el capítol 2 hem explorat la vivència del coneixement escolar per part de l'alumnat, fent referència a dos grans elements: la relació entre coneixement escolar i desigualtats socials; i la construcció —sovint dicotomitzada i fal·laç— de diferents tipus de coneixement i dels diferents itineraris postobligatoris. Partint d'una mirada fortament contextualitzada, que no relativista, hem desenvolupat també un conjunt d'idees orientades a pensar en diferents estratègies de transformació educativa que permetin una major integració i experimentació curricular a l'ESO i a l'educació secundària postobligatòria.

En primer lloc, doncs, hem evidenciat que els processos de construcció del coneixement escolar no són neutres i reflecteixen els grans eixos de desigualtat que travessen les nostres societats. Aquestes desigualtats, a més, s'encarnen en l'experiència educativa de l'alumnat. Així, no tenir èxit —en termes de rendiment acadèmic— durant l'ESO s'interioritza per part de l'alumnat com una incapacitat pròpia i natural, com quelcom que ve donat per les capacitats innates de cadascú. Aquesta vinculació dels resultats escolars amb les capacitats individuals té el seu correlat en les percepcions sobre els diferents itineraris postobligatoris. D'aquesta manera, s'entén que les persones «llestes» i a qui va bé l'ESO han d'anar a Batxillerat, mentre que aquelles a qui «els costa» han de seguir els seus estudis en un CFGM. Aquestes percepcions, que sovint comparteix el professorat de l'ESO, es veuen reforçades quan existeixen agrupaments per nivell. Com una profecia que s'autocompleix, en els grups de nivell més baix es dona menys contingut i menys teòric —i per tant es prepara menys per seguir uns estudis de caràcter més acadèmic—, mentre que en els de nivell més alt s'emfatitza aquest tipus de contingut perquè s'assumeix que és millor que el de caràcter pràctic, i que s'associa als CFGM.

En segon lloc, i molt vinculat a l'anterior, en la segona part d'aquest capítol hem analitzat les característiques que l'alumnat —i també molt professorat— atribueixen al coneixement teòric i al coneixement pràctic, i la manera com les vinculen als itineraris acadèmic i professional. Aquestes característiques tendeixen a construir-se de forma dicotòmica, i amaguen els processos (conflictius, posicionals) que han conduït a la configuració institucional del sistema educatiu de cada context. Així, el coneixement acadèmic es vincula a la validesa del coneixement expert, mentre que el pràctic es connecta amb l'experiència quotidiana; el coneixement teòric s'associa amb la intel·ligència, la dificultat, l'esforç i, alhora, també amb la monotonia i l'avorriment, mentre que el coneixement pràctic s'entén com a fàcil, assequible per a tothom, però al mateix temps com a divertit i entretingut. Hem argumentat que aquests atributs no només són fal·laços sinó que a més no són neutrals, i contribueixen a reproduir la desigualtat social a través de formes escolars de (des)legitimació de diferents

tipus de coneixement. Quins grups socials tenen més proximitat al coneixement teòric? Quines professions fan ús dels diferents tipus de coneixement? A qui pertany el coneixement més valuós i prestigiat? Sense fer-se aquestes preguntes és impossible entendre com i per què diferents estudiants es relacionen de manera diferent i desigual amb diversos tipus de coneixement escolar, i per què determinades trajectòries educatives són més ben vistes que altres. És més, nosaltres hem defensat un tipus de coneixement poderós per a tots els estudiants que inherentment vinculi teoria i pràctica amb sentit i de forma profunda per tothom.

Així mateix, i amb l'objectiu de millorar l'experiència educativa de l'alumnat a l'ESO i a l'educació secundària postobligatòria i de trencar amb aquesta visió certament simplista del que l'educació valora i valida com a coneixement reconegut, aquest capítol es tanca amb una proposta per repensar la integració i l'experimentació curricular. A través de l'articulació dels coneixements teòric i pràctic que apuntàvem anteriorment, es busca ampliar les oportunitats de comprensió profunda de les diferents disciplines, reforçant la vinculació entre elles i amb els contextos de vida en què es poden experimentar i significar.

Finalment, en el capítol 3 ens hem centrat en el paper que té el professorat en les tries educatives dels i les joves. Per fer-ho, hem analitzat, des de les percepcions de l'alumnat, quines són les creences docents i les pràctiques d'orientació, i de quina manera han afectat la seva experiència educativa i les seves tries.

En primer lloc, doncs, en relació amb les creences docents, hem observat com les expectatives i les creences docents contribueixen a conformar una imatge d'alumne ideal que se solapa amb característiques socials tant en l'àmbit de conducta, com de rendiment i relació i que, alhora, aquestes creences es transmeten a través del tracte (formes de comunicació, pràctiques pedagògiques, recomanacions, etc.). Hem vist, també, com aquesta imatge d'alumne ideal té efectes sobre la percepció que té l'alumnat de si mateix com a estudiant. Així, la confiança que li mostra el professorat

amplia les seves oportunitats educatives en la mesura que contribueix a millorar les seves expectatives respecte a la seva trajectòria educativa. I, de la mateixa manera, la manca de confiança el perjudica en reforçar la idea que no serà capaç de sostenir amb èxit l'itinerari formatiu. És en aquesta línia que hem evidenciat la necessitat de treballar per una nova professionalitat docent que combini els sabers psicopedagògics amb l'acompanyament social, emocional i intel·lectual de l'alumnat i la reflexió sobre la mateixa pràctica professional. Una professionalitat que, d'altra banda, tant a Catalunya com en l'àmbit internacional emergeix com quelcom indestruïble d'un ferm compromís dels i les docents amb la democràcia i la justícia social.

Perquè el professorat, com hem argumentat, ha de ser un agent central en la construcció d'un sistema educatiu que combati la desigualtat i que cregui i faci possible l'èxit escolar per a tothom. Sens dubte, calen condicions econòmiques, humanes, organitzatives i temporals perquè això sigui possible però cal també creure que tothom pot aprendre a l'escola i que el professorat té un rol clau en la millora de les oportunitats de vida dels i les joves. Els i les docents són agents de canvi social, són agents polítics en el sentit més ampli de la paraula, i això implica anar més enllà d'una mirada purament tècnica de l'educació (de la formació, de la metodologia, de tot el quefer educatiu!), i garantir que el professorat —juntament amb l'alumnat— sigui el veritable protagonista del canvi educatiu, amb les condicions materials i subjectives —de sentit, agència i propòsit— perquè això sigui possible.

En segon lloc, en aquest capítol ens hem centrat en els condicionants i els efectes de l'orientació en l'experiència educativa de l'alumnat. D'una banda, hem analitzat les limitacions institucionals que enfronta el professorat per dur a terme unes pràctiques d'orientació idealment perllongades en el temps, transversals i universals. Així, hem comprovat que l'alumnat experimenta l'orientació com un fenomen aïllat i residual dins l'ESO. D'altra banda, les pràctiques d'orientació contribueixen a reforçar la jerarquia i la visió dicotòmica del coneixement que hem treballat

al capítol 2 quan adrecen l'alumnat amb més dificultats acadèmiques cap als CFGM. Per això, hem subratllat la necessitat de repensar l'orientació durant l'ESO per tal que pugui servir com a eina de ruptura de les desigualtats socials mitjançant el seu desplegament a llarg termini i de manera universal, i amb una mirada crítica i reflexiva sobre el seu propi impacte en les tries i les trajectòries educatives. Tal com hem argumentat, l'orientació ha de servir per ampliar els horitzons de tria dels i les joves i això implica coneixement, experimentació, confiança i temps.

Més oportunitats per desenvolupar trajectòries educatives llargues i exitoses

Al llarg d'aquest llibre hem suggerit diverses propostes orientades a ampliar les oportunitats de tot l'alumnat d'assolir l'èxit educatiu i de desplegar trajectòries educatives llargues i plenes. A continuació, les presentem de manera sistemàtica, atenent a cadascun dels factors tractats en l'anàlisi: el sistema, el coneixement escolar i el professorat i l'orientació.

Propostes de sistema

1. **Planificar l'oferta d'educació secundària postobligatòria atenent a una combinació estratègica de variables que combini les demandes de l'alumnat amb l'accessibilitat als diferents tipus d'estudi.**

El desajust entre oferta i demanda de CFGM, la manca de provisió pública, i les condicions d'accés a aquest itinerari formatiu el posen en una situació de desavantatge davant el Batxillerat i, alhora, dificulten l'accés de l'alumnat més vulnerable a les famílies professionals més demandades i als territoris amb menys oferta. Per això, és necessari redimensionar els recursos, repensar el model de provisió i disposar de places suficients per a tot l'alumnat que vulgui realitzar ensenyaments professionalitzadors un cop acabada l'etapa obligatòria. Aquestes places s'han de planificar d'acord amb les

característiques de cada territori, de manera que constitueixin una oferta prou flexible i adaptable als canvis de demanda, tant de l'alumnat com del mercat de treball. A banda de l'oferta, és imprescindible que es garanteixi a través d'un sistema sòlid de beques que cap alumne deixa de triar aquest itinerari per motius econòmics.

2. **Millorar la connexió «vertical» i «horitzontal» entre els diferents nivells i itineraris formatius.**

Tot i l'existència de passarel·les entre estudis, per les característiques d'accés als CFGS, l'alumnat que finalitza un CFGM té menys opcions d'accedir a un CFGS que aquell que ve de Batxillerat. Per aquest motiu és imprescindible revisar la prioritat d'accés de l'alumnat de la branca acadèmica als estudis professionals de grau superior de manera que el seu avantatge no suposi un perjudici per a l'alumnat provinent de CFGM. Així mateix, és necessari treballar per facilitar la connexió entre CFGM i CFGS d'una mateixa família professional, entre altres mitjans, assegurant la seva disponibilitat en els mateixos centres, o en centres propers. Aquesta connexió implica també una millor articulació entre les exigències i models curriculars dels CFGM i els CFGS de manera que en possibilitin una transició exitosa per als i les joves que segueixen aquesta via.

Propostes envers el coneixement escolar

3. **Garantir que tant a l'educació secundària obligatòria com a la postobligatòria (Batxillerat i CFGM) es despleguen models curriculars i pedagògics basats en els principis de globalització, personalització i significació de l'aprenentatge.**

Un dels motius principals per explicar l'Abandonament Escolar Prematur (AEP) és la manca de sentit que molts joves atribueixen als seus entorns d'aprenentatge. Els models pedagògics i curriculars excessivament homogenis no deixen espai per a la personalització, la flexibilitat i la diversificació de formes pedagògiques i continguts curriculars i, per això, tenen un impacte cabdal en els

processos de desvinculació escolar. És per això que cal treballar per garantir que el currículum, les metodologies i l'avaluació competencial siguin una realitat a tots els centres d'educació secundària obligatòria i postobligatòria. Així mateix, cal avançar cap a models d'integració i experimentació curricular a totes les etapes educatives que facin de la qualitat intel·lectual i la connexió dos elements centrals de la provisió curricular per a tot l'alumnat.

4. Avançar cap a la permeabilitat efectiva entre modalitats d'oferta i plantejaments curriculars articulats de l'ESO, el Batxillerat i els CFGM.

Més enllà de la millora de les passarel·les entre estudis referents al sistema, des del coneixement escolar és important integrar sabers de les diferents branques de coneixement en tots els itineraris. D'una banda, això permetrà a l'alumnat prendre decisions més fonamentades en relació amb la seva trajectòria formativa. De l'altra, contribuirà a millorar l'accés a un coneixement més profund i articulat, amb independència de l'itinerari que es triï. L'articulació entre teoria i pràctica ha de caracteritzar la provisió curricular de totes les etapes educatives. Així mateix, s'ha d'avançar en formes d'hibridització i transversalitat entre etapes i itineraris educatius a través de fórmules com la programació d'optatives conjuntes entre Batxillerat i CFGM o el reforç de l'experimentació professional durant l'ESO.

Propostes en relació amb el professorat i l'orientació

5. Desplegar estratègies de formació i acompanyament del professorat orientades a definir una nova professionalitat docent centrada en la promoció de la democràcia i la justícia social.

La mirada de les i els docents sobre el seu alumnat i sobre els contextos en què exerceixen la seva professió té un pes central en la millora de les oportunitats educatives dels i les joves. Per això, és fonamental millorar l'articulació dels seus sabers psicopedagògics amb l'acompanyament personal i intel·lectual de l'alumnat

i la reflexió sobre la mateixa pràctica professional. Aquesta millora s'ha de fomentar des de la mateixa formació inicial i contínua del professorat, però també a través de l'acompanyament dels equips docents i de la generació d'espais i temps per al seu treball reflexiu i col·laboratiu. Garantir equips estables, cohesionats a l'interior dels centres educatius amb temps per desplegar pràctiques cooperatives dins i entre centres educatius i amb altres agents socioeducatius del territori és fonamental per avançar en la fita de l'èxit educatiu per a tothom.

6. Assegurar que tots els centres d'educació secundària obligatòria i postobligatòria disposen de plans d'orientació i acompanyament a les transicions educatives de l'alumnat.

Les pràctiques d'orientació es troben al cor de les experiències de transició dels i les joves i tenen un paper fonamental per explicar les seves tries al llarg de la trajectòria educativa. No obstant això, com hem assenyalat, l'orientació és encara tardana i residual a molts centres educatius. Per aquest motiu és necessari garantir que tots els centres d'educació secundària obligatòria i postobligatòria disposen de plans i accions d'orientació que permetin a tot l'alumnat, i especialment a aquell en situació de major vulnerabilitat, disposar dels coneixements, competències, experiències i eines per prendre les millors decisions al llarg de la seva formació i en particular en els moments de transició entre etapes educatives o en el trànsit de l'educació al món del treball. Això implica, entre altres coses, reforçar l'acció tutorial a tots els centres educatius i etapes educatives, de manera que es garanteixi un acompanyament personalitzat a tots els i les joves.

Bibliografia

- ALBAIGÉS, B. (2008). *Cap a la promoció de polítiques integrades de millora de l'èxit escolar*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- ALEGRE, M. À., BENITO, R., CHELA, X. i 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.
- ALEXIADOU, N., HELGØY, I. i HOMME, A. (2019) «Lost in transition—policies to reduce early school leaving and encourage further studying in Europe». *Comparative Education* 55 (3), 297-307.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. Nova York: Teachers College Press.
- AQU. (2020). La inserció laboral dels graduats i graduades de les universitats catalanes. AQU. <https://www.aqu.cat/doc/Estudis/il-titulats/Graus/La-insercio-laboral-dels-graduats-i-graduades-de-les-universitats-catalanes-2020>
- ARCHER, L. i FRANCIS, B. (2005). «They never go off the rails like other ethnic groups: teachers' constructions of British Chinese pupils' gender identities and approaches to learning». *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2): 165-182.
- ARCHER, L., DEWITT, J., OSBORNE, J., DILLON, J., WILLIS, B. i WONG, B. (2013). «Not girly, not sexy, not glamorous: primary school girls' and parents' constructions of science aspirations». *Pedagogy, Culture & Society*, 21 (1), 171-194.
- ATKINS, L. (2017) «The odyssey: School to work transitions, serendipity and position in the field». *British Journal of Sociology of Education* 38 (5), 641-655.
- BALL, S. J. i VINCENT, C. (1998) «'I Heard It on the Grapevine': 'hot' knowledge and school choice». *British Journal of Sociology of Education*, 19:3: 377-400. doi: 10.1080/0142569980190307

- BERNSTEIN, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research, critique*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control*. Vol. III. Towards a Theory of Educational Transmissions, New York: Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1971). «On the classification and framing of educational knowledge». A: M. Young (ed) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, 19-46. London: Collier-Macmillan.
- BLANES, M. (2022). «El repte de l'FP, entre la continuïtat d'estudis i la necessitat de professionalització». *A Anuari 2022. Els reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 93-132). Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/el-repte-de-l-fp-entre-la-continuitat-d-estudis-i-la-necessitat-de-professionalitzacio>
- BLEAZBY, J. (2015). «Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy». *Oxford Review of Education*, 41 (5), 671-689, doi: 10.1080/03054985.2015.1090966
- BLOOMER, M. (1997). *Curriculum Making in Post-16 education: The social conditions of studentship*. Nova York: Routledge.
- BLOSSFELD, H. P. i SHAVIT, Y. (2011). «Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries». A: R. Arum, I. Beattie i K. Ford (Eds.), *The structure of Schooling. Readings in Sociology of Education* (p. 217-227). Londres: Sage.
- BONAL, X. i ZANCAJO, A. (2019). *Equivalència territorial en la planificació educativa a Barcelona: Diagnòstic i propostes*. Consorci d'Educació de Barcelona. https://www.edubcn.cat/racs_gene/extra/01_documents_de_referencia/Equivalencia_BCN_final_v2_20190320.pdf
- BONIZZONI, P., ROMITO, M. i 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>
- BOONE, S. i VAN HOUTTE, M. (2013). «Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research». *British Journal of Sociology of Education*, 34 (1), 20-38.
- BOURDIEU, P. i PASSERON, J. C. (1996). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- BOURDIEU, P. i PASSERON, J. C. (2009). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Barcelona: Desclé de Brouwer.
- BOURDIEU, P. (1990). *The Logic of Practice*. Palo Alto: Stanford University Press.
- BOURDIEU, P. (1991). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus.
- BRUNILA, K., KURKI, T., LAHELMA, E., LEHTONEN, J., MIETOLA, R. i PALMU, T. (2011) «Multiple Transitions: Educational Policies and Young People's Post-Compulsory Choices». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55:3, 307-324. doi: 10.1080/00313831.2011.576880
- CARRASCO, S., PÀMIES, J., NARCISO, L. I SÁNCHEZ, A. (2021). *Per què hi ha més abandonament escolar entre els joves d'origen estranger?* Fundació La Caixa: Observatori Social. Espai de Debat i Reflexió.

- CASTEJÓN, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Tesis doctoral. UAB. Disponible a: <https://www.tdx.cat/handle/10803/405667#page=1>
- CERDÀ-NAVARRO, A., SALVA-MUT, F. i COMAS FORGAS, R. (2019). «A typology of students in intermediate vocational education and training programmes based on student engagement factors, sociodemographic characteristics and intentions of dropping out». *European Journal of Education. Research, Development and Policy*, 54 (4), 635-650. <https://doi.org/10.1111/ejed.12361>
- COLL, C. i FALSAFI, L. (2010). «Learner identity. An educational and analytical tool». *Revista de Educación*, 353: 211-233.
- COLL, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. A: J. L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital* (p. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- COLL, C. i MARTÍN, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de mayo.
- COLLEY, H., DAVID, J., KIM, D. i MICHAEL, T. (2003). «Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus». *Journal of Vocational Education and Training*, 55 (4), 471-97. DOI: 10.1080/13636820300200240
- CONNELL, R. (1993). *Schools and Social Justice*. Filadèlfia: Temple University Press.
- COUSO, D. i SANMARTÍ, N. (2022). «Despertar el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat: una utopia feta realitat». A: Tarabini, A. (2022) (Dir). *Anuari 2022. Els reptes de l'educació a Catalunya* (p. 217-264). Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible a: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/despertar-el-gust-per-l-aprenentatge-de-tot-l-alumnat-una-utopia-feta-realitat>
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (CSASE) (2022). *L'avaluació de 4t d'ESO 2022*. Quaderns d'Avaluació 53. Barcelona: CSASE. Disponible a: <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/quaderns-avaluacio-53/quaderns-avaluacio-53.pdf>
- CURRAN, M. (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y genero*. Tesis doctoral. UAB. Disponible a: <https://www.tdx.cat/handle/10803/405662#page=1>
- CURRAN, M. i MONTES, A. (2022). *L'abandonament escolar prematur a Catalunya. Radiografia de la situació actual*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible a: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/l-abandonament-escolar-prematur-a-catalunya-radiografia-de-la-situacio-actual>
- CURRAN, M. i TARABINI, A. (2022). «Choosing against gender: making sense of girls' and boys' upper secondary vocational education choices». A: Tarabini, A. (Ed). *Educational Transitions and Social Justice* (p. 147-166). Bristol: Policy Press.
- DARLING HAMMOND, L. (2013). «Building a Profession of Teaching». A: Flores, M. A. et al. (Ed). *Back to the Future Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research*. Rotterdam: Sense Editorial.
- DAY, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge, Falmer.

- DAY, C. i QING, G. (2009). Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. A: P. A. Schutz i M. Zembylas (Eds). *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Nova York: Springer.
- DEMANET, J. i VAN HOUTTE, M. (2012). «School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment». *Journal of Youth and Adolescence*, 41: 499-514. doi 10.1007/s10964-011-9674-2
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2022). *Estadística de l'ensenyament curs 2021-22*. Barcelona: Departament d'Educació.
- DEWEY, J. (1991 [1916]). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Free Press.
- DEWEY, J. (1997 [1938]). *Experience and Education*. Simon i Schuster.
- DIRECCIÓ GENERAL DE FORMACIÓ PROFESSIONAL INICIAL I ENSENYAMENTS DE RÈGIM ESPECIAL. (2020). Inscrició laboral dels ensenyaments professionals, 2020.
- DUPRIEZ, V. (2010). Methods of Grouping Learners at School. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187616/PDF/187616eng.pdf.multi>
- ECCLESTONE, K. (2007). Lost and found in transition: the implications of 'identity', 'agency' and 'structure' for educational goals and practices. Keynote presentation to Researching Transitions in Lifelong Learning Conference, University of Stirling, 22-24 June 2007.
- FULLAN, M. G. (1993). «Why Teachers Must Become Change Agents». *Educational Leadership*, 50 (6), 12-17.
- FURLONG, A. i CARTMEL, F. (1997). *Young People and Social Change: New Perspectives*. Maidenhead: Open University Press.
- FURMAN, M. (2022). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Madrid: Siglo XXI.
- GALE, T. i PARKER, S. (2015). «To aspire: a systematic reflection on understanding aspirations in higher education». *Australian Educational Researcher*, 42 (2), 139-153.
- GARCIA, M. (2023). *L'abandonament escolar prematur des de la perspectiva de gènere: On són les noies que abandonen?* Diputació de Barcelona, Barcelona.
- GARCIA, M. (2022). «El absentismo escolar, un reto para la prevención del abandono educativo y la equidad en educación». A: J. Gairín i Rueda, P. (Coord). *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia: causas, consecuencias y estrategias de intervención*, p. 13-28. Narcea.
- GARCIA, M. i SÁNCHEZ-GELABERT, A. (2021). L'abandonament educatiu prematur reflecteix les desigualtats socials. Observatori Social, Fundació La Caixa. Disponible a: <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/ca/-early-leavers-from-education-and-training-reflect-social-inequalities-1>
- GAY, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3a ed.). Teachers College Press.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (2021). 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.
- GILLBORN, D., ROLLOCK, N., VINCENT, C. i BALL, S.J. (2012). «You got a pass, so what more do you want?: Race, class and gender intersections in the educational experiences of the Black middle class». *Race, Ethnicity and Education*, 15 (1), 121-139. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.638869>

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- GOBIERNO DE ESPAÑA. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- GOODSON, I. F. (1988). *The making of curriculum: Collected essays*. Londres: Falmer Press.
- GOODSON, I. F. (1992). «On curriculum form: Notes toward a theory of currículum». *Sociology of Education*, 65 (1), 66-75.
- GRAU, R. (2022). *Educuar per a la vida. Els reptes de la secundària al segle XXI*. Barcelona: Rosa dels Vents.
- HARGREAVES A. i GOODSON, I. (1996). «Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities». A: I. Goodson i A. Hargreaves (Eds). *Teachers' Professional Lives*. Londres: Routledge.
- HARGREAVES, A. (2001). «Emotional Geographies of Teaching». *Teachers College Record*, 103 (6), 1056-1080.
- HATT, B. (2007). «Street smarts vs. book smarts: the figured world of smartness in the lives of marginalised, urban youth». *The Urban Review* 39(2), 145-166. <https://doi.org/10.1007/s11256-007-0047-9>
- HATT, B. (2012). «Smartness as a Cultural Practice in Schools». *American Educational Research Journal*, 49(3), 438-460. <https://doi.org/10.3102/0002831211415661>
- HAYES, D., MILLS, M., CHRISTIE, P. i LINGARD, B. (2016). *Teachers and schooling making a difference: productive pedagogies, assessment and performance*, Crows Nest: National Library of Australia.
- HOADLEY, U. i MULLER, J. (2010). «Codes, pedagogy and knowledge: advances in Bernsteinian sociology of education». A: M. Apple, S. Ball, i L.A. Gandin (Eds), 69-78, *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Nova York: Routledge.
- HODKINSON, P. i SPARKES, A. C. (1997). «Careership: A sociological theory of career decision making». *British Journal of Sociology of Education*, 18 (1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
- HOLLINGWORTH, S. i ARCHER, L. (2010). «Urban schools as urban places: school reputation, children's identities and engagement with education in London». *Urban Studies*, 47 (3), 584-603. <https://doi.org/10.1177/0042098009349774>
- INSTITUT INFÀNCIA i ADOLESCÈNCIA DE BARCELONA (2019). *Oportunitats educatives de la infància i l'adolescència a Barcelona 2018-2019*. IAB-IERMB i Ajuntament de Barcelona.
- JACKSON, C. (2018). «Afective dimensions of learning». A: K. Illeris (Ed). *Contemporary theories of learning. Learning theorists in their own words* (pp. 139-152). 2a ed. Routledge.
- JACOVKIS, J., MONTES, A. i MANZANO, M. (2020). «Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona». *Revista Papers*, 105 (2), 279-302.
- JACOVKIS, J., PRIETO, M. i RUJAS, J. (2022). «The political construction of upper secondary transitions: Comparing problematisations and solutions in two urban contexts». A: Tarabini, A. (Ed). *Educational Transitions and Social Justice* (p. 25-44). Bristol: Policy Press.
- KEDDIE, A. i HOLLOWAY, J. (2019). «School autonomy, school accountability and social justice: stories from two Australian school principals». *School Leadership & Management*, doi: 10.1080/13632434.2019.1643309

- KORP, H. (2011). «What counts as being smart around here? The performance of smartness and masculinity in vocational upper secondary education». *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(1), 21-37. <https://doi.org/10.1177/1746197910397909>
- LADSON-BILLINGS, G. (2021). *Culturally Relevant Pedagogy. Asking a different question*. Nova York: Teachers College Press.
- LADWIG, J. G. i MCPHERSON, A. (2017). «The anatomy of ability». *Curriculum Inquiry*, 47 (4), 344-362. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1368352>
- LAPPALAINEN, S., MIETOLA, R. i LAHELMA, E. (2013). «Gendered divisions on classed routes to vocational education». *Gender and Education*, 25 (2), 189-205. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740445>
- LEFEBVRE, H. D. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- LINGARD, B. i SELLAR, S. (2012). «A Policy Sociology Reflection on School Reform in England: From the 'Third Way' to the 'Big Society'». *Journal of Educational Administration and History*, 44 (1), 43-63.
- LYNCH, K. i BAKER, J. (2005). «Equality in education. An equality of condition perspective». *Theory and Research in Education*, 3 (2), 131-164.
- LYNCH, K., KALAITZAKE, M. i CREAM, M. (2021). «Care and affective relations: Social justice and sociology». *The Sociological Review*, 69 (1), 53-71.
- MAAZ, K., TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O. i 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>
- MALLART, J. A. (2010). Didàctica de la resolució de problemes per al desenvolupament de la competència matemàtica. II Congrés Internacional de Didàctiques. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2814/289.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MANZANO, M (2023). *Ícaro en la escuela. Los hijos e hijas de la migración marroquí y pakistani en la transición hacia la educación postobligatoria*. Tesis doctoral. UAB. Disponible a: <https://www.tdx.cat/handle/10803/688802?locale-attribute=en#page=1>
- MANZANO, M. i TARABINI, A. (2022). «Understanding migrant students' transitions to upper secondary education: devalued capitals and nonstandard timeframes». A: Tarabini, A. (Ed.) *Educational Transitions and Social Justice* (p. 129-146). Bristol: Policy Press.
- MAROPE, M. (2017). *Reconceptualizing and Repositioning Currículum in the 21st Century. A Global Paradigm Shift*. International Bureau of Education-UNESCO.
- MARTÍN, E. i MAURI, T (2011). *Orientación educativa: atención a la diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- MARTÍNEZ, M., ARNAU, L. i SABATÉ, M. (2015). «La calidad de la orientación educativa de los jóvenes de 12 a 16 años en Cataluña. Situación actual y desafíos». *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 43, 40-51.
- MASSEY, D. (1994). *Space, place, and gender*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- MEIRIEU, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- MERINO, R. i GARCIA, M. (2022). «Vías e itinerarios de formación profesional: la persistencia de la asociación entre bajo

- rendimiento y opción professional». *ESE. Estudios sobre educación*, 43, 157-176.
- MONTES, A., RUJAS, J. i JACOVKIS, J. (2022). «Working-class fractions and practical rationalities in the choice of upper secondary education». A: A. Tarabini (Ed.). *Educational Transitions and Social Justice* (p. 107-128). Bristol: Policy Press.
- MÜLLER, W. i KARLE, W. (1993) «Social selection in educational systems in Europe». *European Sociological Review* 9 (1), 1-23.
- MÜLLER, W. (2014). «Educational Inequality and Social Justice: Challenges for Career Guidance». A: Arulmani, G. Bakshi, A. J., Leong F. T. L. i G. Watts, A. (Eds.), *Handbook of Career Development: International Perspectives* (p. 335-355). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9460-7_19
- MUSTO, M. (2019). «Brilliant or Bad: The Gendered Social Construction of Exceptionalism in Early Adolescence». *American Sociological Review* 84 (3), 369-393. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0003122419837567>
- NARCISO, L. (2022). «Els agrupaments escolars: impactes sobre les oportunitats educatives dels i les joves». A: Tarabini, A. (2022) (Dir). *Anuari 2022. Els reptes de l'educació a Catalunya* (p. 217-264). Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible a: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/els-agrupaments-escolars-impactes-sobre-les-opportunitats-educatives-dels-i-les-joves>
- NIETO, S. i BODE, P. (2007), *Affirming diversity: The sociopolitical context of multi-cultural education*, Boston: Allyn & Bacon.
- NIETO, S. (2006). *Teaching as Political Work*. The Longfellow Lecture at the Child Development Institute, 1-27.
- NOBILE, M. (2014). «Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario». *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 14(6), 68-80.
- NYLUND, M., ROSVALL, P. Å. i LEDMAN, K. (2017). «The vocational-academic divide in neoliberal upper secondary curricula: The Swedish case». *Journal of Education Policy* 32 (6), 788-808.
- NYLUND, M. i ROSVALL, P.A. (2016). «A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET». *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 692-710. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1138325>
- OAKES, J., WELLS, A. S., JONES, M. i DATNOW, A. (1997). «Detracking: The social construction of ability, cultural politics and resistance to reform». *Teachers College Record*, 98 (3): 482-510.
- OAKES, J. (1985), *Keeping Track: how schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- OCDE, (2018). *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*. París: OECD.
- OLIVERAS, M., SEGÚ, J. LL. i AMBLÀS, S. (2019). «L'orientació, un repte de país». A: *Reptes de l'educació a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona. Disponible a: https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/x/6/p/i/m/7/p/v/u/O3_cap-3anuari2018.pdf
- PARREIRA DO AMARAL, M., WALTHER, A. i LITAU, J. (2013). *Governance of educational trajectories in Europe. Access, coping and relevance of education for young people in European knowledge societies in comparative perspective*. Informe final del projecte GOETE. Frankfurt. <https://www.goete.eu/download>

- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. 4a ed. Barcelona: Graó.
- POLESEL, J. (2008). «Democratising the curriculum or training the children of the poor: school-based vocational training in Australia». *Journal of Education Policy* 23 (6), 615-632. <https://doi.org/10.1080/02680930802054420>
- POPPER, K. (2002). *Conjectures and refutations* (2a ed.) Nova York: Routledge.
- PRIESTLEY, M., BIESTA, G. i ROBINSON, S. (2013) «Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum». A: Priestley, M., Biesta, G. (Ed.). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice* (p. 187-206). Londres: Bloomsbury Academic.
- RAFFE, D. (2003). *Bringing academic education and vocational training closer together*. ESRC Research Project on The Introduction of a Unified System. Working Paper 5. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=63fd7762a8a98167678988a8cc5abe036fa3093c>
- RAFFE, D., HOWIESON, C., SPOURS, K. i YOUNG, M. (1998). «The Unification of Post-Compulsory Education: Towards a Conceptual Framework». *British Journal of Educational Studies*, 46 (2): 169-187.
- RIDDELL, SH. I. (1992). *Gender and the politics of the curriculum*. Londres i Nova York: Routledge.
- RIST, RAY (1970). «Student Social Class and Teacher Prophecy in Ghetto Education». *Harvard Educational Review*, 40 (3), 411-451.
- ROBERTS, K. (2009). «Opportunity structures then and now». *Journal of education and work*, 22 (5), 355-368.
- ROMITO, M. (2017). «Governing through guidance: an analysis of educational guidance practices in an Italian lower secondary school». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-16.
- RUIZ MARTÍN, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- SACHS, J. (2003). Teacher Activism: Mobilising the Profession. Plenary Address presented to the British Educational Research Association. Annual Conference Plenary Address.
- SACHS, J. (2001). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7 (2), 151-170.
- SARAVÍ, G. (2014). Youth experience of urban inequality: space, class, and gender in Mexico. A: Wyn, J. i Cahill, H. (Eds.). *Handbook of children and youth studies*. Springer: Singapore.
- SEGHERS, M., BOONE, S. i 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>
- SINTES, E., ALEGRE, M. A. i MONTES, A. (2022). *Una agenda de xoc contra l'abandonament escolar prematur a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill. Disponible a: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/una-agenda-de-xoc-contra-l-abandonament-escolar-prematur-a-catalunya>
- SKOVHUS, R. B. i POULSEN, B. K. (2021). «A broader educational and vocational outlook in compulsory education has consequences for social justice».

- International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21 (2), 465-480. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09468-1>
- SKOVHUS, R. B. i THOMSEN, R. (2020). «From Career Choice to Career Learning: Taster Programs and Students' Meaning-Making Processes». A: *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (p. 251-263). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004428096_017
- SMYTH, J. i HATTAM, R. (2001). «Voiced research as a sociology for understanding dropping out of school». *British Journal of Sociology of Education*, 22 (3), 401-415.
- STENGEL, B. S. (1997). «Academic discipline and school subject: Contestable curricular concepts». *Journal of Curriculum Studies*, 29:5, 585-602. doi: 10.1080/002202797183928
- SULTANA, R. G. (2014). «Career Guidance for Social Justice in Neoliberal Times». A: Arulmani, G., Bakshi, A. J., Leong, F. T. L. i Watts, A. G. (Eds.), *Handbook of Career Development: International Perspectives* (p. 317-333). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9460-7_18
- TARABINI, A. (ed.). (2022a). *Educational Transitions and Social Justice: Understanding Upper Secondary School Choices in Urban Contexts*. Bristol: Policy Press.
- TARABINI, A. (2022b). «Per una política educativa que posi el benestar al centre». A: Tarabini, A. (Dir.) *Anuari 2022. Els reptes de l'educació a Catalunya* (p. 463-493). Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible a: https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/p/z/v/8m5-12_sep_anuari2022_301122.pdf
- TARABINI, A. (2021). «Abordant la desigualtat educativa: el rol de la pedagogia, el currículum i les creences docents». A: Amer, J. (Dir.): *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2021*. Fundació Guillem Cifre de Colonya. Disponible a: https://iaqse.caib.es/documentos/publicacions/2021_Anuari-Educacio.pdf
- TARABINI, A. (2017). *L'escola no és per tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible a: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/lescola-no-es-tu>
- TARABINI, A. (2015). «La meritocràcia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar». *RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3), 349-360. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8389>
- TARABINI, A., CASTEJÓN, A. i CURRAN, M. (2020). «Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional». *Papers. Revista de Sociología*, 105/2, 211-234. <https://papers.uab.cat/article/view/v105-n2-tarabini-castejon-curran/2778-pdf-es>
- TARABINI, A., CURRAN, M., MONTES, A. i PARCERISA, L. (2019). «Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success». *Educational Studies*, 45 (2), 226-241. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03055698.2018.1446327>
- TARABINI, A. i INGRAM, N. (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Londres: Routledge.
- TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2022). «Tracking, knowledge, and the organisation of secondary schooling: Teachers' representations and explanations». *Journal of Vocational*

- Education & Training*, 74 (1), 89-106. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820.2021.1894220>
- TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2021). «The politics of educational transitions: Evidence from Catalonia». *European Educational Research Journal*, 20 (2), 212-227. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1474904120976042>
- TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2019). «Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya». A: *Reptes de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible a: <https://fundaciobofill.cat/publicacions/transicions-leducacio-secundaria-postobligatoria-catalunya>
- TARABINI, A., JACOVKIS, J. i CURRAN, M. (2020). «Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria». *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 13 (4), 562-578. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/18047/16078>
- TARABINI, A., JACOVKIS, J. i MONTES, A. (2022). «Peripheries within the city: The role of place/space in shaping youth educational choices and transitions». A: *Youth Beyond the City* (pp. 21-39). Bristol: Bristol University Press.
- TARABINI, A., JACOVKIS, J. i MONTES, A. (2021). «Classed Choices: Young people's rationalities for choosing post-16». *Educational tracks. Lab's Q*, vol. 33, 113-138. <https://www.thelabs.sp.unipi.it/aina-tarabini-judith-jacovkis-alejandro-montes-classed-choices-young-peoples-rationalities-for-choosing-post-16-educational-tracks/>
- TARABINI, A., JACOVKIS, J., MONTES, A. i LLOS, B. (2021). *L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves*. Barcelona: Consorci d'Educació de Barcelona. Disponible a: https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/informes/20210201_Informe%20final_Abandonament_Escolar_CEB_GEPS-UAB.pdf
- TARABINI, A., JACOVKIS, J. i MONTES, A. (2017). «Factors in Educational exclusion: Including the voice of the youth». *Journal of Youth Studies*, 21 (6), 836-851. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13676261.2017.1420765>
- TEESE, R. (1998). «Curriculum hierarchy, private schooling, and the segmentation of Australian secondary education». *British Journal of Sociology of Education*, 19, 401-417.
- TENTI, E. (1999). *Sociología de la Educación. Carpeta de trabajo*. Buenos Aires: Univ. Nacional de Quilmes.
- TERMES, A. (2020). *La Formació Professional a Barcelona: Gènere, trajectòries i inserció laboral*. Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona. Disponible a: <https://www.institutmetropoli.cat/wp-content/uploads/2020/10/Informe-final-FP-i-genero-PLANTILLA.pdf>
- TERMES, A. (2022). «Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: Vías diferentes, itinerarios desiguales». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), 178 (178), 143-163. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.178.143>
- TORRABADELLA, L., IANNITELLI, S. i TEJERO, E. (2022). *Biografies d'abandonament escolar: quan el vincle falla*. Document inèdit.
- TORRES, J. (2011). *La justicia curricular, el caballo de troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- TYACK, D. i TOBIN, W. (1994). «The 'Grammar' of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?». *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.

- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO.
- VALENCIA, R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*, Nova York: Routledge.
- VALENZUELA, A. (1999). *Subtractive schooling: US-Mexican youth and the politics of schooling*. Albany: State University of New York Press.
- VOGT, F. (2002). «A Caring Teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care». *Gender and Education*, 14 (3), 251-264. doi: 10.1080/0954025022000010712
- WALTHER, A., WARTH, A., ULE, M. i DU BOIS-REYMOND, M. (2015) «'Me, my education and I': Constellations of decision-making in young people's educational trajectories». *International Journal of Qualitative Studies in Education* 28 (3), 349-371.
- WATKINS, M. (2006). «Pedagogic Affect/Effect: Embodying a Desire to Learn». *Pedagogies: An International Journal*, 1 (4), 269-282. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800701341533>
- WEIS, L.M MCCARTHY, C. i DIMITRIADIS G. (2006). *Ideology, Curriculum and the New Sociology of Education. Revisiting the work of Michael Apple*. Londres i Nova York: Routledge.
- WHEELAHAN, L. (2007). «How competency based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis». *British Journal of Sociology of Education*, 28 (5), 637-651. <https://doi.org/10.1080/01425690701505540>
- WHITTY, G. (2010). «Revisiting school knowledge: Some sociological perspectives on new school curricula». *European Journal of Education*, 45 (1), Part I, 28-45.
- YOSSO, T. J. (2002) «Toward a Critical Race Curriculum». *Equity & Excellence in Education*, 35:2, 93-107. doi: 10.1080/713845283
- YOUNG, M. (2013). «Powerful knowledge: an analytically useful concept or just a 'sexy sounding term'? A response to John Beck's 'Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge'». *Cambridge Journal of Education*, 43 (22), 195-198. doi: 10.1080/0305764X.2013.776356
- YOUNG, M. (2008) «What are schools for», A: Daniels, H., Lauder, H. i Porter, J. (Eds.) *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective*. Vol. 2. Londres: Routledge.
- YOUNG, M. (2006). «Conceptualising Vocational Knowledge: Some Theoretical Considerations». A: Young, M. i Muller, J. (Eds.) *Knowledge, curriculum and qualifications for South African Further Education*, 104-124. Ciudad del Cap: HSRC Press.
- YOUNG, M. (1993) «A curriculum for the 21st century? Towards a new basis for overcoming academic/vocational divisions». *British Journal of Educational Studies*, 41:3, 203-222. <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.1993.9973963>
- YOUNG, M. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. Londres: Collier-Macmillan.
- YOUNG, M. i HORDERN, J. (2022). «Does the vocational curriculum have a future?». *Journal of Vocational Education & Training*, 74:1, 68-88. <http://doi.org/10.1080/13636820.2020.1833078>
- YOUNG, M. i MULLER, J. (2014). «From the sociology of professions to the sociology of professional knowledge». A: Young, M. i Muller, J. *Knowledge, expertise and the professions* (p. 3-17). Londres: Routledge.

YOUNG, M., SPOURS, K., HOWIESON, C. i RAFFE, R. (1997) «Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society». *Journal of Education Policy*, 12:6, 527-537. <http://dx.doi.org/10.1080/0268093970120607>

ZANCAJO, A. i BUENO, C. (2023). *L'abandonament a 4t d'ESO: les desigualtats en la transició a l'educació postobligatòria*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona. Disponible a: <https://fundaciobofill.cat/>

publicacions/l-abandonament-a-4t-d-eso-les-desigualtats-en-la-transicio-a-l-educacio-postobligatoria

ZEMBYLAS, M. (2005). «Structures Of Feeling In Curriculum and Teaching: Theorizing the Emotional Rules». *Education Theory*, 52 (2), 187-208.

ZHANG, C., GONZÁLEZ, I. i ESTEBAN-GUITART, M. (2022). *De l'abandonament a les trajectòries d'expulsió escolar*. Document inèdit.

INFORMES BREUS 75

Les transicions educatives tenen un rol central per explicar la (re)producció de les desigualtats socials i representen un paper clau en la comprensió de l'Abandonament Escolar Prematur (AEP). La transició entre l'educació obligatòria i la postobligatòria és especialment rellevant per entendre les trajectòries educatives dels i les joves, perquè és en aquest moment quan, per primer cop, s'enfronten a una «tria real» que els porta a haver d'escollir entre Batxillerat o Cicles Formatius de Grau Mitjà (CFGM). L'objectiu d'aquest llibre és analitzar com es configuren aquestes transicions, explorant les múltiples desigualtats de caràcter social, institucional i relacional que les travessen i condicionen. Aquesta anàlisi es fa a partir de les veus dels i les joves que estan estudiant el primer curs de Batxillerat i CFGM. Posar les seves vivències al centre ajuda a entendre la complexitat de les tries educatives i la dimensió intrínsecament emocional, situada i relacional de la pràctica i de l'experiència educativa. En conjunt, el llibre ofereix elements analítics cabdals per desplegar polítiques educatives a escala de sistema, de centre i de professorat orientades a assolir l'horitzó d'escolarització de tot l'alumnat fins als divuit anys.

