



L'Anuari de l'Observatori de l'educació local té com a objectiu oferir una mirada sobre l'estat i l'evolució de l'educació des de la perspectiva municipal, els principals reptes als quals ha de fer front el nostre sistema educatiu i les estratègies desenvolupades des del món local.

La present edició inclou articles de reflexió i l'anàlisi en àmbits com els futurs de l'educació un cop superada la pandèmia, els nous paradigmes de l'aprenentatge, un balanç del Pacte contra la segregació escolar a Catalunya, la mirada de gènere en la lluita contra l'abandonament escolar prematur o les característiques de la nova llei de la formació professional.

# **On són les noies que abandonen prematurament l'educació? L'abandonament educatiu prematur en clau de gènere des del món local**

**MARIBEL GARCIA**

*GRET. Departament de Sociologia, UAB*

**HUNGRÍA PANADERO**

*Fundació Ferrer i Guàrdia*

## **1. Introducció**

En els últims anys, la recerca sobre abandonament educatiu a Espanya i Catalunya ha estat abundant. En part a causa de l'elevat nombre de joves que abandonen l'educació, però també per les conseqüències que l'abandonament té sobre l'equitat, la reproducció de la pobresa i la desigualtat social, i encara en les oportunitats educatives i laborals de molts joves.

En aquests darrers temps, sobretot a partir de la crisi econòmica del 2008, les taxes d'abandonament educatiu prematur a Catalunya (en endavant AEP) ha disminuït de manera notable i ha passat del 32,9 % (2008) al 14,8 (2021) (Idescat). Aquesta reducció ha estat més accentuada en el cas dels nois (del 39,8 % al 19,4 % en el període 2008-2021, és a dir una diferència de -20,4 pp) que en el de les noies (per a les quals s'ha reduït en -15,8 pp). No obstant això, l'AEP segueix sent un problema educatiu, econòmic i social de primera magnitud i se situa en un 14,8 % entre els i les joves d'entre 18 i 24 anys (Catalunya, 2021), una xifra que, com s'ha indicat, presenta diferències segons el sexe: 9,9 % noies i 19,4 % nois.

Si bé l'abandonament educatiu és un fenomen que sobretot es presenta entre els nois, es dona la paradoxa que l'abandó femení augmenta la vulnerabilitat social de les que en són protagonistes. En comparació amb els nois, elles presenten menys oportunitats formatives i laborals i els comporta unes conseqüències més adverses per tal com:

- ▶ Resulta poc visible, particularment entre les noies 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 per la seva concentració en sectors feminitzats, que tendeixen a salaris més baixos i amb menys progressió al llarg de la trajectòria laboral.

Des del món local hi ha una llarga tradició en el desplegament d'actuacions per donar respostes formatives i acompanyar les transicions al treball d'aquestes persones joves en situació de vulnerabilitat. Recentment, l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona ha desplegat una nova iniciativa (NOE) amb l'objectiu d'impulsar el lideratge dels ajuntaments en la prevenció i el desplegament d'actuacions per reduir l'abandonament escolar prematur, de manera coordinada entre els diferents equipaments i serveis municipals, i de la mà de la resta d'agents del territori. Tanmateix, estem davant d'un context d'oportunitat per aprofundir en la qualitat i l'equitat de l'educació i la igualtat de gènere, en consonància amb l'Agenda 2030, tant amb el desplegament de la LOMLOE<sup>1</sup> com de la nova Llei de l'FP.<sup>2</sup>

En aquest context es presenten les principals aportacions derivades d'una recerca, encarregada per l'àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, que aporta una mirada de gènere als estudis existents sobre l'abandonament educatiu, amb una especial atenció a la descripció de les seves causes i particulars conseqüències per a les noies que abandonen els estudis. S'incorpora una mirada singular a l'abandonament des de la particular problemàtica que aquest fenomen representa per a les noies, a fi de contribuir a fer-les visibles i a desplegar actuacions específiques, preventives i d'acompanyament que permetin minimitzar l'abandó educatiu i els ofereixin noves oportunitats d'aprenentatge. Per últim, s'identifiquen cinc àmbits bàsics d'actuació per al desplegament de polítiques de formació i acompanyament a les transicions en l'àmbit local amb perspectiva de gènere.

## 2. Què ens diu la recerca?

### 2.1. La rellevància de la perspectiva biogràfica i longitudinal

L'abandonament educatiu prematur (AEP) és un fenomen complex, tant per les causes com pel caràcter processual, i requereix ser abordat des d'una perspectiva longitudinal (sostinguda en el temps), biogràfica i de les transicions (des de les trajectòries educatives i vitals dels i les joves) i de cicle de vida (Alexander *et al.* 2001), orientada a la construcció d'un projecte de vida (Garcia Gracia, 2021). Requereix també una mirada holística i interseccional, atès que els factors de desigualtat social que l'expliquen són diversos (origen social, origen migratori, gènere, territori, etc.) i s'articulen en contextos biogràfics singulars. Aquesta mirada permet desplegar polítiques d'acompanyament posant l'èmfasi tant en la prevenció (actuant sobre les causes primerenques i les primeres oportunitats, dins del marc escolar) com en el

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

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

retorn a la formació, als programes i 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, interseccional 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 Gracia, 2012).

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, característiques que han dificultat disposar de dades per a l'anàlisi. Per tant, es destaca la importància de disposar de dades de seguiment en relació a l'AEP. Un recent estudi de seguiment de la cohort d'alumnat nascuda l'any 2001 durant tres anys (García i Sánchez Gelabert, 2021) mostra una taxa d'abandonament educatiu del 21 %, de la qual el 14 % de l'abandonament té lloc al final de l'ensenyament obligatori (ESO), i aquest és un primer moment de ruptura i culminació d'un llarg procés de desafecció escolar. Aquest punt de ruptura expressa itineraris diferenciats: alumnat que no gradua l'ESO, alumnat que gradua però no continua els estudis, alumnat amb una trajectòria d'absentismes, 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 %) es produeix en el marc de l'ensenyament secundari postobligatori, i engloba els que inicien un cicle formatiu de grau mitjà i l'abandonen (4 % de la cohort), i els que inicien i abandonen estudis de batxillerat (un 3 % de la cohort). Tot i que no es focalitza en l'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 focus de les intervencions més enllà de la transició al final de l'escola secundària obligatòria (ESO) per avançar també en l'abordatge de l'abandonament en els cicles formatius de grau mitjà, on l'abandonament en el 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 Gracia *et al.*, 2022). Així, les discontinuïtats, els abandonaments temporals, els canvis d'estudis i les ruptures definitives de la formació són particularment freqüents en les vies de «segona oportunitat» i en els itineraris de formació professional. És a dir, on es concentren els i les estudiants socioeconòmicament i acadèmicament en situació de vulnerabilitat (Milesi, 2010). 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 (PFI, escoles d'adults, programes de Noves oportunitats, escoles de Segona oportunitat, etc.), esdevé una condició *sine qua non* per determinar el nombre de nois i noies que no segueixen la formació o que s'han matriculat en uns estudis i els abandonen.

## **2.2. Un fenomen complex, multicausal i poc analitzat en clau de gènere**

Es constata que hi ha pocs estudis sobre les causes de l'abandonament educatiu de les noies des d'una perspectiva de gènere. Tant si es tracta d'abandonament educa-

tiu masculí com femení, aquest s'ha d'entendre com a resultat d'un procés complex i multicausal en què intervenen diferents factors i contextos (personals, familiars, escolars i comunitaris) en interacció, i que convé identificar abans de definir un pla d'actuació personalitzat. 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 impacte 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 tenen lloc.

Entre els factors personals destaquen el baix rendiment escolar, que és un fort predictor de l'abandonament educatiu (Borgna i Struffolino, 2017). Les probabilitats d'abandonament s'expliquen pel desigual rendiment educatiu (a menys rendiment més probabilitats d'abandonament). En les estadístiques, les noies presenten una probabilitat significativament menor que els nois d'abandonar l'educació secundària pel seu major «èxit» en l'ensenyament obligatori, que les empeny cap a la prossecució d'estudis i que, per tant, actua com a factor protector. Val a dir que l'origen social (capital cultural, econòmic i social de la família) explica més l'abandonament que no pas el gènere, per bé que aquest fet no implica ometre les desigualtats de gènere en les polítiques envers les dones que abandonen, bàsicament provinents de famílies amb baix capital socioeconòmic o procedents de determinats contextos comunitaris, i que així es troben doblement discriminades. La recerca ens mostra que en els nivells de qualificacions dels progenitors més baixos les diferències de gènere són més grans que en els contextos familiars amb nivells formatius familiars més alts (Borgna i Struffolino, 2017).

Les diferències de gènere disminueixen conforme el nivell socioeconòmic i cultural de les famílies augmenta, però segueixen sent notables en els nivells més baixos. Tanmateix, l'avantatge femení en resultats educatius és més gran entre les estudiants d'entorns socials més vulnerables, i alguns autors refereixen una estratègia de «compensació mitjançant l'educació» o una «estratègia defensiva» en les dones, per obtenir més oportunitats i millors condicions laborals i de vida.

Les desiguals aspiracions i expectatives individuals i familiars es relacionen amb les desigualtats socials. Les persones joves provinents de famílies amb un baix capital cultural presenten menys aspiracions escolars i socials tot i tenir resultats escolars similars a altres grups socials (Elias, Merino i Sánchez, 2020). De manera similar, les dones de famílies amb baix capital cultural poden presentar també menys aspiracions tot i tenir resultats 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. Tanmateix, els i les joves provinents de famílies econòmicament i culturalment en situació de vulnerabilitat tendeixen a sobreestimar el risc al fracàs respecte a les famílies de més posició social. Tot i la inexistència de recerca específica en clau de gènere, és probable que aquesta 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 de les noies, i són més habituals 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.

Entre els factors familiars destaquen el baix suport familiar, estils de socialització permissius o negligents, l'absència de la figura materna o paterna, desestructu-

ració i problemes familiars, els problemes associats al baix capital socioeconòmic de les famílies i escassetat de recursos, que en alguns casos es tradueix en l'obligació de contribuir a l'economia familiar amb el treball (necessitat d'aportar el salari jove a la renda familiar) o amb el treball de cures a germans i altres membres de la família.

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 poden generar baixes expectatives docents, una baixa atenció a l'alumnat invisible que passa desapercbut a les aules... i cal pensar que les noies estan particularment presents en aquest perfil d'alumnat (Curran, 2017), com també les noies que es posicionen contra la cultura escolar (Jackson, 2006). Igualment un clima escolar poc acollidor, uns models pedagògics basats en un currículum academicista i unes cultures docents individualistes que accentuen el pes de les disciplines i la fragmentació del coneixement, aprenentatges poc significatius, i/o la baixa qualitat de la relació amb el professorat que no facilita la implicació emocional, conductual i cognitiva de l'alumnat amb l'escola, etc.

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 conflictives, particularment en el cas de les noies joves, entre d'altres. En el cas de les noies també destaquen els mecanismes de control social, sobretot 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, que reben més pressió per abandonar l'escola. També es poden considerar entre els factors de context l'escassa provisió de l'oferta de formació en programes de segones 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.

Tanmateix, els estudis (Abajo i Carrasco, S., 2004) identifiquen cinc factors protectors que convé retenir: (1) Un clima escolar que afavoreixi el sentiment de pertinença i d'inclusió. (2) Les altes expectatives docents. (3) El desenvolupament d'identitats acadèmiques i experiències relacionals positives, interculturals i interpersonals, que requereixen evitar la segregació escolar. (4) Disposar de recursos socials i xarxes de suport com ara beques d'estudi en els nivells postobligatoris, de llibres i material escolar, beques i ajudes al transport així com classes de suport extraescolar, activitats de lleure educatives i d'altres. (5) També la capacitat de negociació de les joves en el si del grup familiar, que mostra estratègies biculturals o additives per conjugar identitats culturals múltiples (López Rodríguez, 2019). Les negociacions i concessions en els contextos familiars, sovint amb el suport i la complicitat de mestres i tutores, els permet mantenir la seva vinculació escolar i construir trajectòries d'èxit.

### **3. Què es pot fer des del món local?**

La dimensió local de les polítiques d'orientació i 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 a fer que aquestes puguin ser més eficaces i individualitzades. Destaquem cinc àmbits principals d'actuació per integrar la

perspectiva de gènere en el desplegament de les polítiques locals d'AEP: la prevenció, la detecció, la planificació de l'oferta formativa de segones i noves oportunitats, el seguiment i la monitorització i per últim, però no menys important, l'acompanyament i l'orientació per la permanència en els sistemes de formació.

Pel que fa a la prevenció de l'abandonament en clau de gènere, les principals actuacions són: el desplegament de programes de coeducació i el reconeixement de la diversitat afectiva/sexual a les escoles, la prevenció de l'assetjament sexual, de la violència masclista i l'orientació professional no sexista. Aquests àmbits es poden desplegar en: els programes i recursos municipals que promouen les competències parentals positives, en els projectes educatius i plans d'acció tutorial i d'orientació dels centres educatius, en els projectes de millora del clima escolar i a les aules, en el marc des principis desplegats en el Disseny universal de l'aprenentatge (DUA), en el fet d'incrementar la formació amb perspectiva de gènere al professorat, i particularment a l'ESO i als cicles formatius, i també a la resta de recursos de nova oportunitat. I alhora en el fet de potenciar els programes de mentoria entre noies de contextos en situacions de vulnerabilitat amb trajectòries educatives d'èxit.

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 diversitat de perfils. Es requereix, per tant, generar espais i estructures de coordinació, si no existeixen, amb els centres educatius i els professionals socioeducatius de l'àmbit local, i integrar aquesta prioritat per a la detecció en clau de gènere.

Pel que fa al seguiment i la monitorització és imprescindible disposar d'un registre digital compartit entre professionals que permeti visibilitzar les alumnes en situació de risc d'abandonament educatiu prematur i identificar la traçabilitat en els seus itineraris formatius per poder intervenir el més ràpidament possible quan l'alumnat es despenja de la formació. Aquest seguiment i aquesta 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 per integrar actuacions i facilitar l'acompanyament i el seguiment de nois i noies en risc d'abandonament educatiu.

La planificació de l'oferta formativa de noves oportunitats s'ha de fer d'acord amb criteris de suficiència, diversificació i no discriminació per raó de gènere, i ha de permetre: a) diagnosticar la capacitat de cobertura de l'oferta formativa en clau de gènere, b) detectar si es dona un accés desigual de les noies als recursos formatius de nova oportunitat, i c) analitzar els reptes i les mancances dels programes municipals de noves oportunitats en clau de gènere. També seria interessant estudiar nous nínxols d'ocupació en especialitzacions de formació professional potenciant una participació equilibrada entre ambdós sexes, fomentar experiències pilot d'innovació formativa que tinguin per objectiu augmentar la presència de nois i noies en formacions professionals «atípiques» o «contra-estereotípiques» i que desenvolupin un pla d'acompanyament específic per treballar els obstacles i les resistències en el context formatiu i laboral (Jacinto *et al.*, 2020; Lamanra, 2017; Termes, 2020).

L'acompanyament i l'orientació (Panadero *et al.*, 2020) per la permanència en els sistemes de formació requereix 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, laboral i d'assessorament psicosocial. També requereix potenciar els 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 del territori.

## 4. Bibliografia

- 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, Karl L.; ENTWISLE, Doris R.; KABBANI, Nader S. (2001). «The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School». *Teachers College Record*, 103 (5), 760-822. DOI: <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>.
- 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. 313 305. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>.
- 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>.
- ELIAS, M.; MERINO, R.; SÁNCHEZ GELABERT, A. (2020). «Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis». *Career aspirations and educational expectations*.
- ELÍAS, M., MERINO, R.; SÁNCHEZ-GELABERT, A. (2020). «Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis». *Revista Española de Sociología*, 29 (3, supl. 2), 27-46. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.73>.
- GARCÍA GRACIA, M.; SÁNCHEZ GELABERT, A. (2021). *L'abandonament educatiu reflecteix les desigualtats socials*. Observatori Social de la Caixa. [https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/es/-/el-abandono-educativo-temprano-refleja-las-desigualdades-sociales-1?p\\_1\\_back\\_url=%2Fes%2Fsearch%3Fq%3Dabandono%2Bescolar](https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/es/-/el-abandono-educativo-temprano-refleja-las-desigualdades-sociales-1?p_1_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. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-396-53.
- GARCIA GRÀCIA, M. (2012). «Acompanyament a les transicions educatives». *Curs La intervenció dels ens locals en les transicions educatives*. [en línia] Barcelona: Diputació de Barcelona. <https://www.diba.cat/documents/113226/4c2c2814-9b84-4454-acc6-d8566d816abd>.
- 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». Open University Press. Nova York.
- LAMAMRA, N. (2017). «Vocational Education and Training in Switzerland: A gender Perspective. From Socialization to Resistance». *Educar*, 53 (2), 379-396. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.863>.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, María Esther (2019). «Cruzar la línea: mujeres gitanas, entre la identidad cultural y la identidad de género». Saragossa: Prensas de la Universidad de Zaragoza.



- 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>.
- 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 \(ferrerguardia.org\)](#).
- TERMES, A. (2020). «La Formació Professional a Barcelona. Gènere, Trajectòries i inserció laboral». Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona. 108 p.
- VIDAL, I.; MERINO, R. (2020). «Desigualdades de género y formación profesional: elecciones, abandono y expectativas». *RASE*, vol. 13, núm. 3. DOI: <https://doi.org/10.7203/rase.13.3.16645>.

Accediu al text íntegre de l'*Anuari 2022*  
de l'*Observatori de l'educació local*  
des de la **Llibreria de la Diputació de Barcelona**