

**23** Projectes transformadors

# L'abandonament escolar prematur des de la perspectiva de gènere

On són les noies que abandonen?





**23** Projectes transformadors

# L'abandonament escolar prematur des de la perspectiva de gènere

On són les noies que abandonen?

**Autores:**

Maribel Garcia Gràcia, GRET UAB  
Hungria Panadero, Fundació Ferrer i Guàrdia

**Coordinació:**

Mireia Daniel, Oficina de Planificació Educativa.  
Gerència d'Educació de la Diputació de Barcelona

1a edició: abril de 2023

© de l'edició: Diputació de Barcelona

© dels textos: Maribel Garcia Gràcia, Hungria Panadero

**Edició i producció:**

Subdirecció d'Imatge Corporativa i Promoció Institucional

**Maquetació:**

Moelmo, s.c.p.

**Dipòsit legal:**

B 7805-2023

# Sumari

<b>PRESENTACIÓ</b>	<b>7</b>
<b>1. INTRODUCCIÓ</b>	<b>8</b>
<b>2. APROXIMACIONS A L'ABANDONAMENT EDUCATIU PREMATUR</b>	<b>12</b>
2.1. Aproximació estadística	13
2.2. Aproximació diacrònica: itineraris d'abandonament	13
2.3. Una perspectiva biogràfica i interseccional	15
2.4. Causes de l'abandonament educatiu i especificitats de gènere	16
2.5. Efectes primaris i efectes secundaris	17
2.6. Classe social, gènere i ètnia: una mirada interseccional	20
2.7. Factors pull i factors push	22
<b>3. LES CONSEQÜÈNCIES DE L'ABANDONAMENT EDUCATIU PREMATUR PER A LES NOIES</b>	<b>24</b>
3.1. Desigualtats en l'accés als programes i recursos de segona oportunitat	25
3.2. L'orientació davant l'oferta: una oferta esbiaixada en clau de gènere	28
3.3. Mercat de treball: activitat, inactivitat i atur	32
<b>4. CONCLUSIONS</b>	<b>34</b>
<b>5. PROPOSTES D'INTERVENCIÓ I REPTES PER AL MÓN LOCAL AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE</b>	<b>40</b>
5.1. Governança i coordinació [interdepartamental i interinstitucional]	43
5.2. Actuacions de prevenció	44
5.3. La detecció	45
5.4. La planificació de l'oferta formativa de noves oportunitats	45
5.5. L'acompanyament i l'orientació per a la permanència en els sistemes de formació	46
5.6. Seguiment i monitorització	48
<b>DOCUMENTS DE REFERÈNCIA</b>	<b>49</b>



# Presentació

L'abandonament educatiu prematur és un dels principals reptes de les polítiques educatives, especialment per al món local, que viu de ben a prop els problemes que se'n deriven. Les preocupants conseqüències d'aquesta problemàtica abasten tant els joves i les seves famílies com el conjunt de la societat, ja que el talent i el coneixement són cabdals per als reptes econòmics i socials del territori i no podem perdre cap talent jove.

En els últims temps, les dades d'abandonament educatiu prematur a Catalunya han disminuït notablement. Tanmateix, el 2022 la taxa ha augmentat del 14,8 % al 16,9 %, però **la taxa d'abandonament de les noies ha augmentat 4,29 punts fins a arribar al 14,2 %**. Suposa un canvi de tendència i la pèrdua de l'objectiu europeu de reduir l'abandonament fins al 10 %, que ja s'havia assolit en el cas de les noies. Cal tenir en compte, també, que el nombre de noies de nacionalitat estrangera que abandonen duplica el de les autòctones.

Si bé l'abandonament educatiu és majoritàriament masculí, la seva evolució és més positiva, amb una diferència de cinc punts més respecte a les noies, en els últims quinze anys. Això ens fa pensar que els factors que incideixen en aquesta problemàtica, així com les polítiques i programes que es promouen per erradicar-la, tenen un impacte diferencial segons el gènere i altres eixos de desigualtat com l'origen i la classe social.

Per això és del tot pertinent preguntar-nos de quina manera la reproducció dels rols estereotipats i la segregació del mercat laboral en professions *masculinitzades* i *feminitzades* incideix en les trajectòries professionals i vitals de les noies que abandonen. Probablement, les desigualtats de gènere ja existents en la nostra societat n'accentuen la vulnerabilitat. Com a conseqüència, **les noies que no continuen estudiant tenen pitjors condicions laborals i més atur**. Fins i tot es constata un nivell més alt d'inactivitat que els seus companys en la mateixa situació. Segons dades de de l'Observatori de l'Emancipació Juvenil, la proporció de joves inactives que únicament desenvolupen tasques domèstiques és més del doble que la dels nois, la qual cosa reproduïx els estereotips de gènere tradicionals.

Davant d'aquesta situació, la Diputació de Barcelona ha volgut donar un impuls al lideratge dels ajuntaments amb el projecte transformador NOE, que té com a finalitat **contribuir decisivament a la reducció de l'abandonament escolar prematur tant de nois com de noies entre 16 i 24 anys**. Un programa que aprofundeix en la qualitat de l'educació i la igualtat de gènere, en consonància amb l'Agenda 2030.

I és en aquest context que presentem *L'abandonament escolar prematur des de la perspectiva de gènere. On són les noies que abandonen*. Una publicació que aporta nou coneixement i proposa estratègies d'intervenció per acompanyar i formar els i les joves des dels ajuntaments. Perquè, malauradament, l'abandonament educatiu prematur també té gènere i hem de saber actuar per a superar-lo.

Esperem que el contingut d'aquesta obra sigui del vostre interès i enforteixi el compromís del món local amb l'equitat i les oportunitats educatives i laborals de la joventut.

**Josep Monràs**

President de l'Àrea d'Educació, Esports i Joventut

**Javier Silva**

Diputat de Joventut

# Introducció



## INSTITUT ESCOLA DEL TREBALL

Edifici Central  
Direcció  
Secretaria/Consergeria  
Escola-Empresa  
Biblioteca  
Sala d'actes  
Sala de juntes  
Batxillerats  
**Tallers de:**  
Administració i gestió  
Arts gràfiques  
Edificació i obra civil  
Fabricació mecànica  
Instal·lació i manteniment  
ROPI

# 01.



Aquest document té per objectiu **aportar una mirada de gènere al fenomen de l'abandonament educatiu** que contribueixi al retorn de les noies a l'educació i a la formació. A partir de la revisió de la recerca existent sobre l'abandonament en clau de gènere es pretén contribuir a **identificar quins factors específics** de l'ordre patriarcal contribueixen a explicar l'abandonament educatiu prematur de les noies, així com les barreres de gènere en el retorn a la formació de les joves que han abandonat l'educació i la formació.

Des de l'àmbit local hi ha una llarga tradició en el desplegament i la implementació de programes, serveis i recursos adreçats a les persones joves en situació de vulnerabilitat, expulsades del sistema educatiu. Això no obstant, cal avançar en les estratègies per millorar l'eficàcia de les actuacions per a la prevenció i reducció de l'abandonament, per tal que garanteixin a cada jove l'adquisició de competències necessàries per construir un projecte formatiu, professional i de vida amb garanties d'èxit. En aquest marc, la recent iniciativa de la Diputació de Barcelona en la implementació del projecte Noves Oportunitats Educatives (NOE 4.10. <https://www.diba.cat/es/web/educacio/projacte-noe410>) és una bona ocasió per aprofundir en la millora de l'eficàcia del programa integrant-hi una **necessària perspectiva de gènere, pel que fa a l'acompanyament educatiu i pel que fa a la millora de les oportunitats formatives i laborals de les noies joves.**

### **Els objectius específics del projecte Noves Oportunitats Educatives (NOE 4.1) són:**

- Reduir el risc d'abandonament escolar (AEP) prematur mitjançant un sistema d'**orientació i acompanyament integral**, amb el suport tecnològic compartit que vertebrí i universalitzi la informació de la població jove de 16 a 24 anys en risc a escala local.
- Augmentar el **potencial dels contextos locals** per lluitar contra l'abandonament escolar prematur.
- Millorar l'**equitat** educativa mitjançant una resposta focalitzada en els i les joves més vulnerables.
- Fomentar en la població juvenil **la socialització, l'autonomia i la vinculació amb el seu entorn** a través dels equipaments juvenils.

La finalitat d'aquest projecte transformador de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona és contribuir decisivament a la **reducció de l'abandonament escolar prematur dels i de les joves entre 16 i 24 anys**, de manera coordinada entre els diferents equipaments i serveis municipals, i de la mà de la resta d'agents del territori.

Els instruments bàsics per assolir aquest objectiu són el desenvolupament d'un **sistema local d'orientació i acompanyament integral a la trajectòria educativa** que comptarà amb el suport d'una **plataforma tecnològica**. Una eina que permetrà fer el seguiment individualitzat dels i les joves, la traçabilitat dels itineraris, l'assoliment competencial, així com la programació dels recursos educatius locals.

Aquest projecte s'ha iniciat en una primera fase, com a prova pilot, en set municipis i un consell comarcal de la província de Barcelona: Badia del Vallès, Cornellà de Llobregat, Igualada, Vilafranca del Penedès, Mataró, Mollet del Vallès, el Prat de Llobregat i el Consell Comarcal d'Osona.

En l'actualitat, 94 ens locals de la província de Barcelona formen part de la Xarxa Noves Oportunitats Educatives i desenvolupen accions en aquest àmbit amb el suport de la Diputació de Barcelona.

L'actual context de desplegament de la LOMLOE<sup>1</sup> és una oportunitat per aprofundir en la qualitat i l'equitat de l'educació i la igualtat de gènere, en consonància amb l'Agenda 2030 pel desenvolupament sostenible. També, en la corresponsabilitat entre les administracions educatives i les corporacions locals (LOMLOE, art. 8) com a compromís d'actuació i en l'establiment de prioritats en els programes de cooperació territorial (LOMLOE, art. 9). Alhora, és una oportunitat la recent aprovada Llei d'ordenació i integració de la formació professional,<sup>2</sup> que s'espera que contribueixi a facilitar la retenció en el sistema educatiu dels i les joves que ara abandonen, així com a augmentar el percentatge de joves que es matriculen en l'FP. A Espanya, aquest percentatge se situa en un 12 %, molt lluny del 29 % de la mitjana de països de la UE, i és particularment baix en el cas de les dones joves.

**La necessitat d'una revisió dels coneixements disponibles sobre l'abandonament en clau de gènere rau en el fet**

<sup>1</sup> Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.

<sup>2</sup> Llei orgànica 3/2022, de 31 de març, d'ordenació i integració de la formació professional.



que la major part de les recerques i les polítiques ometen, en general, la perspectiva de gènere. La recerca desplegada s'ha centrat a explicar les causes que el provoquen a partir dels factors escolars que empenyen les persones joves fora del sistema educatiu, o per l'efecte d'atracció del mercat de treball. L'interès de la recerca sobre l'abandonament educatiu de les noies ha estat menor. Aquesta omisió també és present en l'àmbit de les polítiques educatives, a escala nacional i internacional, orientades a la reducció de l'abandonament educatiu prematur, sense un abordatge específic de les desigualtats de gènere.

És probable que, a aquesta omisió, hi contribueixi el fet que l'abandonament educatiu prematur sigui un fenomen que afecta sobretot els nois (en la pràctica totalitat de països de la UE, excepte a Romania i Txèquia). En el context dels països més desenvolupats, la bretxa de gènere és favorable a les dones, que obtenen més nivells educatius i abandonen menys l'educació.

L'expansió educativa que té lloc en la segona meitat del segle passat és una tendència històrica comuna, si més no als països més desenvolupats, amb independència de l'especificitat dels seus sistemes educatius nacionals. No obstant això, l'evolució espanyola i catalana ha estat relativament tardana i sobretot ràpida. En aquest procés

de democratització en l'accés a l'educació, les dones han estat un grup social particularment beneficiat.<sup>3</sup>

Tanmateix, es dona una doble paradoxa:

1. La primera és l'existència d'una polarització educativa important. L'expansió educativa d'extenses capes de la població, abans excloses del sistema educatiu, contrasta amb l'abandonament escolar i fa que aquest esdevingui un greu problema educatiu i social.
2. La segona paradoxa és que l'expansió educativa no ha beneficiat tots els grups socials per igual, i són les dones les que han obtingut més beneficis quant a la seva permanència i accés a estudis superiors i universitaris respecte dels homes. La major tendència de les noies cap a itineraris acadèmics s'ha mantingut en el temps (Martínez i Merino, 2011). Aquesta tendència té una lectura positiva sobre el conjunt de dones joves, i una lectura negativa sobre el col·lectiu de les que abandonen l'educació prematurament.

<sup>3</sup> Aquest augment de la demanda d'educació destaca la rellevància que té en termes individuals (expectatives de promoció i benestar social) i socials (particularment en relació al seu impacte sobre els processos d'emancipació familiar, el sistema productiu i el mercat de treball).



### L'abandonament educatiu femení agreuja la fractura de gènere

En comparació amb els nois joves que abandonen, les noies que ho fan tenen menys oportunitats formatives i laborals. També s'agreugen les condicions socials i el risc a l'estigmatització de les joves que abandonen la formació respecte del conjunt de noies joves, que tendeixen, majoritàriament, a prosseguir estudis post-obligatoris [Garcia i Merino, 2006].

Convé interrogar l'abandonament en clau de gènere per tres raons fonamentals:

→ Primer, perquè aquest **gap invertit** que es dona en les xifres d'abandonament educatiu prematur pot contri-

buir a **invisibilitzar** la situació de les noies que sí que abandonen prematurament.

→ En segon lloc, per les **majors dificultats** que aquestes dones joves troben per **accedir a la formació i a la inserció laboral** respecte dels joves que abandonen els estudis, la qual cosa és conseqüència de la més elevada afectació de l'atur i la precarietat en les trajectòries laborals de les dones joves amb baixa qualificació.

→ En tercer lloc, **pel biaix de gènere que històricament s'ha donat en l'oferta de recursos i serveis de noves oportunitats**.

La confirmació d'aquestes hipòtesis, com es veurà en les pàgines següents, planteja **reptes importants als dispositius i els programes de noves oportunitats educatives** per a les noies.

Convé també preguntar-se si l'abandonament educatiu en el seu cas presenta particularitats associades a les **desigualtats de rols de gènere i/o en relació al model econòmic i les dinàmiques de segregació del mercat de treball**, i si cal posar una mirada de gènere sobre l'agenda política.

Així, s'ha procedit a una revisió bibliogràfica per tal d'identificar elements comuns i especificitats en els itineraris d'abandonament de nois i noies, com també les trajectòries posteriors, en l'accés als programes de noves oportunitats o la inserció professional, amb l'objectiu últim d'elaborar propostes d'actuació per a la intervenció socio-educativa i les polítiques d'educació i formació que incorporin la perspectiva de gènere en les respostes a l'abandonament educatiu prematur, i molt especialment en relació al projecte Noves Oportunitats Educatives (NOE 4.10).

# Aproximacions a l'abandonament educatiu prematur

02.

Des de la definició estadística i l'aproximació normativa a l'abandonament educatiu prematur (en endavant, AEP) definida pels organismes internacionals com l'OCDE i Eurostat, es disposa d'un **indicador estadístic** que permet certa comparabilitat entre països i sistemes educatius. Això no obstant, aquesta aproximació presenta algunes **limitacions importants** que assenyalen la necessitat d'una aproximació diacrònica que tingui en compte les transicions i els itineraris.

A continuació s'aborden aquestes dues aproximacions i es conclou sobre la rellevància i la conveniència d'**incorporar la perspectiva dels itineraris i les transicions en l'anàlisi** del fenomen que contribueixi a visibilitzar els diferents perfils de joves que abandonen i els diferents moments de l'abandonament, sobretot en relació a les noies joves. Aquesta perspectiva també és fonamental, com es veurà, quan es tracta de desplegar polítiques i programes de formació, en general, i en clau de gènere en particular.

## 2.1. APROXIMACIÓ ESTADÍSTICA

L'abandonament educatiu prematur (AEP) és definit pels organismes internacionals (OCDE, Eurostat) com el **percentatge de joves** en les edats compreses entre els 18 i els 24 anys que no han assolit uns estudis d'ensenyament secundari superior i no estan cursant cap tipus d'educació postobligatòria.

Des de la crisi financera de 2008 fins a l'actualitat, les taxes d'AEP no han deixat de reduir-se i han arribat a més de la meitat al llarg del període 2008-2021 (vegeu el [gràfic 1](#)). Aquesta reducció ha estat particularment notòria en el cas de les noies, per a les quals s'ha reduït pràcticament un 60 %, una reducció de 7 punts més que en el cas dels nois, com ho il·lustra el [gràfic 2](#).

Tot i així, Catalunya i Espanya se segueixen situant per sobre de la mitjana de la UE, en el 14,8 i el 13,3 %, respectivament, l'any 2021, la qual cosa és un repte fonamental per a les polítiques educatives i de formació.

Malgrat la rellevància de disposar d'aquest indicador estadístic, a efectes de comparacions internacionals i territorials convé destacar que aquesta quantificació **no permet identificar perfils ni moments de ruptura dels itineraris formatius dels i les joves**. En conseqüència, cal dispo-

sar de dades, a escala municipal, per tal d'identificar els perfils i saber quins són els itineraris d'abandonament en les transicions educatives i en la transició postobligatòria.

## 2.2. APROXIMACIÓ DIACRÒNICA: ITINERARIS D'ABANDONAMENT

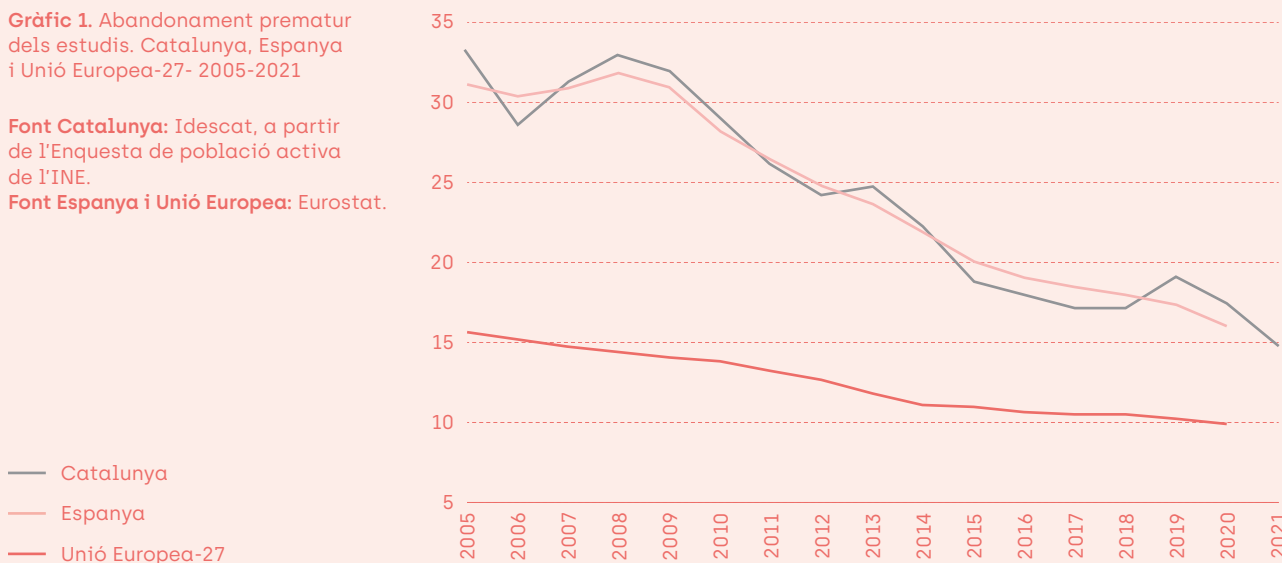
Més enllà de l'indicador estadístic i de la seva comparació territorial, convé aprofundir en l'abandonament educatiu prematur (AEP) des d'una **perspectiva diacrònica**, ja que l'abandonament educatiu s'ha d'entendre com a resultat d'un **procés de desafecció o desvinculació escolar** que acostuma a gestar-se al llarg de l'escolarització i s'expressa en diferents moments de ruptura.

Com ja s'ha assenyalat, l'indicador estadístic de l'abandonament no aporta informació sobre les trajectòries d'abandonament educatiu ni sobre els moments de ruptura, que són clau per a l'acompanyament i el disseny de les intervencions. Un recent estudi de seguiment de la **cohort d'alumnat nascut l'any 2001** durant tres anys<sup>4</sup> (García i Sánchez Gelabert, 2021) mostra una **taxa d'abandonament educatiu del 21 %**, de la qual el **14 % té lloc al final de l'ensenyament obligatori (ESO)**, de manera que es pot dir que aquest és un primer moment de ruptura i culminació d'un llarg procés de desafecció escolar. Amb tot, en aquest punt de ruptura ja s'expressen itineraris diferenciats: alumnat que no es gradua en l'ESO, alumnat que es gradua però no continua els estudis, alumnat amb una trajectòria d'absentisme, alumnat repetidor que no arriba a cursar el tercer o el quart curs de l'ESO, alumnat que inicia un programa de formació professional bàsica i l'abandona, etc. **El percentatge restant (7 %) s'esdevé en el marc de l'ensenyament secundari postobligatori**, i engloba els que inicien i abandonen un cicle formatiu de grau mitjà (4 % de la cohort) i els que inicien i abandonen estudis de batxillerat (un 3 % de la cohort). Tot i que no es tracta d'abandonament educatiu prematur, l'estudi detecta un 5 % de joves de la cohort que abandonen el batxillerat per passar a fer un cicle formatiu de grau mitjà. Aquests dades amplifiquen el punt central de les intervencions

<sup>4</sup> A partir d'una explotació específica de les dades de registre de l'alumnat del Departament d'Educació es va procedir a reconstruir els itineraris formatius d'un total de 73.947 alumnes escolaritzats a Catalunya al llarg dels cursos 2016-2017, 2017-2018 i 2019-2020.

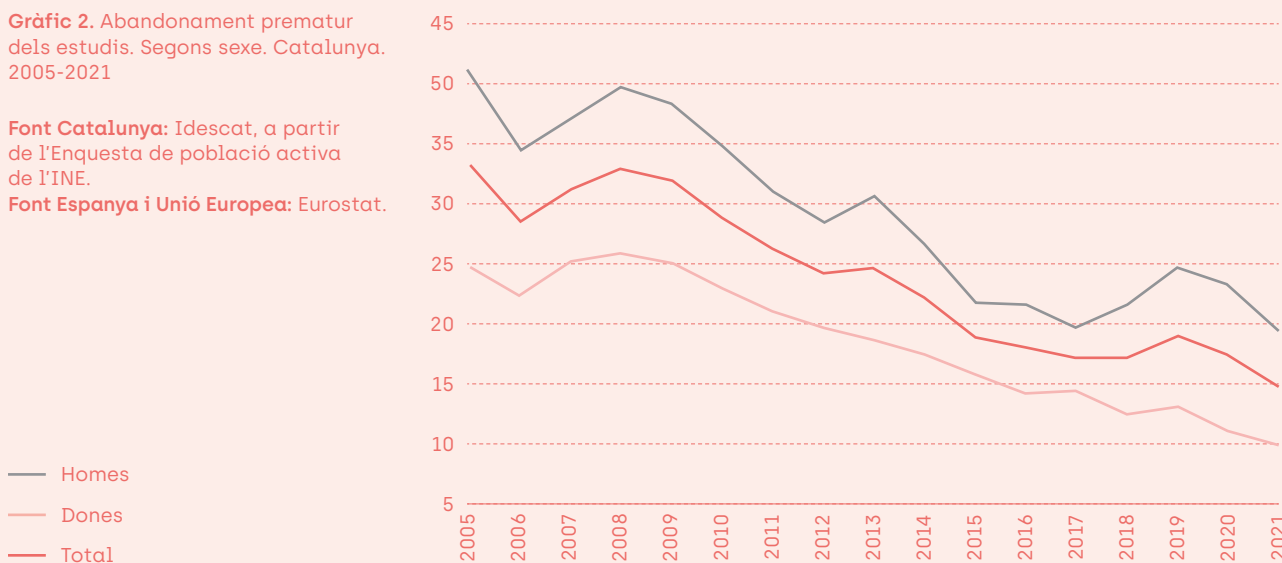
**Gràfic 1.** Abandonament prematur dels estudis. Catalunya, Espanya i Unió Europea-27- 2005-2021

**Font Catalunya:** Idescat, a partir de l'Enquesta de població activa de l'INE.  
**Font Espanya i Unió Europea:** Eurostat.



**Gràfic 2.** Abandonament prematur dels estudis. Segons sexe. Catalunya. 2005-2021

**Font Catalunya:** Idescat, a partir de l'ENquesta de població activa de l'INE.  
**Font Espanya i Unió Europea:** Eurostat.



més enllà de la transició al final de l'educació secundària obligatòria (ESO) per avançar també en l'abordatge de l'abandonament en els cicles formatius de grau mitjà, on al llarg del primer any se situa en una mitjana del 30 % i amb un 20 % de repetició, així com l'abandonament del batxillerat.

El seguiment dels itineraris formatius dels i les joves també permet **identificar la traçabilitat** de les seves trajectòries educatives identificant **trajectòries no lineals que són cada cop més comunes** (Garcia Gràcia *et al.*, 2022). L'anà-

lisi de la traçabilitat d'aquestes trajectòries mostra **les discontinuïtats, els abandonaments temporals, els canvis d'estudis i les ruptures definitives** amb la formació, i són **particularment freqüents en les vies de «segona oportunitat» i en els itineraris de formació professional**, com també entre els i les estudiants socioeconòmicament i acadèmicament desfavorits (Milesi, 2010).

Identificar i dimensionar aquests itineraris és imprescindible per a la intervenció contra l'abandonament educatiu, en general, i en clau de gènere en particular. D'aquí la

rellevància de disposar de dades de seguiment de cohorts (alumnat nascut en un any determinat) i de matrícula o accés als diferents recursos formatius (programes de formació i d'inserció, és a dir PFI; escoles d'adults, programes de noves oportunitats, escoles de segona oportunitat, etc.), per poder detectar el nombre de nois i noies que no segueixen la formació o que s'han matriculat en uns estudis i abandonen.

### Disposar a escala local de dades de seguiment de la cohort d'alumnat que en un any determinat fa l'últim curs de l'ESO permetria:

- Identificar nois i noies en risc d'abandonament educatiu abans de la seva sortida del sistema educatiu, per poder acompanyar-los en les transicions.
- Diagnosticar la demanda potencial de nois i noies susceptibles d'accedir a un recurs formatiu de segona oportunitat o de noves oportunitats (programes de formació i d'inserció, escoles d'adults, escoles de segona oportunitat, etc.).
- Diagnosticar la capacitat de cobertura de l'oferta formativa reglada i de nova oportunitat existent en el territori.
- Identificar diferents itineraris d'abandonament educatiu en la transició a la postobligatòria (abandonament al final de l'ESO, abandonament de PFI) i en el transcurs d'estudis d'ensenyament postobligatori (abandonament de cicles formatius i del batxillerat) per poder oferir acompanyament i reorientació.
- Detectar si es dona un accés desigual de les noies als recursos formatius de nova oportunitat, i analitzar els períodes d'abandonament temporal.
- Identificar els moments de ruptura i/o abandonament en l'ensenyament postobligatori en les noies i potenciar les intervencions per l'acompanyament educatiu en clau de gènere.

## 2.3. UNA PERSPECTIVA BIOGRÀFICA I INTERSECCIONAL

L'abandonament educatiu prematur (AEP) és un fenomen complex que il·lustra sobre la necessitat d'analitzar-lo des d'una perspectiva biogràfica i longitudinal i d'una pers-

pectiva de cicle de vida (transicional), i també de la necessitat de desplegar polítiques d'acompanyament que posin l'èmfasi tant en la prevenció (en les primeres oportunitats, dins del marc escolar) com en el retorn a la formació, als programes i els recursos de noves oportunitats mitjançant el seguiment dels itineraris formatius dels i de les joves, per garantir un procés coherent de continuïtat formativa i d'èxit educatiu.

La perspectiva biogràfica i de cicle de vida situa la dimensió temporal en la cruïlla de les intervencions, a fi de poder garantir les oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida. També permet integrar en el mateix pla analític els factors estructurals de les desigualtats educatives (és a dir, els eixos de desigualtat estructural com són la classe social, el gènere, l'ètnia, l'edat, les desigualtats espacials i territorials, etc.) i la capacitat d'agència personal (acció), i possibilita una anàlisi de gènere des de la teoria interseccional que pren en consideració la confluència o el solapament d'aquests eixos de desigualtat social que es manifesten en unes relacions de poder, opressió i dominació particulars i latents en les relacions socials. La perspectiva interseccional biogràfica permet integrar en l'anàlisi feminista les desigualtats d'altres tipus d'opressió i convida a integrar més enllà de les respostes homogeneïtzadores i estandarditzades cap a l'acompanyament itineraris personalitzats en funció dels perfils i les necessitats de les dones joves.

En l'anàlisi de les transicions i els itineraris la perspectiva biogràfica situa els i les joves com a veritables protagonistes d'aquests processos, en les seves condicions objectives i en les seves percepcions subjectives, considerant la interacció de factors personals, escolars, familiars i socials. És també una perspectiva ecològica (Bronfenbrenner i Morris, 2006). El model ecològic de Bronfenbrenner considera necessari tenir en compte les dimensions personal, processual, contextual i temporal (model PPCT) en el desplegament de les polítiques socials, i apel·la a la comunitat com a agent educatiu susceptible d'influir en el curs de la vida dels individus (perspectiva comunitària). Pressuposa també la corresponsabilitat i la integritat en les polítiques educatives i el reconeixement (Vila i Casares, 2009).

La perspectiva biogràfica i de cicle de vida requereix, doncs, articular polítiques d'acompanyament educatiu intersectorials, més enllà del sistema educatiu reglat i sostingudes en el temps, des de la corresponsabilitat dels agents socioeducatius del territori (Garcia Gràcia, 2012).



La bibliografia existent ha posat de manifest que les transicions postobligatòries es caracteritzen per una gran diversitat i heterogeneïtat de condicions i situacions, en funció del capital social i cultural de les famílies, i de les desiguals expectatives de futur i de trajectòries escolars prèvies; però també hem de tenir present que es troben condicionades per les desiguals oportunitats que es presenten al territori. De manera que el context local proper i l'oferta formativa disponible a l'entorn esdevé també un element clau en relació a l'accés als programes de nova oportunitat educativa i altres recursos formatius. **La dimensió local de les polítiques d'orientació i acompanyament esdevé central** per la proximitat de les intervencions i el coneixement de les necessitats de les persones joves i els recursos existents en el territori, la qual cosa contribueix a fer que puguin ser més eficaces. Com assenyala Pàmies (2020), les relacions de les escoles i el seu entorn i la creació de comunitats educatives àmplies, que incloquin els agents i els actors del territori, per-

met que les polítiques locals siguin més efectives. Però no només des de les vessants orientadores com a agents amb coneixements de la realitat territorial i de les necessitats de les persones joves, cal que aquest coneixement es concreti en l'impuls d'actuacions que donin resposta a les limitacions de cobertura que es donen en els territoris prenent en consideració aquest coneixement de la realitat i dels agents que despleguen actuacions en el marc de les noves oportunitats.

#### 2.4. CAUSES DE L'ABANDONAMENT EDUCATIU I ESPECIFICITATS DE GÈNERE

Des dels anys seixanta i setanta, les desigualtats de rendiment educatiu han estat l'objecte d'estudi per excel·lència de la sociologia de l'educació. Més recentment, la recerca s'ha orientat des de l'estudi del «fracàs escolar» cap





a l'abandonament educatiu. El concepte de fracàs escolar ha estat així progressivament abandonat pel seu valor connotatiu estigmatitzant i per la seva arbitrarietat, subjecta a les especificitats del sistema educatiu (Casal, Gracia i Planas, 1998). Tanmateix, l'abandonament educatiu va més enllà del fracàs escolar administratiu, és a dir, de les taxes de no graduació a l'ESO, doncs, com ja s'ha descrit, hi ha situacions de fracàs i d'abandonament també al llarg dels estudis postobligatoris.

Tant el fracàs escolar com l'abandonament educatiu són fenòmens de **caràcter multifactorial** (Alexander, Entwisle i Kabbani, 2001). És complex discernir quina és la causa última que desencadena l'abandonament i el fracàs escolar considerant la **interdependència de factors i contextos** (escolar, familiar, personal i comunitari). La recerca il·lustra la incidència de les desigualtats socials sobre les desigual oportunitats educatives i les probabilitats d'abandonament educatiu, intervingudes per variables de context familiar

(aspiracions i expectatives), escolars (clima, implicació escolar, rendiment educatiu), personals i comunitàries.

En moltes de les recerques desenvolupades es constata que en la desigualtat observada en la decisió de **continuar o abandonar els estudis en finalitzar l'escola obligatòria** hi operen **efectes primaris i efectes secundaris**. Els efectes **primaris** (en endavant, EP) fan referència al pes de l'origen social sobre les desigualtats de rendiment educatiu i han estat l'objecte d'estudi per excel·lència de les teories de la reproducció cultural (Bourdieu, 2000), per bé que, com es veurà, aquest paradigma presenta limitacions importants quan es tracta d'explicar el paper de la institució escolar en la reproducció de les desigualtats educatives en clau de gènere.

També cal considerar l'efecte directe de l'origen social sobre les «decisions educatives» de les persones joves un cop assolit un cert rendiment educatiu. És el que Boudon (1974) denomina efectes **secundaris** (en endavant, ES).

## 2.5. EFECTES PRIMARIS I EFECTES SECUNDARIS

L'anàlisi de les **causes de les desigualtats d'oportunitats educatives** s'ha desenvolupat des de dos marcs teòrics i conceptuals diferenciats. El primer parteix, principalment, dels supòsits de les teories de la **reproducció cultural** (Bourdieu i Passeron, 1981) i les resistències de l'alumnat a l'escola, sobretot dels nois d'origen obrer (Willis, 1977). Posen l'accent en el pes dels **condicionants estructurals**, particularment d'origen social, sobre les **desigualtats educatives i el paper de l'escola en la seva reproducció**. Des d'aquest marc conceptual, autores com C. Jackson (2006) analitzen també les **resistències escolars de les noies joves**, que s'expressen de maneres diferents: des de noies que rebutgen la feminitat convencional i adopten una estètica masculinitzada o les «noies salvatges», que adopten comportaments estereotipats masculins —com ara ser sorolloses, pertorbadores i agressives— i que alhora ressalten els seus atributs i atractiu físic vestint robes ajustades sense ser conscients que aquests últims comportaments de resistència és el que les condemna a la reproducció dels models de gènere i al fracàs escolar.

Malgrat la seva rellevància, una de les crítiques més freqüents que es fan a aquestes teories és que **no expliquen l'èxit educatiu de les noies**. Si l'escola reproduís les asi-

metries que caracteritzen les relacions de gènere es podria esperar que, de la mateixa manera que s'observa en la reproducció de les classes socials, un fracàs més marcat —repetició, no acreditació i abandonament— es donaria en la categoria subordinada, és a dir, les dones. Per tant, queda poc explicat per aquestes teories el més gran èxit educatiu que correspon a les noies en tots els grups socials. Com assenyala García Martínez (2021), «la inversión de la desigualdad de género en el logro educativo cuadra mal con todas aquellas teorías que asignan a la escuela un papel reproductor de los esquemas sociales, pues no se explica cómo una institución reproductora puede quedar sometida a tan intenso cambio, en tan poco tiempo y con tan pocas tensiones».

També des de les teories de la reproducció cultural s'ha explicat la **segregació horitzontal** de les noies en les diferents especialitats de formació. Com a conseqüència de la socialització diferencial, es presenta que, a igual nivell educatiu, les eleccions d'especialitats de nois i noies difereixen (Bourdieu, 2000; López Sáez, 2003), i en aquest punt es detecta una orientació més marcada de les noies cap a estudis que poden ser considerats una extensió dels rols de gènere (l'educació, la sanitat, etc.) en detriment d'especialitats més tècniques. Malgrat l'avenç de la societat cap a una cultura igualitària, potenciada també per l'escola, es perpetua aquesta asimetria d'expectatives i rols sexuals: els homes concentrats en les especialitats «prometeiques» orientades al domini del món i les persones, i les dones sobrerrepresentades en àmbits com l'educació i la salut (Lipovetsky i Naranjo, 1999, p. 271). Val a dir, però, que aquesta segregació horitzontal no es pot atribuir necessàriament a les influències escolars, per tal com els i les alumnes reben també influències múltiples d'altres contextos (família, grup d'iguals, mitjans de comunicació, etc.) (Marrero, 2008).

Tanmateix, la recerca sobre el paper de l'escola en la reproducció de les desigualtats de gènere s'ha centrat també en **múltiples formes de discriminació** de les alumnes en l'espai escolar, que van des del curricular, on es denuncia el predomini d'una cultura androcèntrica, fins a les pautes d'interacció a l'aula o en altres espais informals escolars com pot ser el del pati, que afavoreixen els alumnes de gènere masculí (O'Brien, 1983; Subirats i Brullet, 1988; Subirats, 1999). Com assenyala Marrero (2008), aquestes últimes teories tampoc **no donen una resposta satisfactòria a les causes de l'èxit educatiu femení**, però tot i això aporten una mirada de gènere a les dinàmiques d'interacció a les aules i a l'anàlisi de fenòmens com l'assetjament escolar en clau de gènere.

El debat sobre la **contribució de l'escola a la reproducció de les desigualtats de gènere és un debat actual** en el camp de les ciències socials. D'una banda, perquè des de les teories de la reproducció cultural s'afirma que l'escola contribueix a la reproducció dels estereotips de gènere per tal com educa en la submissió, l'acceptació de l'autoritat, la necessitat de reconeixement adult, etc., però al mateix temps **aquestes teories són incapaces d'explicar** per què, si tan malament els va a l'escola, aconsegueixen tenir **més èxit educatiu que els nois**.

Val a dir que **la institució escolar no està exempta de tensió pel fet que es regeix per unes normes universalistes que contribueixen a qüestionar la pròpia subordinació femenina**. Aquest últim aspecte té implicacions importants per la **capacitat transformadora de l'escola en les expectatives i les ambicions de les noies joves**, particularment en les provinents d'origens socials i culturals subordinats.

La segona aproximació es desenvolupa des del **model d'anàlisi «decisional»** per explicar les «eleccions» educatives (Boudon, 1974; Breen i Goldthorpe, 1997; Gambetta, 1987). Gambetta explica que les eleccions depenen, d'una banda, dels EP, és a dir, de la influència de l'origen social sobre el rendiment dels i les estudiants, que es dona principalment al llarg de l'escolaritat obligatòria, i, de l'altra, dels ES que fan referència a la incidència de l'origen social sobre les eleccions educatives i, per tant, en les transicions postobligatòries, un cop produïts els EP.

Els resultats disponibles mostren que **el baix rendiment és un fort predictor de l'abandonament educatiu**: com més baix és el rendiment educatiu més probabilitats d'abandonar els estudis, tot i que no és l'únic factor que explica l'abandonament prematur.

**El baix rendiment és un fort predictor de l'abandonament educatiu**. Les noies tenen una probabilitat significativament menor que els nois d'abandonar l'educació secundària pel seu superior èxit educatiu en l'ensenyament obligatori, que les empeny cap a la prossecció d'estudis i que actua com a **factor protector**.



Els efectes secundaris operen en base a la incidència de l'origen social sobre les preferències, les creences i els desitjos dels i les joves. Es tracta de preferències i desitjos socialment construïts, més enllà de l'escola, que tenen a veure amb les desiguals aspiracions i expectatives individuals i familiars. Aquestes són construïdes socialment, de manera que les persones joves provinents de famílies amb baix capital cultural presenten unes aspiracions escolars i socials menors tot i que obtenen resultats escolars semblants a altres grups socials.

De manera similar, les dones de famílies amb **baix capital cultural** presenten també **menys aspiracions** tot i tenir resultats escolars similars a les dones d'altres grups socials, però més aspiracions que els nois en la seva mateixa situació social quan es dona una trajectòria prèvia de rendiment escolar positiu.

D'altra banda, aquestes expectatives socialment construïdes tenen a veure també amb **factores culturals** segons la posició social de la família i el pes de la cultura comu-

nitària sobre l'individu, sobretot entre determinats grups ètnics. En conseqüència:

Les dones provinents d'un entorn familiar i comunitari amb un fort control social i unes configuracions familiars orientades a un model de família patriarcal i de reproducció de rols de gènere reben més **pressió per abandonar l'escola**.

Les dones, en general, tendeixen a construir aspiracions d'estudis orientades a les cures (educació, sanitat, etc.) i a les professions associades a l'extensió i la **reproducció dels rols de gènere** a causa dels processos de socialització diferenciats, la qual cosa està més present entre les noies provinents de famílies amb baix capital cultural.

Les eleccions també tenen a veure amb la **percepció del risc o de l'èxit** davant una determinada opció educativa i amb els **costos econòmics i d'oportunitat** que cada opció representa. Aquests costos són relatius en funció del nivell d'ingressos i de les oportunitats disponibles en el territori, tant de formació com d'inserció laboral, i engloben



els econòmics però també altres tipus de costos d'una determinada opció. Així, la relació entre el cost d'una determinada opció, la percepció del risc que aquesta representa i el benefici esperat condiciona igualment la decisió de prosseguir o abandonar els estudis, o d'optar per una formació o una altra. Com ja s'ha indicat, aquesta relació està mediada per la trajectòria educativa prèvia i l'origen social.

Pel que fa a la **percepció del risc**, cal destacar que es tracta d'una percepció desigual en funció de la posició social d'origen, de manera que els i les joves provinents de famílies econòmicament i culturalment en situació de vulnerabilitat tendeixen a sobreestimar el risc al fracàs escolar respecte a les famílies de més posició social (Torrent, 2016).

Els i les joves provinents de famílies econòmicament i culturalment en situació de vulnerabilitat tendeixen a sobreestimar el risc al fracàs. És probable que la **subestimació de capacitats** es doni també en un grau més elevat entre les noies respecte dels nois, en general, per bé que de manera desigual segons l'origen social d'aquestes, i té més pes en les dones joves provinents d'entorns socials i culturals en situació de vulnerabilitat.

Aquesta percepció social del risc pren també una significació particular en el cas d'algunes noies pertanyents a **cultures minoritzades i famílies arrelades a les normes comunitàries**, de manera que defensar la prossecció dels estudis pot representar un enfrontament generacional i amb la pròpia comunitat.

Aquests efectes han estat àmpliament estudiats des del paradigma de la **teoria de l'elecció racional**, en la seva versió sociològica (Boudon, 1974), i en particular del model de decisions educatives, si bé la perspectiva de gènere en l'anàlisi és menys freqüent (Breen i Goldthorpe, 1997; Gambetta, 1987). Aquest últim autor exemplifica en clau de gènere les eleccions de prossecció d'estudis de les noies joves del sud d'Itàlia com a estratègia de «fugida» dels condicionants de reproducció de rols de gènere imposats per la família.

## 2.6. CLASSE SOCIAL, GÈNERE I ÈTNIA: UNA MIRADA INTERSECCIONAL

Tot i l'abundància d'estudis recents sobre l'abandonament educatiu, hi ha **pocs estudis** que analitzin aquest



fenomen des d'una perspectiva interseccional. Destaca l'estudi de Borgna i Struffolino (2017), en què les autores analitzen la mediació del **rendiment educatiu** sobre les probabilitats de l'abandonament de nois i noies i **en funció també dels nivells educatius i de qualificació dels progenitors**. A partir d'un model de regressió logística, les autores mostren que:

1. Les probabilitats d'abandonament educatiu s'expliquen pel desigual rendiment educatiu (com menys rendiment més probabilitats d'abandonament).
2. L'origen social (capital econòmic i social de la família) explica més l'abandonament que no pas el gènere. Així, en la mesura que passem d'uns nivells de qualificacions dels progenitors més baixos a uns de més alts i d'uns nivells formatius familiars baixos a uns altres de més alts, **les diferències de gènere disminueixen fins que arriben a ser insignificants**.
3. Quan es controla el rendiment educatiu, la diferència de gènere disminueix tot i que segueix sent significativa, la qual cosa vol dir que a igualtat de rendiment els nois tendeixen més a abandonar que les noies.

Una possible interpretació d'aquesta constatació és que el mercat de treball pot tenir un «efecte imant» per als nois, de manera que exerceix més atracció que en el cas de les noies. Per a elles, en canvi, l'escola i els resultats educatius actuen com a factors de protecció davant el risc d'abandonament.

4. L'avantatge femení en resultats educatius és més gran entre les estudiants d'entorns socials en situació de vulnerabilitat, d'acord també amb els resultats d'altres estudis (Alexander *et al.*, 2003; Deslandes *et al.*, 1998; Entwisle *et al.*, 2007; Mensah i Kiernan, 2009). Autors com Fernández Enguita (1988) refereixen una estratègia de «compensació» o «estratègia defensiva» en les dones, que utilitzen l'escola i les acreditacions com un recurs que els permet tenir més oportunitats i més bones condicions d'equitat en el mercat de treball i en les relacions personals i familiars.

Pel que fa a la intersecció del gènere i l'ètnia en l'abandonament educatiu prematur, constatem poca recerca. Alguns estudis (Jiménez Delgado, 2012) mostren que les taxes d'escolarització en ensenyaments postobligatoris de nois i noies de famílies marroquines són inferiors a les de la població espanyola. No obstant això, si la dada es compara amb les d'altres col·lectius d'immigrants, presenten unes taxes més elevades, fins i tot respecte de la població d'origen immigrant castellanoparlant. Contra els estereotips, l'estudi conclou que les noies presenten unes taxes d'escolarització en la postobligatòria més elevades que els nois. Algunes autores ho atribueixen a la socialització diferencial sota una configuració familiar patriarcal, que beneficia les noies en el sentit que els inculca més responsabilitats (Martín Criado *et al.* 2000) tot i que alhora els dona menys llibertat de moviment que als nois per sortir de casa i estar amb els amics i les amigues. Aquestes pautes de socialització diferenciades els permet tenir més temps d'estudi i alhora potencien un grau de responsabilitat més elevat (Jiménez Delgado, 2012). També pot ser interpretat com una estratègia de compensació o una estratègia defensiva per conquerir més quotes d'autonomia i de llibertat en el futur.

Igualment, els estudis mostren unes elevades taxes d'absentisme i abandonament entre alumnat d'ètnia gitana. Fenòmens particularment significatius en el cas de les

noies, que s'expliquen per la reproducció dels rols de gènere en l'assumpció prematura de responsabilitats familiars i per formes de control social patriarcal. L'espai escolar esdevé així un espai de confrontació i dissonàncies entre la identitat cultural i de gènere, orientada per valors tradicionals, i els valors i les normes de la societat dominant, representats per l'escola (López Rodríguez, 2019).

Val a dir també que altres estudis permeten fugir del «determinisme cultural» per identificar trajectòries d'èxit entre les noies que formen part de comunitats culturals minoritàries. Abajo i Carrasco (2004) identifiquen un conjunt d'elements que poden ser alhora **factores protectors davant l'absentisme i l'abandonament educatiu**, particularment entre les noies gitanes, i que es poden explorar en la resta de minories. Entre aquests factors, els investigadors assenyalen els següents:

Factores de protecció davant l'absentisme i l'abandonament educatiu des de les perspectives d'intersecció de gènere i ètnia:

- Disposar de recursos socials i xarxes de suport [beques de menjador, de llibres i material escolar, beques i ajudes al transport, així com classes de suport extraescolar, entre d'altres].
- Un clima escolar que afavoreixi el sentiment de pertinença.
- Les altes expectatives docents.
- El desenvolupament d'identitats acadèmiques i experiències relacionals positives [referents positius, interculturals i interpersonals] que evitin la concentració i la segregació escolar [Abajo i Carrasco, 2004].
- També la capacitat de negociació en el grup familiar que mostra estratègies biculturals o additives per conjugar identitats [López Rodríguez, 2019]. Per exemple, algunes negociacions i concessions en els contextos familiars a canvi de mantenir la vinculació escolar i construir trajectòries d'èxit.

## 2.7. FACTORS PULL I FACTORS PUSH

Les investigacions al voltant dels determinants de l'abandonament escolar identifiquen i diferencien els **factores push**, que allunyen els estudiants del sistema escolar

(Fine, 1986; Jordan *et al.*, 1996), i els **factores pull** o d'atracció, que tenen a veure amb la disponibilitat del treball i que generen incentius a l'abandonament (McNeal, 1997). Per tant, ambdós de caràcter clarament relacionat amb factors negatius en l'abandonament escolar prematur.

Com s'ha exposat, els estudis han demostrat que els nois tendeixen a abandonar els estudis amb més freqüència que les noies (Bradley i Renzulli, 2011; McNeal, 2011), si bé aquest abandonament està condicionat per factors d'expulsió del sistema educatiu (*push*) i factors d'atracció (*pull*), com podria ser, per exemple, el mercat de treball.

Autors com González, Gutiérrez i Callejo (2014) identifiquen **tres factors** amb més incidència en la decisió d'abandonar, que són: **factores de convivència escolar** [*push*], amb un particular protagonisme de les expulsions, **l'atracció del mercat de treball** [*pull*] i **la pressió parental** [*push*], si bé no analitzen la desigual incidència d'aquests factors segons el gènere.

La recerca tampoc analitza com es retroalimenten o interaccionen els factors *push* i *pull*. Els nois poden ser més vulnerables als factors *push* en la mesura que els resultats educatius tenen un paper important en les transicions dels estudiants (Jackson, 2013; Stocké, 2007) i com a factor d'empenta que contribueix a l'allunyament dels estudiants de l'escola (Bradley i Renzulli, 2011; Fine, 1986, 1991; Jordan *et al.*, 1996; Stearns *et al.*, 2007), molt sensible a la conjuntura econòmica.

A banda del baix rendiment escolar, altres factors *push* són els problemes disciplinaris, problemes relacionals amb el professorat o els companys i les companyes, arribar tard i sentir-se fora de lloc en l'entorn escolar o l'absentisme escolar (Fine, 1986; Jordan *et al.*, 1996). Encara que aquests factors estan clarament interrelacionats amb el rendiment, s'associen de manera independent a l'abandonament escolar (Bradley i Renzulli, 2011), i són més freqüents en els nois que en les noies.

Si bé les noies, en general, presenten actituds més positives envers l'escola i tenen més aspiracions socials (Schoon i Eccles, 2014), n'hi ha que expressen també actituds de resistència escolar (Jackson, 2006). L'estu-



di de Curran (2017) identifica l'existència de tres perfils d'abandonament femení diferenciats:

- Un primer perfil correspon a **alumnes «invisibles»**, i es caracteritza per les dificultats en l'aprenentatge i l'existència de suspensos i repeticions però amb una vinculació emocional i conductual amb l'escola. Són alumnes que assisteixen a les classes, són «discretes» i aplicades i tenen sentiment de pertinença a l'institut.
- Un segon perfil, caracteritzat per **alumnes desvinculades de l'institut**, és el de les que intenten passar desapercebudes en el context escolar, amb formes de resistència passiva i absentisme. Són alumnes desvinculades de l'escola per problemes familiars i biogràfics, problemes de trastorns alimentaris i relacions amoroses conflictives.
- Per últim, s'assenyala un tercer perfil, que l'autor denomina **de resistència activa**, on conflueix la desvinculació conductual, emocional i cognitiva, caracteritzat per una actitud «rebel», els conflictes disciplinaris i les expulsions. Aquest tercer perfil posa en valor la cultura hegemònica de la feminitat, l'ideal de l'amor romàntic, el matrimoni, la maternitat, la subordinació, l'assumpció de tasques domèstiques i el control familiar. Aquests aspectes poden actuar també com a factors *pull*, en el cas de les noies, i accentuen una doble discriminació: la que deriva de la seva posició social subordinada i la que depèn de la seva identitat de gènere, també subordinada.

# Les conseqüències de l'abandonament educatiu prematur per a les noies



03.



El fenomen de l'abandonament escolar comporta costos elevats en termes personals, econòmics i socials. Les trajectòries d'abandonament educatiu s'associen a l'exclusió formativa i laboral, risc de pobresa i vulnerabilitat social. Les persones que s'incorporen al mercat de treball sense qualificació de nivell secundari superior tendeixen a experimentar més dificultats en la transició a la primera ocupació i més risc de precarietat i d'atur (Rumberger i Lamb, 2003).

Tanmateix, les conseqüències de l'abandonament són molt més dures per a les noies. Vázquez i López (2018) identifiquen, a partir d'una aproximació qualitativa, que les trajectòries d'abandonament en les noies s'associen a relacions sentimentals tòxiques (violència de gènere i embarassos no desitjats), problemes familiars i assumptió de tasques domèstiques i de cura, però també addicions, *bullying*, problemes de salut (anorèxia) i baixa autoestima, així com desmotivació (Vázquez i López, 2008, p. 8). També l'estudi d'Obiol-Francés *et al.* (2020) sobre el perfil d'accés de l'alumnat a la formació professional bàsica, a València, identifica una fracció minoritària de noies que havien estat considerades per l'escola «alumnes problemàtiques». Són alumnes amb una trajectòria escolar de baixos resultats acadèmics i problemes conductuals i de convivència. Les conductes de les noies, en aquests casos, són més durament castigades i generen més rebuig per part de docents i orientadors i orientadores entrevistats que les dels nois que presenten els mateixos perfils (Cantalapiedra, Marginet i Almeda, 2019).

**Les conseqüències de l'abandonament educatiu en les noies són diverses.** Per il·lustrar-les hem considerat, d'una banda, la desigual probabilitat d'accés a la formació i als

programes de noves oportunitats. En segon lloc, hem considerat les característiques de l'oferta formativa i el desigual accés que hi tenen les noies, ja que les normes de gènere causen una important segregació horitzontal, particularment accentuada en els nivells de formació professional i, en tercer lloc, la doble discriminació que presenten en el mercat de treball, en tant que joves amb baixos nivells de qualificació i en tant que dones.

### 3.1. DESIGUALTATS EN L'ACCÉS ALS PROGRAMES I RECURSOS DE SEGONA OPORTUNITAT

Un aspecte sobre el qual no hi ha informació i que convindria explorar en futures recerques és la **taxa de retorn a la formació** de les noies joves en els diferents programes i recursos de noves oportunitats, tals com els Programes de Formació i Inserció (PFI), cursos específics d'accés al cicle formatiu de grau mitjà (CAM), preparació de proves d'accés a cicles formatius de grau mitjà, escoles d'adults, etc.

Un estudi sobre les escoles de segona oportunitat (federades a l'Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad) a escala estatal (Panadero *et al.* 2020) presenta dades sobre la masculinització del seu alumnat. **Gairebé dos terços de l'alumnat de les escoles de segona oportunitat són homes:** del total de 8.067 alumnes del curs 2018-2019, el 69 % són homes i el 31 % dones.

Un altre dels recursos al qual accedeixen els i les joves que no es graduen en l'ESO són **les escoles d'adults**. Si

#### En el cas de les noies, l'abandonament educatiu té conseqüències més intenses

→ En primer lloc, perquè resulta **poc visible**, particularment entre noies joves replegades a l'esfera privada i la reproducció dels rols de gènere.

→ En segon lloc, per les **dificultats particulars** que experimenten en l'accés a la formació en programes i recursos de noves oportunitats, i al conjunt de **l'oferta formativa** disponible per aquests col·lectius.

→ En tercer lloc, perquè si aconsegueixen accedir a l'oferta de formació professional inicial la troben **fortament esbiaixada i masculinitzada**.

→ I en quart i últim lloc, per les **dificultats d'inserció laboral** que experimenten en ocupacions molt feminitzades que es vinculen amb precarització, sobretot salarial però també de condicions laborals. Així, les perspectives laborals per a les dones amb baix nivell d'estudis són pitjors que per als homes joves, ja que el tipus d'ocupacions a què poden accedir corresponen a sectors històricament feminitzats que tendeixen a caracteritzar-se per salaris més baixos i amb menys perspectives de progressió al llarg de la seva carrera laboral i professional.

bé responen a demandes i motivacions diferents segons perfils i etapes vitals dels individus, és innegable que tenen una funció important com a via de noves oportunitats entre els més joves, sigui pel retorn al sistema educatiu com per l'adquisició de competències professionals per a la feina. Les dades que es presenten a continuació (Sánchez i Argelaga, 2021), extretes de l'estudi sobre les escoles municipals de persones adultes de la demarcació de Barcelona (en endavant, EA) permeten una aproximació als perfils de les persones que accedeixen a les escoles d'adults municipals, i és utilitzat, amb limitacions, com a *proxi* de les desigualtats d'accés de les dones joves.

Disposar de dades de seguiment permet calcular la taxa de cobertura dels programes de segona oportunitat. La taxa de cobertura fa referència a la població efectiva que accedeix a un recurs formatiu [per exemple, les noies que accedeixen a l'EA] en relació a la població candidata [les noies que no es graduen]. La taxa de cobertura dels diferents recursos i programes contribuiria a identificar «les noies invisibles», les que es repleguen a la llar o que no han pogut accedir a un recurs formatiu de segona oportunitat per manca d'oferta.

En la taula 1 es pot observar que el percentatge de nois joves de menys de 20 anys que hi accedeixen gairebé triplica el de les noies del mateix grup d'edat. No obstant, pot resultar aventurat deduir que elles accedeixen menys a aquestes escoles, ja que també es graduen més en l'ESO.

El [gràfic 3](#) il·lustra, en el mateix sentit, la menor presència de les dones joves en les escoles d'adults municipals, par-

ticularment fins als 24 anys, amb diferències notables entre ambdós sexes, favorables als homes.

Si combinem l'edat i el sexe amb els tipus de formació que cursen els i les joves observem algunes diferències interessants. Com ens mostra el [gràfic 4](#), gairebé la meitat dels homes menors de 20 anys segueixen una formació per a l'obtenció de l'ESO. En el cas de les dones, només un 35 % són dones de menys de 20 anys que es preparen per obtenir la graduació en educació secundària obligatòria (GESO).

Quant a la preparació per a les proves d'accés als cicles formatius de grau mig (CFGM) ([gràfic 5](#)), també s'observa una més gran presència dels nois joves, particularment de menys de 20 anys (65,6 %), mentre que en el cas de les noies és lleugerament més baix (49,5). Les dades també mostren un patró de comportament diferenciat pel que fa a la participació a les escoles d'adults per sexe. A partir dels 30 anys la participació femenina és superior a la masculina en tots els programes, la qual cosa expressa el desigual impacte del cicle de vida, rols de gènere i assumptió de responsabilitats familiars en les dones joves.

Però les diferències de perfil més marcades les trobem entre els i les joves que cursen una formació per accedir al món laboral ([gràfic 6](#)). Aquí la distància s'amplifica, de manera que 6 de cada 10 nois participen en aquest tipus de formació, mentre que en el cas de les dones joves només ho fa un 16 %.

En conseqüència, les dades assenyalen la major probabilitat que les dones joves amb baixos nivells educatius participin menys de l'oferta de les escoles municipals de persones adultes, així com una més gran tendència a mantenir-se fora del mercat de treball, o, si més no, a par-

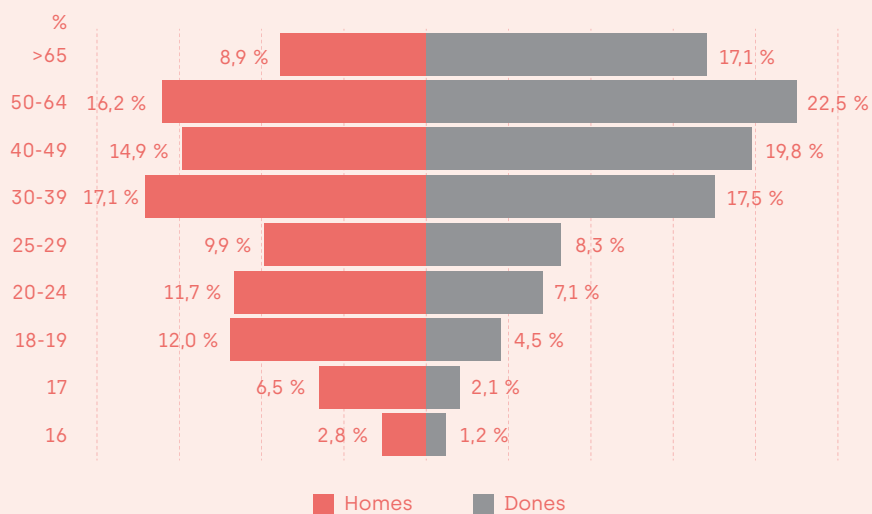
**Taula 1.** Població que accedeix a les escoles d'adults per edats i sexe. Província de Barcelona, 2019

**Font:** Sánchez Gelabert, A. i Argelaga Odri, G. (2021). *Les escoles municipals de persones adultes*. Panel 2019. Diputació de Barcelona.

Trams d'edat	Dones	Homes	Total
Fins a 20 anys	7,8 %	21,3 %	12,4 %
De 20 a 30 anys	15,3 %	21,6 %	17,5 %
De 30 a 40 anys	37,3 %	32,0 %	35,5 %
Més de 50 anys	39,6 %	25,1 %	34,6 %
Total	100 %	100 %	100 %

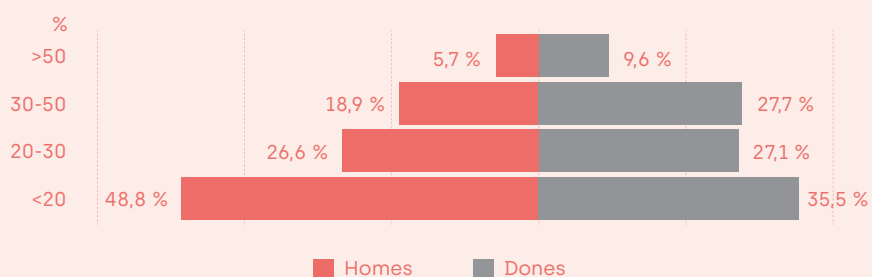
**Gràfic 3.** Piràmide d'edats de l'alumnat a les escoles municipals de persones adultes. Província de Barcelona, 2019

Font: Sánchez Gelabert, A. i Argelaga Odri, G. (2021). *Les escoles municipals de persones adultes*. Panel 2019. Diputació de Barcelona.



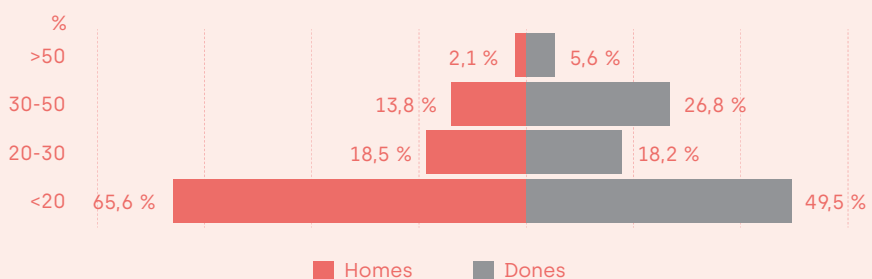
**Gràfic 4.** Piràmide d'edats de l'alumnat que estudia graduat en educació secundària obligatòria per a persones adultes (GESO). Província de Barcelona, 2019

Font: Sánchez Gelabert, A. i Argelaga Odri, G. (2021). *Les escoles municipals de persones adultes*. Panel 2019. Diputació de Barcelona.



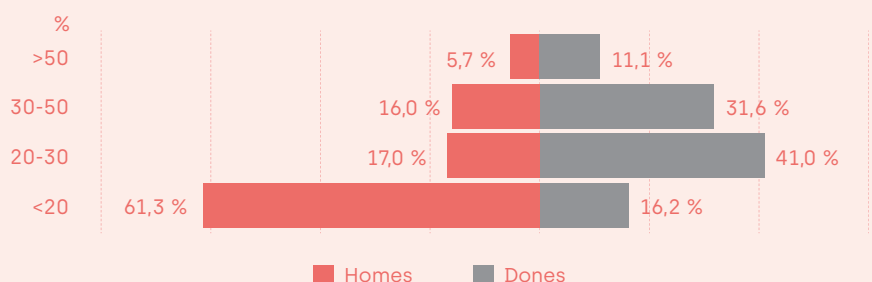
**Gràfic 5.** Piràmide d'edats de l'alumnat que estudia Accés a CFGM. Província de Barcelona, 2019

Font: Sánchez Gelabert, A. i Argelaga Odri, G. (2021). *Les escoles municipals de persones adultes*. Panel 2019. Diputació de Barcelona.



**Gràfic 6.** Piràmide d'edats de l'alumnat que estudia formacions d'accés al món laboral. Província de Barcelona, 2019

Font: Sánchez Gelabert, A. i Argelaga Odri, G. (2021). *Les escoles municipals de persones adultes*. Panel 2019. Diputació de Barcelona.



ticipar en un grau inferior en els programes de formació per al treball, si bé es desconeixen els motius d'aquesta menor participació.

Quan es tracta de mares joves, les responsabilitats familiars i de cura augmenten els costos del retorn a la formació (particularment el cost d'oportunitat, esforç, temps i costos d'escola bressol, etc.), i en aquests casos és especialment important disposar de suport econòmic i de conciliació. Resultats de recerques recents apunten que **per afavorir la participació de les dones en programes formatius no només cal augmentar les oportunitats de formació i de qualificació, sinó que és cabdal la introducció de polítiques de conciliació amb tasques de treball domèstic no remunerat i de cura** (García-Fuentes i Martínez García, 2020).

Tanmateix, una avaluació recent del programa Noves oportunitats d'ocupació (Di Paolo i Ramos, 2020), dins del marc de l'anomenada garantia juvenil (NOGJ – Noves Oportunitats de Garantia Juvenil), evidencia, a través d'una anàlisi contrafactual (grup de tractament i grup de control) que **les persones participants en NOGJ presenten més propensió a tornar al sistema educatiu o bé a combinar estudis i feina, i que l'impacte és més pronunciat entre les noies** (Di Paolo i Ramos, 2020, p. 64) amb 6,5 punts més de probabilitat d'estar treballant al llarg dels sis mesos posteriors a la formació i 27,8 punts percentuals de retorn al sistema educatiu en exclusiva. De tota manera, però, l'estudi esmentat no aprofundeix en els motius pels quals es donen aquests majors beneficis en el cas de les dones participants en aquest programa.

### 3.2. L'ORIENTACIÓ DAVANT L'OFERTA: UNA OFERTA ESBIAIXADA EN CLAU DE GÈNERE

El gènere és un factor clau en l'orientació professional i en l'elecció d'opcions formatives entre les dones joves, especialment per a les que abandonen l'escola de manera prematura. D'una banda, l'oferta formativa, en els nivells de la formació professional inicial (PFI i similars) i en els cicles formatius reglats es troba molt connotada per la segregació horitzontal i, per tant, contribueix a la segregació ocupacional.

Cal destacar que l'oferta de formació professional es troba profundament esbiaixada per gènere. Les famílies professionals que s'inclouen en l'oferta de PFI a Cata-

lunya és la següent: Administració i gestió, Agrària, Arts gràfiques, Comerç i màrqueting, Edificació i obra civil, Electricitat i electrònica, Fabricació mecànica, Hoteleria i turisme, Imatge personal, Indústries alimentàries, Informàtica i comunicacions, Instal·lacions i manteniment, Fusta, moble i suro, Tèxtil, confecció i pell, Transport i manteniment de vehicles.

Ara bé, les dades que es presenten en la [taula 2](#) posen de manifest que per cada tres homes joves que accedeixen a aquest tipus de programes només ho fa una dona, és a dir, **les noies representen només una quarta part de l'alumnat als PFI**. Malauradament, com en el cas de les dades presentades per a la matrícula en escoles municipals d'adults, el fet de no disposar de la població femenina de referència dificulta l'estimació d'un possible biaix de gènere en l'accés a aquest tipus de programes.

Si, d'acord amb el que estipula la UE, considerem que una família professional es troba masculinitzada (o feminitzada) quan el percentatge d'alumnes d'un sexe en concret és superior al 60 % i que les especialitzacions considerades mixtes es troben entre el 40 i el 60 % d'alumnat d'un o altre sexe, observem que **únicament Imatge personal està altament feminitzada amb un 81 % de noies i només 3 de les 15 famílies professionals que s'ofereixen són mixtes: Tèxtil, confecció i pell (55 %) Comerç i màrqueting (42 %), Administració i gestió (48 %)**. Alhora, Arts gràfiques i Hoteleria i turisme s'hi apropen amb unes taxes de matrícula femenina del 35 i 32 %, respectivament. **La resta d'especialitzacions es troben fortament masculinitzades, amb unes concentracions superiors al 80 %**.

Tanmateix, s'observa una elevada concentració de les noies en poques especialitats. Quatre de les 15 especialitats existents escolaritzen el 88 % de les noies matriculades en PFI el curs 2019-2020. Aquesta concentració pot ser llegida en clau de poca diversitat en l'elecció, però també com a conseqüència d'una oferta molt poc mixta, és a dir, molt esbiaixada cap a ocupacions altament masculinitzades en el mercat de treball ([taula 3](#)).

Autores com Obiols *et al.* (2020) assenyalen que **la prioritat de reduir l'abandonament educatiu prematur entre els nois i les noies joves ha portat a relegar altres propòsits, per exemple el d'aconseguir una igualtat de gènere més gran entre l'alumnat, que passa a un segon pla**. En aquest sentit, autors com Beck *et al.* (2006) assenyalen que **resulta molt més difícil combatre la segregació**

Famílies	Dones	Homes
Administració i gestió	48 %	52 %
Agrària	11 %	89 %
Arts gràfiques	35 %	65 %
Comerç i màrqueting	42 %	58 %
Edificació i obra civil	5 %	95 %
Electricitat i electrònica	1 %	99 %
Fabricació mecànica	2 %	98 %
Fusta, moble i suro	3 %	97 %
Hoteleria i turisme	32 %	68 %
Imatge personal	81 %	19 %
Indústries alimentàries	8 %	92 %
Informàtica i comunicacions	6 %	94 %
Instal·lacions i manteniment	1 %	99 %
Transport i manteniment de vehicles	5 %	95 %
Tèxtil, confecció i pell	55 %	45 %
<b>Global PFI</b>	<b>26 %</b>	<b>74 %</b>

**Taula 2.** Programes de formació i d'inserció. Distribució de l'alumnat matriculat segons la família professional i el sexe. Catalunya. Curs 2020-2021

Font: Estadístiques de l'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

#### Especialitzacions:

- Mixtes: 40-60 % alumnat d'un o altre sexe
- Masculinitzades: >60 % homes
- Femenitzades: >60 % dones

en els nivells més baixos de formació i de treball, i que requereix un esforç més gran per part de les noies pel fet que es troben en un context escolar i laboral més hostil. Efectivament, **els mecanismes que operen en clau de gènere són asimètrics**: als camps feminitzats, els nois expressen una situació de privilegi i avantatge estructural, mentre que les noies en camps masculinitzats ha-

Famílies	Total dones	%
Administració i gestió	219	12 %
Agrària	77	4 %
Arts gràfiques	45	2 %
Comerç i màrqueting	577	31 %
Edificació i obra civil	16	1 %
Electricitat i electrònica	9	0 %
Fabricació mecànica	8	0 %
Fusta, moble i suro	7	0 %
Hoteleria i turisme	403	22 %
Imatge personal	418	23 %
Indústries alimentàries	4	0 %
Informàtica i comunicacions	29	2 %
Instal·lacions i manteniment	7	0 %
Transport i manteniment de vehicles	21	1 %
Tèxtil, confecció i pell	21	1 %
<b>Total</b>	<b>1.840</b>	<b>100 %</b>

**Taula 3.** Programes de formació i inserció. Distribució de les alumnes matriculades segons la família professional. Catalunya. Curs 2020-2021

Font: Estadístiques de l'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

bitualment descriuen experiències de discriminació. Tanmateix, **els estudis sobre orientació professional i gènere en eleccions atípiques** aporten algunes informacions que convé tenir en compte si es pretén desplegar programes de suport i orientació professional per fomentar les eleccions no sexistes i atípiques en la formació professional inicial i els programes de noves oportunitats.

Els resultats dels estudis mostren estratègies d'adaptació interessants que reforcen la tesi de Beck (2006) sobre les **dificultats** per avançar en aquest àmbit. Estudis com



el de Jacinto (2020) evidencien les **relacions de poder a l'aula** i les conseqüències que tenen sobre les estudiants, que resulten subalternitzades. Amb tot, aquestes estudiants qüestionen i resisteixen a les lògiques discriminatòries de gènere. Alhora, Lamamra (2017) estudia la formació professional dual a Suïssa, com a antesala del món productiu i de les lògiques intrínseques del mercat de treball, i detecta com s'integren codis i normes de socialització de gènere però també resistències. L'autora identifica dues estratègies diferenciades entre els nois i les noies.

a) Una estratègia de «virilitat defensiva», en entorns altament masculinitzats, en sectors com la construcció i altres indústries, on els riscos físics són considerables i on se sobreexposa les noies a requeriments, fins i tot físics, per part dels companys, per reconèi-

xer-los el seu dret a ocupar un espai professional masculinitzat.

b) Una estratègia «d'hiperadaptació» de les noies a les normes de l'activitat professional, d'aparent conformitat, sota la qual s'amaguen algunes estratègies de resistència, de denúncia davant de situacions de violència de gènere, però també d'abandonament de la formació, que seria una forma extrema de resistència.

En la mateixa línia, Termes (2020) identifica sis mecanismes iniciats pels homes en el context de la formació professional en branques tradicionals on participen dones. Els mecanismes masclistes més habituals que s'hi detecten són: la **reubicació**, la **invisibilització**, el **silenciament** i la **negació** de les aportacions de les dones en el terreny de la formació i la pràctica professional, cosa que contras-



ta amb una paradoxal **sexualització** (sobrevivibilitat en tant que dones com a objectes sexuals) i la **projecció del dubte permanent** sobre les habilitats, les capacitats i els coneixements de les dones en els camps masculinitzats. La interiorització d'aquest dubte permanent facilita l'emergència de la **síndrome de la impostora**; la **sobreprotecció** i el **paternalisme**; la **ridiculització** i l'humor denigrant (masclismes i micromasclismes), i aleshores tot plegat enforteix els vincles grupals i la identitat masculina heterosexual i hegemònica. Aquest humor apareix sovint quan els homes perceben que les dones amenacen la jerarquia de gèneres —com en el cas que accedeixin a un camp històricament masculinitzat (Termes, 2020, p. 51)— i l'**homofòbia** i la **lesbofòbia**, que manté i reforça les divisions de gènere i consolida performativament les identitats masculines hegemòniques. Majoritàriament, aquests mecanismes operen iniciats per homes i en contra de dones, però

ocasionalment (com en els casos de ridiculització i homofòbia) també contra nois amb identitats de gènere no hegemòniques o en camps professionals feminitzats.

En un estudi fet a França sobre ensenyaments tècnics especialitzats no normatius, en què participen noies en especialitats atípiques, es va trobar que aquests mecanismes operen de manera diferent segons el nombre d'alumnes presents en l'especialitat (Mosconi i Dahl-Lanotte, 2003). En àmbits masculinitzats, quan la presència de les noies és molt minoritària hi ha menys conflictes entre ambdós sexes, però es donen situacions de **sobreprotecció** i **paternalisme** per part dels alumnes homes i del professorat, de manera que es reproduïxen codis de gènere. En canvi, quan la presència de les dones és prou important perquè puguin formar un subgrup dins de l'aula, aquests se senten més amenaçats i augmenten les situacions de conflicte manifest.

Els programes que fomenten la matrícula de les noies en especialitats tradicionalment masculines no solen donar gaires resultats, perquè si superen les barreres psicològiques i del context immediat es troben amb la **barrera del mercat de treball on es generen i reproduïxen les desigualtats de gènere** (Torns i Cáceres, 2012). Val a dir que els llocs de treball que es corresponen amb una bona part de l'oferta de PFI són encara un espai tradicionalment masculí i tancat a les dones. En conseqüència, no n'hi ha prou amb revertir les discriminacions en la formació professional només augmentant la presència de les dones a les aules en les modalitats més masculinitzades, atès que les relacions de poder i les desigualtats es fan presents al llarg de les seves experiències escolars i que es generen estratègies d'adaptació i resistència a les lògiques discriminatòries, amb el desgast conseqüent que això genera en les noies que han optat per eleccions atípiques (Jacinto *et al.*, 2020).

Una de les conclusions a què arriben aquests estudis és que, atès que la formació professional és també un espai de socialització en les normes de gènere, **no n'hi ha prou amb augmentar la presència de les dones** en especialitats de formació professional atípiques, sinó que també es requereix avançar en l'àmbit relacional i en l'eliminació d'estereotips de gènere. L'**acompanyament sostingut i individualitzat** esdevé així una condició per a l'èxit d'aquest tipus d'iniciatives.

### 3.3. MERCAT DE TREBALL: ACTIVITAT, INACTIVITAT I ATUR

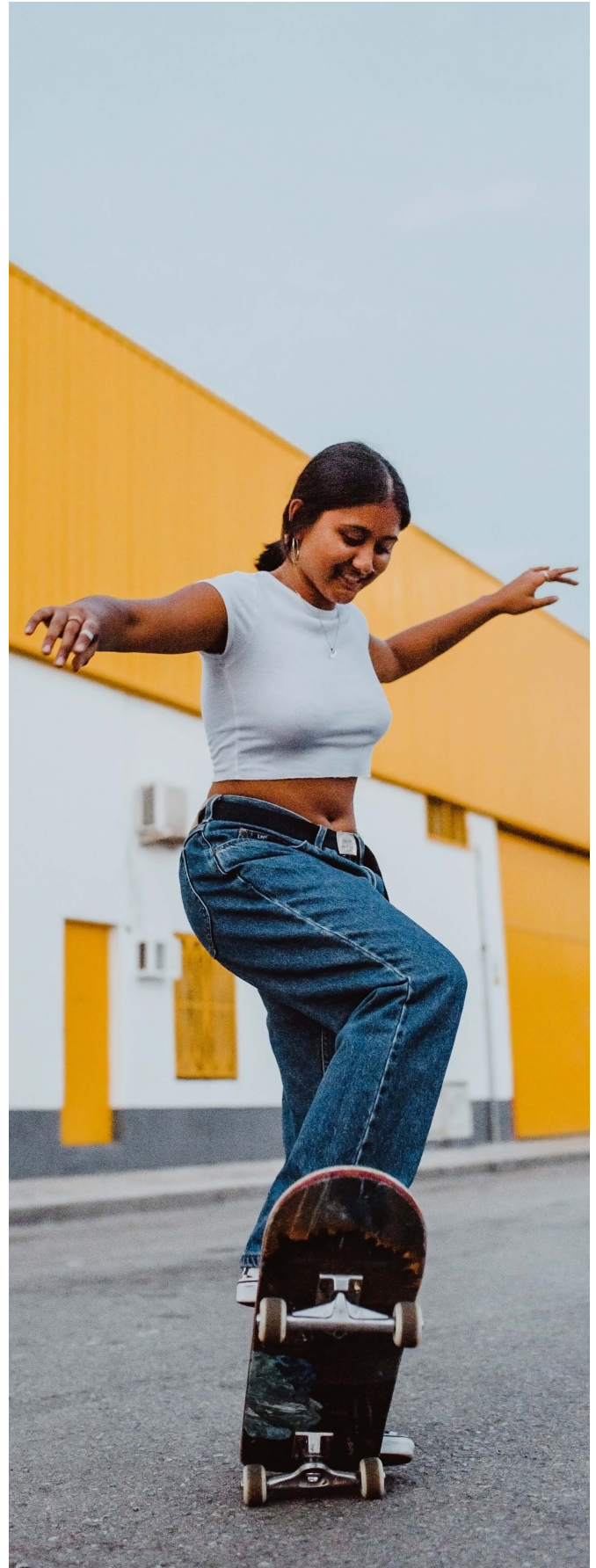
En un informe recent sobre l'abandonament educatiu a Espanya (Soler *et al.*, 2021) es compara la situació laboral dels i les joves que han abandonat prematurament l'educació, amb i sense el graduat en l'ESO (GESO), amb els que han obtingut nivells educatius superiors. L'evidència empírica recollida mostra que **l'educació té un pes molt important com a factor protector davant la inactivitat i l'atur.**

La taxa d'activitat dels homes entre els 18 i els 24 anys són molt elevades en tots els nivells educatius: l'any 2019 es va situar aproximadament en un 80 %. Tanmateix, els resultats de l'estudi mostren que les taxes d'activitat disminueixen, sobretot per als AEP més joves, per efecte de la pandèmia (Soler *et al.*, 2021, p. 86).

En el cas de les dones, les taxes d'activitat presenten més diferències segons els nivells educatius. Així, entre les dones que han abandonat els estudis sense obtenir el graduat en l'ESO, les taxes se situen al voltant del 60 %, 20 punts per sota respecte dels homes amb trajectòria d'abandonament. El percentatge s'eleva fins al 80 % entre les que abandonen amb el GESO i les que tenen estudis secundaris superiors. Per a les dones amb estudis universitaris, les taxes s'eleven al 88 %, tot i que dos punts per sota de les dels homes amb estudis universitaris (90 %).

Les menors taxes d'activitat entre les dones que abandonen la formació s'expliquen tant per un efecte de desànim com per les dificultats d'inserció laboral en els segments més precaris del mercat de treball, sobretot en moments de crisi de l'ocupació. També cal tenir en compte les responsabilitats de l'esfera reproductiva: pel fet de ser mares amb infants petits que «han optat» per dedicar-se a la família i s'han apartat del mercat de treball, atès que el cost d'oportunitat de fer-ho és més baix (reben salaris més baixos que no els compensen si han d'assumir els costos de la conciliació, com poden ser les despeses de les escoles bressol i/o cangurs).

Pel que fa a les taxes d'inactivitat i els motius que hi actuen, els càlculs també mostren diferències substancials entre els i les joves que abandonen prematurament els estudis en les edats compreses entre els 18 i 24 anys i els que segueixen. Així, mentre que en el 93 % dels ca-





sos de les persones joves que continuen estudiant, la inactivitat s'explica pels estudis, **entre els que abandonen prematurament els motius de la inactivitat s'expliquen per l'assumpció de tasques domèstiques** (en un 50 % del casos), la incapacitat permanent (12 %), **altres situacions no especificades** (32 %) i per tenir una pensió que no és de jubilació (4 %).

Les dades sobre els motius d'inactivitat mostren el **replegament de les dones amb itineraris d'abandonament educatiu cap a l'esfera privada i l'assumpció dels rols de gènere**. Tanmateix, la participació en el mercat laboral dels i els joves amb itineraris d'abandonament educatiu es tradueix en una superior probabilitat de no trobar feina i quedar en l'atur amb independència de com sigui la conjuntura econòmica. Les recerques mostren que com més elevat és el nivell educatiu més baixa és la taxa d'atur, i viceversa. Les dades de l'informe assenyalat mostren, per a l'any 2019, que les taxes d'atur entre els i les joves d'entre 18 i 24 anys que abandonen sense titulació són molt elevades i se situen en el 42 %, uns 10 punts per sobre respecte dels que abandonen l'ESO i 20 punts per sobre dels que tenen estudis secundaris superiors, tot i que es tracta d'un any de plena recuperació econòmica i previ a la pandèmia. En el cas de **les dones amb trajectòries d'AEP sense l'ESO, la taxa d'atur del 2019 és molt elevada i arriba al 61 %**, 19 punts per sobre dels nois del mateix grup d'edat i trajectòria d'aban-

donament. Per a les que abandonen l'ESO i les que tenen secundària superior és del 35 %, i a les que han estudiat més enllà de la secundària superior hi correspon el 21 %.

#### La recerca ens mostra que:

- **L'educació té un pes molt important com a factor protector** davant la inactivitat i l'atur.
- **Les probabilitats d'exclusió laboral dels i les joves que abandonen la formació són molt més elevades que les dels i les joves que prossegueixen la seva formació, fins i tot en un context postcrisi.**
- **L'AEP femení mostra unes taxes d'activitat molt inferiors a les taxes de l'AEP masculí.**
- **Els motius d'inactivitat mostren un efecte de desànim degut a les dificultats d'inserció laboral en els segments més precaris del mercat de treball, sobretot en els moments de crisi de l'ocupació. Les menors taxes d'activitat entre les dones que abandonen la formació s'explica també pel replegament de les dones amb itineraris d'abandonament educatiu cap a l'esfera privada i l'assumpció dels rols de gènere. El fet de ser mares amb infants petits fa que en una bona part optin per dedicar-se a la família i apartar-se del mercat de treball, atès que el cost d'oportunitat de fer-ho és més baix.**

# Conclusions

04.

En aquest apartat es recullen les conclusions que considerem d'especial rellevància per a les polítiques de prevenció i reducció de l'abandonament educatiu en clau de gènere. Les presentem en relació a quatre aspectes fonamentals:

- a) La informació i el seguiment dels itineraris, que permet visibilitzar les dones joves que abandonen l'educació i la formació.
- b) La perspectiva conceptual i metodològica de l'anàlisi i el desplegament d'intervencions contra l'abandonament educatiu en clau de gènere.
- c) La identificació de les causes generals de l'abandonament educatiu i l'especificitat de l'abandonament educatiu femení.
- d) Les desiguals implicacions de l'abandonament educatiu entre nois i noies, pel que fa al retorn a la formació i la inserció laboral.

## A) EN RELACIÓ A LA INFORMACIÓ I EL SEGUIMENT DELS ITINERARIS, CONSTATEM:

1. La necessitat de disposar de **dades de seguiment, a escala municipal, dels itineraris formatius** dels i les joves en les seves transicions cap a l'ensenyament postobligatori. L'indicador estadístic de l'abandonament no aporta informació sobre les **trajectòries** d'abandonament educatiu ni la seva **traçabilitat**: itineraris lineals de continuïtat, de discontinuïtat, d'absentisme, d'abandonament temporal, de canvi d'estudis i d'abandonament permanent, així com també els moments de ruptura; en el transcurs de l'ESO, al final de l'etapa obligatòria, en la formació de noves oportunitats, en els cicles formatius de grau mitjà, segones vies d'accés i en el batxillerat.
2. La necessitat de **segmentar perfils més enllà de la situació d'abandonament** i treballar també amb perfils en **situació de risc d'AEP**.
3. La importància d'interrogar l'abandonament en clau de gènere per evitar la paradoxa estadística del **gap de gènere invertit** en relació a l'èxit i el fracàs escolar que **invisibilitza** les noies que fracassen i abandonen prematurament l'educació i la formació.
4. La rellevància de l'**anàlisi de les dades d'activitat, inactivitat i atur** de la població entre 16 i 24 anys **des de la perspectiva de l'AEP**. Entre els i les joves amb itineraris d'abandonament educatiu prematur, tenir el títol de l'ESO actua com a **factor que mitiga els efectes de l'abandonament sobre la inactivitat i l'atur**. Per a les dones amb una trajectòria d'abandonament, deixar de banda la titulació de l'ESO equipara les seves oportunitats d'inserció a la dels nois que abandonen sense titulació. Amb tot, la taxa d'atur de les noies que abandonen sense titulació són molt elevades (61 %) i superen en 19 punts la dels nois que abandonen la formació, la qual cosa palesa la dificultat més gran d'inserció laboral de les dones joves amb aquest baix perfil de formació.



## B) PEL QUE FA A LA PERSPECTIVA CONCEPTUAL I METODOLÒGICA, ASSENYALEM:

1. La necessitat d'abordar l'abandonament femení (i també el masculí) des d'una **perspectiva biogràfica, longitudinal i de cicle de vida** tot integrant una perspectiva de gènere interseccional.
2. La perspectiva interseccional ha de contribuir a la **millora de l'eficàcia de les actuacions** en tant que permet aprofundir en els perfils i les causes de l'abandonament femení en funció de factors com l'origen social, la identitat cultural i ètnica, la identitat de gènere o d'altres, i articular **respostes personalitzades** en funció de les particulars situacions i necessitats de les dones joves. La perspectiva biogràfica de les transicions i els itineraris situa els i les joves com els veritables protagonistes d'aquests processos, en les seves condicions objectives i en les seves percepcions subjectives. I això articulant respostes que es vehiculen amb el desplegament de **polítiques** que posen «la persona en el centre».

## C) EN RELACIÓ A LES CAUSES DE L'ABANDONAMENT EDUCATIU I L'ESPECIFICITAT DE L'ABANDONAMENT EDUCATIU FEMENÍ:

1. Es constata un **nombre reduït d'estudis** sobre les causes de l'abandonament educatiu de les noies des d'una perspectiva de gènere.
2. Tant si es tracta d'abandonament educatiu masculí com femení, aquest s'ha d'entendre com el resultat d'un **procés complex i multicausal** en què intervien diferents **factors** i contextos (personals, familiars, escolars i comunitaris) que interactuen.
3. Des d'un punt de vista analític i de diagnòstic de situació **convé considerar la interacció de factors que intervien abans de definir un pla d'actuació personalitzat (personals, familiars, escolars i comunitaris)**. Alguns d'aquests factors poden ser desencadenants mentre que d'altres poden actuar com a **factors protectors**. Així, convé fugir del determinisme social, ja que alguns dels possibles factors no tenen un im-



pacte directe sobre l'abandonament, sinó que es troben mediats pel context escolar, familiar o comunitari; per exemple, la desafecció escolar o les dificultats d'aprenentatge són també el resultat del context escolar en què es produeixen.

4. Entre els **factors personals** destaca el **baix rendiment escolar**, que és un **fort predictor de l'abandonament educatiu**. Les noies presenten una probabilitat significativament menor que els nois d'abandonar l'educació secundària, pel seu superior «èxit» educatiu a l'ensenyament obligatori que les empeny cap a la **prossecció dels estudis** i que en el cas de les dones joves actua com a **factor protector**. Les probabilitats d'abandonament educatiu s'expliquen pel desigual



rendiment educatiu (a menys rendiment més probabilitats d'abandonament). Val a dir que l'**origen social (capital econòmic i social de la família) explica més l'abandonament que no pas el gènere**. Així, en la mesura que passem d'uns nivells de qualificacions dels progenitors més baixos a uns de més alts i d'uns nivells formatius familiars baixos a uns altres de més alts, les diferències de gènere disminueixen fins que arriben a ser insignificants. Tanmateix, l'**avantatge femení** en els resultats educatius és més elevat **entre les estudiants d'entorns socials menys privilegiats**, d'acord també amb els resultats de diferents estudis (Alexander *et al.*, 2003; Deslandes *et al.*, 1998; Entwisle *et al.*, 2007; Mensah i Kiernan, 2009). Autors com Fernández Enguita (1988) refereixen una estra-

tègia de «compensació» o «estratègia defensiva» en les dones, que utilitzen l'escola i les acreditacions com a recurs que els permet tenir més oportunitats i millors condicions en el mercat de treball i en les relacions personals i familiars.

5. També incideixen en tot plegat les **desiguals aspiracions i expectatives individuals i familiars que reflecteixen les desigualtats socials**. Així, les persones joves provinents de famílies amb baix capital cultural presenten menys aspiracions escolars i socials, tot i que assoleixen resultats escolars similars a altres grups socials. De manera semblant, les dones de **famílies amb baix capital cultural poden presentar també menys aspiracions encara que obtinguin re-**

sultats escolars similars a les dones d'altres grups socials, però més aspiracions que els nois de la seva mateixa extracció social, quan es dona una trajectòria prèvia de rendiment escolar positiu. Els i les joves provinents de famílies econòmicament i culturalment en situació de vulnerabilitat tendeixen a sobreestimar el risc al fracàs respecte de les famílies de més posició social. És probable que aquesta subestimació de capacitats es doni també, en general, en un grau més elevat entre les noies respecte dels nois, per bé que de manera desigual segons l'origen social de les noies, amb més presència entre les dones joves provinents d'entorns socials i culturals subordinats. Altres factors personals tenen a veure amb problemes de salut física i/o mental, als quals les dones joves són particularment vulnerables.

6. Entre els factors familiars destaquen el **baix suport familiar**, els estils de socialització permissius o negligents, l'absència de la figura materna o paterna, desestructuració i problemes familiars, com també problemes associats al **baix capital socioeconòmic de les famílies i l'escassetat de recursos**, que en alguns casos es tradueix en l'obligació de contribuir a l'economia familiar amb el treball i de cures (necessitat d'aportar el salari jove a la renda familiar i/o a l'esfera reproductiva).
7. Entre els factors escolars destaquen els processos d'**etiquetatge i baixes expectatives docents**. Models organitzatius que afavoreixen la **segregació de l'alumnat** a les aules, però també la **segregació escolar** entre les escoles, la implementació d'**alguns programes de diversificació curricular** que generen en alguns casos una percepció negativa sobre la capacitat de l'alumne com a estudiants. **Baixa atenció a l'alumnat invisible** o que passa més desapercebut, sobretot les noies, **clima escolar poc acollidor**, baixa qualitat de la **relació professorat-alumnat**, models pedagògics basats en un **currículum academicista**, **cultures docents individualistes** que accentuen el pes de les disciplines i la fragmentació del coneixement, **aprenentatges poc significatius**, baixa qualitat de la relació amb el professorat que no facilita la **implicació emocional, conductual i cognitiva** de l'alumnat amb l'escola, etc.
8. Entre els factors comunitaris destaquen: la influència del **grup d'iguals** allunyats de la norma escolar amb **conductes disruptives i/o absentistes**, i fins i tot delictives, o l'establiment de relacions amoroses conflic-

tives, sobretot en el cas de les noies, entre d'altres. En el cas de les joves també destaquen els **mecanismes de control social**, particularment entre les dones provinents d'unes **configuracions familiars i normes comunitàries orientades a un model de família patriarcal i de reproducció de rols de gènere**. També es poden considerar entre els factors de context l'**escassa provisió de l'oferta de formació** en programes de noves oportunitats i en la provisió de la formació professional, i el biaix de gènere d'aquesta oferta, així com l'atenció específica des de la perspectiva de gènere entre les figures dels i les professionals.

9. Pel que fa als **factores protectors**, els estudis identifiquen els punts següents:
  - Disposar de **recursos socials i xarxes de suport** (beques de menjador, de llibres i material escolar, beques i ajudes al transport, així com classes de suport extraescolar, activitats de lleure educatives i d'altres).
  - Un **clima escolar que afavoreixi el sentiment de pertinença**.
  - **Les altes expectatives docents**.
  - El **desenvolupament d'identitats acadèmiques i d'experiències relacionals positives, interculturals i interpersonals** que eviti la concentració i la segregació escolar (Abajo i Carrasco, 2004).
  - També la **capacitat de negociació en el grup familiar** que mostra estratègies biculturals o additives per conjugar identitats (López Rodríguez, 2019). I les negociacions i concessions en els contextos familiars que els permet mantenir la vinculació escolar i construir trajectòries d'èxit.

## D) PEL QUE FA A LES DESIGUALS IMPLICACIONS DE L'ABANDONAMENT EDUCATIU ENTRE NOIS I NOIES, CAL DESTACAR QUE:

1. L'abandonament educatiu femení **agreuja la fractura de gènere**, ja que les noies tenen **menys oportunitats formatives i laborals** que els nois. També s'agregen les condicions socials i el risc d'estigmatització d'a-



- questes noies que abandonen la seva formació, respecte del conjunt de noies joves, que tendeixen, majoritàriament a prosseguir estudis postobligatoris.
2. Els resultats dels programes que fomenten la matrícula de les noies en especialitats tradicionalment masculines són poc usuals i no estan exempts de dificultat. Una de les conclusions a què arriben aquests estudis és que, atès que la formació professional és també un espai de socialització en les normes de gènere, no n'hi ha prou amb augmentar la presència de les dones en especialitats de formació professional atípiques, sinó que **es requereix també avançar en l'àmbit relacional i en l'eliminació d'estereotips de gènere**. L'acompanyament sostingut i personalitzat esdevé així una condició per a l'èxit d'aquest tipus d'iniciatives. Des d'aquesta perspectiva caldria revisar els projectes de foment de les STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) per a dones, àmbits des dels quals ja fa temps que es treballa en la bretxa de gènere pel que fa a l'elecció d'itineraris formatius en entorns masculinitzats.
  3. L'abandonament educatiu té conseqüències pitjors per a les noies per les raons següents:
    - Resulta **poc visible**, particularment entre les **joves replegades a l'esfera privada** i la reproducció dels rols de gènere.
    - Pel **menor accés a la formació en programes i recursos de noves oportunitats**, i al conjunt de l'oferta formativa disponible per a aquests col·lectius.
    - Perquè la **provisió de l'oferta de formació professional pot ser limitada** segons els territoris i està fortament **esbiaixada i masculinitzada**.
    - Per les **dificultats d'inserció laboral** que experimenten a causa de la concentració en sectors **feminitzats**, que tendeixen a **salari més baixos** i amb menys progressió al llarg de la seva trajectòria laboral.
  4. Per últim, cal dir que la **dimensió local** de les polítiques d'orientació i d'acompanyament esdevé clau per la **proximitat** de les intervencions i el **coneixement** de les necessitats i els recursos existents en el territori, la qual cosa contribueix al fet que aquestes puguin ser més eficaces i **individualitzades**.

# Propostes d'intervenció i reptes per al món local amb perspectiva de gènere

05.



Un primer punt a destacar és partir d'una visió fonamentada en el **fet transicional** (procés de desafecció o desvinculació escolar) de l'abandonament prematur i que, per tant, ens ofereix una primera **segmentació** de noies: les que es troben en **situació d'AEP** i les que es troben en **situació de risc d'AEP**. A més, també haurem de tenir present la **diversitat de perfils i col·lectius de noies** que es troben en aquesta situació: per exemple, segons l'edat (no presenten les mateixes necessitats les noies de 16 anys que les que en tenen 21).

En aquest punt caldria tenir en compte la diferenciació entre l'**abandonament (fracàs) en l'educació secundària obligatòria**: alumnes que no es graduen en l'ESO, alumnes que es treuen el graduat però no continuen els estudis, alumnes amb una trajectòria d'absentismes, repetidores que no arriben a cursar el tercer o el quart curs de l'ESO; i les alumnes que inicien l'**educació postobligatòria** i abandonen, des d'un programa de formació professional bàsica o de nova oportunitat, un cicle formatiu de grau mitjà, i les que inicien estudis de batxillerat i els abandonen.

D'altra banda, també hem de tenir present que les **trajectòries no lineals són cada cop més comunes** i que hi conviuen les discontinuïtats, els abandonaments temporals, els canvis d'estudis i les ruptures definitives amb la formació.

Com s'ha descrit en les pàgines precedents, l'abandonament educatiu és un fenomen complex que requereix un **abordatge integral**, ja que no hi ha una única causa o factor que el generi. Ans al contrari, sovint és la interacció de factors en un medi familiar o escolar el que actua com a detonant. A més, com també s'ha assenyalat, hi ha elements comuns en els itineraris d'abandonament educatiu de nois i noies i elements diferencials. Així, les propostes d'intervenció requereixen una **mirada holística i sistèmica** que actuï sobre els diferents contextos personal, familiar, escolar i comunitari, i alhora una mirada sobre la realitat de l'abandonament en clau de gènere per evitar la invisibilitat de les dones que abandonen.

**Integrar la perspectiva de gènere** en les polítiques de prevenció i reducció de l'abandonament escolar prematur, i en els programes de noves oportunitats educatives (en particular), **requereix posar-se unes «ulleres de gènere»** que permetin enfocar molt particularment les problemàtiques educatives, laborals i socials de les noies joves. Unes ulleres bifocals que ens permetin identificar alhora les causes estructurals, de caràcter sociocultural i econòmiques (factors *macro*), institucionals, com ara la família, la institució escolar o el mercat laboral (factors *meso*), i individuals (factors *micro*) i la seva intersecció en relació a dos fenòmens **socials complexos**: l'abandonament educatiu i les desigualtats de gènere.



## Principals factors en l'abandonament escolar prematur de les noies

### Factors estructurals (*macro*)

Desigualtats territorials i oferta formativa  
 Renda i recursos socioeconòmics familiars  
 Baix capital cultural familiar  
 Desigualtats de gènere (rols de gènere, orientació sexual, identitat de gènere...)  
 Cultura, llengua, religió, socialització diferencial  
 Origen/migració

### Factors institucionals (*meso*)

Formatius	Laborals	Familiars
Model pedagògic	Ocupabilitat	Pressió cultura comunitària
Clima escolar	Estatus ocupacional	Configuracions familiars orientades a un model de família patriarcal i de reproducció de rols de gènere
Estatus formatiu	Temps i treball	Percepció de risc/èxit en relació a costos/oportunitats
Relació amb el professorat	Segregació laboral [horitzontal i vertical]	
Orientació acadèmica		
Expectatives docents		
Estereotips de les formacions i ocupacions i manca de referents		

### Factors individuals (*micro*)

Identitats de gènere  
 Confiança i seguretat  
 Subestimació de capacitats  
 Percepció de risc/èxit en relació als costos/oportunitats  
 Estratègies «defensives» de les dones [acreditacions com a recurs d'oportunitats]  
 Absentisme, sancions d'expulsions o altres sancions disciplinàries  
 Expectatives de futur  
 Informació sobre els itineraris  
 Desafecció o desvinculació escolar, resistències, problemes conductuals  
 Baix rendiment escolar  
 Vulnerabilitat socioemocional; desconexions, addiccions

El quadre de dalt recull els principals factors que cal tenir en compte, identificats a partir de la recerca.

Aquesta mirada holística, crítica i focalitzada, **fonamentada en la hipòtesi d'invisibilització** dels diferents col·lectius de persones joves en relació a l'abandonament escolar prematur, ens ha de permetre donar resposta a la qüestió d'on són les noies que abandonen. I això a partir de la recopilació d'informacions disponibles a escala

municipal i rastrejant, si escau, sobre la seva presència i absència en diferents serveis i programes adreçats als i les joves.

A fi d'ordenar les recomanacions que es presenten en les pàgines següents, les classificarem en funció de **sis dimensions** que hem considerat importants en el desplegament de polítiques municipals en relació a l'abandonament escolar prematur:

1. La governança i la coordinació (interdepartamental i interinstitucional)
2. La prevenció
3. La detecció
4. La planificació de l'oferta
5. L'acompanyament i l'orientació per a la permanència en els sistemes de formació
6. El seguiment i la monitorització

### 5.1. GOVERNANÇA I COORDINACIÓ (INTERDEPARTAMENTAL I INTERINSTITUCIONAL)

La governança i el compromís de les administracions educatives (Departament d'Educació i Administració local) i la coordinació interinstitucional amb els agents del territori (entre els quals destaquem els serveis de joventut, promoció econòmica i serveis socials) és **condició *sine qua non* per a l'efectivitat dels programes de prevenció i reducció de l'abandonament educatiu, també en clau de gènere**. En el marc d'aquesta governança, una qüestió clau és l'accés a la informació com a premissa bàsica per

desplegar les polítiques de prevenció, detecció, acompanyament i orientació de l'alumnat en risc d'abandonament educatiu prematur, el seguiment i la monitorització.

Compartir informació sobre les cohorts de l'alumnat en risc que finalitza l'ESO ha de permetre, d'una banda, **quantificar les necessitats formatives dels i les joves** del territori en els nivells bàsics de la formació professional i de formacions de grau mitjà. D'altra banda, ha de permetre **dimensionar la diversitat de perfils entre els col·lectius de noies** per tal que els diferents recursos i serveis puguin donar-hi resposta.

Aquesta coordinació implica la necessitat de configurar i desplegar en el territori una **xarxa socioeducativa per a la prevenció i la reducció de l'abandonament**, en base a un treball interprofessional dels diferents serveis, recursos i equipaments, i la col·laboració del tercer sector, així com el compromís de les empreses del territori en la formació en pràctiques de l'alumnat.

En relació a l'AEP femení considerem que caldria integrar en aquesta xarxa també els i les **professionals de polítiques de gènere i els recursos i serveis del territori** que es despleguen des d'aquest àmbit.





## 5.2. ACTUACIONS DE PREVENCIÓ

La reducció de l'abandonament prematur passa per la implementació de mesures generals de prevenció que afavoreixin l'adhesió escolar, la millora de l'èxit i les **expectatives educatives positives**. Una bona part d'aquestes mesures requereixen ser desplegades des dels centres educatius, particularment les relacionades amb el clima escolar, els plans de convivència, l'acció tutorial, la detecció de necessitats educatives i l'atenció a la diversitat i la prevenció de l'absentisme (Garcia Gràcia, 2019).

Són també mesures generals les que promouen l'educació de la **petita infància** (per exemple, l'escolarització gratuïta a P2, els programes i els recursos municipals que promouen les competències parentals positives, entre d'altres) (Garcia Gràcia, 2022).

En l'àmbit de l'ensenyament primari i l'ensenyament secundari convé també treballar per a la **millora del clima escolar i a les aules** com a element de prevenció de l'absentisme i l'abandonament educatiu. La recerca internacional mostra com un clima escolar positiu es correlaciona amb menors taxes d'absentisme i abandonament a l'escola mitjana i secundària (Reid, 1982). En aquest sentit, la dimensió relacional adquireix particular rellevància, és a dir, les relacions entre iguals i la relació entre professorat i alumnat. Aspectes que requereixen ser abordats en el marc del projecte educatiu de centre i dins del pla de convivència, com també en el marc del pla d'acció tutorial i el pla d'orientació de centre, que han d'integrar una mirada coeducativa i de perspectiva de gènere.

Els principals àmbits d'actuació en relació a la **prevenció** de l'abandonament en clau de gènere són: la coeducació i el reconeixement de la diversitat afectiva/sexual, la prevenció de l'assetjament sexual, de la violència masclista i l'orientació professional no sexista.

Aquestes actuacions es poden concretar en mesures com ara:

→ Fomentar la mirada de gènere en els programes i els recursos municipals que promouen les **competències parentals positives**.

→ Incorporar en el projecte educatiu de centre, en el pla de convivència i en el pla d'acció tutorial i d'orientació dels **centres educatius principis, mesures i actuacions coeducatives** orientades a la superació dels estereotips de gènere i la no discriminació, el reconeixement de la diversitat afectiva/sexual, la prevenció de l'assetjament sexual, de la violència masclista i l'orientació professional no sexista.

→ Treballar per a la **millora del clima escolar en general i a les aules** en concret desplegant la inclusió en el projecte educatiu i dins del pla de convivència del centre, com també en el marc del pla d'acció tutorial i el pla d'orientació de centre, que han d'integrar una mirada coeducativa i de perspectiva de gènere.

→ Incrementar la **formació amb perspectiva de gènere al professorat**, particularment a l'ESO i als cicles formatius, però també a la resta de **recursos de nova oportunitat**.

→ Potenciar els **programes de mentoria entre noies** en situacions de vulnerabilitat amb trajectòries educatives d'èxit.

### 5.3. LA DETECCIÓ

La identificació inicial dels perfils i les necessitats de les noies joves és un element central a considerar en la concepció de plans individuals realistes i adaptats a les seves necessitats i aspiracions.

Es requereix fomentar la corresponsabilitat entre els i les professionals i les institucions que formen part de la xarxa socioeducativa. Per a una bona detecció s'imposa la necessitat de compartir dades entre les administracions educatives. Es requereix que l'Administració local pugui tenir accés a les dades del Departament d'Educació sobre la cohort dels i les joves que finalitzen l'ESO sense graduació així com la de la població que tot i que es gradua es troba en risc d'abandonament. Seria necessari que, a fi de garantir la cobertura dels programes de noves oportunitats, l'Administració local tingués accés a aquesta informació regularment, com també a altres dades rellevants, com ara les taxes de no graduació i de repetició.

Si bé és essencial aquesta corresponsabilitat, també es requereix ampliar-ho a la resta de serveis del territori: joventut, serveis socials, promoció econòmica, etc.; però també a altres àmbits com poden ser els d'esports i els agents del territori.

Es requereix fer una primera diagnosi en base a les dades i els indicadors disponibles a escala local, els resultats de la qual permetrà identificar els punts forts i reptes per a una detecció sistemàtica i rigorosa.

La diagnosi també ha de permetre identificar els diferents perfils dels i les joves amb l'objectiu d'adequar l'oferta de programes de noves oportunitats a les situacions i necessitats d'una manera integral i amb una perspectiva de gènere.

Per a la detecció de necessitats i identificació dels diferents perfils de noies en risc d'abandonament o que han abandonat convindria compartir mirades que permetin reconstruir els perfils d'alumnes en risc des d'una dimensió holística i integrada, més enllà del que és estrictament acadèmic, intercanviar coneixement, identificar factors de risc i de diversitat de perfils.

### 5.4. LA PLANIFICACIÓ DE L'OFERTA FORMATIVA DE NOVES OPORTUNITATS

La planificació de l'oferta educativa requereix analitzar els recursos i els serveis d'acompanyament a les transicions juvenils i segones oportunitats educatives. Així, s'apunta la necessitat de:

- Disposar d'un mapa de recursos de formació de nova oportunitat i en cicles formatius de grau mitjà en l'àmbit local i/o supralocal.
- Disposar d'informació sobre els i les alumnes que no es graduen en l'ESO i l'alumnat en risc d'abandonament en l'ensenyament postobligatori per sexe, molt particularment en els cicles formatius de grau mitjà.

La planificació de l'oferta formativa de noves oportunitats s'ha de fer d'acord amb criteris de suficiència, de diversificació i de no discriminació per raó de gènere. En aquest sentit, les propostes són:

- Estudiar nous nïnxols d'ocupació en especialitzacions de formació professional potenciant una participació equilibrada entre ambdós sexes. La mirada de gènere afegeix a la necessària diversificació de l'oferta la necessitat de potenciar ofertes formatives que permetin avançar cap a perfils professionals mixtos.
- Fomentar experiències pilot d'innovació formativa que tinguin per objectiu augmentar la presència de nois i noies en formacions professionals «atípiques» o «contraestereotípiques» i que desenvolupin un pla d'acompanyament específic per treballar els obstacles i les resistències en el context formatiu i laboral (pràctiques en empreses).
- Promocionar l'oferta formativa mixta i les eleccions atípiques amb el compromís de les empreses del territori i l'acompanyament individualitzat de l'alumnat.
- Diagnosticar la capacitat de cobertura de l'oferta formativa en clau de gènere.
- Detectar si es dona un desigual accés de les noies als recursos formatius de nova oportunitat.
- Analitzar els reptes i les mancances dels programes municipals de noves oportunitats en clau de gènere.

## 5.5. L'ACOMPANYAMENT I L'ORIENTACIÓ PER A LA PERMANÈNCIA EN ELS SISTEMES DE FORMACIÓ

Pel que fa a l'acompanyament i l'orientació per a la permanència en els sistemes de formació, es proposen les actuacions següents:

- a) **Integrar l'orientació i l'acompanyament en l'escolaritat obligatòria amb perspectiva de gènere.** L'orientació no es pot deslligar de l'acompanyament personal i grupal de l'alumnat en el seu procés d'escolarització, com tampoc de l'acció tutorial.
  - S'apunten quatre àmbits fonamentals d'actuació que permeten treballar integrant una perspectiva de gènere: a escala personal (la gestió de les emocions, l'autoconcepte, l'autoestima), social (empatia, sociabilitat i relacions entre iguals), acadèmica (aprenentatge, avaluació, reforç positiu i expectatives) i professional (aptituds, motivacions, interessos, expectatives), més enllà de les eleccions normatives i estereotipades).
- b) L'acompanyament i l'orientació a l'alumnat tampoc es pot desvincular de la **identificació de les necessitats particulars dels alumnes i de les alumnes** ni de les respostes a la diversitat per facilitar l'èxit escolar (rendiment acadèmic) i educatiu. És una tasca continuada des de l'educació infantil i primària fins a la secundària i imbricada en el procés d'aprenentatge, per bé que l'orientació s'intensifica en l'ensenyament secundari, sovint en el segon cicle de l'ESO.
  - També potenciar grups d'afinitat amb interessos no estereotípics de gènere, com ara **monitoratge** entre noies amb interessos en camps històricament masculinitzats.
- c) Convé no reduir el procés d'orientació només a accions puntuals d'informació, orientació professional i «derivació». L'orientació i l'acompanyament és una **tasca continuada** que convé incorporar a l'ensenyament primari i allargar també en l'ensenyament post-obligatori, sobretot en la formació professional bàsica i de grau mitjà, així com en els recursos de noves oportunitats.
  - En el marc d'aquesta orientació en l'ensenyament secundari fora recomanable incorporar **tallers d'orientació i tastets d'oficis** que amplifiquin les oportunitats i el camp decisional de nois i noies en professions i oficis no tradicionals o «atípics».
- d) **Acompanyar la transició primària-secundària** de l'alumnat i les famílies en situació de vulnerabilitat, i d'alumnat amb trajectòries d'absentisme escolar i desafecció escolar. Aquest acompanyament requereix, també:
  - **Compartir informacions** entre tutors i tutores i equips docents de sisè de primària i primer d'ESO respecte de l'alumnat en situació de vulnerabilitat, l'alumnat acadèmicament vulnerable i l'alumnat invisibilitzat, sobretot en un determinat perfil de noies.
  - **Coordinar actuacions** entre els centres de primària i secundària per facilitar l'acompanyament de l'alumnat en el pas de l'escola primària a l'ensenyament secundari.
  - **Coordinar objectius i metodologies de treball** entre el cicle superior de l'educació primària i el primer cicle de l'ensenyament secundari.





- e) Potenciar un **acompanyament individualitzat i sostingut des dels diferents recursos i agents del territori**. Aquest acompanyament individualitzat esdevé prioritari al final de l'ESO i en els cicles formatius de formació professional (FP inicial, CFGM i altres recursos i programes), amb una especial atenció a l'alumnat en situació de vulnerabilitat, el provinent de centres educatius d'alta complexitat, alumnes de minories culturals i altres procedències, i l'alumnat amb baix rendiment escolar.
- f) Desplegar **mesures de suport específiques** com ara beques d'estudi per reduir els costos associats a la formació, facilitar recursos socials i xarxes de suport, beques i ajudes als estudis i al transport, així com classes de suport extraescolar en clau de gènere.
- g) Atorgar **beques/premis en clau de gènere** per aquests col·lectius de noies joves.
- h) Fomentar entre les noies joves **referents formatius i ocupacionals**.
- i) Potenciar **plans d'acollida i d'igualtat en les empreses per l'equitat de gènere**, que acullen alumnat en pràctiques i col·laboren amb les entitats de formació en el territori.
- j) **Oferir assessorament i acompanyament en perspectiva de gènere a les noies que es troben en situació de risc o d'abandonament escolar prematur mitjançant:**
- Tallers de confiança i seguretat, expectatives i perspectives de futur.
  - Informació i orientació sobre les diferents opcions formatives i itineraris.
  - Trencar estereotips de gènere formatius i ocupacionals que replantegin rols i eliminin discriminacions de gènere. Afinitat per estudis/ocupacions masculinitzades.
  - Fomentar referents formatius i ocupacionals entre les noies joves.
  - Reserva de places en projectes de segones oportunitats.
  - *Upskilling* i formacions, des de l'àmbit ocupacional, per a dones joves amb baixes qualificacions.



## 5.6. SEGUIMENT I MONITORITZACIÓ

Pel que fa al seguiment i la monitorització es proposen les actuacions següents:

- a) L'eficàcia dels programes de noves oportunitats i se-gones oportunitats requereix fer un **seguiment, sos-tingut** en el temps, de la cohort de joves del municipi que finalitzen l'ensenyament secundari.
- b) La creació d'eines específiques de seguiment i moni-toratge dels joves que abandonen i els recursos for-matius i serveis de noves oportunitats que promouen els municipis. El fet que aquests tipus de recursos no queden recollits en el registre de l'itinerari de la for-mació reglada de l'alumnat del departament d'Edu-cació, fa imprescindible **establir mecanismes de reco-llida de dades en clau local**. Això possibilita no només el seguiment dels itineraris dels i les joves des d'una perspectiva biogràfica i longitudinal sinó també de la tipologia de programes i intervencions d'èxit que es fan des del món local. En aquest sentit, el Projecte Transformador NOE 4.10 (<https://www.diba.cat/es/web/educacio/projecte-noe410>), liderat per la Diputa-ció de Barcelona, està desenvolupant una platafor-ma tecnològica que vertebrarà la informació vincula-da a les trajectòries educatives dels joves, facilitant la derivació als recursos de noves oportunitats exis-tents en el municipi o municipis propers.
- c) Pel que fa als i les joves que accedeixen a cicles for-matius de grau mitjà, on també es dona un percentat-ge elevat d'abandonament, és imprescindible poder **compartir dades i informació entre l'administració educativa del Departament d'Educació mitjançant les dades de registre de l'alumnat escolaritzat a Ca-talunya, els centres de secundària i l'Administració local**.
- d) Aquest seguiment i monitorització requereix avançar cap al **model de ciutat educadora no sexista** en base a la mobilització dels recursos i serveis i els agents del territori, a partir del principi de corresponsabilitat i d'una metodologia de treball en xarxa que integri ac-tuacions i faciliti l'acompanyament i el seguiment de nois i noies en risc d'abandonament educatiu (equi-paments i entitats musicals, artístiques, esportives, lleure, socials, etc.).
- k) Intensificar l'**acompanyament en l'últim cicle de l'ESO** mitjançant la coordinació i el treball interprofes-sional i en xarxa, entre els serveis locals (educació, serveis socials, joventut, els serveis locals d'orienta-ció, salut) i els professionals del centre (psicopedag-gia, coordinació pedagògica, tècnics d'integració social [TIS], tutors i tutores del centre), i els serveis educatius, amb l'objectiu de facilitar els suports ne-cessaris a l'alumnat per afavorir la graduació i/o la continuïtat de la formació.
- l) Integrar i fomentar l'**equitat de gènere en el suport i l'acompanyament socioeducatiu** en els equipaments juvenils municipals mitjançant accions formatives, d'acompanyament acadèmic, de suport a l'estudi, d'orientació acadèmica, professional i laboral i d'as-sessorament psicosocial.
- m) Integrar i fomentar l'**equitat de gènere en les funcions socioeducatives dels equipaments municipals i les entitats esportives municipals**.



## DOCUMENTS DE REFERÈNCIA

ABAJO, S. E.; CARRASCO, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Cide. Madrid, Instituto de la Mujer.

ALEXANDER, K. L.; ENTWISLE, D. R.; KABBANI, N. S. (2001): «The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School». *Teachers College Record*, 103 (5), 760-822. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>.

ALEXANDER, K. L.; ENTWISLE, D. R.; THOMPSON, D. R.; MAXINE, S. (2003). *On the Success of Failure: A Reassessment of the Effects of Retention in the Early Grades*. Nova York: Cambridge University Press.

BORRNA, C.; STRUFFOLINO, E. (2017). «Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy». *Social Science Research* 61 (2017) 298, p. 313 i 305. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>.

BORMAN, G. D.; RACHUBA, L. T. (2001). «Academic Success among Poor and Minority Students. An Analysis of Competing Models of School Effects». <https://jscholarship.library.jhu.edu/bitstream/handle/1774.2/62912/Report52.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Washington, DC: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

BOUDON, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Nova York: Wiley.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. (1981). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

BRADLEY, C. L.; RENZULLI, L. A. (2011). «The Complexity of Non-Completion: Being Pushed or Pulled to Drop Out of High School». *Social Forces*, 90(2), 521-545, McNEAL, 2011.

BECK, V.; FULLER, A.; UNWIN, L. (2006). «Safety in stereotypes? The impact of gender and “race” on young people’s perceptions of their post-compulsory education and labour market opportunities». *British Educa-*

*tional Research Journal*, 32 (5), 667-686. <https://doi.org/10.1080/01411920600895718>.

BREEN, R.; GOLDTHORPE, J. H. (1997). «Explaining educational differentials». *Rationality and Society*. 9(3), 275-305. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/104346397009003002?journalCode=rssa>.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. (2006). «The Bioecological Model of Human Development». Dins R. M. LERNER i W. DAMON (eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley. <https://www.childhelp.org/wp-content/uploads/2015/07/Bronfenbrenner-U.-and-P.-Morris-2006-The-Bioecological-Model-of-Human-Development.pdf>.

BUCHMANN, C., DiPRETE, T. A.; MCDANIEL, A. (2008). «Gender Inequalities in Education». *Annual Review of Sociology*, 34(1), 319-337.

CANTALAPIEDRA, V.; MARGINET, M.; ALMEDA, E. (coords.) (2019). «Desigualdades y cárceles de mujeres». *Voces y debates desde el feminismo*. Colección: Mujeres y Sistema Penal, núm. 4. Barcelona: Copalqui Editorial.

CASAL, J. ; GARCIA, M.; PLANAS, J. (1998). «Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito», *Revista de Educación*, núm. 317, p. 301-317.

CHAPMAN, C.; HARRIS, A. (2004). «Improving Schools in Difficult and Challenging Contexts: Strategies for Improvement». *Educational Research*, 46 (3), 219-228. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188042000277296>

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 género*. Tesis doctoral. Departament de Sociologia. UAB. <http://hdl.handle.net/10803/405662>.

DESLANDES, R.; BOUCHARD, P.; ST. AMANT, J. C. (1998). «Family variables as predictors of school achievement: sex differences in Québec adolescents». *Canadian Journal of Education*, 23(4), 390-404.

DI PAOLO, A.; RAMOS, R. (2020). *Programa noves oportunitats d'ocupació*. 2015-2017. SOC. Barcelona. [https://serveiocupacio.gencat.cat/web/.content/01\\_SOC/01\\_Quisom-i-que-fem/InformeAnual\\_SOC2020\\_maig\\_2021.pdf](https://serveiocupacio.gencat.cat/web/.content/01_SOC/01_Quisom-i-que-fem/InformeAnual_SOC2020_maig_2021.pdf).

- ENTWISLE, D. R.; ALEXANDER, K. L.; OLSON, L. S. (2007). Early Schooling: «The Handicap of Being Poor and Male». *Sociology of Education*, 80(2), 114-138.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?». *Política y Sociedad*, 1, 23. Recuperado 3 de mayo de 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/PO-SO8888110023A>.
- FINE, M. (1986). «Why Urban Adolescents Drop into and out of Public High School». *Teachers College Record*, 87(3), 393-409.
- GAMBETTA, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge University Press.
- GARCIA-FUENTES, J.; MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2020). «Los jóvenes “NI-NI”: Un estigma que invisibiliza los problemas sociales de la juventud». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(20), 1-29.
- GARCIA GRÀCIA, M. (2012). *Acompanyament a les transicions educatives. Curs La intervenció dels ens locals en les transicions educatives*. Barcelona: Diputació de Barcelona. <https://www.diba.cat/documents/113226/4c2c2814-9b84-4454-acc6-d8566d816abd>.
- GARCIA GRÀCIA, M. (2019). «Absentisme i abandonament escolar: Eines i estratègies per a la seva prevenció i reducció». Diputació de Barcelona, col·lecció *Destil·lats d'Educació*. núm. 11. [https://www.diba.cat/documents/113226/1678694/D11\\_Absentisme.pdf/f64f9b32-a5e3-4e68-9818-07ce03c432fc](https://www.diba.cat/documents/113226/1678694/D11_Absentisme.pdf/f64f9b32-a5e3-4e68-9818-07ce03c432fc).
- GARCIA GRÀCIA, M. (2022). «Eines per acompanyar les famílies i prevenir l'absentisme escolar». Diputació de Barcelona, col·lecció *Destil·lats d'educació*, núm. 31. <https://www.diba.cat/documents/94105123/275045208/D31-absentisme+escolar.pdf/f694cca9-c7d4-f44c-2231-c-6f98804316c?t=1646223698396>.
- GARCIA GRÀCIA, M.; MERINO, R. (2006). «Transición a la vida adulta: nuevas y viejas desigualdades en función del género», *REIS*, núm. 113, p. 155-162.
- GARCIA GRÀCIA, M., SÁNCHEZ-GELABERT, A. (2020). «La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones postobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar». *Papers. Revista de Sociologia*, 105(2), 235-257. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775>.
- GARCIA GRÀCIA, M.; SÁNCHEZ GELABERT, A. (2021). *L'abandonament educatiu reflecteix les desigualtats socials*. Observatori Social de la Caixa. [https://elobservatori-social.fundacionlacaixa.org/es/-/el-abandono-educativo-temprano-refleja-las-desigualdades-sociales-1?p\\_\\_back\\_url=%2Fes%2Fsearch%3Fq%3Dabandono%2Bescolar](https://elobservatori-social.fundacionlacaixa.org/es/-/el-abandono-educativo-temprano-refleja-las-desigualdades-sociales-1?p__back_url=%2Fes%2Fsearch%3Fq%3Dabandono%2Bescolar).
- GARCIA GRÀCIA, M.; SÁNCHEZ GELABERT A.; VALLS, O. (2022). «Itinerarios educativos, trazabilidad y autopercepción de notas en las transiciones postobligatorias». *Revista de Educación*, 396. Abril-juny 2022, p. 97-126. 10.4438/1988-592X-RE-2022-396-53.
- GÓMEZ GONZÁLEZ, F. J., GUTIÉRREZ CALLEJO. (2014). «Dinámicas push/pull como condicionantes de la retención y abandono escolar». *Análisis de resultados de encuesta de población escolar en Castilla y León*, 32. Consultat a: <https://studylib.es/doc/1809257/din%C3%A1micas-push-pull-como-condicionantes-de-la-retenci%C3%B3n-y>.
- JACINTO, C. et al. (2020). «Mujeres estudiantes en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 2020, vol. 13, núm. 3.
- JACKSON, C. (2006). *Lads and Ladettes in School*. Nova York: Open University Press.
- JACKSON, M. (ed.). (2013). *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- JANOSZ, M.; LE BLANC, M.; BOULERICE, B.; TREMBLAY, R. E. (2000). «Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples». *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 171-190.
- JIMÉNEZ DELGADO, M. (2012). *La generación puente: La educación de las jóvenes de origen marroquí. Un estudio sociológico*. Tesis doctoral. Universitat d'Alacant.
- JORDAN, W. J.; LARA, J.; MCPARTLAND, J. M. (1996). «Exploring the Causes of Early Dropout among Race-Ethnic and Gender Groups». *Youth & Society*, 28(1), 62-94.

- LAMAMRA, N. (2017). «Vocational Education and Training in Switzerland: A Gender Perspective. From Socialization to Resistance». *Educar*, 53 (2), 379-396. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.863>.
- LIPOVETSKY, G. (2006). *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, M. E. (2019). *Cruzar la línea: mujeres gitanas, entre la identidad cultural y la identidad de género*. Saragossa: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- LÓPEZ SAEZ, M. (2003). *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- MARRERO, A. (2008). «La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación». *Papers*, 90. 191-211. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v90n0.742>.
- MARTÍN CRIADO, E. et al. (2000). «Éxito escolar y familias de clase obrera». A Samper, L. (eds). *Familia, Cultura y Educación*. Ed. de la Universitat de Lleida, p. 35-58.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2007). «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas». *Revista de Educación*, 342. Gener-abril 2007, p. 287-306.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2021). «Género y educación: brecha inversa y segregación». En E. ORTIZ CERMEÑO, J. BENITO MARTÍNEZ, J. C. SOLANO LUCAS i M. A. BOTE DÍAZ (eds.), 2021: *Panorámica general de la equidad, educación y género en el siglo XXI* (p. 21-33). Múrcia: Consejería de Mujer, Igualdad, LGTBI, Familia y Política Social. <http://hdl.handle.net/20.500.11914/4843>
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S.; MERINO, R. (2011). «Formación Profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género». *Témpora*, 14, 13-37.
- MCNEAL, R. B. (1997). «Are Students Being Pulled Out of High School? The Effect of Adolescent Employment on Dropping Out». *Sociology of Education*, 70(3), 206-220.
- MCNEAL, R. B. (2011). «Labor Market Effects on Dropping Out of High School: Variation by Gender, Race, and Employment Status». *Youth & Society*, 43(1), 305-332.
- MENSAH, F. K.; KIERNAN, K. E. (2009). «Gender differences in educational attainment: influences of the family environment». *British Educational Research Journal*, 36(2), 239-260.
- MICKELSON, R. A. (1989). «Why does Jane read and write so well? The anomaly of women's achievement». *Sociol. Educ.* 62 (1), 47-63.
- MILESI, C. (2010). «Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions». *Research in Social Stratification and Mobility*, 28 (1), 23-44. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.002>.
- MOSCONI, N.; DAHL-LANOTTE, R. (2003). «C'est technique, est-ce pour elles? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées». *Travail, genre et sociétés*, (1), NÚM. 9, 71-90.
- OBIOL, S., ALMEDA, E., DI NELLA, D., FRANCO, A., PUMAR, N., VERGÉS, N., VILLAR, A. (2020). *Género y decisiones educativas. Construcción de itinerarios formativos en la Formación Profesional Básica*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3677038>.
- OBIOL, S.; ALMEDA, E.; DI NELLA, D.; PUMAR, N.; RUIZ, A.; VERGÉS, N.; VILLAR, A. (2020). «¿Una orientación marcada por el género? El caso de la Formación Profesional Básica valenciana». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 371-391. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16666>.
- O'BRIEN, M. (1983). «Feminism and education: A critical review essay». *Resources for Feminist Research*, 12 (3): 3-16.
- PAMIES, J.; SÁNCHEZ-MARTÍ, A.; CARRASCO, S. (2020). «(Des) vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase social y origen nacional en un municipio de la región metropolitana de Barcelona». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (4), 487-506. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>.
- PANADERO, H.; ALONSO, O.; MAÑÉ, J.; MESTRES, A. (2020). *La figura y los procesos de orientación en los itinerarios formativos no lineales. Las escuelas de segunda oportunidad*. Fundació Ferrer i Guàrdia. [ACTIVATE2020 Informe E2O.pdf \(ferrerguardia.org\)](https://www.ferreriguardia.org/ACTIVATE2020_Informe_E2O.pdf).

- REID, K.; KENDALL, L. (1982). «A review of some recent research into persistent school absenteeism». *British Journal of Educational Studies* 30(3): 295-312. <https://doi.org/10.1080/00071005.1982.9973634>.
- REISEL, L.; HEGNA, K.; IMDORF, CH. (2015). «Gender Segregation in Vocational Education: Introduction». *Emerald insight*, 31, 1-22. <https://doi.org/10.1108/S0195-631020150000031023>.
- RUMBERGER, R.; LAMB, S. (2003). «The early employment and further education experiences of high school dropouts: a comparative study of the United States and Australia». *Econ. Educ. Rev.*, 22 (4) (2003), p. 353-366.
- SÁNCHEZ GELABERT, A.; ARGELAGA ODRI, G. (2021). *Les escoles municipals de persones adultes*. Panel 2019. Diputació de Barcelona.
- SCHOON, I., ECCLES, J. S., (2014). *Gender Differences in Aspirations and Attainment: A Life Course Perspective*. Cambridge, Nova York: Cambridge University Press.
- STEARNS, E.; MOLLER, S.; BLAU, J.; POTOCHNICK, S. (2007). «Staying Back and Dropping Out: The Relationship Between Grade Retention and School Dropout». *Sociology of Education*, 80(3), 210-214.
- STOCKÉ, V. (2007). «Strength, Sources, and Temporal Development of Primary Effects of Families' Social Status on Secondary School Choice». *Sonderforschungsbereich 504 Series*, 07(60).
- SOLER, A.; MARTINEZ, J. I.; LÓPEZ-MESSEGUER, R.; VALDÉS, M. T.; SANCHO, M. A.; MORILLO, B.; DE CENDRA, L. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España. Informe general*. Madrid. Fundación Europea Sociedad y Educación. [https://www.sociedadyededucacion.org/site/wp-content/uploads/INFORME-GENERAL-AET\\_WEB\\_23032021.pdf](https://www.sociedadyededucacion.org/site/wp-content/uploads/INFORME-GENERAL-AET_WEB_23032021.pdf).
- SUBIRATS, M. (1999). «Género y escuela». En: LOMAS, C. (comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- SUBIRATS, M.; BRULLET, C. (1988). *Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- TERMES, A. (2020). *La Formació Professional a Barcelona. Gènere, trajectòries i inserció laboral*. Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona. 108 p.
- TORNS, T.; CÁCERES, C. R. (2012). «Desigualdades de género en el mercado de trabajo: entre la continuidad y la transformación». *Revista de economía crítica*, (14), 178-202.
- TORRENTS, D. (2016). «La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas». *RASE*, vol. 9, núm. 1, p. 78-93.
- VÁZQUEZ, R.; LÓPEZ, M. (2018). «Interseccionalidad, jóvenes "sin-sistema" y resistencia. Una mirada diferente al fracaso/abandono escolar». *Revista Brasileira de Educação*, 23. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230094>.
- VIDAL, L.; MERINO, R. (2020). «Desigualdades de género y formación profesional: elecciones, abandono y expectativas». *RASE*, vol. 13, núm. 3. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.3.16645>.
- VILA, I.; CASARES, R. (2009). *Educación y sociedad. una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.
- WILLIS, P. (1981). *Learning to Labor: How working-class kids get working class jobs*. Nova York, NY: Columbia University Press (primera edició, 1977).



La finalitat del projecte Noves Oportunitats Educatives 4.10 [NOE] és la reducció de l'abandonament escolar prematur del jove entre 16 i 24 anys.

Ens proposem garantir la continuïtat educativa dels i les joves, per tal que adquireixin les competències necessàries per desenvolupar amb èxit un projecte de vida personal, social i professional.

Els instruments bàsics per assolir aquest objectiu són el desenvolupament d'un sistema local d'orientació i acompanyament integral a la trajectòria educativa i la creació d'una plataforma tecnològica que permeti fer el seguiment individualitzat dels i les joves i la programació dels recursos educatius locals.

En aquest document d'impacte trobareu el balanç del projecte en el període 2020-2023 i una descripció detallada de la seva metodologia i els seus productes.

