

ABANDONAMENT I CONTINUÏTAT ESCOLAR A LA FORMACIÓ PROFESSIONAL DE LA PERSPECTIVA DEL PROFESSORAT I L'ALUMNAT

MARIONA FARRÉ, PAULA ARBOIX, FRANCISCA BUSTAMANTE I AINA TARABINI

Impulsat per:



Amb la col·laboració de



Primera edició març 2025

Autoria: Mariona Farré, Paula Arboix, Francisca Bustamante i Aina Tarabini



Els continguts d'aquesta publicació estan subjectes a una llicència de Reconeixement – No comercial – Compartir igual (by-nc-sa) amb finalitat no comercial i amb obra derivada. Es permet copiar i redistribuir el material en qualsevol mitjà i format, sempre que no tingui finalitats comercials; així com remesclar, transformar i crear a partir del material, sempre que es difonguin les creacions amb la mateixa llicència de l'obra original.

ÍNDEX DE CONTINGUTS

1. INTRODUCCIÓ	4
2. METODOLOGIA	7
2.1. Aproximació metodològica i analítica	7
2.2. Selecció de la mostra	10
3. MAPEIG I DISTRIBUCIÓ DE L'ABANDONAMENT I LA CONTINUÏTAT ESCOLAR A BARCELONA	17
3.1. Algunes dades sobre la continuïtat després de 4t d'ESO	17
3.2. Continuïtat i fidelització als estudis postobligatoris	20
3.3. L'abandonament i la continuïtat en les famílies i especialitats de CFGM.....	22
4. LA VISIÓ DEL PROFESSORAT SOBRE ELS FACTORS D'ABANDONAMENT I CONTINUÏTAT ESCOLAR	26
4.1. Dimensió estructural de l'abandonament i la continuïtat escolar	26
El perfil sociodemogràfic de l'alumnat.....	26
Imaginaris i prestigi social dels CFGM.....	29
4.2. Dimensió sistèmica de l'abandonament i la continuïtat escolar	30
L'impacte de l'oferta formativa en l'accés i la continuïtat dels estudis	30
Manca de recursos materials i d'infraestructura al sistema públic.....	32
L'impacte del canvi de la reserva de places en la preinscripció als CFGM.....	33
4.3. Dimensió institucional de l'abandonament i la continuïtat escolar	35
Manca d'orientació durant l'ESO	35
Manca de recursos per a l'acompanyament als CFGM.....	39
4.4. Dimensió relacional de l'abandonament i la continuïtat escolar	42
El paper de la família	43
El paper del grup d'iguals	44
El paper del professorat.....	45
4.5. Dimensió subjectiva de l'abandonament i la continuïtat escolar	47
Desencaixament entre expectatives i realitat de l'alumnat.....	47
La desvinculació escolar de l'alumnat	51
La identitat d'aprenent de l'alumnat	53
5. LA VISIÓ DEL L'ALUMNAT SOBRE ELS FACTORS D'ABANDONAMENT I CONTINUÏTAT ESCOLAR	56
5.1. Dimensió estructural de l'abandonament i la continuïtat escolar	56
Acumulació de desavantatges socials	56
Problemes de salut mental i necessitats específiques de suport educatiu.....	61
5.2. Dimensió sistèmica de l'abandonament i la continuïtat escolar	64

Localització de l'oferta educativa	64
Imaginaris i prestigi social dels itineraris postobligatoris	65
5.3. Dimensió institucional de l'abandonament i la continuïtat escolar	68
Manca d'orientació prèvia i desinformació sobre els CFGM	68
Aspectes negatius de l'experiència als centres de CFGM.....	70
Aspectes positius de l'experiència als centres de CFGM.....	72
L'acció tutorial i la importància de l'acompanyament personalitzat	74
5.4. La dimensió relacional de l'abandonament i la continuïtat escolar	78
El paper de la família	78
El paper del grup d'iguals	80
El paper del professorat.....	82
5.5. Dimensió subjectiva de l'abandonament i la continuïtat escolar.....	85
Discontinuitat de les trajectòries educatives prèvies.....	85
Complexitat en els motius d'elecció d'estudis de CFGM.....	87
Reconstrucció d'identitats d'aprenent de l'alumnat.....	91
Construccions sobre el futur.....	92
6. CONCLUSIONS.....	95
6.1. Propostes/línies d'acció i recomanacions	103
Dimensió estructural	103
Dimensió sistèmica	104
Dimensió institucional	104
Dimensió relacional	105
Dimensió subjectiva	106
7. BIBLIOGRAFIA.....	107
ANNEX.....	112

1. INTRODUCCIÓ

L'abandonament escolar prematur (AEP) és un dels principals reptes del sistema educatiu català. Aquest es defineix com el percentatge de joves entre 18 i 24 anys que han assolit, com a màxim, la titulació d'educació secundària postobligatòria. Si bé resulta un dels indicadors més estesos en l'àmbit europeu, no està exempt de limitacions. En aquest sentit, l'indicador no permet diferenciar el moment en el qual es produeix l'abandonament i posa en el mateix calaix tres casuístiques o moments d'AEP diferents: 1) alumnat que abandona durant l'ESO; 2) alumnat que abandona en el pas de l'ESO a la postobligatòria;

3) alumnat que abandona durant la postobligatòria (Tarabini, 2017a; Curran i Montes, 2022; Zancajo i Bueno, 2023). A més, nombroses recerques han destacat el caràcter processual i acumulatiu de l'AEP (Enguita *et al.*, 2010; Tarabini, 2017b), com a resultat d'un procés de desvinculació iniciat en etapes educatives prèvies al moment en què es produeix.

En aquest context, **aquest informe adopta una perspectiva que va més enllà d'entendre l'AEP com un punt de ruptura que separa el fet d'estar “dins” o “fora” del sistema educatiu d'una manera finalista i l'entén com un procés multicausal, que s'esdevé al llarg del temps i que té a veure amb l'experiència, la vivència i les interaccions de l'alumnat dins del sistema educatiu.** Es per això que es proposa indagar “com” es produeix l'AEP en una de les seves tres expressions esmentades: l'abandonament a la postobligatòria i, en concret, als cicles formatius de grau mitjà (CFGM). Cal tenir en compte que, durant aquesta etapa, la interrupció dels estudis no sempre implica un abandonament de la formació postobligatòria, sinó un canvi d'itinerari formatiu, o bé un canvi d'especialitat/modalitat dins del mateix itinerari (Curran i Montes, 2022). És per això que **cal copsar aquelles trajectòries que van més enllà de la linealitat i adoptar una concepció de la continuïtat més àmplia** que permeti abraçar aquelles que s'escapen de les “biografies normals” o “normalitzadores”, que, tal com estableix Du-Bois-Reymond (2012), serien aquelles enteses com ininterrompudes, senzilles i irreversibles.

Tal com han posat en relleu investigacions prèvies (Tarabini i Ingram, 2018), les transicions a l'educació postobligatòria són moments en què emergeixen les lògiques desiguals d'elecció d'itinerari formatiu entre diversos grups de població: així doncs, i de

manera global, hi ha més participació d'alumnat de classe treballadora, d'homes i d'origen immigrant als CFGM en relació amb el batxillerat (Castejón *et al.*, 2020). Les transicions educatives es produeixen en un moment en què els sistemes educatius es bifurquen entre la via acadèmia i la via professional (Nylund *et al.*, 2017; Shavit i Muller, 2000), clarament diferenciades pel que fa a les seves funcions, model pedagògic i curricular, condicions d'accés i sortida (Tarabini i Jacovkis, 2018). A això se suma el baix prestigi històric de la formació professional a l'Estat espanyol, que n'ha condicional el desenvolupament (Merino, 2013) i la complexitat en la conciliació entre les diverses funcions que se li atribueixen: l'escolaritzadora i de continuïtat, la professionalitzadora de preparació per al mercat laboral, i la de formació al llarg de la vida (Termes, 2022; Blanes, 2022).

Així doncs, **aquest informe pretén aprofundir i ampliar el coneixement existent sobre l'estat de l'AEP en el cas dels CFGM a la ciutat de Barcelona.** Amb aquest objectiu, no només es busca explotar les dades disponibles sobre el fenomen i la seva distribució segons la tipologia de centres educatius i famílies professionals, sinó que també es pretén centrar-se en la “veu dels seus protagonistes”, posant l'accent en les narracions, les experiències i les vivències dels i les joves, però també dels i les docents i els equips directius dels centres de formació professional. En resum, els **objectius generals** del projecte es concreten d'aquesta manera:

1. Descriure de manera detallada quin és l'estat de l'abandonament escolar prematur (AEP) als cicles formatius de grau mitjà (CFGM) a la ciutat de Barcelona.
2. Analitzar els factors d'abandonament i permanència escolar de l'alumnat de CFGM per tal d'aprofundir en els elements que possibiliten i garanteixen la continuïtat formativa de tots els i les estudiants.

Amb aquest punt de partida, **es plantegen les preguntes de recerca següents:** Per què els CFGM acumulen uns percentatges tan elevats d'AEP i, específicament, per què determinades famílies d'FP veuen incrementades encara més aquestes xifres? Quins factors expliquen que dins d'aquestes mateixes famílies d'FP determinats joves no abandonin i “optin” per dotar de continuïtat a la seva trajectòria? Quins mecanismes de prevenció es despleguen/poden desplegar-se en l'àmbit de centre i de sistema per reduir l'abandonament escolar i ampliar les oportunitats de permanència educativa de tot l'alumnat?

A fi de donar resposta als objectius i les preguntes de recerca plantejades, s'ha desplegat **un estudi de mètodes mixtos** consistent en una anàlisi descriptiva de dades sobre abandonament i continuïtat als CFGM a la ciutat de Barcelona i un estudi qualitatiu de casos múltiples a quatre centres de la ciutat. Aquest s'ha basat en la realització d'entrevistes a equips directius, entrevistes grupals/grups de discussió amb professorat tutor i entrevistes en profunditat amb alumnes.

2. METODOLOGIA

En aquest apartat es presenta, d'una banda, l'aproximació metodològica que s'ha seguit en aquesta recerca i les tècniques d'obtenció de les dades emprades, així com la mirada analítica que s'ha adoptat a l'hora d'analitzar els resultats obtinguts. D'altra banda, s'explicaran els criteris mostrals que s'han establert i la selecció de la mostra final.

2.1. Aproximació metodològica i analítica

A fi de donar resposta als objectius de la recerca, es planteja un disseny metodològic que consta de dues fases interrelacionades.

La **primera fase** consisteix en l'**anàlisi descriptiva de dades quantitatives** sobre continuïtat i abandonament escolar als CFGM a la ciutat de Barcelona, facilitades pel Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) per al curs 2022-2023. La finalitat d'aquesta etapa és donar resposta al primer objectiu del projecte i construir una diagnosi actualitzada, rigorosa i acurada de la realitat de l'AEP als CFGM a Barcelona. Així doncs, s'ha dut a terme una anàlisi detallada de les dades de permanència i abandonament segons la família professional, l'especialitat i la titularitat dels centres, que ha permès radiografiar “els punts calents” de l'abandonament.

La **segona fase** consisteix en un **estudi qualitatiu de casos múltiples** d'una selecció de quatre centres de la ciutat de Barcelona (per a més detalls mostrals, consulteu l'apartat 2.2.). El propòsit d'aquesta fase és aprofundir en els factors d'abandonament, protecció i continuïtat educativa als CFGM i donar resposta al segon objectiu de recerca.

Més específicament, a fi de recollir les veus i experiències de l'alumnat i retre compte de les percepcions i accions del professorat, s'han emprat les tècniques de recerca següents:

- Entrevistes en profunditat als equips directius i caps d'estudis d'FP de tots els centres de la mostra.
- Grups de discussió amb tutors i tutores de cada especialitat de CFGM de tots els centres de la mostra.
- Entrevistes en profunditat a una selecció de joves de 1r curs de CFGM durant el segon i tercer trimestre del curs escolar 2023/2024.

En primer lloc, s'han dut a terme les **entrevistes en profunditat als equips directius** i coordinació d'estudis d'FP, a fi d'obtenir una visió panoràmica i general sobre la situació del centre en matèria d'FP —característiques del centres, de l'oferta de CFGM, continuïtat als CFGS, perfil de l'alumnat, etc.— i, específicament, sobre l'AEP i els mecanismes d'acompanyament i orientació.

En segon lloc, s'ha dut a terme un **grup de discussió** a cada centre amb un representant de cadascuna de les especialitats que s'hi ofereixen, amb tutors i tutores que tinguessin una visió àmplia sobre la seva especialitat.¹ L'objectiu dels grups de discussió ha estat detectar aquells elements que, des de la perspectiva del professorat, influeixen a l'hora d'abandonar o romandre en cada especialitat de CFGM, assenyalar les pràctiques d'orientació i tutorització que funcionen per tal de garantir la continuïtat educativa de l'alumnat, i també resseguir els principals reptes en matèria d'acompanyament als CFGM.

En tercer lloc, a partir de la informació obtinguda als grups de discussió, s'ha acotat la selecció de la mostra d'alumnat en 1r curs de CFGM a aquelles especialitats que s'han considerat més rellevants atenent a criteris de comparabilitat entre els diferents centres de la mostra i els nivells d'AEP generals de cadascuna (per a més detalls sobre les característiques de la mostra, vegeu l'apartat 2.2.). Les **entrevistes en profunditat a l'alumnat de 1r curs de CFGM** han permès copsar els elements que expliquen la continuïtat educativa, a través dels discursos i les experiències dels joves.

Finalment, pel que fa a l'**aproximació analítica**, aquest informe se centra a estudiar els principals mecanismes que la literatura ha assenyalat com a factors explicatius de les desigualtats educatives (Tarabini, 2022b) en els processos d'abandonament i continuïtat educativa als CFGM:²

- **Mecanismes estructurals:** la classe social, el gènere, l'etnicitat i l'origen migratori de l'alumnat.
- **Mecanismes sistèmics:** divisió entre itineraris en el sistema educatiu (planificació, accés, concepcions/funcions dels itineraris, etc.).

¹ En un dels centres educatius no es va poder disposar de la participació del professorat de tots els cicles oferts. No obstant això, hi van participar representants de les especialitats amb un índex d'AEP més alt i amb prou diversitat de famílies.

² Cal assenyalar que la divisió en dimensions és analítica i, per tant, en la realitat aquestes actuen com a capes superposades i entrelaçades que s'influencien i interaccionen de diverses maneres.

- **Mecanismes institucionals:** currículum, pràctiques pedagògiques i d'orientació en l'àmbit de centre.
- **Mecanismes relacionals:** expectatives, creences i relacions amb família, grup d'iguals i professorat.
- **Mecanismes subjectius:** identitats i experiències dels i les estudiants.

Figura 1. Mecanismes explicatius de les desigualtats educatives



Font: Elaboració pròpia en base a Tarabini, 2022b

Així doncs, l'anàlisi de les dades qualitatives es durà a terme tenint en compte la forma, la rellevància i el sentit que prenen aquestes dimensions en els discursos i les narracions tant del professorat com de l'alumnat.

2.2. Selecció de la mostra

Les variables que s'han considerat més rellevants per definir els criteris mostrals de **selecció dels centres** han estat les següents:

- **Titularitat dels centres:** Públic/Concertat
- **Percentatge agregat d'AEP dels CFGM:** Alt/Baix AEP —en termes generals per especialitat, tenint en compte els centres públics i privats.

Per a la concreció de la mostra inicial s'havien tingut en compte les diferències entre centres públics i concertats, entre diferents centres públics i diferents centres concertats, entre famílies/especialitats dins dels mateixos centres i en comparació d'altres centres de la mateixa i diferent titularitat. Ara bé, finalment, només hi han participat un centre concertat i tres centres públics, amb diversitat d'oferta formativa.

D'aquesta manera i en la mesura que ha estat possible, a l'hora de seleccionar els centres:

- S'ha garantit la màxima diversitat de famílies amb diferents valors d'AEP.³ Atenent a les característiques d'especificitat de l'oferta d'FP, es fa difícil estendre generalitzacions del que passa en un CFGM en concret a la resta de CFGM.
- S'ha tingut en compte la composició de gènere dels diferents CFGM per evitar una sobremasculinització de la mostra, ja que els CFGM amb més AEP tenen un alumnat altament masculinitzat.

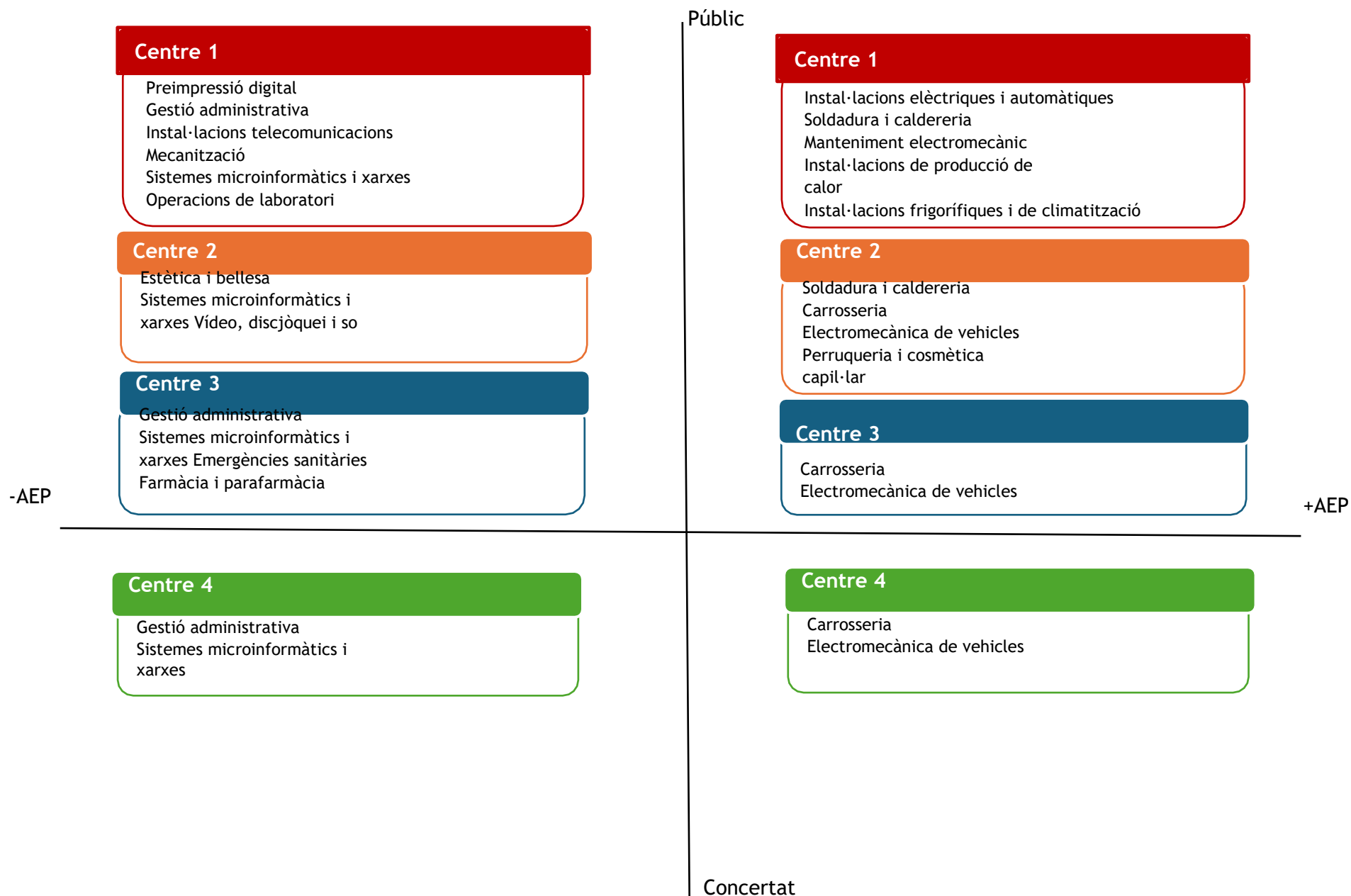
Cal tenir en compte que, en el cas dels centres públics, podem distingir *a priori* la tipologia de centres següent, segons el tipus d'oferta: **1) centres amb oferta heterogènia (ESO, FP i batxillerat); 2) centres de formació professional amb una tipologia d'oferta variada; 3) hubs especialitzats**. Per a aquest estudi s'han tingut en compte centres de la tipologia 1 amb més quantitat i varietat de CFGM, a fi de garantir més comparabilitat; i centres de la tipologia 2. Els *hubs* especialitzats s'han exclòs de la mostra, ja que es tracta d'un model emergent i en procés de consolidació que, per les particularitats que presenta, en fa difícil la comparació amb les altres tipologies i requeriria una futura recerca específica.

Segons els criteris i les dades anteriors, la **mostra tipològica final** ha quedat definida d'aquesta manera (vegeu la figura 2):

³ S'han exclòs de la mostra centres amb una única família de CFGM, a fi de seleccionar aquells amb més

varietat de CFGM i minimitzar els costos i problemes derivats de la negociació de l'accés al camp.

Figura 2. Característiques de la mostra de centres segons titularitat, oferta i índex d'AEP de les especialitats



Les característiques i els motius d'elecció de la mostra final són les següents:

- **Diferents tipologies de centre:** pel que fa als centres públics, el centre 3 respon a la tipologia 1, ja que es tracta d'un centre amb oferta d'ESO, batxillerat i formació professional, mentre que els centres 1 i 2 són centres exclusivament d'FP.
- **Diversitat interna (centres):** cadascun dels centres tenen oferta de CFGM amb alt i baix AEP agregat. Així doncs, es garanteix la comparabilitat **intracentre**, la qual cosa permet veure què passa amb diferents CFGM d'alt AEP dins del mateix centre i entre CFGM amb diferents nivells d'AEP. Dit d'una altra manera, permet veure si amb un AEP semblant en un mateix centre, hi ha diferents factors o raons que expliquen la no-continuïtat de l'alumnat, o bé què explica que en un mateix centre l'alumnat de diferents famílies tingui comportaments de permanència i AEP tan dissímils.
- **Diversitat externa (centres):** s'ha procurat abastar el màxim nombre de CFGM de diferents famílies i especialitats, sobretot per garantir que aquells amb més AEP hi siguin representats. A més, en la mesura que ha estat possible, tots els centres tenen CFGM en comú, tant d'alt AEP com baix AEP, a fi de garantir la comparabilitat **entre centres**. És a dir, s'ha pogut comparar què passa amb diferents CFGM d'alt o baix AEP en diferents centres, però també amb el mateix CFGM en diferents centres. El criteri de diversitat externa ens permet aplegar el màxim nombre de famílies possibles.

D'aquesta manera, la mostra de centres disposa d'una gran diversitat de **famílies professionals**, que inclouen aquelles amb més AEP (electricitat i electrònica, fabricació mecànica, instal·lacions i manteniment i transport i manteniment) i algunes amb menys AEP (administració i finances, imatge i so, per exemple), de manera que ha permès estudiar la continuïtat **entre famílies** amb diferents percentatges d'abandonament.

En definitiva, amb aquesta mostra es poden copsar diferències per titularitat (mateixa família, diferent titularitat), diferències entre centres de la mateixa titularitat (mateixa titularitat, mateixa família, diferent centre) o en un mateix centre diferents comportaments entre famílies (diferent família, mateix centre).

Atenent a l'abast del projecte, no ha estat possible entrevistar una mostra d'alumnat de tots els CFGM dels centres de la figura 2. Per tant, l'estudi qualitatiu de casos múltiples

ha consistit en entrevistes a les direccions de cada centre i caps d'estudis d'FP, grups de discussió amb tutors i tutores i entrevistes amb alumnat d'una selecció de CFGM, tal com mostra la taula següent:

Taula 1. Tècniques d'obtenció de dades

Tècnica	Nombre
Entrevistes a direccions i caps d'estudis d'FP	5*
Grups de discussió amb professorat	5*
- Un grup de discussió per centre - Cada grup amb un representant de cada CFGM del centre en qüestió	
Entrevistes a alumnat	24

Font: Elaboració pròpia

** El centre concertat de la mostra s'organitza en dos centres separats que, dotats d'un equip directiu propi, treballen de manera coordinada. És per això que s'ha duplicat el treball de camp amb professorat i equips directius.*

La **selecció d'alumnat de CFGM** de cada centre s'ha fet sobre la base de la informació obtinguda als grups de discussió i les entrevistes prèvies a equips directius. Per tant, les entrevistes s'han dut a terme a **alumnat**:

- **que està o ha estat en risc d'abandonar**, és a dir, que pel seu perfil social o acadèmic és susceptible d'abandonar o que en algun moment durant el primer curs de CFGM ha manifestat la intenció de fer-ho;
- **que està matriculat en una especialitat de CFGM d'alt o baix AEP agregat**, és a dir, de cada centre s'ha escollit l'alumnat de dos CFGM, amb índex d'AEP agregats diferents (un d'alt i un altre més baix);
- amb la **màxima diversitat de perfils** pel que fa a **gènere, classe i origen migratori**.

La distribució de la mostra d'alumnat per centres i especialitats de CFGM ha quedat definida d'aquesta manera:

Taula 2. Distribució mostra d'alumnat per centre i CFGM

Centre	Titularitat	CFGM	% AEP
Centre 1 (n=6)	Públic	Manteniment electromecànic (n=3)	Alt AEP
		Gestió administrativa (n=3)	Baix AEP
Centre 2 (n=6)	Públic	Perruqueria (n=3)	Alt AEP
		Sistemes microinformàtics i xarxes (n=3)	Baix AEP
Centre 3 (n=6)	Públic	Carrosseria (n=3)	Alt AEP
		Emergències sanitàries (n=3)	Baix AEP
Centre 4 (n=6)	Concertat	Carrosseria (n=3)	Alt AEP
		Gestió administrativa (n=3)	Baix AEP

Font: Elaboració pròpia

Per acabar amb la caracterització de la mostra, a continuació es presenta una taula resum del perfil social de l'alumnat:

Taula 3. Caracterització del perfil social i acadèmic de l'alumnat, taula resumida⁴

Pseudònim	Perfil social				Trajectòria acadèmica		
	Edat	Gènere	Origen migratori	Fraccions de classe social ⁵	Discontinuitats i no-linealitat en trajectòria prèvia	Centre actual	CFGM actual
Arnau⁶	18	Home	Catalunya	Classe treballadora precària	Repetició ESO, abandonament, PFI	1	GA
Aitor	16	Home	Catalunya	Classe treballadora tradicional	Canvis de centre educatiu	1	ME
Antonio	17	Home	Catalunya i Veneçuela	Classe treballadora tradicional	Canvis de centre educatiu	1	ME
Lucía	23	Dona	Paraguai	Classe treballadora precària	Estudiava un grau universitari a Paraguai	1	ME
Juan	17	Home	Colòmbia	Classe treballadora precària	Absentisme a l'ESO, PFI	1	GA
Iker	16	Home	República Dominicana	Nova classe treballadora acomodada	No	1	GA
Adrián	17	Home	Catalunya	Classe treballadora tradicional	No	3	Carrosseria
Alberto	18	Home	Catalunya	Classe treballadora tradicional	No graduació ESO, PFI	3	Carrosseria
Claudio	17	Home	Uruguai i Perú	Classe treballadora precària	No	3	Carrosseria
Claudia	19	Dona	Colòmbia	Classe treballadora precària	Repeticions, tres canvis de centre.	3	TES
Sofia	17	Dona	Catalunya	Classe treballadora precària	No	3	TES
Jessica	16	Dona	Catalunya	Classe treballadora tradicional	No	2	Perruqueria
Loreto	16	Dona	Catalunya	Classe treballadora precària	No	2	Perruqueria
Natalia	18	Dona	Bulgària	Classe treballadora tradicional	AEP a l'ESO	2	Perruqueria
Andrés	18	Home	Catalunya	Classe treballadora precària	No graduació ESO. PFI	2	SMX
Ian	23	Home trans	Catalunya	Nova classe treballadora acomodada	Canvis de centre, interrupcions	2	SMX

Joana	20	Dona	Catalunya	Classe treballadora precària	Canvis de centre, repetició ESO	2	SMX
Ignasi	16	Home	Catalunya	Nova classe treballadora acomodada	No	4	Carrosseria
Samuel	18	Home	Uruguai	Classe treballadora precària	Repetició ESO, canvis de centre	4	Carrosseria
Tamara	19	Dona	Catalunya	Classe treballadora tradicional	AEP a batxillerat, AEP als CFGM	4	Carrosseria
Marcela	19	Dona	Catalunya	Nova classe treballadora acomodada	AEP al CFGM previ, interrupcions	4	GA
Tania	22	Dona	Geòrgia	Classe treballadora precària	Pas per CFGM previs	4	GA
Nadia	17	Dona	Catalunya	Nova classe treballadora acomodada	Repetició ESO, no graduació ESO, PFI	4	GA

Font: Elaboració pròpia

⁴ Per a més detalls sobre el perfil social i acadèmic de l'alumnat i l'assignació de classe social d'acord amb la situació laboral i el nivell d'estudis familiar, vegeu la taula 12 de l'annex.

⁵ L'assignació de fraccions de classe treballadora s'ha dut a terme segons la classificació de Montes *et al.* (2022) basada en la classificació de Savage *et al.* (2013), la qual té en compte elements de capital cultural, econòmic i social.

⁶ Tots els noms de l'alumnat entrevistat són pseudònims per preservar-ne l'anonimat.

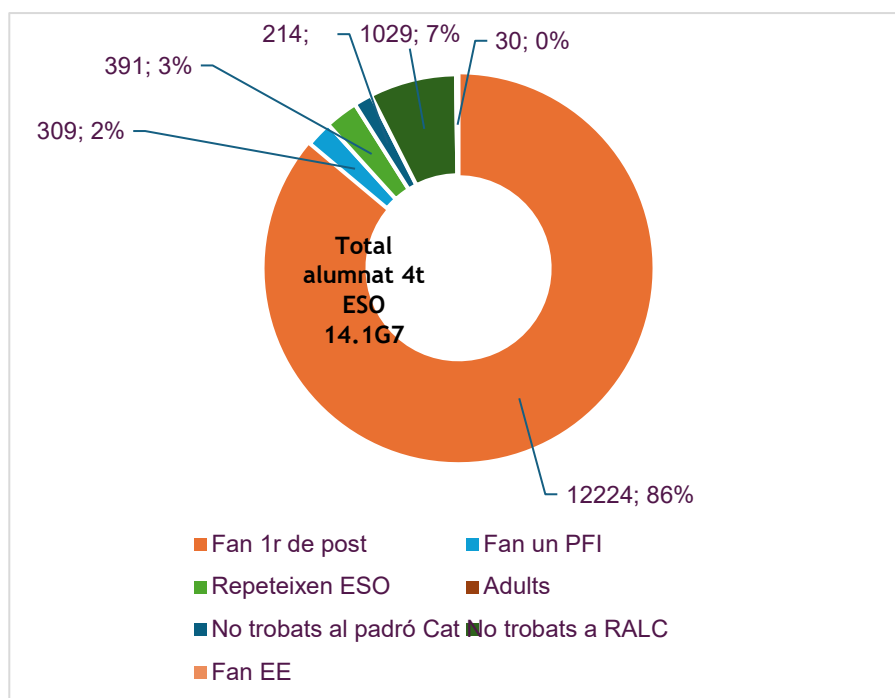
3. MAPEIG I DISTRIBUCIÓ DE L'ABANDONAMENT I LA CONTINUÏTAT ESCOLAR A BARCELONA

En aquest apartat s'analitzen, de manera descriptiva, les dades sobre abandonament als CFGM per al curs 2022-2023 proporcionades pel Consorci d'Educació de Barcelona, sobre la base de les dades del Registre d'Alumnes del Departament d'Educació (RALC). En primer lloc, es posa l'atenció en 4t d'ESO per oferir una visió panoràmica de la continuïtat després de l'educació obligatòria. En segon lloc, s'analitzen en profunditat les dinàmiques d'abandonament i continuïtat a la postobligatòria, sobretot pel que fa als CFGM. Finalment, es caracteritza l'AEP als CFGM, atenent a les diferències pel que fa a titularitat, famílies i especialitats.

3.1. Algunes dades sobre la continuïtat després de 4t d'ESO

Abans de centrar-se en el que passa als CFGM, cal posar la mirada en 4t d'ESO i caracteritzar la continuïtat formativa de l'alumnat. Així doncs, **el 91% de l'alumnat que el curs 2021-2022 estava cursant 4t d'ESO en un centre educatiu de Barcelona, el curs 2022-2023 continuava vinculat al sistema educatiu i, més concretament, el 86% ho feia cursant estudis postobligatoris.** De la resta d'alumnat que continua vinculat al sistema educatiu, el 3% repeteix curs i el 2% fa un PFI.

Gràfic 1. Distribució alumnat que feia 4t d'ESO el curs 2021-2022, curs 2022-2023



Font: CEB

Malgrat que la continuïtat sigui alta i, a més a més, un 62% de l'alumnat hagi obtingut el graduat en ESO, un 7% de l'alumnat no s'ha trobat al sistema de registre RALC al curs 2022-2023. D'altra banda, cal tenir en compte que no es pot inferir directament que les persones no trobades hagin abandonat, ja que no tots els ensenyaments es troben registrats al sistema, i aquesta dada tan sols ens dona algunes pistes sobre l'abandonament.

Si ens fixem en la continuïtat formativa en els cursos escolars anteriors des del 2017-2018 fins al 2021-2022, es dibuixa l'evolució següent en els estudis postobligatoris: un creixement moderat d'un punt per any els primers tres cursos i un lleuger descens a partir del curs 2020-2021 i fins al darrer curs analitzat. Ara bé, la tendència no és la mateixa en el cas del batxillerat i la formació professional. En primer lloc, destaca la participació desigual de l'alumnat en ambdues vies postobligatòries mantinguda en el temps. Per exemple, del total d'alumnes que el curs 2021-2022 feien 4t d'ESO, el curs següent el 69,3% cursaven batxillerat, mentre que el 16,8% cursaven CFGM. En segon lloc, el percentatge d'alumnes que estudien CFGM ha anat augmentant progressivament any rere any, menys els curs 2020-2021, que experimenta un lleuger descens. En definitiva, de l'alumnat que el curs 2021-2022 feia 4t ESO, el curs 2022-2023 cursava postobligatòria en un percentatge lleugerament menor que l'any anterior, sobretot pel

que fa a batxillerat, mentre que en el cas dels CFGM experimenta un lleuger repunt.

D'altra banda, les dades de la taula mostren una lleu disminució de la repetició a 4t d'ESO i l'augment del percentatge d'alumnes de PFI al curs 2022-2023, en comparació del curs 2018-2019. Pel que fa a l'alumnat no trobat, s'ha produït un descens de tres punts percentuals respecte de l'inici de l'interval d'anys representat.

Taula 4. Evolució de la continuïtat formativa de l'alumnat de 4t d'ESO

	Feien 4t ESO el 2017- 2018	Feien 4t ESO el 2018- 2019	Feien 4t ESO el 2019- 2020	Feien 4t ESO el 2020- 2021	Feien 4t ESO el 2021- 2022
Fan 1r de BATX	70,8%	70,8%	71,8%	70,9%	69,3%
Fan 1r de CFGM	14,9%	15,8%	16,6%	16,2%	16,8%
Fan un PFI	1,2%	1,7%	1,2%	1,9%	2,2%
Fan EE	0,1%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%
Repeteixen ESO	3,3%	3,3%	1,9%	2,6%	2,8%
CFA					0,2%
Estan en el sistema	90,30%	91,80%	91,70%	91,80%	91,50%
No trobats*	9,6%	8,3%	8,3%	8,3%	6,6%
Han marxat de Catalunya					2%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

Font: CEB

* Llegenda: BATX = batxillerat; PFI = programes de formació i inserció; EE = educació especial; CFA = centre de formació d'adults

Finalment, entre l'alumnat que continua estudiant a la postobligatòria, **es confirma la tendència desigual de participació en batxillerat i CFGM, segons el perfil d'alumnes pel que fa al gènere, l'edat i l'alumnat amb vulnerabilitats socioeconòmiques**. A més a més, entre l'alumnat no trobat, abunda en més mesura l'alumnat no idoni i aquell amb NESE B. Així ho mostra la taula següent:

Taula 5. Continuïtat formativa, perfil d'alumnes de 4t d'ESO

	Total	Segons el sexe		Segons edat		Segons vulnerabilitat socioeconòmica	
		Nois	Noies	Idonis	No idonis	Cap NESE informada	Amb NESE B informada
Fan 1r de post	86,1%	84,6%	87,6%	89,5%	63,1%	89,9%	69,1%
Fan 1r de BATX	69,3%	64,8%	73,9%	75,7%	26,1%	76,7%	40,5%
Fan 1r de CFPM o CFAM	16,8%	19,8%	13,7%	13,8%	37,0%	13,2%	28,6%
Fan un PFI	2,2%	2,9%	1,4%	1,3%	8,3%	1,1%	6,5%
Fan EE	0,2%	0,3%	0,1%	0,1%	0,7%	0,0%	0,1%
Repeteixen ESO	2,8%	3,3%	2,2%	2,6%	3,8%	1,9%	7,5%
No trobats	8,8%	8,9%	8,7%	6,5%	24,1%	7,1%	16,9%
Total	100% (14197)	100% (7208)	100% (6989)	100% (12382)	100% (1815)	100% (10780)	100% (1869)

Font: CEB

3.2. Continuïtat i fidelització als estudis postobligatoris

En aquest apartat es presentaran les dades descriptives de la fidelització als ensenyaments postobligatoris, que consisteix en el percentatge d'alumnes que han començat batxillerat o CFGM en un curs determinat i al curs següent continuen matriculats al mateix ensenyament.⁷ Per al seu càlcul, es té en compte tant l'alumnat que promociona —que passa de 1r a 2n curs— com el repetidor. La fidelització, per tant, esdevé un indicador quantitatiu clau que permet analitzar la permanència i la vinculació al sistema educatiu de l'alumnat.

La fotografia general de la fidelització als estudis postobligatoris mostra clares diferències entre el batxillerat i els CFGM. En primer lloc, el percentatge d'alumnes que promocionen de primer a segon curs és més alt en batxillerat (81%) que en CFGM (65%), amb una diferència de gairebé 20 punts percentuals. En segon lloc, la proporció d'alumnat repetidor als CFGM (8%) duplica la del batxillerat (4%). Tot plegat redunda en una dissimilitud significativa en la fidelització entre els dos ensenyaments postobligatoris:

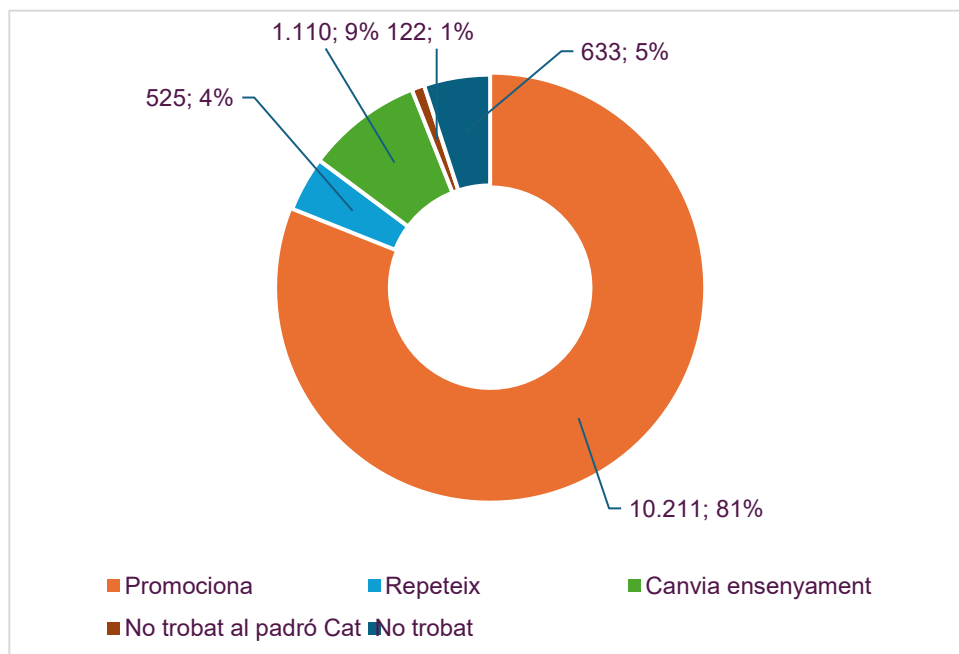
⁷ Des del Consorci d'Educació de Barcelona es distingeix entre continuïtat —alumnes que d'un curs al següent continuen en el sistema— i fidelització —alumnes que d'un curs al següent continuen matriculats al mateix ensenyament postobligatori i que, per tant, promocionen a 2n curs o repeteixen. Aquestes dues casuístiques tenen rellevància quant a estadística, ja que ens aporten informació sobre la manera com els i les joves romanen en el

sistema educatiu i, per tant, permeten copsar les particularitats de la continuïtat de les trajectòries educatives en sentit ampli i a llarg termini, de les quals pretén retre compte aquest informe, tal com s'exposava a la introducció.

el 85% d'alumnes de batxillerat romanen en el mateix ensenyament, mentre que per als CFGM ho fan el 73% d'alumnes.

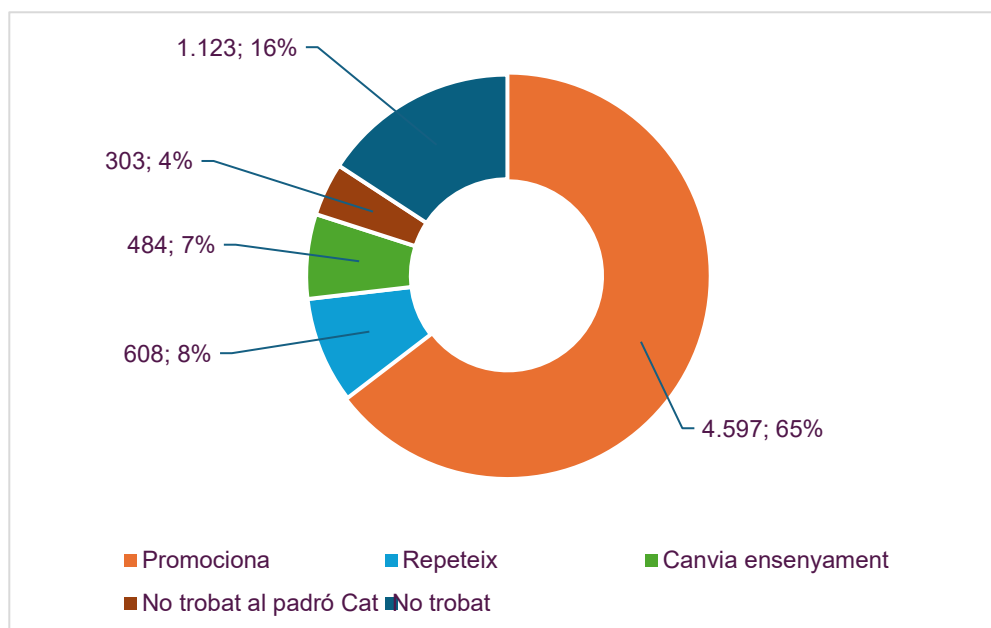
Conseqüentment, els CFGM presenten una no-fidelització més elevada que el batxillerat, de manera que gairebé un terç (27%) de l'alumnat que comença un CFGM l'any següent no continua, sia perquè canvia d'ensenyament (7%), o perquè no s'ha trobat al registre. En comparació, la xifra per al batxillerat és del 15%, dels quals un 9% es canvien d'ensenyament i un 6% no es troben en el sistema de registre.

Gràfic 2. Percentatge d'alumnes de batxillerat segons evolució en els estudis del curs 2021-2022 al curs 2022-2023



Font: CEB

Gràfic 3. Percentatge d'alumnat de CFGM segons evolució en els estudis del curs 2021-2022 al curs 2022-2023



Font: CEB

* S'ha exclòs de l'anàlisi l'alumnat que cursava CFGM d'un any de durada

3.3. L'abandonament i la continuïtat en les famílies i especialitats de CFGM

La radiografia general de les dades d'abandonament als CFGM posa de manifest dues tendències principals. En primer lloc, destaca l'alt **AEP als centres públics** (24%), amb taxes que superen el doble de la xifra dels centres concertats (11%). En segon lloc, s'observa una **elevada disparitat en la distribució de l'AEP entre famílies professionals** als centres públics i una concentració dels valors més alts d'AEP en les famílies d'instal·lació i manteniment (35%), electricitat i electrònica (35%), fabricació mecànica (34%), transport i manteniment (34%), fusta, moble i suro (31%), comerç i màrqueting (31%) i arts gràfiques (31%).

Taula 6. AEP, èxit i repetició/reorientació per família professional, centres públics⁸

Família professional	Èxit (%)	AEP (%)	Repetició Reorientació (%)
Activitats físicoesportives	50	26	24
Administració i finances	80	16	3
Agrària	66	16	18
Arts gràfiques	45	31	24
Comerç i màrqueting	59	31	10
Edificació i obra civil	82	6	12
Electricitat i electrònica	42	35	23
Fabricació mecànica	42	34	24
Fusta, moble i suro	50	31	19
Hoteleria i turisme	51	29	20
Indústries alimentàries	63	29	8
Informàtica i comunicacions	62	17	21
Instal·lació i manteniment	43	35	22
Imatge personal	59	24	17
Imatge i so	75	18	7
Química	62	21	17
Sanitat	56	18	25
Serveis socioculturals	63	17	20
Transport i manteniment	46	34	20
Tèxtil	62	20	18

Font: Elaboració pròpia partint de les dades del Consorci d'Educació de Barcelona

Més concretament, si bé la tendència general és d'alt AEP en les especialitats d'aquestes famílies amb unes taxes d'abandonament més altes, alguns casos presenten diferències dins de les mateixes famílies. Per exemple, el CFGM de Perruqueria i cosmètica capil·lar es troba entre els que presenta un AEP més elevat (31%), mentre que el CFGM d'Estètica i bellesa se situa deu punts percentuals per sota (21%), tot i que són tots dos de la mateixa família d'imatge personal. El mateix succeeix en la família d'hoteleria i turisme, en què el CFGM de Serveis a la restauració té un AEP més elevat (34%) en comparació dl CFGM de Cuina i gastronomia (25%).

⁸ No s'inclou la taula per als centres privats, perquè l'índex d'abandonament és molt baix en totes les famílies professionals, seguint la tendència general.

No obstant això, els CFGM de les famílies amb més AEP, que coincideixen amb aquelles relacionades amb professions industrials, de manteniment i transport (instal·lació i manteniment, electricitat i electrònica, fabricació mecànica, transport i manteniment), segueixen la tendència general de la família a la qual pertanyen. D'aquesta manera, els CFGM amb més AEP pertanyen a famílies amb un AEP alt i, alhora, tots els CFGM d'aquestes famílies presenten valors similars.

Taula 7. AEP, èxit i repetició/reorientació per CFGM, centres públics

CFGM	Èxit (%)	AEP (%)	Repetició Reorientació (%)
Carrosseria	40	42	18
Instal·lacions elèctriques i automàtiques	33	40	27
Mecanització, perfil professional de manteniment i reparació en rellotgeria	50	40	10
Instal·lació i moblament	48	39	13
Activitats comercials, perfil professional moda	48	38	14
Soldadura i caldereria	39	37	24
Instal·lacions de producció de calor	48	36	16
Instal·lacions frigorífiques i de climatització	29	35	36
Serveis en restauració	58	34	8
Comercialització de productes alimentaris	54	31	15
Elaboració de productes alimentaris	54	31	15
Perruqueria i cosmètica capil·lar	45	31	24
Electromecànica de vehicles automòbils	51	30	19
Planta química, perfil professional productes farmacèutics i cosmètics	50	29	21
Fonneria, pastisseria i confiteria	67	28	5
Manteniment electromecànic	58	28	14
Activitats comercials	65	27	8
Guia en el medi natural i de temps de lleure	50	26	24
Gestió administrativa, perfil professional àmbit jurídic	56	26	18
Cuina i gastronomia	46	25	29
Fusteria i moble	52	24	24
Instal·lacions de telecomunicacions	67	23	10
Mecanització	47	22	31
Estètica i bellesa	65	21	14
Confecció i moda	62	20	18
Emergències sanitàries	55	19	26
Vídeo, discjòquei i so	75	18	7
Farmàcia i parafarmàcia	58	18	24

Sistemes microinformàtics i xarxes	62	17	21
Operacions de laboratori	67	17	16
Atenció a persones en situació de dependència	63	17	20
Jardineria i floristeria	80	16	4
Preimpresió digital	80	16	4
Gestió administrativa	67	15	18
Gestió administrativa, perfil professional àmbit sanitari	0	0	0

Font: Elaboració pròpia partint de les dades del Consorci d'Educació de Barcelona

En l'àmbit de centre, als centres públics no s'han trobat diferències substancials entre aquests, en termes generals, ja que el que determina els nivells d'AEP dels centres és la seva oferta de CFGM. Així mateix, l'oferta formativa de CFGM no es troba distribuïda uniformement entre tots els centres de Barcelona i, conseqüentment, aquells centres amb oferta de CFGM o famílies amb un AEP alt presentaran un AEP global més alt. Ara bé, la majoria dels centres de la ciutat ofereixen cicles de més d'una família professional, de manera que **en un mateix centre es produeixen diferents comportaments d'AEP segons l'especialitat i la família**. Això no vol dir que els centres no tinguin un paper clau a l'hora de garantir la continuïtat, o que no hi hagi diferències entre centres en termes d'orientació i acompanyament. Ans al contrari, apunta a un element sistèmic més ampli que té a veure amb la mateixa estructura de l'oferta educativa i del currículum a la formació professional.

En el cas dels centres concertats, el baix abandonament —en comparació dels centres públics— és la tònica general en tots els centres, famílies i especialitats. Cal fer un incís en el fet que **les especialitats més demandades, que, alhora, corresponen a aquelles amb un índex d'AEP més baix, són les més esteses entre el sector privat**, mentre que les de menys demandada i més AEP tenen menys presència en aquests centres.

4. LA VISIÓ DEL PROFESSORAT SOBRE ELS FACTORS D'ABANDONAMENT I CONTINUÏTAT ESCOLAR

En aquest apartat es presenten els principals resultats de les entrevistes a equips directius i grups de discussió amb professorat entorn dels factors que porten els i les joves a abandonar els estudis de CFGM, així com la reflexió entorn de la tasca orientadora i d'acompanyament dels mateixos centres educatius. Per fer-ho, es presentaran els resultats desgranant les cinc dimensions assenyalades més amunt i que apareixen en els discursos de les persones entrevistades —més o menys explícitament— com a factors explicatius de la continuïtat/abandonament: estructural, sistèmica, institucional, relacional i subjectiva. Encara més, tal com fa palès la cita següent, tots els i les docents dels centres apunten a la multicausalitat del fenomen i a la diversitat d'aquests factors:

Moltes [causes]. Des de la mala orientació, fins al baix nivell de coneixements, l'avorriment [ara referint-se en primera persona a l'alumnat], m'he equivocat, m'he apuntat a la tercera opció, tinc problemes a casa i necessito treballar, o causes milers. I s'han d'abordar totes. (Equip directiu del centre 1, públic)

4.1. Dimensió estructural de l'abandonament i la continuïtat escolar

El perfil sociodemogràfic de l'alumnat

Tot i que, en termes generals, hi ha una manca d'identificació i èmfasi dels factors estructurals que poden portar als i les joves estudiants a abandonar els estudis de CFGM, el **perfil social** d'aquest alumnat emergeix com un primer element que cal tenir en compte. En primer lloc, doncs, s'identifica la importància de la manca de **recursos socioeconòmics** per part de l'alumnat per poder continuar i acabar els estudis, especialment, quan la manca de recursos porta l'alumnat més desafavorit a la necessitat d'incorporar-se al món laboral. En la majoria dels casos, aquesta incorporació no és compatible amb els estudis de cicles formatius i l'alumnat no té cap altra opció que abandonar el curs.

També hi ha una part de l'entorn socioeconòmic de l'alumnat. Hi ha l'alumnat que deixa els estudis perquè s'ha d'incorporar al treball. Llavors veu que tot plegat és incompatible. (Equip directiu del centre 2, públic)

Tot i que hi ha alumnat que coneix i utilitza les beques econòmiques públiques que podrien prevenir aquest abandonament, a les entrevistes s'apunta que aquestes ajudes no sempre arriben a temps. La tardança a rebre les beques, especialment quan es requereix la compra de recursos materials per als estudis, porta l'alumnat amb necessitats econòmiques a abandonar durant els primers mesos, especialment, en sentir que no poden continuar amb la formació.

I bé, el tema és que les beques que hi ha, qui les demana, si és que les demana, arriben com al gener. Aleshores, és clar, ja fa molts mesos que no han rebut res, i sovint hi ha famílies molt apurades, i per pagar els materials o les coses que hi ha al cicle, doncs no... I és un problema, a vegades, perquè això els genera molta angoixa, en veure que no poden seguir la classe. (Professorat del centre 2, públic)

Atesa la composició social agregada dels centres educatius segons la seva titularitat, **la manca de recursos econòmics és un factor que apareix més habitualment a les escoles públiques que a les concertades**, on l'alumnat, en termes generals, presenta un perfil social més avantatjat.

En algun cas sí que hi ha un problema econòmic, un problema de necessitat de treballar, però no és majoritari. Almenys en la nostra realitat. (Equip directiu del centre 4, concertat)

En segon lloc, s'identifica **l'origen migrat** de l'alumnat com un potencial factor d'abandonament en el moment en què la seva família decideix tornar al país d'origen i els i les joves reprenen els estudis allà on van. Tot i això, aquest factor no es considera dominant en cap dels centres i actors entrevistats.

El país d'origen de la família és un altre [factor], i llavors hi tornen. A vegades també passa. "Mira, seguiré però me'n vaig al país dels meus pares i continuaré allà." Això també ens ha passat en algun cas. Són casos excepcionals. (Equip directiu del centre 2, públic)

Finalment, el **gènere**, si bé no apareix com un factor relacional de manera directa i lineal amb l'abandonament dels estudis, s'assenyala com a indicador clau per entendre

la segregació del perfil de l'alumnat segons les especialitats dels cicles formatius (Curran i Tarabini, 2022; Lappalainen *et al.* 2013).

En aquest sentit, les especialitats centrades en treball de cures s'acostumen a caracteritzar per un perfil més femení, mentre que les de mecànica i automoció aglutinen un perfil més masculí.

Perquè no sempre, però... Hi ha aquests estereotips i hi són. Hi ha gent que el trenca, però hi són. I aquí ens passa. El perfil d'automoció és un perfil molt adrenalínic. Majoritàriament són nois; hi ha alguna noia, però majoritàriament, nois. Diferents interessos, diferents... Vas a sanitat i hi ha de tot, però, majoritàriament, noies. (Equip directiu del centre 3, públic)

D'altra banda, independentment del perfil social de l'alumnat, emergeix en el discurs del professorat un consens general sobre la importància de **l'edat i la maduresa** dels i les estudiants en la probabilitat de continuar o abandonar els estudis de grau mitjà. Aquest factor es manifesta clarament en les diferències entre el primer i el segon curs dels CFGM, i encara amb més claredat en el perfil d'alumnat dels CFGS. De la mateixa manera, el professorat percep un risc més baix d'abandonament en les especialitats que acumulen més proporció de persones adultes, especialment, quan aquestes es matriculen per millorar les posicions en els seus respectius llocs de treball.

I jo diria també a vegades la maduració que tenen, perquè amb 17 anys és relativament lògic que estiguin una mica perduts encara, oi? (Professorat del centre 2, públic)

Però [a CFGS] tenen dos anys més de maduresa. I aquests dos anys de maduresa es noten. No vol dir que a grau superior ens arribi i siguin tots fantàstics, però aquests dos anys de maduresa es noten. (Equip directiu del centre 3, públic)

Bé, a segon de conducció no hi ha abandonament. Són pares de família amb 25 anys o més d'experiència laboral [...]. Està pensat per a un col·lectiu específic, que sol ser gent que ja està treballant i el que fa és formar-se per tenir millores salarials i estar més reconeguda a l'empresa. Llavors, per això la majoria no abandona. (Professorat del centre 2, públic)

Finalment, de manera transversal, s'identifica un consens col·lectiu sobre l'increment exponencial dels **problemes de salut mental**, així com de les **necessitats educatives especials**, de l'alumnat de CFGM els darrers anys. Aquest increment comporta que la composició de l'aula sigui cada cop més diversa i complexa, i la seva gestió més complicada.

El perfil d'alumnat ens ha canviat. Però és molt curiós, perquè parles amb qualsevol

profe i tothom té a l'aula un alumne o alumna amb ansietat segur, com a mínim, eh? Un hiperactiu com a mínim. Hi ha tres o quatre perfils d'alumnat [amb problemes de salut mental] que en tenim un, dos, tres o quatre. I és complicat. (Equip directiu del centre 3, públic)

Després també ens trobem que tenim... Molt més a grau mitjà, molts plans individualitzats. Perquè tenim moltes necessitats diverses. Aquí sí que hi ha hagut un augment, i és clar, això també fa que la tasca sigui més complexa. (Equip directiu del centre 2, públic)

I cada vegada més. Dislèxies, TDAH, ansietats, problemes d'Asperger, autisme... (Equip directiu del centre 1, públic)

Imaginaris i prestigi social dels CFGM

En segon lloc, més enllà del perfil social de l'alumnat, en el discurs del professorat s'identifica estructuralment la importància dels **marcs culturals, imaginaris i de representacions socials** que els i les joves tenen interioritzats respecte als àmbits laborals relacionats amb els cicles formatius que estan cursant. Aquests marcs socials i culturals tenen un impacte en la imatge projectada que l'alumnat construeix respecte de les àrees i les famílies educatives i professionals dels cicles formatius, els quals influeixen en les seves tries i experiències escolars.

D'aquesta manera, en les narratives del professorat, s'identifiquen diversos factors que contribueixen a construir aquestes representacions socials. D'una banda, s'emfatitza la influència de **l'estructura productiva** de la societat en la qual es troben. Per exemple, s'apunta a una manca de cultura industrial de Catalunya i Espanya que afecta especialment els cicles d'automoció:

I això passa en totes les escoles d'FP de Catalunya, i em sembla que d'Espanya, de fabricació mecànica, que no hi ha una cultura industrial en aquest país. I aleshores és la gran desconeguda. (Equip directiu del centre 2, públic)

D'altra banda, se subratllen els **referents culturals** derivats del món cinematogràfic i les sèries televisives que fomenten la construcció de certs imaginaris de futur dels i les joves:

Haurien de fer una sèrie com la de *Merlí*, que és de filosofia, però haurien de fer-la d'FP, on surtin actors catalans així guapos, i que hi haguessin profes d'aquestes especialitats. Perquè quan es va fer *Merlí*, la Filosofia va pujar com l'espuma com a

carrera a la universitat, és que és brutal. O en la seva època, quan feien *A cor obert* o feien sèries de metges, Medicina pels núvols... (Equip directiu del centre 1, públic)

En conjunt, el **prestigi social** de les diferents branques i especialitats influeixen en els imaginaris que els i les joves construeixen, fet que impacta directament en una major o menor demanda de cicles formatius, així com en el perfil d'alumnat que fa aquesta tria (Brunila *et al.*, 2011).

Treballar amb bata blanca al laboratori té com més bona imatge que [treballar amb] la bata blava de fabricació mecànica, tot i que a fabricació mecànica guanyen el doble. (Equip directiu del centre 1, públic)

No per nosaltres, però sí per l'alumnat. És difícil que ells vegin [l'interès d'aquests estudis]. No hi ha alumnes, nens petits, que diguin: "Jo vull ser secretari, administratiu o comptable". Home, potser n'hi ha algun, però no és precisament... En canvi, "jo vull fer Informàtica", sí. (Equip directiu del centre 4, concertat)

4.2. Dimensió sistèmica de l'abandonament i la continuïtat escolar

En la dimensió sistèmica, el professorat identifica tres factors principals que impacten en l'abandonament escolar prematur als CFGM. En primer lloc, el paper de l'oferta formativa en l'accés i la continuïtat dels i les joves a certs cicles formatius. En segon lloc, la desigualtat de recursos en relació amb els centres formatius de titularitat pública i concertada. Finalment, l'impacte del canvi de reserva de places a la preinscripció dels CFGM en la composició de les aules.

L'impacte de l'oferta formativa en l'accés i la continuïtat dels estudis

L'oferta formativa de la formació professional emergeix com un factor important quant al seu impacte en l'accessibilitat i la continuïtat dels i les joves estudiants en els estudis de grau mitjà (Tarabini i Jacovkis, 2023). En primer lloc, el professorat entrevistat assenyala que els CFGM amb més oferta que demanda (i que, per tant, es caracteritzen per una accessibilitat més alta per part de l'alumnat) també presenten uns nivells més alts d'abandonament. Aquest fet és degut al fet que els cicles i les especialitats que es caracteritzen per tenir notes de tall més baixes o per ser més accessibles també tenen més probabilitat d'aglutinar una proporció més elevada de joves que no saben ben bé què estudiar o no han entrat a la seva primera opció. És el cas, per exemple, de

Telecomunicacions o Carrosseria, dos cicles que acullen molts joves la primera opció dels quals era Informàtica o Electromecànica.

Llavors, molts que no entren a Electromecànica, de segona opció tenien Carrosseria, i Carrosseria aglutina moltes segones opcions. I aquí sí que després hi ha abandonament. Però perquè no era la primera opció de l'alumnat. (Equip directiu del centre 2, públic)

Instal·lacions de telecomunicacions el que veig és que és un cicle que a la gent no li interessa [...]. Llavors potser és on ve molta gent que et diu: “No, jo volia fer Informàtica, però no hi he entrat”, i venen a Telecomunicacions. Hi ha prou abandonament, vull dir, van abandonant. [...] Jo crec que hi ha un percentatge molt alt, un 50% com a mínim, de gent que no l’ha triat com a primera opció, d’acord? (Professorat del centre 1, públic)

En canvi, a les especialitats amb més nota de tall i, per tant, més dificultat d’accés, disminueix la possibilitat d’eleccions per descart o desconeixement per part dels i les joves, de manera que són estudis que es caracteritzen per concórdar amb les primeres opcions de l'alumnat.

I és una mica el contrari que el que deia ell, perquè és força difícil entrar a aquest cicle [d’Operacions de laboratori], llavors la majoria sí que volen continuar, volen ser-hi. Hi són perquè volen. [...] Els números no els sé, però no em fa la impressió que hi hagi molt d’abandonament. (Professorat del centre 1, públic)

De fet, la dificultat d’accés és un element més característic dels cicles de les escoles concertades, ja que, a més de requisits elevats d’entrada, s’hi afegeix la barrera econòmica.

No ho sé, jo crec que potser aquí ajuda el fet que econòmicament hi ha una diferència i la gent que va a una concertada privada té molt més clar què vol fer. També vull dir que, a vegades [a la pública], vas una mica a temptejar o a provar, perquè no hi ha un cost, i pots canviar. (Equip directiu del centre 2, públic)

Finalment, s’identifica la importància de la major o menor **proximitat del lloc de residència** de l'alumnat respecte als centres educatius, la qual pot esdevenir un factor d’abandonament (Tarabini *et al.*, 2022). Això s’explica pel fet que el temps i els recursos materials que l’alumne ha d’invertir per arribar al centre no sempre compensen el trajecte.

Hi ha una cosa que em sorprèn i que a vegades provoca algun tipus d'abandonament, i és que hi ha gent que ve aquí a estudiar de molt, molt lluny. Alguns de Vilafranca, del Penedès, de... Sitges. [...] És clar, hi ha un moment en què aquesta distància... Flauegen una mica, i a vegades provoca l'abandonament. Perquè, és clar, si tens l'escola prop de casa, costa menys. (Professorat del centre 1, públic)

Finalment, l'oferta formativa es destaca com un factor que promou la continuïtat de l'alumnat en els casos d'aquells centres que ofereixen tant CFGM com CFGS dins la mateixa institució, ja que proporciona a l'alumnat una projecció de futur més àmplia. En aquest sentit, es considera que oferir a l'alumnat la possibilitat de continuar al mateix centre un cop es finalitzen els estudis de grau mitjà amplia i expandeix els seus horitzons de possibilitat i facilita la perspectiva d'una trajectòria més completa pel seu itinerari escolar.

Quan un alumne entra al grau mitjà, tu no li expliques que només farà un cicle formatiu, sinó que li parles d'una etapa educativa. Una etapa educativa que comença a primer de grau mitjà i que ha d'acabar com un objectiu de màxims al segon de grau superior. (Equip directiu del centre 4, concertat)

A la mateixa escola ja tenim aquesta continuïtat, és a dir, que comencen amb 17-18 anys i acaben amb 21-22 anys, i hi ha un procés que a ells els agrada, perquè ja saben com treballen, té aquesta continuïtat, i això fa que també ells mateixos ja vegin un futur immediat, tinguin aquesta sortida. (Professorat del centre 4, concertat)

Manca de recursos materials i d'infraestructura al sistema públic

El segon factor que emergeix en la dimensió sistèmica és precisament la desigualtat en la possessió de **recursos materials i d'infraestructura** entre els centres educatius públics i concertats. Aquest element s'emfatitza especialment en el discurs del professorat de l'especialitat de Carrosseria, un cicle amb un elevat abandonament al sector públic (42%), mentre que als centres concertats és de la meitat (20%).

Bé, al cap i a la fi, què tenim de diferent respecte de la resta? Els mitjans. O sigui, escoles que tinguin una ràtio de quatre alumnes/cotxe... molt poques. O sigui, el que fem al cotxe és tocar cotxe, tocar ferro. No tenim maquetes, no tenim res que no sigui real. (Equip directiu del centre 4, concertat)

No coneixem totes les escoles. Però escoles que tinguin 60 cotxes, 4 alumnes per cotxe i que tot es faci amb els cotxes? No en coneixem cap. De fet, no coneixem cap empresa a tot Espanya, ni a Europa tampoc, amb el volum aquest. (Equip directiu del centre 4,

concertat)

Com s'observa a les cites anteriors, els recursos materials disponibles pels centres concertats permeten proporcionar a l'alumnat una experiència escolar molt més completa i immersiva. Aquest fet és especialment important en ofertes formatives com l'FP, on la manipulació de material requereix una proporció de recursos i d'infraestructura més alta.

Així mateix, els centres concertats remarquen la importància del **contacte** que mantenen amb el **sector professional**, fet que proporciona a l'alumnat l'opció potencial d'una incorporació laboral més immediata un cop acabats els estudis. Tal com es posa de manifest a les cites següents, un element característic de la seva oferta com a centre concertat és l'estret vincle amb l'àmbit professional vinculat als seus cicles formatius.

Al cap i a la fi tenim molt contacte amb el sector [professional]. Estem en ple contacte. [...] Pensem que un altre èxit que tenim és que fem el 360, perquè entra l'alumne, el formem, mirem a veure quina necessitat té el sector, l'implementem i després... Pensa que no sé si teniu dades, vosaltres, d'aquest últim any, però el 80% dels nostres alumnes surten treballant, sobretot ja majors d'edat. (Equip directiu del centre 4, concertat)

De fet, hi ha moltes empreses que quan veuen que l'alumne és del [centre 4], com que els obre la porta. No hauria de ser així, oi? Perquè pots venir d'un centre públic i ser millor, fins i tot. Però ja coneixen una mica la metodologia, coneixen una mica com és el perfil de l'alumne o com nosaltres volem que sigui. (Professorat del centre 4, concertat)

De nou, aquest element retroalimenta l'ampliació i l'extensió dels horitzons de futur dels i les estudiants, la qual cosa proporciona no només la possibilitat d'una trajectòria educativa completa, sinó també d'una inserció professional.

L'impacte del canvi de la reserva de places en la preinscripció als CFGM

Finalment, el tercer i últim element de la dimensió sistèmica destacat pel professorat dels centres seleccionats és la proporció més alta d'alumnat matriculat als CFGM que prové directament de 4t d'ESO, arran de la implementació **del canvi de la reserva de places en la preinscripció a partir del curs 2021-2022 que s'estipula a l'annex 9 de la Resolució EDU/464/2022, de 24 de febrer.**⁹ Un impacte clar de la implementació d'aquest canvi de reserva de places ha estat la manifestació de la tensió existent de la formació professional sobre la seva funció escolaritzadora i professionalitzadora. Tal com apunta

Montserrat Blanes (2022), la formació d'FP ha de donar resposta a persones i necessitats en totes les etapes de la vida. És a dir, persones que transiten dels estudis obligatoris als postobligatoris en una continuïtat d'estudis, persones que desitgen canviar de professió, persones adultes que necessiten requalificar-se per adaptar-se a l'evolució del món laboral, entre d'altres. Tot i així, si bé amb la reforma de l'accés es pretén garantir la continuïtat després de l'ESO, en els discurs del professorat es reivindica la seva funció professionalitzadora. Com s'observa a les cites següents, els CFGM són informalment coneguts i referenciats pel professorat com un "5è de l'ESO".

És que les prescripcions dels cicles de grau mitjà han canviat. És a dir, actualment tenen prioritat els alumnes de continuïtat. Això ens ha generat una distorsió molt important als centres. [...] I això implica que tenim un cinquè d'ESO, que el definim així. Actitudinalment, és un grup més infantil i hi ha problemes actitudinals molt importants. (Equip directiu del centre 3, públic)

De fet, els docents no es defineixen a si mateixos com a educadors, sinó com a professionals del seu sector.

Això és complicat, perquè, a més a més, el professorat de cicles no són mestres, d'acord? És a dir, jo soc infermera. Però jo no soc mestra. (Equip docent del centre 3, públic)

Així doncs, aquest canvi de reserva de places entra en tensió amb la identitat i les expectatives docents sobre quina és —o creuen que hauria de ser— la funció de la formació professional, així com la dels i les professionals d'aquest sector. Per a aquest professorat, un increment en la quota d'alumnes joves no només dificulta i obstaculitza el desenvolupament diari de les activitats lectives, sinó que incrementa la proporció d'alumnes en la composició de les aules amb un perfil més procliu a l'abandonament escolar.

⁹ S'estipula, a partir del curs escolar 2022-2023, la reserva del 70% de places a alumnat procedent de l'ESO o equivalent, un 20% a alumnat procedent de PQPI i FP bàsica i el 10% restant a alumnat amb prova o curs d'accés al CFGM. Aquest canvi suposa un increment d'un 10% d'alumnat provinent de l'ESO respecte de la regulació anterior, ja que fins al curs 2021-2022 els percentatges eren del 60% - 20% - 20%, respectivament.

4.3. Dimensió institucional de l'abandonament i la continuïtat escolar

Dins la dimensió institucional es destaquen dos elements clau que s'assenyalen com a potencials factors d'abandonament per l'alumnat de CFGM. D'una banda, es manifesta una manca o ineficiència d'orientació prèvia realitzada des de l'ESO; de l'altra, s'emfatitza una manca de recursos materials, temporals i humans per poder desenvolupar un acompanyament adequat de l'alumnat.

Manca d'orientació durant l'ESO

S'expressa de manera consensuada entre el professorat entrevistat que una gran proporció de l'alumnat matriculat als CFGM desenvolupa la seva tria educativa guiata per una **orientació prèvia errònia o insuficient**. Així doncs, la mala orientació o l'orientació "poc realista" s'assenyala com un dels factors principals que provoca un desajust entre els interessos dels i les joves i la realitat amb què es troben un cop comença el curs escolar.

Jo crec que en l'estudi que esteu fent, una de les bases importants que hauríeu d'analitzar és aquesta orientació. L'alumnat arriba i aquí fem el que podem, però si arribessin millor orientats, segurament l'abandonament seria menor. (Equip directiu del centre 3, públic)

Jo proposaria, quant a l'orientació prèvia que rep l'alumnat, que les persones orientadores dels centres de l'ESO ens demanessin informació... [...] Fer una orientació, doncs això, una mica més realista segons el que després trobaran a la formació professional. (Equip directiu del centre 2, públic)

Tant per equips directius com per professorat, aquesta orientació prèvia desencertada es considera en gran mesura induïda pel **baix prestigi social** i les **representacions negatives** que encara es continuen associant a la formació professional. Si bé els últims anys s'està reivindicant la necessitat de revalorar aquest tipus de formació, la predisposició general continua tendint cap a la seva estigmatització, i l'FP es qualifica com uns estudis de segona categoria (Tarabini i Jacovkis, 2019a; Tarabini i Jacovkis, 2023).

Jo crec que socialment estem infravalorats, i cada cop més, oi? Llavors, és clar, hauríem de començar una miqueta valorant el grau mitjà i el fet de poder fer una professió. [...] Això socialment no es veu. [La formació professional] no la veu ni la societat, ni els

nanos que viuen aquí. (Professorat del centre 3, públic)

Podria ser una proposta formativa per als tutors de quart de l'ESO que fan l'orientació cap a cicles formatius. Crec que és el mateix professorat de l'ESO que no té ni idea de com funciona l'FP. Aleshores, bé, com que aquest [alumne/a] no sap res, doncs que no faci un batxillerat i que faci un cicle mitjà... Pensant que [l'alumne/a] vindrà aquí, que farà només un ofici, que aquell ofici no té contingut teòric, que no té obligació, que no se li exigirà i que s'ho traurà i ja està. (Professorat del centre 2, públic)

Segons el discurs d'aquests actors, el baix prestigi de la formació professional té diverses conseqüències segons l'orientació que els i les alumnes reben durant la seva etapa d'educació obligatòria. Una conseqüència molt clara és el **desconeixement social** que, tant el professorat en concret com de la societat en general, posseeix d'allò que implica i envolta aquest tipus de formació. Aquest desconeixement no només fa referència a la formació en si, sinó també als **àmbits professionals** vinculats a certs cicles formatius. A la cita següent es mostra el cas d'informàtica, una especialitat amb una imatge social projectada bastant allunyada de la realitat que es trobaran al dia a dia de les aules:

Llavors, primer l'orientació... els graus d'informàtica són una família molt demandada, però amb bastant abandonament tradicionalment. I és perquè la informàtica... a qualsevol nano que li preguntis, et dirà: "Bé, la informàtica, doncs programar, *jueguecitos* o jugar molt". I no. Quan els poses a fer informàtica, han de desmuntar l'ordinador, desmuntar la CPU... I aleshores et diuen: "No, és que jo volia...", o "No és el que jo m'esperava". I aquí falta molta orientació. (Equip directiu del centre 1, públic)

De fet, una de les propostes que emergeix entre el professorat entrevistat per donar resposta a aquest desconeixement de certs àmbits professionals és la realització de sortides escolars com a activitats d'orientació a aquells espais laborals menys coneguts per l'alumnat.

Crec que també haurien de fer visites a empreses. Que es faci aquesta feina, que ho vegin de primera mà. Perquè venir aquí... no deixa de ser una escola. Has d'anar a la feina, veure el soldador allà, *pringat*, per entendre la professió. (Professorat del centre 2, públic)

Aquesta proposta coincideix amb el que assenyala la literatura respecte de l'efecte positiu per a la continuïtat de l'alumnat de formació professional d'una proximitat més gran respecte del món laboral (Medina *et al.*, 2017). Es destaca, doncs, que els i les joves valoren positivament els aprenentatges i coneixements pròxims al món laboral,

incrementant el sentit percebut dels seus estudis.

Cal destacar que el desconeixement respecte de la formació professional no es limita a l'alumnat, sinó que s'assenyala que els mateixos professionals encarregats d'orientar els i les joves no coneixen l'estructura dels cicles formatius. Així doncs, no només es fa referència a les diferents famílies formatives, sinó a les seves especialitats específiques:

És que, perdona, el mateix tutor orientador de l'ESO té poc coneixement del que és la formació professional. [...] Llavors, tu saps que tu series molt bo per fer això, oi? Però, és clar, com que no es coneixen les casuístiques, dins d'impressió, dins de les gràfiques, quantes famílies hi ha? Un munt. Quants cicles hi ha? Quants estudis? Quanta diferenciació? (Equip directiu del centre 1, públic)

Finalment, aquesta mala orientació prèvia també es caracteritza per una manca de coneixement sobre el **funcionament intern** dels cicles formatius, tant en la seva estructura com en els continguts que els componen. Així doncs, el professorat entrevistat apunta com coincideixen amb docents d'altres centres escolars que, durant les visites d'orientació, pregunten explícitament pel funcionament dels cicles formatius.

R1: Però hi ha tutors que, quan arriben al centre, ens diuen que no havien estat mai a un centre d'FP. R2: És clar. I els tutors ens diuen "I com funcionen? Feu mòduls? Això què és?" És clar, hi ha una falta... No per falta d'interès seu, sinó perquè no tenen aquesta formació. (Equip directiu del centre 3, públic)

I després també és cert que, per exemple, sovint et trobes amb un alumne que té dues assignatures suspeses i diu: "Tant se val, si jo repetiré, profe". No, no, és que a FP és diferent, a FP pots fer una assignatura, l'aproves i no l'has de fer mai més. No repeteixes com a 3r de l'ESO el curs sencer, no repeteixes el cicle sencer, pots repetir parcialment, tens aquesta possibilitat de fraccionar, això tampoc els ho expliquen. (Equip directiu del centre 3, públic)

Cal apuntar que un consens adquirit per la majoria del professorat (i que es vincula tant amb el baix prestigi de la formació professional com amb el desconeixement que se'n deriva) és la concepció errònia d'aquesta formació com uns estudis **fàcils**, centrats únicament i exclusivament en la part **pràctica** de l'aprenentatge, gairebé caracteritzats per l'absència de teoria.

El discurs dels tutors a l'ESO és: "Tu apunta't a mecànica, apunta't a carrosseria, que això és bufar i fer ampolles, això és superfàcil, no pateixis. A més, demanen un 5 només per entrar-hi". I no. I llavors aquí topen amb una realitat diferent de la que els han explicat. (Professorat del centre 3, públic)

I, damunt, quan veuen que no tenen actitud per anar a fer un batxillerat, els diuen: “Ves a cycles, que allà és tot pràctic”. I arriben el primer dia i diuen: “Hola, quin cargol he de collar?”. I dius, no, no. És pràctic, però també s’ha de treballar, també s’han d’estudiar coses. I això és el que els creua els cables, com molts d’ells diuen. “Jo no venia a això, jo venia a collar cargols i a muntar coses.” I es deceben, amb això. És per l’orientació que els donen a l’ESO. (Professorat del centre 1, públic)

Per tots aquests motius, en els discursos del professorat s’emfatitza la necessitat de reconduir l’orientació prèvia de l’ESO cap a una projecció més realista i acurada de la realitat de la formació professional. Aquesta orientació realista no només depèn dels centres d’ESO, com s’ha esmentat fins ara, sinó que també inclou els mateixos centres d’FP. En aquest sentit, es reivindica la importància de ser exhaustius i transparents a les portes obertes dels centres de postobligatòria, on moltes vegades es contribueix a crear una imatge errònia dels cicles formatius en el moment en què es persegueix un interès per incrementar el nombre de matrícules al centre.

Quan es fan les portes obertes, se n’ensenya també la millor cara, és a dir, es fa un *teatrillo*, i hi ha alumnes que em diuen: “Oh, a mi a les portes obertes em van explicar unes coses que aquí no passen”. Al cap i a la fi tothom intenta vendre coses que jo crec que no s’haurien de vendre. Vull dir, és el que hi ha, i si t’interessa, bé, i si no, també. I venen imaginant-se coses que no són. (Professorat del centre 1, públic)

En conjunt, la majoria dels actors entrevistats assenyalen la importància de poder fer una **reorientació** ràpida a l’inici del curs en el moment en què es detecten casos d’alumnat insatisfet amb l’oferta formativa que ha triat. Tot i així, s’apunta que aquesta reorientació no sempre és factible, atesa la manca de flexibilitat del sistema per dur-la a terme.

El problema de la reorientació és que no tenim un sistema prou flexible perquè aquesta reorientació sigui fàcil. És a dir, si jo a l’octubre detecto que un alumne ha d’anar a Carrosseria, l’hauria de poder posar a Carrosseria. I no ho puc fer fins a l’any següent. I l’any següent, a més a més, no té prioritat d’accés, perquè ja l’ha perdut. (Equip directiu del centre 3, públic)

Jo entenc que els alumnes no saben. Entenc que tampoc se’ls dona la informació bé. I, damunt, no tens una reorientació fàcil. Nosaltres a vegades ens truquem entre centres: “Escolta, tinc una nena que voldria fer SMX, això no li va, la pots col·locar?”. Però no és un procés ni transparent, ni fàcil, i sovint també depèn de la voluntat. (Equip directiu

del centre 3, públic)

Manca de recursos per a l'acompanyament als CFGM

Un cop l'alumnat arriba al centre, emergeix un consens entre el professorat sobre el paper clau dels **mecanismes d'orientació, acció tutorial i acompanyament** per garantir la continuïtat de l'alumnat dintre dels CFGM. Tot i així, es fa palesa una manca considerable de recursos materials, temporals i humans per garantir que els centres puguin portar a terme aquesta tasca en bones condicions.

El que passa també és que tenim recursos limitats, capacitats limitades, i la nostra càrrega de feina no es veu. No es veu. (Equip directiu del centre 3, públic)

Però, per a això, has de tenir milions de recursos que has de treure d'un lloc on no en tens. I això ho has de fer amb la bona fe de la gent. I amb les hores de la gent. (Equip directiu del centre 3, públic)

En primer lloc, s'emfatitza la complexitat de gestionar i acompanyar l'alumnat ateses les **elevades ràtios** per aula, que moltes vegades ultrapassen els 30 alumnes per classe.

Tenir 30 o 33 alumnes a l'aula fa que sigui difícil treballar amb ells. Llavors, encara que no es pot reconèixer, estàs esperant que uns quants abandonin perquè en quedin 20 i tants i puguis treballar una mica millor amb tots. (Professorat del centre 1, públic)

Sí, llavors ja van pujar a 30, en principi per les retallades, i han pujat a 33 per encabir-hi la gent que volia fer FP, cicles. I bé, com que no hi ha recursos, doncs 33 per aula. Però això també va en contra de la qualitat de l'ensenyament. (Professorat del centre 1, públic)

De fet, la literatura apunta que un mecanisme que promou i facilita la continuïtat de l'alumnat a la formació professional és l'organització d'aules en grups reduïts (Medina *et al.*, 2017). D'aquesta manera, es fomenta el millor coneixement dels i les joves, la relació entre ells i elles i amb el professorat, i permet una atenció personalitzada i una comunicació més propera.

En segon lloc, a més de la complexitat derivada de les elevades ràtios, el professorat de la mostra assenyala que la gestió a l'aula es dificulta encara més considerant, com s'ha esmentat al primer apartat, l'increment en la proporció d'alumnat amb **necessitats educatives especials i problemes de salut mental** a les aules. En aquest sentit, s'assenyalen dos recursos mancants principals per poder gestionar i donar resposta a l'increment d'aquestes necessitats.

D'una banda, s'assenyala una clara manca de **traspàs de la informació** sobre necessitats educatives i d'aprenentatge de l'alumnat dels CFGM per part dels centres d'educació secundària obligatòria. Un element comú esmentat per la majoria d'aquests actors és que, si bé de l'educació primària a la secundària es fa un traspàs dels informes sobre els i les alumnes, no succeeix el mateix en el pas de la secundària a la postobligatòria. Aquest fet impacta directament en els CFGM, en els quals el professorat es troba una aula amb una gran quantitat d'alumnat amb necessitats que no està diagnosticat.

Jo penso que falta... hi ha una manca total i absoluta de traspàs de l'obligatòria a la postobligatòria d'informació, de diagnòstics, d'adaptacions que se'ls han fet a l'ESO. (Professorat del centre 2, públic)

Sovint tens alumnes que a quart d'ESO han arribat hiperactius, amb dislèxia, Asperger... El que vulguis, és igual. Ni bones ni dolentes, milers de dificultats. I a tu et venen a cicles, com que hi ha un traspàs de primària a secundària molt clar i molt definit, que els centres de primària es posen en contacte amb els de secundària i passen informació del nen, a cicles, no. És a dir, és com si el nen a quart d'ESO deixés de ser hiperactiu, deixés de ser dislèxic, i se'l llança al buit i ha de començar de zero. (Equip directiu del centre 3, públic)

D'altra banda, el professorat considera que la seva **formació** com a docents i professionals no dona resposta a la diversitat de necessitats de l'alumnat de la seva aula.

Jo, com a docent, o ell com a docent, no tenim ni idea de com atendre un Asperger, per dir alguna cosa, o un hiperactiu. Al cap i a la fi hi ha el sentit comú, però a vegades el sentit comú és el menys comú dels sentits. I a vegades, sincerament, també hi ha gent que no saps exactament què li passa, i tampoc saps exactament com afrontar-ho o com actuar. (Equip directiu del centre 3, públic)

Llavors no sabem, ni entenem, ni tenim informació sobre les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat, i encara menys psiquiàtriques. I jo crec que també generem una limitació. Perquè hi ha un sector d'alumnes que no sabem com atendre. (Equip directiu del centre 3, públic)

Finalment, un recurs que tant l'equip docent com el professorat de la majoria dels centres assenyala com a insuficient és el temporal, és a dir, les **hores disponibles** per dedicar a l'acompanyament i a l'acció tutorial. Es destaca, doncs, que l'hora de tutoria setmanal que tenen assignada no és suficient per donar resposta a la quantitat d'alumnat

a càrrec seu, ni a totes les seves necessitats.

El temps que podem designar només per a la tutoria és insuficient, perquè penseu que les ràtios d'alumnes estan per sobre dels 30. Si fas 30 tutories individuals de cada alumne, més 30 de cada pare o mare, ja són 60 hores. Si comptes el curs, no tens 60 hores de tutoria per poder dedicar-hi. (Professorat del centre 4, concertat)

I després que la tutoria, els tutors, estem molt maltractats, maltractats quant a nombre d'hores. Vull dir... (Professorat del centre 1, públic)

Aquesta manca d'hores disponibles dedicades a la tutoria porta el professorat a haver de fer les tasques d'acompanyament de manera informal fora de l'horari establert, per exemple, als passadissos o entre classe i classe.

L'agafes del braç a classe, a la teva classe, l'agafes i li dius: "Vine un moment, ara que ets aquí, vine". Al passadís. (Professorat del centre 3, públic)

Jo, com aconsegueixo la informació? Sempre als passadissos. Jo, tota la informació que agafo és sempre *off the record*. I és una manera molt informal de crear el vincle, oi? (Professorat del centre 2, públic)

En conjunt, el professorat sent que té una **sobrecàrrega de feina** que li impedeix desenvolupar correctament la seva tasca com a tutor o tutora. Aquesta sobrecàrrega empitjora considerant, a més, la naturalesa burocràtica de moltes de les seves funcions.

Sí, tota aquesta feina normalment recau sobre els tutors. És a dir, a més de buròcrates i secretaris de tothom, no podem arribar a tot arreu. (Professorat del centre 1, públic)

Parlant d'aquest centre, el problema és que ser tutor en aquest centre, burocràticament, és esgotador. Llavors et demanen tanta burocràcia que al final potser et despreocupes de les coses importants de la tutoria. (Professorat del centre 1, públic)

De tots aquests factors es deriva un **malestar docent** (Tarabini, 2022a) que, segons el seu punt de vista, afecta inevitablement la qualitat educativa dels CFGM.

Falten molts especialistes. Aleshores, aquí ja ens n'anem a l'hora del tutor, a no sé què, no sé quant... De les condicions laborals. I amb això, és clar, la qualitat educativa baixa. Si falten... No sé quants en falten, aquí, però en falten. (Professorat del centre 1, públic)

També hem de cuidar els tutors, oi? (Professorat del centre 2, públic)

Tal com apunta Montserrat Blanes (2022), es necessiten equips docents motivats per innovar, orientar l'alumnat i promoure la seva vinculació al centre i la continuïtat dels estudis. Per assolir això, però, calen unes bones condicions laborals, però sobretot temps

i suport de les direccions i recursos de l'Administració competent (Blanes, 2022, p. 114).

L'equip directiu i el professorat entrevistats, tot i així, manifesta en diverses ocasions que molts dels elements esmentats podrien trobar una possible solució dedicant les setmanes prèvies a començar el curs escolar a conèixer amb antelació la composició del grup d'alumnat, la figura del tutor i les particularitats específiques que caracteritzaran aquell curs.

La postobligatòria, per calendari, comença més tard que la primària i la secundària. Aleshores, aquells dies es podrien aprofitar amb les reunions d'equip docent... no només per començar bé el curs, sinó també pel tractament de la diversitat. Es podria aprofitar molt més. Però, és clar, per a això necessites el que diem, eh? Tota la informació ja tractada, els especialistes... [...] Són tres setmanes, ja començaries amb molta informació, sobretot per als tutors, però també per a la resta. (Professorat del centre 1, públic)

Tot i així, per poder dur a terme aquesta organització prèvia caldria que les plantilles del professorat estiguessin estipulades amb prou antelació, per exemple, al final del curs anterior. Es considera, doncs, que aquest fet proporcionaria més marge al professorat per organitzar-se, estructurar i gestionar el curs següent i, al seu torn, beneficiar l'alumnat.

R1: És que si els *profes* no sabem a principi de curs com anem, imagina't com podem tractar els alumnes. Però els profes han de saber on treballen, han de saber on són profes al principi de juny, hauria de ser així. I al juliol, 15 dies al centre, no? Exacte. I l'any que ve. És que això... Jo porto 21 anys, eh? I cap any no he sabut la plantilla fins al setembre. Fins al setembre. I l'any que van intentar fer-ho al juliol hi havia oposicions i, pobres, anava tothom corrent. R2: I molts tutors no saben que són tutors fins al cap de 15 dies de començar, els alumnes ja han començat, no tenen el seu tutor, no els hi pots fer... (Professorat del centre 1, públic)

4.4. Dimensió relacional de l'abandonament i la continuïtat escolar

La quarta dimensió clau que té un paper en el potencial abandonament o continuïtat de l'alumnat dins dels CFGM és la relacional. En concret, el professorat entrevistat

assenyala el paper de la família, el grup d'iguals i el professorat.

El paper de la família

El paper de la família s'identifica com un element clau, especialment en el seu paper **d'acompanyament i suport educatiu** per als seus fills i filles. Així doncs, es considera que la continuïtat i la probabilitat de permanència d'un alumne o alumna als estudis serà molt més elevada en aquells perfils en què la família té els recursos i la possibilitat de proporcionar a l'alumnat aquests mecanismes de suport. Si bé és cert que el suport familiar és clau per explicar les trajectòries educatives dels i les joves (Bernardí i Cebolla, 2014; Castejón *et al.*, 2020), un dels perills que s'identifica en els discursos del professorat és la tendència a explicar els riscos d'abandonament escolar com a conseqüència gairebé immediata o mecànica de la falta d'interès, acompanyament o implicació familiar, caient en l'anomenada teoria del dèficit (Tarabini, 2015; Carmona, 2020; Curran, 2022).

En molts casos, el que no fan els seus pares a casa, entre altres coses perquè han d'estar treballant i no poden estar atenent els seus fills o filles. Això també és un altre factor que no s'ha dit i jo considero que és molt important. Els referents a casa. (Professorat del centre 2, públic)

No és el mateix el nano que arriba a casa i la mare li pregunta com va, que uns pares que no estan presents en tot el dia o directament no hi són, perquè hi ha alguns que no hi són. Si darrere hi ha un pare que controla o una mare que controla, l'actitud del nen, habitualment, que pot ser horrorosa, però bé, com a mínim és una altra. (Equip directiu del centre 3, públic)

D'altra banda, la família pot tenir un paper en el potencial abandonament de l'alumnat en aquells casos que, per manca de recursos econòmics, necessiten que els seus fills i filles s'incorporin al **món laboral**.

Perquè alguns alumnes sí que volen [seguir estudiant], però es troben que a casa potser preferirien que treballessin i tampoc els faciliten poder venir aquí al centre. (Equip directiu del centre 2, públic)

Tot i així, es considera que els pares i mares també poden tenir un paper clau en la permanència i continuïtat educativa de l'alumnat, especialment, quan exerceixen **control i pressió** sobre els seus fills i filles perquè acabin els estudis.

Hi ha altres alumnes que potser per la pressió familiar... Jo estudio, els meus pares em pressionen, i després potser acaben treballant d'una altra cosa. Però acaben els estudis,

perquè hi ha aquesta pressió, hi ha una miqueta de tot. (Equip directiu del centre 3, públic)

I bé, n'hi ha que aguanten tot el curs i saps que, si fos per ells, haurien abandonat, però des de casa els pressionen i forcen que aguantin. (Professorat del centre 1, públic)

De fet, es destaca com a element positiu per a la continuïtat de l'alumnat la millora en la comunicació entre centres educatius i familiars, especialment quant al control de l'absentisme escolar. En aquest sentit, hi ha un consens bastant generalitzat entre els equips directius i el professorat entrevistat sobre com les noves formes **de control parental d'assistència** han facilitat la capacitat de les famílies d'acompanyar millor els seus fills i filles.

Llavors, en el cas del grau mitjà, on la majoria són menors d'edat, la família rep el missatge automàticament en el moment en què els alumnes falten [...]. Llavors aquí sí que hem notat que hi ha hagut famílies que ara estan més pendents o tenen la informació, i això fa que l'assistència de l'alumnat sigui més regulada. (Equip directiu del centre 2, públic)

El paper del grup d'iguals

El segon grup que s'identifica pel seu potencial impacte a través de la dimensió relacional amb l'alumnat és el **grup d'iguals**. Es manifesta, doncs, que aquest grup pot funcionar tant com a factor d'abandonament com de continuïtat i permanència, fet que concorda amb diverses recerques que destaquen l'impacte de l'efecte dominó de les relacions d'amistat dels i les joves envers la seva permanència escolar (Medina *et al.*, 2017; Schmid *et al.*, 2021). Les relacions d'amistat i el clima general de l'aula poden afectar directament la motivació per l'aprenentatge. Així doncs, si bé aquest efecte dominó es pot manifestar en efectes negatius com la tendència contagiosa de l'absentisme, la construcció d'un sentit de comunitat i pertinença a l'aula és un clar factor cabdal de continuïtat.

Així doncs, d'una banda, es considera que el grup d'iguals que els i les alumnes joves mantenen fora de l'escola és un incitador d'abandonament en els casos específics en què aquests grups es caracteritzen per no estar escolaritzats en aquell moment.

L'entorn on es mouen, l'entorn social, fora d'aquí. Si tothom es mou en un entorn en què els teus col·legues estan al carrer i ningú estudia i van fent *trapicheos* entre cometes i tal, és fàcil que tu acabis en aquest mateix entorn. (Equip directiu del centre 3, públic)

A classe soc l'últim de la cua, i al carrer amb els meus amics soc “Deu”. Llavors, on vaig? Al carrer. (Equip directiu del centre 3, públic)

En canvi, d'altra banda, s'assenyala que els **referents positius** que es puguin trobar a l'entorn més immediat de l'alumnat, especialment dins de les mateixes aules, poden arribar a tenir un paper molt important a l'hora de fomentar la continuïtat d'aquests joves. Això és degut al conegut “efecte company”, que pot actuar tant en la millora dels resultats acadèmics com quant a la projecció de futur, en el cas de l'alumnat de més edat.

Llavors, bé, també a vegades el que fem és intentar, amb els alumnes que tenen baixes competències, associar-los amb alumnes que en tenen d'altres, perquè entre ells també hi hagi un ajut a l'hora d'avançar. (Professorat del centre 4, concertat)

Per exemple, va superbé tenir un alumne a classe que estigui treballant i que sigui més gran. I a vegades fan més cas a aquest alumne que al professor. (Equip directiu del centre 2, públic)

Aquest element dona resposta a la construcció d'un clima d'inclusió i connexió que permet que l'alumnat desenvolupi un **compromís vers la comunitat** de la qual se sent part (Schmid *et al.*, 2021). De fet, aquest és un factor del qual alguns centres afirmen ser conscients i treballar-hi per aprofitar els beneficis que se'n deriven. Per exemple, es fomenta el contacte entre alumnat de primer i segon de CFGM, de manera que aquests darrers puguin exercir el paper de referents positius per als primers.

Nosaltres, a primer, el que intentem fer... Com que compartim moltes hores al taller i els nanos estan... Pràcticament els nanos poden fins i tot arribar a barrejar-se, i també és una forma que els nanos coneguin... de primera mà el que hi ha més enllà, del primer curs, com continua la feina, i també que facin vincle amb els de segon, també socialitzen amb ells i els expliquen una mica com anirà la cosa. (Professorat del centre 2, públic)

El paper del professorat

Finalment, el personal docent també es manifesta com un factor que pot influir tant en l'abandonament com en la continuïtat de l'alumnat als CFGM. De fet, la literatura assenyala la relació entre alumne i professorat com un dels factors més prioritaris a l'hora de construir un vincle de l'alumnat amb l'àmbit escolar (Tarabini, 2017a; Medina *et al.*, 2017, Schmid, *et al.*, 2021). La sensació de **proximitat i disponibilitat** del

professorat per part de l'alumnat, així com el sentiment d'aquests de sentir-se valorats, reconeguts i receptors de confiança, són clau per a l'establiment de relacions positives que fomentin la continuïtat dels i les estudiants. Segons Schmid, *et al.* (2021), el suport professional i acadèmic del professorat és fonamental, però encara ho és més el **suport emocional**. Aquest fet és especialment rellevant en els estudis de formació professional, on un gran nombre d'estudiants provenen d'experiències educatives més aviat negatives i conflictives que els han fet recelar de les figures educatives dels centres escolars. En paraules de Medina *et al.* (2017), els i les joves han de sentir que el professorat "no els trairà".

Tot i així, aquest vincle no sempre és fàcil d'establir, especialment, pel **malestar docent** que bona part del professorat entrevistat ha posat de manifest i que hem abordat a l'apartat anterior. De fet, el professorat considera que, inevitablement, la sobrecàrrega de feina i l'angoixa que se'n deriva dificulta la possibilitat d'establir millors relacions entre els docents i l'alumnat. Aquest malestar es trasllada als i les joves estudiants i impedeix l'establiment de relacions de confiança que podrien ajudar a la pràctica tutorial i a garantir més continuïtat.

Però, és que sovint parlem de motivar l'alumnat i, al capdavant, què passa amb nosaltres? Després de donar les classes... No, que és veritat, és que al final, com motivem l'alumnat? Bé, potser motivant el professorat, que són els pitjors pagats de tot l'Estat espanyol [...]. Vull dir, és que al final és tot una roda. (Professorat del centre 3, públic)

I a vegades els tutors no tenen ganes de ser tutors. I això repercuteix en els alumnes també. (Professorat del centre 1, públic)

Tot i així, el professorat és conscient que la figura del docent, i especialment la del tutor, és clau per fomentar la continuïtat de l'alumnat, atès que la seva relació amb els i les joves repercuteix directament en la seva experiència escolar, motivació i identitat d'aprenent. De fet, es considera que, en casos en què la família no pot proporcionar aquest acompanyament, el tutor o la tutora pot encarnar fins i tot el paper de referent adult principal per aquells joves. Aquest és un element especialment emfatitzat en alguns discursos, en què l'aposta per la relació alumne-docent es considera un eix central de l'acció tutorial.

I que vegin que hi ha una persona pendent de tu, perquè molts tenen temes familiars que moltes vegades senten que els pares no estan damunt o que no dediquen el temps que

haurien de dedicar al nen [...], perquè sovint ells mateixos a casa no tenen aquesta figura que els dediqui encara que siguin cinc minutets per parlar del seu futur.
(Professorat del centre 4, concertat)

Que et tinguin confiança. Parlar de segons quina situació; moltes vegades expliquen situacions familiars i diuen: “ostres, mai he explicat això a ningú”. I t’ho diuen a tu, perquè veuen que tenen prou confiança, que ets una persona que és aquí per ajudar-los tècnicament i també personalment. Que això diu molt, també. (Professorat del centre 4, concertat)

4.5. Dimensió subjectiva de l’abandonament i la continuïtat escolar

Finalment, es presenta una anàlisi de com equips directius i professorat fan referència a allò que hem anomenat la dimensió subjectiva de l’abandonament i la continuïtat escolar, per a referir-nos als processos de tria, les experiències i les identitats de l’alumnat envers els CFGM.

Desencaixament entre expectatives i realitat de l’alumnat

Un element transversal en el discurs d’equips directius i professorat és l’èmfasi en les expectatives esbiaixades de l’alumnat envers els CFGM, arran de la manca d’orientació durant l’ESO. A partir d’una construcció errònia o incompleta sobre la realitat d’aquests cicles, els i les joves es troben matriculats en uns estudis que no responen ni als seus interessos ni a les seves perspectives de futur, fet que porta a una probabilitat més alta d’abandonament.

El segon factor que pot haver-hi és que [un alumne] vingui amb una idea de com és un cicle i després s’adoni que no és el que ell pensava i, possiblement, ho acabi deixant perquè no és el que esperava. (Professorat del centre 4, concertat)

Aquest **desencaixament entre expectatives i realitat** fa referència, sobretot, a una idea equivocada sobre els continguts específics dels cicles que està molt vinculada a la imatge errònia sobre els àmbits laborals amb què es vinculen a aquells estudis. Tant si derivi de l’orientació prèvia o dels marcs i imaginaris culturals i socials que té l’alumnat, s’emfatitza que molts joves tenen una idea molt limitada sobre cicles específics, en què destaquen especialment les especialitats d’Informàtica o Carrosseria. Aquest fet porta l’alumne a trobar-se amb una realitat allunyada de la que esperava o desitjava, i això fomenta que abandoni els estudis durant els primers mesos del curs.

I després, hi ha els dos o tres que s'apunten perquè “m'agraden els cotxes”. Veuen que no és *Fast and Furious* i diuen, “me'n vaig”. (Professorat del centre 3, públic)

Els vostres alumnes diuen “m'agraden els cotxes”, els nostres alumnes diuen “m'agrada la informàtica”. Però més enllà d'això, no saben què hi ha darrere de la informàtica. TikTok, les xarxes... tot això superficial els agrada molt. Però, llavors, quan entres una mica cap a dintre, es perden. (Professorat del centre 3, públic)

Un percentatge important d'alumnat té una fantasia que és una cosa que en realitat no és. Pensen que vídeo DJ és només posar la música i que els altaveus s'engeguen sols. Bé, tenen una altra cosa al cap que després no es correspon amb la realitat i amb el que s'ha d'ensenyar. (Professorat del centre 2, públic)

D'altra banda, el desencaixament entre expectatives i realitat no es limita al contingut dels cicles, sinó també al seu funcionament. Concretament (de nou, vinculat al baix prestigi social de la formació professional), es considera que l'alumnat incorpora una concepció errònia sobre el grau de **dificultat** dels cicles formatius, així com la prevalença de la **pràctica** davant la teoria en les formes d'aprenentatge. Aquesta concepció, a més, sovint es transmet des dels mateixos centres on han estudiat l'ESO (Tarabini i Jacovkis, 2023).

Aquí és on cauen més els alumnes, al començament de curs. Perquè venen amb la idea que amb un martell ja faran coses, i quan els dius: “No, també has d'estudiar”, llavors els primers mesos és quan hi ha més abandonament. (Equip directiu del centre 3, públic)

A l'alumnat de grau mitjà li costa molt que les coses siguin més teòriques. No els interessa tant. Volen la part més pràctica, sempre. (Equip directiu del centre 2, públic)

Molts hi troben una cosa que no esperaven trobar-hi, esperen trobar-hi una cosa més manipulativa, però també hem de fer teoria. Els alumnes han de saber què estan muntant i per què ho estan muntant [...]. Llavors, molts es troben en una situació de “ui, massa teoria, massa esforç”, i es desanimen. (Professorat del centre 1, públic)

Encara més, com es posa de manifest a les cites següents, **la combinació entre teoria i pràctica és precisament l'ADN de la formació professional**; una combinació, no obstant això, que l'alumnat no sempre s'espera trobar.

Perquè, a més a més, clar, a molts d'ells, què els agrada molt? Els agrada molt la part pràctica. [...] Però, és clar, per poder fer això hi ha una part teòrica que has de donar, perquè si no, no té cap sentit. (Equip directiu del centre 3, públic)

El primer trimestre, sí o sí, l'assignatura que jo dono ha de ser pràcticament teòrica. I és clar, la feina és mantenir una mica la motivació, però quan comencem el segon trimestre, donem una hora de classe, una hora de teoria a la setmana, i la resta, s'implementa a les pràctiques, que és on ells necessiten cremar, que dic jo. (Professorat del centre 2, públic)

Una de les conseqüències d'associar la formació professional a uns estudis únicament pràctics que no impliquen cap mena de component teòric és la decepció d'una part de l'alumnat que, només començar el CFGM, es troba amb unes expectatives frustrades i, per tant, tendeix a abandonar durant el primer trimestre, moment més vulnerable per a la continuïtat dels i les estudiants.

Quan comencen a primer s'adonen que potser no són les expectatives que buscaven, que no els agradava i tal, i es donen de baixa. I realment aquest any, a primer, al primer trimestre, totes les baixes que he tingut eren d'aquest perfil. (Professorat del centre 2, públic)

De fet, certs centres escolars manifesten que són conscients d'aquesta preferència majoritària per l'aprenentatge pràctic per part de l'alumnat. En conseqüència, aposten per un pla d'estudis que incorpora la dimensió manipulativa des del primer a l'aula, amb l'objectiu de captar l'atenció de l'alumnat i atendre a les seves expectatives.

Des del primer dia, l'alumne quan ve a l'FP, què espera? L'alumne quan ve a l'FP el que espera és tocar. La seva imatge projectada... és crear un ambient professional i que l'alumne des del primer dia tingui la sensació que ja està treballant en un taller. Per tant, des del primer dia ja toquen, des del primer dia ja van al taller [...]. I aquest és un factor de motivació molt important. (Equip directiu del centre 4, concertat)

Cal destacar que, segons indiquen equips directius i professorat, aquest desencaixament entre expectatives i realitat s'explica també per un desconeixement del mateix alumnat sobre els seus **gustos, interessos i capacitats**. Si bé el professorat és conscient de la necessitat dels i les joves d'experimentar els cicles per decidir si responen a les seves projeccions de vida, també consideren que **fer-los triar uns estudis tan específics als 16 anys és una tasca molt complicada per a la qual no sempre estan preparats**.

D'aquí suggereixen la importància de reforçar els tastets d'oficis i l'experimentació competencial durant l'ESO (Tarabini i Jacovkis, 2023).

També és cert que hi ha molts alumnes que no saben què volen fer. Amb 16 anys han de decidir i entenc que a vegades hi ha alumnes que no ho saben. Ho entenc. Per això seria molt important també poder fer-ne un tastet previ. (Equip directiu del centre 3, públic)

La meua experiència amb els nois i noies d'aquesta escola quan venen aquí és que, a primer, sobretot, venen molt perduts, molt. No tots, però molts, sí. I molts venen també perquè no saben què fer. És un cicle que és molt ampli, té moltes possibilitats per treballar a qualsevol tipus d'empresa i ho veuen com "vinc aquí per fer alguna cosa". (Professorat del centre 4, concertat)

De fet, s'assenyala que certes especialitats són més probables d'aglutinar aquest perfil de joves, sobretot aquelles que són menys conegudes socialment. En paraules de l'equip directiu següent, són aquells cicles formatius que acaben sent considerats com un "calaix de sastre".

També crec que hi ha cicles que són un calaix de sastre. O sigui, Informàtica o Gestió administrativa són cicles calaix de sastre. Quan algú no sap què fer, fa Informàtica, perquè el nen sempre està amb l'ordinador, oi? I Gestió administrativa perquè és la secretària de sempre i és una sortida tal. (Equip directiu del centre 3, públic)

Són una mica les expectatives que té l'alumne. Un alumne que vol fer de picador és que no té expectatives, perquè no sap què és fer de picador. Per tant, arriba a un cicle, comença a fer coses i diu: "hòstia, a mi això no m'agrada". (Equip directiu del centre 1, públic)

Cal apuntar, tot i així, que aquells alumnes que sí que coneixen i gaudeixen amb el cicle que han escollit, quan respon tant als seus gustos com a les seves expectatives, es consideren un perfil clar de continuïtat escolar.

A primer ja comencen alguns i a més... Jo crec que els que realment ja han trobat el que els agrada, tot i que tinguin dificultats, vinguin de lluny o tinguin problemes, continuen. (Equip directiu del centre 2, públic)

Finalment, es considera que el desencaixament entre expectatives i realitat es pot derivar de la **pressió que exerceixen algunes famílies** perquè els i les joves estudiïn cicles concrets que no necessàriament responen als seus interessos. En aquests casos, quan el cicle escollit no encaixa amb els seus gustos, l'alumnat inevitablement abandona passats

uns mesos.

Jo fa quatre cursos que soc aquí i sempre ha estat així, més o menys, l'estadística no falla. El primer trimestre, a primer, el 30% abandonen. La casuística? Doncs hi ha molta gent que ve més que res pels pares: “apunta-t’hi, que el teu tiet ho fa i guanya molta pasta”. Però, és clar, el nano ve i quan comença a embrutar-se les mans diu: “ui, això no m’agrada”. (Professorat del centre 2, públic)

La desvinculació escolar de l'alumnat

De manera transversal, al llarg del discurs dels equips directius i el professorat, s'emfatitza amb ímpetu un factor que es considera una problemàtica clau d'una proporció molt important de l'alumnat: **la desvinculació escolar**. La falta d'interès o motivació per estar als cicles, així com l'afirmació d'una manca de competències bàsiques característica d'aquest perfil d'alumnat, emergeixen en el discurs com a factors clau que porten els i les joves a abandonar els CFGM. Si bé no es conceptualitza d'aquesta manera en el discurs del professorat, el que s'entreveu entre les línies de les situacions que es descriuen és una desvinculació escolar emocional, conductual i cognitiva per part de l'alumnat. De fet, diversos estudis assenyalen que la desvinculació escolar és un mecanisme clau per entendre el procés gradual a partir del qual l'alumnat desconnecta de l'escola, la qual cosa incrementa les possibilitats d'abandonament escolar prematur (Tarabini *et al.* 2015). Aquesta (des)vinculació té dimensions vinculades amb qüestions d'ordre instrumental, cognitiu i conductual, però, sobretot, interacciona amb l'ordre expressiu, emocional i afectiu de l'alumnat vers el seu aprenentatge.

Tot i així, la desvinculació és generalment rebuda per part del professorat entrevistat com una **manca de motivació, esforç i interès personal** que dificulta el desenvolupament de la classe i que explica, en gran mesura, l'abandonament dels i les joves.

És clar, exacte. Fa que no continuïn perquè, si suspenen nou [assignatures], doncs ja diuen: “Bé, és que entre que no m’agrada i que no estic motivat...”, que mira quina excusa, “no estic motivat”, l’ha de motivar el profe. “Entre que no estic motivat i les carabasses que tinc...”. Doncs és un conjunt, i finalment abandonen. (Equip docent del centre 2, públic).

Per a mi hi contribueix, també, l'actitud. Si tu vas marcant i no responen els nanos, al final, també es crea un esgotament. Per a ells és esgotador complir les normes. (Equip docent del centre 2, públic)

Tenen unes mancances ortogràfiques, matemàtiques... Una mancança de competències bàsiques espectacular. Espectacular. (Equip docent del centre 3, públic)

El baix nivell de competències, capacitat i sabers bàsics és, de fet, una gran preocupació assenyalada pel conjunt del professorat entrevistat que respon a una inquietud sobre la dificultat d'abordar la problemàtica. En aquest sentit, la preocupació descansa sobre l'implícit que el baix rendiment acadèmic és un factor clau d'abandonament al qual ells no poden donar resposta, ja que es deriva de la manca de desenvolupament de capacitats que s'hauria d'haver fet amb anterioritat, durant l'etapa formativa obligatòria.

I jo crec que hi ha alguns que ni s'esforcen. És així. És a dir, s'haurien d'haver esforçat abans, ara arriben tard. Saps què vull dir? Jo crec que hi ha una etapa a la vida de desenvolupament i no l'han passada. [...] No aprovaran en la vida, ni dient-los, ni reorientant-los; no se'n van d'aquí *ni pa què*. I aquests no aprovaran mai. Perquè no tenen capacitat, perquè quan els tocava desenvolupar el que sigui, doncs no ho han fet. (Professorat del centre 3, públic)

Quan ets mare i et diuen que el teu fill no serveix per estudiar, no t'ho creus. "No pot ser! El meu nen és llest." I tens allà un *tarugo* que... I això és el que els passa, o sigui, s'està enfocant i vinga recursos, vinga recursos. Escolta, que d'on no n'hi ha, no en surt, no en raja. (Professorat del centre 3, públic)

R2: Bé, si arribem a una conclusió, no està arribant... R1: Una matèria prima molt bona. (Equip directiu del centre 3, públic)

De fet, aquesta caracterització de l'alumnat respon a una imatge dominant projectada sobre els i les alumnes de formació professional, que es tendeixen a concebre com a joves amb baixes capacitats i competències acadèmiques, sense hàbits d'estudi i amb mal comportament a classe (Tarabini *et al.*, 2020a). El discurs dels entrevistats considera, doncs, que una explicació de l'alt abandonament que caracteritza els CFGM és l'elevada proporció d'alumnat amb un historial de baix rendiment acadèmic, derivat del fet que els joves amb "èxit escolar" acostumen a triar batxillerat.

El grau mitjà... Al grau mitjà, el perfil de l'alumne que tenim és un perfil de nivell educatiu més baix. [...] El nivell de nota, de tall, és clarament més baix. [...] L'alumne que treu superbores notes, per pressió del mateix cole o per la pressió de la societat o la família, acaba estudiant batxillerat. (Equip directiu del centre 1, públic)

Perquè, és clar, la formació professional també té una part de teoria que s'ha de treballar. I després els hàbits d'estudi, els hàbits d'estudi de treball, cada vegada menys. O sigui, cada vegada nosaltres els hem de donar la feina més feta a classe. (Professorat

del centre 2, públic)

En tot cas, la realitat és que el professorat incorpora i reproduceix imaginari i discursos hegemònics que es troben ja presents en el conjunt de la societat, els quals condicionen els seus discursos, pràctiques i expectatives (Tarabini, 2015).

Tot i així, cal tenir en compte molts estudis que assenyalen com la projecció i les expectatives que el professorat incorpora del seu alumnat té un impacte directe en la identitat dels mateixos estudiants (Colley *et al.* 2003; Brockmann, 2010). A través de mecanismes com l'efecte Pigmalión (Rosenthal i Jacobson, 1968) o l'etiquetatge (Rist, 1991), el professorat exerceix un gran impacte en la imatge que l'alumnat construeix de si mateix a partir de les seves expectatives, les quals funcionen com una profecia autocomplerta que converteix la projecció en una situació real en les seves conseqüències. En conseqüència, **l'autoconcepte que l'alumnat construeix sobre si mateix esdevé un factor clau per a la seva projecció de futur**, fet que impacta en la probabilitat del seu abandonament o continuïtat escolar.

La identitat d'aprenent de l'alumnat

Finalment, en relació amb l'apartat anterior, emergeix una consciència molt clara entre el professorat envers la idea que les identitats d'aprenent d'una gran part de l'alumnat són, en termes de Hollingworth i Archer (2010) o de Tarabini, Jacovkis i Curran (2020), el que podríem anomenar **"identitats malmeses"**. Aquestes identitats són conseqüència d'experiències escolars negatives prèvies, especialment, respecte el seu paper d'estudiants. S'apunta que una gran part d'aquest alumnat ha anat construint aquestes identitats a partir d'experiències i interaccions negatives amb l'àmbit escolar, especialment durant la seva etapa d'educació obligatòria. En conseqüència, la baixa autoestima porta molts joves a sentir que no pertanyen a l'escola, la qual cosa perjudica la seva vinculació escolar i desemboca en un abandonament prematur.

També és veritat que en alguns casos trobem faltes d'autoestima precisament perquè des de l'ESO potser se'ls ha estigmatitzat una mica i pensen que ells no són vàlids... (Equip directiu del centre 2, públic)

Això els alumnes ho diuen molt. "És que sempre m'han dit que 'Mai no arribaràs a res', 'No vals per res'". I això m'ho diuen molt. Els alumnes quan venen aquí ja reben com... "Ostres, és que a mi sempre m'han dit que no valc per res, que no arribaré enlloc". (Professorat del centre 4, concertat)

Cal apuntar, tot i així, que els cicles formatius també s'han assenyalat com a espais que promouen precisament la **reconstrucció d'aquestes identitats “malmeses”**, especialment, quan es proporciona a l'alumnat un espai on són valorats i reconeguts com a estudiants. Aquest fet concorda amb recerques que assenyalen com els actes de reconeixement que els i les joves experimenten durant la formació professional respecte de les habilitats i capacitats que havien estat fins aleshores menystingudes són un element clau per a la continuïtat escolar d'aquest alumnat (Tarabini *et al.*, 2020b). Tal com mostren les cites següents, quan aquest alumnat troba un itinerari on se sent a gust, en el qual pot construir un sentit de pertinença i sentir que les seves habilitats són reconegudes i valorades, les probabilitats de continuïtat formativa creixen exponencialment.

Un alumne nostre ens va dir: “ostres, és el primer nou que trec”, i n'està molt orgullós i molt content. Llavors, hi ha una part d'alumnes que tenen dificultats, però veuen que els agrada i que, a més, obtenen bons resultats, i això els motiva a continuar. (Equip directiu del centre 2, públic)

Veiem alumnes que arriben cremats d'estudiar, que han perdut tota motivació i així que es posen a muntar al taller, recuperen la il·lusió. (Professorat del centre 1, públic)

Per tant, promoure i **fomentar aquesta mena d'identitat habilitadora és un factor clau en la lluita contra l'abandonament i l'aposta per la continuïtat escolar als CFGM**. Alguns centres, de fet, manifesten que una de les seves estratègies per garantir i promocionar la continuïtat del seu alumnes és posar els i les joves “en situació d'èxit i no de fracàs”:

I després, una qüestió que... crec que és un eix fonamental a l'escola, és que des del principi el que fem nosaltres és posar l'alumne en situació d'èxit, no en situació de fracàs. Per tant, és molt important que l'alumne tingui la sensació que a poc a poc va avançant en aquest camí. Per això l'has de posar en aquesta situació d'èxit. Si el poses en situació de fracàs, l'alumne acaba per abandonar. (Equip directiu del centre 4, concertat)

I sobretot, el nano necessita el copet a l'esquena, dir-li que ho està fent bé. Cal fomentar més allò positiu que allò negatiu. Intentar treure ferro a la part negativa i fomentar el que fa bé. I això, per a ells, és un grau d'autoestima important. Perquè, malauradament, hi ha molts nanos que tenen l'autoestima molt baixa i falta que ells només vegin que són capaços i que ho estan fent bé. I això és com donar-los un interruptor, i canvia totalment l'alumne d'un dia per a l'altre. (Professorat del centre 4, concertat)

En conjunt, considerant la importància d'una relació positiva docent-alumne i la necessitat que aquests joves se sentint reconeguts i valorats, es destaca que **les expectatives i la confiança que el professorat diposita en els i les joves de les seves aules és clau per incentivar la seva autoconfiança**, especialment en aquells alumnes amb trajectòries més febles i antecedents de fracàs escolar (Tarabini *et al.*, 2020b i Medina *et al.*, 2017).

5. LA VISIÓ DEL L'ALUMNAT SOBRE ELS FACTORS D'ABANDONAMENT I CONTINUÏTAT ESCOLAR

5.1. Dimensió estructural de l'abandonament i la continuïtat escolar

En la dimensió estructural, s'aborden diferents condicionants socials i econòmics que emergeixen del discurs de l'alumnat entrevistat, els quals constitueixen autèntiques barreres o desavantatges per al desenvolupament de les seves trajectòries educatives, la qual cosa impacta en els processos de discontinuïtat i abandonament escolar.

Acumulació de desavantatges socials

En els relats dels i les estudiants entrevistats, en relació amb les seves experiències i trajectòries educatives, apareixen de manera recurrent les **situacions familiars complexes** —problemes familiars greus, intervenció de serveis socials, pas per centres de protecció de menors, etc.— que associen al seu baix rendiment acadèmic, a la (des)vinculació escolar o bé, directament, a canvis de centre. Per exemple, l'Andrés ubica la mort del seu pare i d'altres problemes familiars com l'inici de la davallada del seu rendiment acadèmic, que va culminar amb la no graduació de l'ESO. Remarca especialment elements que entronquen amb la dimensió conductual de la vinculació escolar (Tarabini *et al.*, 2015): li costava mantenir l'atenció a classe, no estudiava a casa i no completava els exàmens. Elements relacionats amb el fet que va començar a distreure's a classe, no estudiava i no acabava els exàmens.

Uf, bé, a primer d'ESO va ser ja quan vaig començar a baixar les notes, perquè havia començat bé i tot, però a mitjan curs el meu pare tenia càncer i va morir... i això em va afectar molt, vaig baixar les notes. Després, a segon d'ESO sembla que vaig recuperar una mica, però a tercer i quart, per problemes familiars i tot, vaig tornar a baixar les notes. Anava a classe, però estava distret. [El docent] em donava l'examen i jo l'entregava immediatament, perquè no estudiava ni estava atent ni res... i així era. (Andrés, SMIX, centre 2,pPúblic)

En el cas de l'Antonio, els canvis de centre educatiu van ser deguts a la **intervenció dels Serveis Socials**, que van assignar els seus germans a centres educatius diferents:

P: D'acord. I com és que et vas moure tant? R: Bé, hi va haver situacions familiars que van fer que els Serveis Socials intervinguessin, i em van enviar a mi i a les meves quatre germanes a centres diferents. Al principi ens van separar, però quan vaig arribar a primer d'ESO ens van unir al mateix centre. Després de cinc anys així, ja hem tornat amb el nostre pare. (Antonio, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

En segon lloc, **les limitacions econòmiques** afecten de diverses maneres les trajectòries dels i les estudiants. Una de les formes més evidents en què això es fa palès és en la necessitat de compaginar estudis i feina per contribuir a l'economia familiar, ja que sovint les famílies es mantenen amb els ingressos d'una sola persona, com en el cas de l'Arnau, que treballa com a auxiliar de seguretat mentre estudia gestió administrativa. Tal com apunta la literatura, una de les principals causes d'abandonament escolar està relacionada amb la inserció al mercat laboral de manera prematura, fins i tot abans de la finalització dels estudis (Cedefop, 2016; Salvà, 2024).

P: Molt bé, i de què treballes? R: Eh, auxiliar de seguretat. És l'únic que hi ha. Tingues en compte que no tinc l'ESO, tampoc puc arribar a molt més sense l'ESO. Llavors, almenys, jo què sé, algun cap de setmana o alguna cosa o quan, ara, per exemple, és quan ve la temporada bona. A partir d'abril és quan més em trucaran, llavors, jo què sé. Cobraré una misèria, però per ajudar la meva mare, més que res, perquè si no porto diners, l'única que ho fa és la meva mare. (Arnau, Gestió administrativa, centre 1, públic)

En la mateixa línia, els **condicionants econòmics també afecten l'elecció d'itinerari postobligatori** i fan de la via de formació professional una xarxa segura (Shavit i Müller, 2020) per a l'alumnat vulnerable, la qual garanteix una inserció al mercat de treball més ràpida i menys costosa que la ruta batxillerat-universitat. Tal com expressa l'Ian, una de les opcions que va avaluar va ser seguir la ruta del batxillerat i la universitat, però la va descartar per la falta de recursos de la seva família, en aquest cas, de la seva mare, i ajorna aquesta opció al futur, quan tingui els seus propis recursos.

P: I també m'has dit això que t'orientaven les psicòlogues una mica per no anar a la universitat... R: Sí, per no fer batxillerat i universitat, que era el meu pla. I... Sí, abans jo tenia molt clar que volia fer alguna cosa molt exigent, que era fer el batxillerat científic, fer Medicina i de Medicina treure'm la llicenciatura forense. Però no, mai va

arribar a ser, perquè era massa. Vull dir, bé. És molt car, és molt... Vaig parlar amb la meua mare, ho vaig parlar amb la psicòloga i van arribar a la conclusió que no era el millor en aquell moment. Qui sap? Potser algun dia ho faig, quan ja tingui jo la meua llar i tal i la meua economia, però ara mateix, no. (Ian, SMIX, centre 2, públic)

D'altra banda, aquest factor també influeix en la **continuïtat dels estudis**, ja que els i les estudiants són conscients de **l'esforç econòmic que suposa per a les seves famílies estudiar un CFGM**, tal com expressa la Loreto. Tot i haver considerat en algun moment deixar el cicle, va decidir seguir estudiant per no desaprofitar l'oportunitat d'estar a l'institut, considerant, a més, els costos associats que això comportava.

P: T'has plantejat mai deixar el cicle? R: Sí, perquè va haver-hi un moment en què em vaig adonar que no era realment el que volia fer, però tant se val. Tot i així, prefereixo continuar, sobretot per l'esforç econòmic que suposa, no? A més, per poder obtenir alguna cosa, perquè no tothom té l'oportunitat d'estar en un cicle. (Loreto, perruqueria, centre 2, públic)

Finalment, cal destacar el discurs individualitzador i autoculpabilitzador que emergeix des de l'alumnat, associat al **"no reconeixement" o a la negació de les desigualtats socioeconòmiques** com a causa de les trajectòries de desvinculació i abandonament escolar. El fonament d'aquest discurs es troba en explicacions de la desigualtat que les atribueixen a la motivació, l'esforç individual o les característiques personals, i no pas als seus condicionants socials o institucionals. Això s'alinea amb els plantejaments de Sánchez i Prieto (2020), que assenyalen que, en la transició cap a l'educació postobligatòria, els i les joves tendeixen a donar més importància als discursos del mèrit individual, tot negant les estructures de desigualtat social.

P: I creus que hi ha altres problemes com econòmics, familiars o similars? R: Mmm... dels xavals que jo conec, d'aquests trenta, cap no tenia problemes familiars ni res. Vull dir, cap. Era més... més perquè són ximpls. Ho sento per dir-ho així. (Adrián, Carrosseria, centre 3, públic)

P: I per què creus que marxen? Què passa? R: No ho sé. Potser és perquè no els agrada o perquè no estan motivats, o potser també per algun professor que no els cau bé. P: I creus que hi ha motius més econòmics, socials o culturals que hi influeixin? R: No crec que sigui això, sincerament. (Claudio, Carrosseria, centre 3, públic)

Un altre desavantatge social que es manifesta en la dimensió estructural és **l'origen migratori**, el qual està associat tant a les dificultats acadèmiques com a la permanència

als centres educatius, la qual cosa impacta en les trajectòries dels i les joves. En el cas del Juan, quan va arribar al país i va començar l'ESO, no entenia l'idioma, fet que li impedia seguir el temari de les classes, dificultats que van derivar, finalment, en un alt nivell d'absentisme.

(...) A més a més, no entenia res de català, em sentia perdut a classe... I no m'agradava anar-hi. Bàsicament, dels nou mesos de l'any, només n'hi vaig assistir tres. (Juan, Gestió administrativa, centre 1, públic)

També cal destacar que **la diversitat de nacionalitats a l'aula** o al centre educatiu es **percep com un aspecte positiu per al procés d'integració dels i les estudiants amb passat migratori**. És el cas de l'Iker, que quan va arribar a l'ESO estava preocupat per ser l'únic estranger i sentir-se "rar", però va descobrir que hi havia altres persones de la seva mateixa nacionalitat amb les quals poder establir vincles i forjar un sentit de pertinença. Aquestes concepcions sobre la diversitat poden oferir pistes sobre possibles maneres de fomentar la integració en entorns amb alts nivells d'alumnat migrant.

P: Val, súper. I com va ser la teva experiència a l'ESO? R: L'ESO va anar molt bé, la veritat. Em va agradar perquè hi havia molta diversitat de nacionalitats. Jo pensava que, és clar, com que era a Espanya, tothom seria espanyol i jo em sentiria rar, saps? Però no, també hi havia gent de la meua nacionalitat, dominicans i tal, i em portava molt bé amb ells. (Iker, Gestió administrativa, centre 1, públic)

Un altre element estructural que es relaciona amb les dificultats en les trajectòries educatives són les **desigualtats de gènere**, en un context on hi ha una clara divisió de gènere pel que fa a la participació en diferents especialitats de formació professional (Lappalainen, *et al.*, 2013). Això fa que per a les noies tingui un cost més elevat dur a terme eleccions contrahegemòniques/contra el que s'espera d'elles (Curran i Tarabini, 2022), alhora que condiciona la seva experiència durant el cicle i, per tant, les seves probabilitats de continuar o abandonar. En trobem un exemple en el testimoni de la Lucía, en el qual es fa evident la manera com la seva família s'oposava que estudiés una carrera considerada masculina.

M'agradava la força aèria i el meu oncle, que era militar, em va dir: "Vine amb mi, et portaré als cursos". Però la meua tia va dir: "No, és una nena, tots són homes, és una carrera d'homes, i si li passa alguna cosa... No". Aquesta va ser la primera traba que vaig tenir, només pel fet de ser dona, per dir-ho així. Però vaig tenir la sort que un familiar meu, que era enginyer, em va dir: "No, el teu futur està a la mecànica". Llavors

em va dir: “Apunta’t al millor col·legi tècnic d’aquí, jo t’hi portaré”. (Lucía, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

Les **desigualtats de gènere també afecten la continuïtat dels estudis**. Com explica la Loreto, al cicle formatiu de Perruqueria hi ha un alt nivell d'abandonament entre els nois durant el primer any. Això és degut al fet que molts ingressen amb l'expectativa de fer cursos de barberia, que no s'imparteixen fins al segon any. Per tant, aquesta situació també està relacionada amb la manera en què s'estructura el currículum, i com aquest pot influir en la retenció dels estudiants en funció de les expectatives que tenen del cicle.

Més que res, perquè eren molts homes, i suposo que els homes venien a fer barberia, i és clar, es van assabentar que barberia es fa en segon curs, llavors ja es van desmotivar. (Loreto, Perruqueria, centre 2, públic)

El que s'ha exposat s'explica a partir de la idea de desigualtats horitzontals, és a dir, l'accés diferenciat per gènere als CFGM. Tal com exposa García (2023), el sistema actual ofereix famílies professionals fortament esbiaixades per gènere; per tant, hi ha cicles "feminitzats", amb poc accés i continuïtat per part dels homes, i cicles "masculinitzats", on l'accés i la continuïtat són més complicats per a les dones.

Una manera addicional en què el gènere es converteix en una dificultat i fins i tot en una causa d'abandonament és a través de la **discriminació envers les diversitats de gènere**. L'Ian, un estudiant transgènere, explica que va abandonar un altre institut perquè els seus companys no respectaven la seva identitat, i el professorat no es referia a ell amb el seu nom sentit.

Aquí no vaig durar gaire, però va ser per problemes de... soc un noi trans i els meus companys no respectaven la meua identitat. També vaig tenir dificultats amb el professorat, que no respectava els meus noms. Si ja em costa anar-hi i m'estic esforçant, això no m'ajuda gens. (Ian, SMIX, centre 2, públic)

Finalment, **l'edat dels estudiants** és un factor que pot influir en dos sentits. D'una banda, s'esmenta com una possible **causa d'abandonament** entre aquells alumnes que són més grans que els seus companys, ja que compartir aula amb estudiants més joves pot generar una notable diferència en les experiències del cicle, els interessos personals i la importància que s'atorga als estudis. En aquest context, la Lucía relata l'experiència d'una estudiant més gran que va acabar abandonant el cicle perquè no se sentia còmoda amb el soroll de la classe i la dinàmica dels alumnes més joves. També hi ha el cas de la Marcela, que amb 22 anys percep aquesta diferència, sobretot pel que fa al tipus de bromes i humor, que per a ella no tenen sentit.

I com va haver-hi una dona en un cicle anterior que va abandonar el curs perquè era una persona una mica més gran i volia que la classe estigués callada, però la gent no ho feia. La diferència d'edat era notable, fins que van acabar fent-la marxar del centre. La classe era insuportable i ella no ho va poder suportar. (Lucía, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

Bé, som companys i ja està. Hi ha una diferència d'edat, també. Ells tenen 16, 17, 18 anys. Jo enguany en compleixo 22. I, a pesar que són pocs anys de diferència, veig que hi ha una bretxa. Ells fan bromes o riuen de coses que a mi no em diuen res. (Marcela, Gestió administrativa, centre 4, concertat)

En segon lloc, **l'edat pot tenir un significat positiu** per als estudiants dels CFGM, ja que la possibilitat de **compartir experiències amb persones de diferents edats i realitats vitals aporta una riquesa al cicle**. Aquesta diversitat s'identifica com una diferència beneficiosa en comparació amb l'ESO, tal com assenyala la Sofia.

Perquè, és clar, a l'ESO... Allà només vas amb gent de la teva edat o d'un any menys. Però aquí, no, perquè a la classe hi ha qui ja és pare, un altre que és major d'edat, o qui és un any més gran que tu. Això sí que és molt diferent, perquè... Alguns d'ells fins i tot tenen avantatge en algunes assignatures. Però, en veritat, va molt bé, perquè així coneixes no només gent de la teva edat, sinó també gent més gran. I així també pots parlar amb ells. (Sofia, TES, centre 3, públic)

Problemes de salut mental i necessitats específiques de suport educatiu

Els **problemes de salut mental** esdevenen un element condicionant recurrent i rellevant, ja que sovint són els causants de la discontinuïtat en les trajectòries educatives i l'abandonament escolar en diferents nivells del sistema educatiu. El fet que aquest condicionant es manifesti amb força en les experiències dels i les joves està relacionat amb una tendència més general a escala nacional reportada per Ballesteros (2023). Aquesta tendència revela que, entre els anys 2017 i 2021, s'ha produït un empitjorament de la salut mental i el benestar dels i les joves a Espanya, atribuït tant a la crisi post pandèmica de la COVID-19 com a un deteriorament de les condicions de vida de la població jove.

Els relats dels i les estudiants mostren que molts han patit diversos **problemes de salut mental**, com **insomni, depressió, ansietat i, fins i tot, trastorns més greus**. Per exemple, l'Ian va estar ingressat tres mesos en un hospital psiquiàtric, la qual cosa el va obligar a abandonar els estudis a quart d'ESO. També és el cas de l'Andrés, qui va tenir un

intent de suïcidi a tercer d'ESO, la qual cosa va influir en la baixada de les seves notes, fins a haver de suspendre quart d'ESO. D'altra banda, la Jessica menciona que ha considerat abandonar el cicle de Perruqueria a causa de l'ansietat, mentre que l'insomni de l'Arnau ha provocat un augment de les seves faltes a classe.

A l'ESO la meua experiència va ser bona en general, però per uns quants problemes psicològics vaig haver de deixar quart, i vaig estar ingressat tres mesos en un psiquiàtric de San Boi. Allà va ser quan jo crec que va començar una mica la meua inestabilitat mental a complicar que anés a classe. Llavors, quan vaig començar el curs següent de l'ESO, tenia molts permisos per a faltar per la meua situació. Podia faltar a classe i dormir perquè prenia molta medicació, i és com que el meu ritme d'estudi es va interrompre molt, aquí. I després, tornar em va costar molt més. Llavors, després de quart de l'ESO, quan ja em vaig treure l'ESO, que sí que ho vaig aconseguir, la vaig poder acabar. (Ian, SMIX, centre 2, públic)

P: Quan vas tornar a baixar una mica el teu rendiment a tercer i quart, et puc preguntar per què va ser? R: Sí, va ser perquè... no sé per què, mentalment com que estava malament i em va donar ansietat, depressió. Vaig tenir un intent de suïcidi a tercer d'ESO i això em va fer baixar moltíssim les notes. (Andrés, SMIX, centre 2, públic)

P: T'has plantejat alguna vegada deixar el cicle? R: Bé, al principi del curs vaig tenir com una "bajona" d'ansietat una altra vegada. I com que venia en bus sola, em feia por que me'n donés un de fort i no tenir ajuda. I sí que és veritat que vaig tenir com un pensament així. I, a més, un company que ja no hi és em va dir que de Perruqueria no podia passar a Educació Infantil. I com que em vaig començar a menjar el cap i tal. I vaig dir, bo, perquè ho deixo i faig la residència a persones amb dependència. Però hauria de començar ja l'any que ve i aquest any agafar-me com un any sabàtic, com diuen. Però la meua mare em va dir: "és mentida, sí que pots". I això de l'ansietat, perquè ho vaig passar, perquè va ser com la primavera, al març, no ho sé, bé, no ho sé. I ho vaig passar. Però, en general, mai... No ho deixo. (Jessica, Perruqueria, centre 2, públic)

Jo no estava... bé, jo sincerament amb mi mateix no estava ni bé, i perquè vaig començar a agafar el costum de faltar i jo tenia... Des de fa un munt d'anys tinc un munt de problemes d'insomni, no dormo, tinc unes bones ulleres que semblo... Vaja semblo, Dràcula. I bé, vaig començar a faltar a tercer d'ESO quan allò de la quarantena, i vaig canviar l'horari, bàsicament. De nit jugava a la consola o el que sigui i de dia dormia. (Arnau, Gestió administrativa, centre 1, públic)

A més dels problemes de salut mental, és freqüent que els i les estudiants entrevistats associïn les dificultats acadèmiques amb **necessitats específiques de suport educatiu** (NESE), com el trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH), tal com indica l'Ignasi. L'atenció a aquestes necessitats específiques es veu dificultada, tal com s'ha posat damunt la taula en l'anàlisi dels discursos del professorat, per la manca de traspàs d'informació de l'ESO o altres estudis previs i per la manca de mecanismes d'atenció a la diversitat als CFGM. En el relat de la Joana també s'observa que des de l'institut la van orientar cap a la ruta del PFI, basant-se en la creença que aquests itineraris són més adequats per als estudiants amb NESE o per a aquells que no presenten un bon rendiment acadèmic (Tarabini, *et al.*, 2020).

R: Jo soc una mica... una mica inquiet. Però, no ho sé, depèn del dia. Hi ha dies que soc més tranquil, i hi ha dies que soc més inquiet. No ho sé. P: Quan dius inquiet, què vols dir? Què és el que fas? R: No ho sé, soc molt nerviós i de vegades em costa concentrar-me i això. P: Llavors, recordes si potser durant l'ESO tenies alguna dificultat en aquest sentit? R: Sí. Em van diagnosticar TDAH i no sé què més era. I era per això. (Ignasi, Carrosseria, centre 3, públic)

Bé, bàsicament, tinc una discapacitat relacionada amb el TDAH, que em van diagnosticar quan era petita. Tinc la complicació que, si hi ha una acumulació d'assignatures, em resulta difícil gestionar-les totes alhora, així que he d'anar repartint les meves tasques. A l'institut, em posaven exàmens molt seguits i això em portava a un punt de col·lapse. El meu director, que també era professor de català, va adonar-se'n i ho va comentar als meus pares. Un dia va dir que no arribaria a completar l'ESO i que fariem una espècie de pont perquè pogués fer un PFI. (Joana, SMIX, centre 2, públic)

De manera més general, la idea d'acumulació de desavantatges socials, de problemes de salut mental i de necessitats específiques de suport educatiu (NESE) que experimenten els i les estudiants dels CFGM és coherent amb els resultats d'estudis previs com el de Termes (2022). Aquest estudi mostra que els itineraris d'educació postobligatòria de caire professional estan més masculinitzats, amb més presència d'estudiants amb NESE, d'origen migrant i que provenen de centres d'alta complexitat. Això implica la necessitat de prestar especial atenció a aquesta mena de formació com a espai de reproducció de les bretxes de desigualtat social.

5.2. Dimensió sistèmica de l'abandonament i la continuïtat escolar

En la dimensió sistèmica, es poden identificar diversos factors associats a l'abandonament i la continuïtat als CFGM, que estan relacionats amb les característiques del sistema educatiu. Aquests factors inclouen l'oferta educativa a la qual accedeixen els estudiants, així com les representacions i els imaginaris que es tenen sobre l'oferta i els itineraris formatius postobligatoris (Curran i Montes, 2022).

Localització de l'oferta educativa

La **distància als centres educatius** es presenta, en primer lloc, com un condicionant a l'hora d'escollir-los, la qual cosa limita les opcions dels i les estudiants. L'oferta de secundària postobligatòria presenta una distribució territorial desigual i afecta de manera diferent els itineraris formatius. Mentre que els centres de batxillerat estan àmpliament distribuïts, la disponibilitat dels CFGM és molt més irregular, especialment en determinades famílies professionals i especialitats (Tarabini i Jacovkis, 2023). Alhora, la distribució de l'oferta de formació professional al llarg de la ciutat i del territori fa que els CFGM presentin més mobilitat dels i les estudiants que el batxillerat, tant dins de la ciutat com entre municipis (Termes i Checa, 2022).

Així doncs, **la distància pot generar dificultats per assistir al centre**, com és el cas de la Natalia, que ha de llevar-se a les cinc del matí perquè viu a Vilafranca i ha de fer dos canvis de bus per arribar a l'institut de Barcelona. L'Aitor, per la seva banda, considera que la seva situació actual és pitjor que quan estava a l'ESO, a causa del llarg trajecte que ha de fer.

P: I la distància és un problema? R: Sí, perquè m'he de llevar a les cinc del matí per agafar el primer bus des de Vilafranca. Després, he d'agafar un altre bus per arribar aquí. A vegades, això és el que em costa més, venir fins aquí. (Natalia, Perruqueria, centre 2, públic)

P: Pitjor en quin sentit? R: Doncs perquè el trajecte des de casa és complicat. He d'agafar un tren i dues línies de metro. Quan era petit, la meva mare em deixava amb els avis i jo estava a cinc minuts de l'escola. A l'ESO també estava a cinc minuts de casa meva. És clar, aquest canvi suposa que ara, de casa al tren, hi ha quinze minuts

caminant. Ara trigo més per arribar al tren que no pas el que trigava per anar a l'altre institut. Al principi va ser complicat, perquè m'havia de llevar molt més d'hora. (Aitor, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

No només hi ha una distància física amb implicacions objectives clares en termes de costos econòmics i temporals dels desplaçaments, **sinó també una distància simbòlica amb implicacions emocionals clares** a l'hora de transcendir l'espai, sia del centre educatiu de l'ESO o el barri, que s'accentua en aquells perfils d'alumnat més vulnerable (Tarabini, Jacovkis, *et al.*, 2022). En el cas de la Jessica, el llarg trajecte que ha de recórrer per arribar a l'institut es converteix en un **factor d'estrès i ansietat**, especialment pel temor de no conèixer ningú durant el viatge i d'estar lluny de la seva família.

P: I què et va causar aquest moment d'ansietat al principi del curs? R: Bé, al principi estava convençuda que coneixeria gent. Però després vaig adonar-me que el trajecte és molt llarg. Potser hi ha companys que el tenen més llarg, però a mi em preocupava no conèixer ningú. Ara, cada dia ja conec la gent del bus. Sé que si em passa alguna cosa puc avisar algú que m'ajudarà. Però, igualment, em va entrar el pànic, en pensar: “cauré una altra vegada en la depressió”, i estar tan lluny de casa, sense els meus pares a prop... em va afectar molt, però ja està. (Jessica, Perruqueria, centre 2, públic)

Imaginaris i prestigi social dels itineraris postobligatoris

Un tema rellevant en relació amb les trajectòries educatives de l'alumnat que influeix en els seus processos d'elecció i continuïtat en el sistema són **els imaginaris i les representacions socials sobre el sistema educatiu** i els seus diferents itineraris. Aquestes percepcions es reflecteixen en el discurs de l'alumnat entrevistat com a part del relat dels seus processos educatius.

Cal esmentar que aquest apartat es diferencia de l'anàlisi relacionada amb el professorat, ja que, en el primer cas, les representacions i els imaginaris sobre els CFGM estan vinculats a elements propis de l'estructura social, com els referents culturals que hi ha sobre la formació professional, la qual s'associa a un prestigi més baix en relació amb les rutes acadèmiques, així com a l'estructura productiva del mercat laboral. En canvi, en el cas de l'alumnat, les representacions estan més associades a les característiques dels diferents itineraris pel que fa a la seva dimensió sistèmica, és a dir, l'organització curricular, els criteris d'accés o les connexions entre itineraris, entre d'altres.

En el discurs de les persones entrevistades, es reproduïen imaginari i representacions dels CFGM que també apareixen en el discurs del professorat, **associats a una percepció de desprestigi de la formació professional, considerada per a “mals alumnes”**. Així mateix, es reflecteix una **visió dicotòmica dels itineraris postobligatoris**, en la qual la ruta del batxillerat és per als alumnes amb **habilitats més teòriques**, la qual cosa es percep com a “difícil” segons els i les estudiants entrevistats, mentre que els CFGM són vistos com l’opció per a aquells **amb habilitats pràctiques** (Tarabini i Jacovkis, 2019b).

En aquest sentit, tal com exposa l’Ian, hi va haver un moment en què es resistia a matricular-se en un CFGM, perquè considerava que els **cicles formatius eren per als “poc intel·ligents”**. No obstant això, després d’informar-se i orientar-se sobre la formació professional, finalment va decidir matricular-se en un cicle formatiu.

P: M’ho pots explicar millor, això de la informació sobre els cicles formatius de grau mitjà? R: Perquè es coneix poc. Crec que ara està més normalitzat. En la meua època, sonarà que soc molt vell, però en la meua època es veia com si els cicles mitjans fossin per als “tontos”. Era una mica el que es deia: “Ah, si treus males notes a l’ESO, te’n vas a un cicle mitjà i és tot pràctic i no fas exàmens”. Jo en aquell moment pensava: “no, no, jo vull anar a la universitat i fer els meus estudis”. Però quan ja em vaig informar una mica més, vaig veure vídeos de gent que l’havia fet i vaig veure que no era així, i ja em van orientar una mica més. (Ian, SMIX, centre 2, públic)

Això es complementa amb les representacions com la del Juan, que destaca que seguir la ruta del **batxillerat és una opció que molts descarten a causa de la dificultat que se’n percep**. S’esmenta que els i les estudiants escullen els cicles formatius per la saturació de l’ESO, però també perquè es transmet una “psicosi” que el batxillerat és complicat. De la mateixa manera, l’Iker explica que, tot i desitjar ser advocat, va decidir optar per la formació professional perquè tenia amics al batxillerat que estaven “patint”.

P: Què creus que fa que els alumnes triïn fer cicles formatius? R: Jo crec que és la saturació de l’ESO. També es crea la psicosi que diuen que el batxillerat és molt difícil, o que el cicle és un camí no només més fàcil, sinó també més viable. Jo crec que és això. (Juan, Gestió administrativa, centre 1, públic)

P: T’has plantejat mai estudiar un altre cicle o batxillerat? R: El batxillerat no me’l vaig plantejar. No. De petit, el que tenia gravat a la ment era ser advocat. Però quan em van

dir que havia de fer batxillerat, vaig dir que no. Ara mateix, tinc amics que fan el social i estan sofrint. I no, no. (Iker, Gestió administrativa, centre 1, públic)

També s'evidencia que aquests imaginaris no només es transmeten en l'àmbit de l'ESO o a través d'experiències d'amics o coneguts, sinó que es reforcen en altres espais com les **xarxes socials**. Com comenta el Claudio, en un vídeo de TikTok s'esmentava que el batxillerat era difícil i complicat.

P: A l'escola. És a dir, a l'ESO us diuen això? R: Bé, sí, també. Nosaltres també ho pensem. A un vídeo de TikTok surt que el batxillerat és complicat, difícil. (Claudio, Carrosseria, centre 3, públic)

D'altra banda, apareixen **representacions que valoren els CFGM en comparació amb el batxillerat o la universitat**, la qual cosa també es pot entendre com una forma de resistència davant el desprestigi social dels CFGM (Tarabini *et al.*, 2020a). Tal com es desprèn del relat de l'Andrés, que afirma que actualment se surt més ben preparat d'un cicle formatiu que del batxillerat o, fins i tot, de la universitat.

El batxillerat, veient les notes de l'ESO i tot, ja el vaig descartar. Personalment, penso que avui dia se surt més preparat d'un cicle formatiu que del batxillerat o la universitat. (Andrés, SMIX, centre 2, públic)

Complementant el que s'ha dit, hi ha una representació comuna entre l'alumnat entrevistat dels CFGM, que **defensa que els i les estudiants de formació professional tenen més clar què volen fer amb la seva vida** i, sobretot, a què es volen dedicar professionalment. Tant la Natalia com l'Arnau esmenten que les persones que entren als CFGM tenen clar el seu objectiu, ja que els cicles se centren en un àmbit específic i la formació està orientada al món laboral. Això contrasta amb els discursos presents entre el professorat, que, com hem vist, consideren que una de les causes de l'abandonament als CFGM és que l'alumnat, especialment l'alumnat jove, ingressa sense una idea clara del que vol estudiar, sense orientació i sense un projecte de futur definit.

P: Alguna característica? Els estudiants que trien cicles formatius són així o així? R: Bé, jo sempre he pensat que la gent que va a cicles té més clar què vol fer. Considero que el batxillerat és més general; pots entrar en qualsevol lloc depenent de la nota, evidentment, però el cicle se centra més en una sola cosa. (Natalia, Perruqueria, centre 2, públic)

P: Llavors, creus que això fa que hi hagi gent que decideixi fer batxillerat i d'altres... R: Jo penso que la gent que vol anar a la universitat s'apunta directament al batxillerat,

mentre que la gent que prefereix formar-se laboralment ho fa perquè sap què vol i si li agrada. (Arnau, Gestió administrativa, centre 1, públic)

5.3. Dimensió institucional de l'abandonament i la continuïtat escolar

En l'àmbit institucional, es poden identificar factors relacionats amb la configuració i l'organització dels centres educatius, així com amb els sistemes d'informació i orientació per a l'elecció d'estudis vinculats als CFGM. També inclouen la gestió administrativa, la infraestructura dels centres, les estructures curriculars, les pràctiques pedagògiques, els processos d'ensenyament-aprenentatge i els processos d'acompanyament i tutoria. Segons la literatura sobre abandonament, aquests elements són clau per la seva incidència directa en les possibilitats de continuar els estudis i prevenir l'abandonament prematur dels i les estudiants (Curran i Montes, 2022; Salvà, 2024; Tarabini *et al.*, 2017; Termes, 2022).

Manca d'orientació prèvia i desinformació sobre els CFGM

Estudis previs destaquen la importància de la informació que tenen els estudiants sobre el sistema i els itineraris formatius, així com els sistemes d'orientació, per la seva influència en l'abandonament i la continuïtat dels estudis (Tarabini i Jacovkis, 2023; Oliveras *et al.*, 2018).

Les condicions de desigualtat social s'associen a **mancances en l'accés a informació de qualitat i completa per a la presa de decisions**, en línia amb el que plantegen Ball i Vincent (1998), que diferencien entre dos tipus de coneixement a l'hora d'escollir escola: el coneixement "calent", més immediat, menys estructurat i provinent de fonts no formals, i el coneixement "fred", més especialitzat i provinent de les mateixes escoles o de fonts formals.

D'una banda, és comú que els i les estudiants entrevistats comparteixin **haver rebut poca informació durant els seus processos de presa de decisions, especialment durant l'ESO**. Així ho relata la Natalia, que explica que, en aquest període, les xerrades estaven més enfocades al batxillerat i deixaven en segon pla la informació sobre els CFGM.

Sí, crec que no ensenyen prou sobre les opcions disponibles després, perquè durant l'ESO recordo que ens van fer una xerrada sobre què fer després de l'ESO. Només ens van esmentar els cicles de manera superficial, i es van centrar més en explicar-nos el batxillerat. A més, recordo que, a l'estiu, mentre buscava informació sobre els cicles, vaig descobrir que hi havia cursos que duren un parell de mesos, que també són una bona opció. No requereixen tant de temps d'estudi, però et permeten obtenir un títol. A l'ESO, això no ho comentaven. (Natalia, Perruqueria, centre 2, públic)

Des d'una perspectiva contrària, els **mecanismes d'informació que han estat més valorats pels estudiants** són l'acompanyament en la cerca per internet i la claredat en la presentació de les assignatures i l'estructura curricular, la qual cosa és coherent amb la idea de Ball i Vincent sobre el “coneixement fred” (1998). També han destacat espais com els tallers a l'ESO, les jornades de portes obertes als instituts, les visites al Saló de l'Ensenyament i el suport d'agents externs d'orientació. Un exemple n'és la Claudia, que va rebre ajuda en el seu procés d'orientació a través de l'Espai Jove de Nou Barris. Els testimonis de la Loreto, la Sofia i la Claudia donen manteniment a aquest argument.

P: Hi ha alguna altra cosa que t'hagi ajudat a triar els estudis? Tipus, informació... R: Sí, és clar, el fet que la informació estigués disponible sobre el cicle i que expliqués bé les assignatures em va ajudar molt. Si no hagués vist les assignatures, potser no m'hi hauria decidit tant. En veure les assignatures que podia fer, em vaig adonar que m'agradaven molt més. Hi havia aspectes que em despertaven la intriga de fer-ho. (Loreto, Perruqueria, centre 2, públic)

No sé si és pel meu institut, però realment m'ajudaven molt. Si no sabies què fer, fèiem excursions al Saló de l'Ensenyament, i això ens va ajudar molt a decidir si volíem fer batxillerat o un cicle formatiu. (Sofia, TES, centre 3, públic)

P: Recordes qui eren les persones que van contactar amb tu? O si estaven al teu institut? R: Ah, això era a l'Espai Jove. Jo vaig estar a Vilapicina, pel Tudor. Contacten amb tu i et diuen que estàs a tal lloc. A mi em va tocar una noia que es diu Carmen. Vam estar parlant i, de tant en tant, quan vaig començar el cicle, em preguntava: “Com va?”, “Molt bé”. I coses així. (Claudia, TES, centre 3, públic)

Aquesta manca d'informació provoca —tal com s'ha posat de manifest en els relats del professorat— que es generin **expectatives sobre el cicle que després no es compleixen**. És el cas de l'Ian, que abans d'ingressar al cicle de Sistemes Microinformàtics i Xarxes va abandonar un cicle d'Informàtica perquè no tenia una idea clara de com seria i es va sentir decebut. També passa amb la Lucía, que quan va buscar

informació a l'institut va rebre poca orientació. Ella comenta que, si hagués tingut més informació, hauria anat directament a un grau superior, ja que al seu país d'origen estudiava Enginyeria a la universitat.

I, pel que fa a la metodologia d'ensenyament, una cosa que m'ha decebut en general de tots els cicles és que crec que no se n'explica bé el contingut. No hi ha una idea clara de què hi faràs. Jo vaig començar el primer cicle amb una idea molt més tècnica del que realment era, i em va passar el mateix amb el cicle mitjà d'Informàtica, pensant que anava en una direcció que després va resultar ser una altra. Aquí no em va decebre tant, perquè m'era una mica igual, però crec que no s'informa adequadament sobre com es desenvoluparan els cicles i hauria de proporcionar-se més informació en aquest sentit. (Ian, SMIX, centre 2, públic)

R: Només la secretaria estava oberta, i el conserge em va ajudar. Em va donar un full i em va dir: "Mira, aquest és el cicle, aquestes són les matèries". I així vaig poder veure, més o menys, les matèries. P: D'acord. Però si te n'haguessin informat una mica més, hauries anat directament a...? R: Sí, sí, hauria anat directament al grau superior. (Lucía, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

Aspectes negatius de l'experiència als centres de CFGM

En les experiències dels i les estudiants dels CFGM també s'identifiquen una sèrie de barreres o aspectes valorats negativament que poden esdevenir potencials causes d'abandonament escolar prematur.

Un primer element que es percep com un **obstacle** per a la continuïtat és quan els i les estudiants comencen a tenir **dificultats acadèmiques**, els seus resultats no són els esperats o suspenen assignatures. Això és coherent amb estudis anteriors, que assenyalen que el rendiment acadèmic és un predictor clau de l'abandonament escolar i, més àmpliament, de les trajectòries educatives (Bernardí i Cebolla, 2017). En el cas del Juan, el seu testimoni mostra que, malgrat començar amb molta motivació, les baixes qualificacions el van desmotivar i van reduir la seva assistència a classe. En línia amb això, l'Antonio atribueix com a principal causa d'abandonament la inseguretat derivada de suspendre matèries i perdre el temps, o bé el fet que no li agradin la majoria d'assignatures.

P: Explica'm una mica com està sent la teva experiència. Com et sents? És el que esperaves? R: Bé, no sé... Vaig començar molt motivat, venia tots els dies, però les notes de la primera UF no van ser com esperava. Això em va desmotivar molt i... crec que això em va portar a perdre una mica l'interès pel curs. Tot i així, no vull deixar-ho del tot, perquè m'agrada i vull estudiar això, però no va ser el que jo esperava i això em va afectar molt. Últimament faltó sovint a classe. (Juan, Gestió administrativa, centre 1, públic)

P: Què creus que fa que un alumne abandoni? R: La inseguretat de suspendre i perdre el temps. O adonar-te que només t'agrada una assignatura i la resta no et serveixen de res, i decidir deixar-ho per canviar a un cicle que t'interessi més. (Antonio, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

La manera en què s'estructura i el disseny del currículum és un factor que s'associa a la reproducció de desigualtats, ja que la manera en què es distribueix el coneixement al llarg de la formació pot influir en les oportunitats d'aprenentatge de l'alumnat (Tarabini i Jacovkis, 2023; Nylund *et al.*, 2017). En aquest sentit, l'Alberto expressa que, segons la seva experiència, alguns companys han abandonat la formació professional perquè no va complir amb l'expectativa de fer més assignatures de caràcter pràctic, i quan es troben amb més càrrega teòrica al començament del cicle, sovint perden interès o motivació.

P: I saps per què ho van deixar? Què creus que...? R: Alguns, dos, ho van deixar perquè no baixàvem gaire al taller en aquell moment. Baixàvem poc i passàvem tot el dia a classe. Això no els agradava i van decidir deixar-ho. (Alberto, Carrosseria, centre 3, públic)

Un altre repte per als estudiants és la **falta de comprensió del funcionament dels CFGM**. La Claudia comenta que, quan va començar el cicle, hi havia molts aspectes que no entenia, des de l'organització en unitats formatives (UF) fins a l'ús del Moodle, fet que li va dificultar l'adaptació.

És una mica complicat, perquè no és el mateix venir de batxillerat o ESO, que s'organitzen per trimestres. Aquí no, aquí és per UF. Al principi no ho entenia gaire, era com: "què és una UF?". No entenia que en una assignatura només hi hagués una UF, i en una altra, quatre. M'ho van explicar una mica, però tot i així no ho comprenia del tot. (Claudia, TES, centre 3, públic).

És complicat, eh? Canviar de l'àmbit social al de sanitat... és difícil. Quan vaig començar, hi havia moltes coses que no entenia. Bàsicament, gairebé res, excepte FOL,

perquè l'economia s'hi assemblava una mica. Però em va costar molt adaptar-m'hi. No en tenia ni idea. A més, era entre Classroom i Moodle. Mai havia sentit parlar de Moodle; Classroom sí que l'havia fet servir. Però Moodle? No entenia res. (Claudia, TES, centre 3, públic)

Finalment, la Loreto destaca com un aspecte negatiu **l'alta rotació del professorat al centre**. Atès que la relació i la proximitat amb els i les docents són clau per a l'alumnat a l'hora d'afirmar el seu vincle amb la institució i el seu procés formatiu (Schmid, 2021), aquesta rotació pot impactar negativament en la continuïtat educativa.

El que passa és que enguany hem tingut un problema, perquè hi ha hagut professors que han estat venint i marxant constantment, i això ens ha embolicat una mica, sobretot tenint en compte que és el nostre primer any. No estava gaire ben organitzat. Però, tret de la mala organització, crec que, en general, bé. (Loreto, Perruqueria, centre 2, públic)

Aspectes positius de l'experiència als centres de CFGM

Les i els estudiants entrevistats remarquen diversos elements positius de les seves experiències i processos d'ensenyament i aprenentatge als CFGM i als centres educatius on els cursen. Aquests factors són fonamentals per promoure la continuïtat als cicles, fins i tot per a aquells estudiants que es troben en risc d'abandonament.

El primer aspecte valorat positivament és la **docència centrada en l'alumnat, la personalització de la formació i l'ús de diverses metodologies d'ensenyament i aprenentatge**. En aquest sentit, la Tania destaca que el professorat sempre busca múltiples maneres d'ajudar l'alumnat a aprendre, la qual cosa finalment influeix en la seva capacitat d'aprovar els cursos. L'Arnau també valora la metodologia d'ensenyament del seu professorat i remarca que els proporciona esquemes i diversos materials d'estudi.

Llavors, ells intenten que... que aprovis. Busquen mil maneres i et donen recursos perquè aprenguis i aprovis. (Tania, Gestió administrativa, centre 4, concertat)

P: Et motiva més venir aquí? R: Sí, m'agrada molt. Les professores expliquen bé, la veritat. N'hi ha alguns que em costen una mica d'entendre, perquè la seva manera d'explicar és diferent; hi ha qui ho fa millor i qui ho fa menys bé, però això és normal. A més, els professors ens deixen apunts i esquemes per estudiar. (Arnau, Gestió administrativa, centre 1, públic)

Al mateix temps, l'Arnau destaca com a aspecte positiu de la seva experiència al CFGM

la realització de **diverses activitats d'aprenentatge, com projectes i treballs individuals i en grup, amb un enfocament pràctic orientat al món laboral.** La importància del treball en equip i la diversitat de metodologies es reforça amb les paraules de la Claudia, qui explica que la seva experiència al batxillerat va ser difícil i desmotivadora, ja que tot era individual i teòric, sense treballs en grup.

Al grau mitjà és molt diferent, perquè fan més projectes i més activitats, tant en grup com individualment. De veritat, hi ha moltes més oportunitats per participar-hi, és com més dinàmic, però t'estan formant, saps? Aquí et preparen per al món laboral, mentre que a l'ESO et preparen per al batxillerat. Aquí et preparen per saber com fer un treball, perquè també hi ha les pràctiques. Ho veig molt diferent, i molt millor. (Arnau, Gestió administrativa, centre 1, públic)

No, jo ho veia molt diferent. A l'ESO i al batxillerat, era com... No ho sé, no m'agradava gaire perquè em semblava difícil. Era complicat estar aquí tant de temps. A l'ESO fèiem treballs en grup i activitats conjuntes, però al batxillerat no era així. Era molt individual. Això costa, saps? Desanima molt. Em semblava avorrit, perquè tot era aïllat i havies de sobreviure sol. M'agradaria més poder treballar en equip. Però no, és molta teoria i ho has de fer tot tu mateix. (Claudia, TES, centre 3, públic)

Seguint amb els aspectes valorats positivament als CFGM que contribueixen a la continuïtat educativa dels i les joves, els discursos dels i les estudiants posen de manifest diversos elements relacionats amb la **flexibilitat en la càrrega acadèmica i la capacitat de treballar a un ritme propi i autònom.** Aquestes característiques es poden associar amb una reafirmació d'una nova etapa de vida de l'alumnat, on són els i les protagonistes i responsables del seu futur i de la seva inserció laboral. En aquest sentit, com reflecteixen les cites següents, la Sofia esmenta que una de les raons per les quals va decidir continuar els estudis, malgrat les notes baixes, van ser les alternatives que li permetien organitzar de manera flexible la càrrega d'assignatures.

P: I t'has plantejat mai deixar-ho, canviar de cicle o alguna cosa així? R: La veritat és que no. Quan vaig veure que a mitjan curs m'anava malament, els professors em van dir que hi havia alternatives perquè no hagués de deixar el curs i que el pogués acabar. Ens van comentar que podíem repartir les assignatures, especialitzar-nos en algunes i deixar les altres per al curs següent. A més, durant tot el curs ens han recordat que no estem aquí obligats, sinó perquè volem. Això és cert. Quan vaig adonar-me que no m'anava bé, vaig decidir agafar 5 de les 10 assignatures per fer-les ara i deixar les altres 5 per al curs vinent. D'aquesta manera, podré passar a segon sense haver de recuperar les assignatures de primer. (Sofia, TES, centre 3, públic)

Tant l'Arnau com l'Ian destaquen la **llibertat de poder treballar al seu ritme**, un aspecte que s'associa també amb el fet que hi ha més activitats pràctiques i treballs que poden fer en el seu temps.

P: I, per exemple, estudiar a l'ESO o aquí, és diferent? T'agrada més aquí que...? R: Aquí m'agrada molt més, perquè hi ha certes llibertats. Quan et vas acostumant a la pràctica o als treballs, pots treballar al teu ritme, sempre que lliuris els projectes dins del termini establert. I perquè, normalment, com que ja tens una edat, pots sortir; no has d'estar en un pati aglomerat amb els altres nens. Pots fer un tomb, explorar el centre, que és un edifici força antic, i descobrir coses boniques. (Antonio, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

I: Crec que és un cicle molt autònom que et permet fer més treball pràctic que teòric, i això a mi m'agrada molt més. (...) Jo, amb l'edat que tinc, prefereixo treballar a la meua manera i lliurar els treballs i oblidar-me'n, que haver d'estar fent una pràctica on l'anem seguint tots alhora i tal. (Ian, SMIX, centre 2, públic)

En línia amb aquests resultats, estudis previs com el de Schmid, *et al.* (2021), evidencien que l'aprenentatge orientat a la pràctica, les tasques aplicades, les oportunitats de col·laborar i oferir-se suport mutu entre companys i companyes, així com el suport actiu del professorat en el procés d'aprenentatge, contribueixen a enfortir el sentit de pertinença i el vincle amb el centre educatiu en els itineraris professionals. Al mateix temps, Medina *et al.* (2017) mencionen que alguns elements clau per a la prevenció de l'abandonament escolar en l'educació secundària professional relacionats amb l'àmbit pedagògic són la dinàmica activa de les classes, la vinculació amb el món laboral, l'exigència i l'avaluació de l'alumnat, i la disponibilitat del professorat.

L'acció tutorial i la importància de l'acompanyament personalitzat

Un tema que s'aborda específicament en les entrevistes realitzades als i les estudiants és la seva valoració sobre les tutories, ja que aquestes es conceben com un espai destinat a oferir acompanyament i seguiment acadèmic, social i personal de l'alumnat. L'objectiu principal de les tutories és atendre necessitats o problemàtiques que puguin sorgir durant el procés educatiu, amb la finalitat de generar respostes primerenques i prevenir problemes de rendiment acadèmic, convivència o abandonament escolar.

Les tutories són **valorades negativament quan no tenen un objectiu clar ni una planificació adequada, o bé quan no es duu a terme cap activitat pedagògica o formativa**. En aquests casos, els i les estudiants no les perceben com a espais útils que contribueixin al seu procés d'aprenentatge. El relat de l'Iker posa en evidència aquesta situació, ja que comenta que les tutories es converteixen en temps lliure, on el professor els suggereix que aprofitin per fer tasques d'altres assignatures. La realitat, però, és que cap estudiant utilitza aquest temps per estudiar o avançar feina, sinó que el fan servir per a altres activitats, i això fa que les tutories es percebin com un temps similar al del pati.

P: D'acord. En general, t'agraden les tutories? R: Sí, però perquè, més que tutories, són com estones lliures. El professor ens diu que fem el que vulguem mentre siguin deures d'altres assignatures. P: I consideres que són útils? Les tutories? R: No. Fem tot el contrari. Alguns estan amb el mòbil, ningú avança feina ni res. És això, és com una estona lliure, com si fos pati. (Iker, Gestió administrativa, centre 1, públic)

En la mateixa línia, l'Adrián comenta que les tutories li resulten convenientes perquè, **com que no s'hi realitzen activitats concretes, pot marxar abans, de manera que es converteixen en temps lliure**. Considera que només són útils quan necessita tractar algun tema concret amb el tutor.

P: D'acord. Llavors, creus que aquestes tutories serveixen? Què canviaries? Creus que s'haurien de mantenir? R: A veure, a mi em va bé sortir abans. Llavors, ho veig bé. Si tinc alguna cosa a dir, la dic. I si no, me'n vaig. P: Però creus que parlar amb el tutor serveix? R: Sí, quan et quedes a parlar, sí que serveix, perquè t'ajuda. P: Ja, d'acord. En temes acadèmics o...? R: Sí, en qualsevol cosa. Aquest tutor sempre ens diu que podem parlar de qualsevol tema. Sempre ens ho recorda. I amb alguns professors, també. Doncs, prou bé. Sí que hi ha confiança amb ells i bon ambient. (Adrián, Carrosseria, centre 3, públic)

Estudis com el de Torradella *et al.* (2023) analitzen els factors que expliquen l'abandonament escolar prematur des d'una perspectiva biogràfica. En aquest sentit, es destaca que un dels aspectes que falla en la prevenció de l'abandonament és la desvirtuació de l'acció tutorial i l'absència d'acompanyament per part del professorat durant les diverses etapes i transicions vitals de l'estudiant.

En contraposició a aquesta idea de la desvirtuació de les tutories, es generen diversos discursos que emfatitzen aquest **acompanyament personalitzat i un enfocament integral dels processos educatius**. A través dels relats de l'Andrés, la Lucía i

l'Antonio, es poden identificar algunes de les funcions valorades de l'acció tutorial, amb especial atenció al paper del tutor o tutora, tal com es resumeix a la taula següent:

Taula 8. Rols de l'acció tutorial valorats positivament per part de l'alumnat

Rols de l'acció tutorial valorats positivament	Relats d'estudiants
Seguiment dels temes acadèmics per detectar de manera precoç problemes en alguna matèria o alumnat en risc de suspendre.	P: Què creus que funciona bé? I què t'agradaria canviar? R: El que m'agrada és que parlen de com ens va, de manera general, sense ofendre ningú. Ens animen a posar-nos les piles i ho fan d'una manera positiva. Per exemple, ens van dir que, d'entre 100 alumnes, uns 20 podrien suspendre. Això fa que aquells que saben que van malament es diguin: "D'acord, he de posar-me les piles per no suspendre". Generalment, no es parla mai d'una persona en concret. A més, a les tutories ens informen si algun professor no està content amb nosaltres, tant si és per alguna cosa que hem fet o pel nostre comportament. Si fem alguna cosa malament, ens ho diuen. (Andrés, SMIX, centre 2, públic)
Monitoratge en temes relacionats amb el comportament i comunicació als i les estudiants sobre si han de millorar en aquest sentit.	
Incentiu i motivació a l'alumnat per a la continuïtat dels estudis mitjançant expectatives elevades.	
Coordinació amb altres docents del cicle en cas que hi hagi problemes o necessitats dels i les alumnes per a prendre mesures conjuntament.	
Suport en processos administratius i relacionats amb les diferents decisions o processos que s'han de seguir en el sistema educatiu, com orientació en l'elecció de cicles, mecanismes d'accés, i tràmits com inscripcions o postulacions.	P: Bé, són diferents els professors i tutors d'aquí respecte als del teu país? R: Sí, en tot, especialment en l'estructura de l'aprenentatge. Al meu país no et pregunten com et sents ni si et passa alguna cosa; si no ho expliques, ningú se n'assabenta. Recordo que teníem companys que estaven al pati tot el dia i els professors deien que cobrarien el seu sou igualment per dos o tres alumnes que volguessin marxar. En canvi, el Cristian t'acompanya, et diu què pots fer. Ell em va parlar sobre la prova d'accés i em va ajudar a inscriure'm. És una bona persona, i també ajuda els altres companys. A més, et pregunta, no et jutja. Aquí, els professors solen jutjar-te, però ell busca comprendre. A mi m'hauria agradat tenir un tutor així. (Lucía, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)
Suport emocional, en un ambient de confiança i respecte. Es valora també l'actitud de tutors que "no jutgen", sinó que més aviat tenen una actitud de comprensió i flexibilitat davant de possibles problemàtiques dels i les estudiants.	
Flexibilització i adaptació dels processos d'ensenyament i aprenentatge mitjançant el reconeixement de les situacions de dificultat personal i les subjectivitats de l'alumnat.	Sí, he tingut un tutor que m'ha donat molt de suport en el tema emocional i personal. M'ha ajudat i m'ha donat confiança per obrir-me a ell. Hi ha professors molt amables que entenen quan estem passant per situacions que ens impedeixen fer alguna cosa. Per exemple, si he de lliurar una diligència i no puc fer-ho aquell dia, almenys em deixen un dia més. En els exàmens, intenten assegurar-se que tot el grup estigui anivellat, perquè el seu objectiu no és que només dues persones aprovin, sinó que aprovi el màxim de gent possible. (Antonio, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)
Promoure la implementació d'avaluacions centrades en l'aprenentatge de tots i totes, i no des d'una lògica de la reprovació.	

Font: Elaboració pròpia

Cal esmentar també que la figura del tutor, quan exerceix aquest rol personalitzat, es converteix en un **factor clau per evitar l'abandonament escolar dels i les estudiants als CFGM**. En el cas de l'Aitor, quan va tenir dubtes i es va plantejar deixar el cicle, el seu tutor li va donar suport, oferint-li opcions com la formació dual, i fins i tot va tenir

una reunió amb els seus pares. L'estudiant destaca que el va motivar molt que, per primera vegada, algú parlés bé del seu rendiment al centre educatiu i que l'ajudés a visualitzar l'aplicació laboral de la seva formació.

P: Llavors, et vas plantejar deixar-ho per l'aclaparament, l'estrès? Què et va fer quedar-t'hi? R: El meu tutor. Jo crec que em va ajudar molt. I els meus pares, també. Sé que si els digués que vull deixar-ho, es posarien molt tristos. Al principi, vaig començar el cicle molt bé, i ara també estic superbé. El Cristian, el meu tutor, va dir als meus pares que jo podia seguir la formació dual. Vaig veure la meva mare molt feliç; mai no l'havia vista abans en una reunió amb un professor rebent comentaris positius. Quan vaig arribar a casa i ella em va explicar el que el meu tutor li havia dit, em vaig quedar sorprès, ja que mai ningú li havia comentat res així. (Aitor, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

La Marcela comparteix una opinió similar sobre la seva percepció de les tutories, i atribueix l'abandonament dels CFGM al fet que moltes persones se senten desmotivades i deprimides. Ella considera que **el suport i l'orientació poden ser determinants per buscar el benestar**. Així, visualitza que les tutories poden prevenir l'abandonament proporcionant eines als i les estudiants per trobar el seu camí, definir la seva identitat i construir un projecte de vida.

P: Què creus que influeix en la gent a l'hora de deixar els estudis? R: Mmm... que no tenen motivació. No només a classe, sinó a la societat en general, la gent està deprimida. I com que no s'ofereix ajuda, o bé se n'ofereix, però de poca qualitat, la gent es desmotiva. Volen deixar-ho tot per ser feliços, però com podem ser feliços si ningú ens ensenya? Per això hi ha el tema de les tutories, per ajudar-te a trobar el teu camí, qui ets, la teva identitat. (Marcela, Gestió administrativa, centre 4, concertat)

L'anterior és coherent amb les reflexions que sorgeixen de l'estudi de Torrabadella *et al.* (2023), on s'exposa que, per enfortir la continuïtat en els itineraris postobligatoris, és necessari tenir en compte la singularitat de les vides dels i les estudiants, els diferents ritmes d'aprenentatge, els contextos socioculturals i les subjectivitats.

5.4. La dimensió relacional de l'abandonament i la continuïtat escolar

Les trajectòries dels i les estudiants i, per tant, els seus processos de continuïtat i abandonament, no són només un fenomen individual ni responen únicament a factors com les habilitats, les identitats acadèmiques i personals, els resultats acadèmics previs o els gustos personals. També es fa evident una influència significativa de les relacions familiars, del grup d'iguals i del professorat en l'elecció d'estudis i en les decisions de continuar, especialment en els casos en què els i les estudiants han tingut dubtes o intencions d'abandonar els estudis.

El paper de la família

La influència familiar és un factor complex que afecta les trajectòries educatives dels i les estudiants de diverses maneres. Una de les formes en què es manifesta aquesta influència és en forma de **pressió per triar o descartar determinades opcions d'estudi i per continuar-hi**, especialment en els casos en què els i les estudiants han tingut dubtes o han considerat abandonar el CFGM. Segons l'experiència d'alguns estudiants, la pressió o implicació familiar és tan elevada que, en lloc de ser l'estudiant qui assisteix a l'entrevista de l'institut, és la mare qui ho fa en el seu lloc, com és el cas del Juan. En el mateix sentit, la Marcela explica que va ser el seu pare qui, principalment, va prendre la decisió sobre el cicle que ella està cursant.

P: Què et crida l'atenció d'aquest institut? Per què el vas triar? R: Bé, la meua mare va ser qui va venir a fer l'entrevista, i li va agradar molt aquest centre perquè era gran, per les instal·lacions i per la ubicació, així que va decidir apuntar-me aquí. (Juan, Gestió Administrativa, centre 1, públic)

El meu pare també hi va intervenir i va investigar els cicles. Gairebé ho va triar ell per mi, perquè a mi sempre se m'ha donat bé aplicar-me. Va dir: "si és complicat, t'aplicaràs". I així em va apuntar aquí. Estic a l'expectativa, perquè tot és tan nou i ràpid... (Marcela, Gestió administrativa, centre 4, concertat)

D'altra banda, la **influència familiar també pot tenir un efecte contrari**. A més d'incentivar determinades opcions educatives, **pot desaprovar les decisions dels i les estudiants**. En l'experiència de l'Aitor, la seva mare no esperava que optés per un CFGM, per la qual cosa va parlar amb l'orientadora de l'institut. L'Adrián explica que el seu pare no estava d'acord amb la seva elecció del cicle de Carrosseria. De fet, ara està

considerant seguir una altra formació, com la de Fred industrial, que el seu pare li va proposar per quan acabi el cicle actual, ja que reconeix que l'opinió del seu pare té un pes important en les seves decisions.

P: Et vas plantejar altres cicles? O ja tenies clar que volies aquest...? R: Quan ja tenia clar que volia seguir aquest cicle, la meva mare es va quedar una mica sorpresa el primer dia que l'hi vaig dir. Avui ha parlat amb l'orientadora i estava una mica desconcertada, perquè no s'esperava que optés per un cicle formatiu. L'hi vaig explicar tot i crec que finalment es va quedar contenta, pensant que el seu fill sap el que vol. (Aitor, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

P: Ja ho entenc. Llavors, al teu pare no li va agradar tant la teva elecció. Explica'm això... R: La meva mare sempre em diu que triï el que jo vulgui. Però el meu pare és diferent... Ell vol que segueixi el camí que ell ha marcat, fins al punt que, per orgull, sento que he de fer el que ell vol. Jo, però, no hi estic d'acord, vull fer el que jo decideixi. Entenc que em vulgui ajudar, i ho valoro, però si prenc una altra decisió, no s'ho hauria de prendre malament. Fred industrial, per exemple, és una opció que ell em va proposar perquè pogués treballar amb ell. Per això ho estic pensant, perquè, al capdavant, aquesta influència també hi és present. (Adrián, Carrosseria, centre 3, públic)

La influència familiar en la **continuïtat dels estudis** es fa evident en el relat de l'Alberto, on es veu clarament com la seva mare el guia i l'anima a continuar amb el cicle, tot i no haver aprovat totes les matèries.

P: Ja? Què va passar? R: Bé, veia que no avançava, que no aprovava. Li vaig dir a la meva mare que volia canviar. Ella em va dir que havia triat això i que ho podia intentar de nou, que no passava res. Que a la vida també es poden repetir les coses. (Alberto, Carrosseria, centre 3, públic)

En tercer lloc, la influència familiar també actua **com a exemple o model de rol que els i les estudiants segueixen en el moment de decidir quin cicle formatiu volen estudiar**. La Loreto explica que va triar el CFGM de Perruqueria perquè hi ha moltes persones de la seva família que han treballat en aquest sector, la qual cosa li ha cridat l'atenció des de petita. La situació del Juan és similar: la seva mare i el seu padrí són gestors, i el seu cosí està estudiant el mateix CFGM.

P: Ara explica'm per què vas triar Perruqueria. Com ho vas conèixer? Què et va cridar l'atenció? R: Perquè sempre he tingut familiars que han treballat en perruqueria. De petita, sempre volia visitar perruqueries i sempre m'ha cridat l'atenció. Quan vaig veure que realment volia provar-ho i que m'agradava, vaig decidir tirar endavant. (Loreto,

Perruqueria, centre 2, públic)

P: Has dit que et cridava més l'atenció el tema de les finances i l'administració. Què és el que et fascina d'això? R: Bé, la meva mare és gestora, així que és semblant. El meu padrí també ho és, i el meu cosí està en grau superior d'Administració. Ell m'ho mostra i m'agrada, em crida l'atenció. És tot el que envolta aquest tema, per això volia entrar-hi. (Juan, Gestió administrativa, centre 1, públic)

Així doncs, és important remarcar que la influència dels models familiars en l'elecció d'estudis dels i les estudiants és un poderós mecanisme de reproducció de desigualtats, ja que els horitzons de possibilitat estan sovint delimitats per les expectatives i experiències del seu entorn familiar. És nombrosa, de fet, la recerca que demostra que les famílies amb menys capital cultural són les que tendeixen a transmetre un ventall d'opcions més restringit als seus fills i filles, reproduint així les desigualtats educatives i socials (Reay, 1998).

El paper del grup d'iguals

Les amistats i les parelles de l'alumnat tenen un paper important durant els processos de presa de decisió i com a companys amb qui compartir l'experiència d'ingressar als CFGM. Una manera d'influència és seguir els consells de les amistats alhora de triar un cicle, com és el cas de l'Andrés. D'altra banda, analitzar i ingressar junts al mateix cicle representa un aspecte decisiu per impulsar la motivació de l'ingrés, ja que estudiants com el Juan i l'Ian han manifestat que la seva decisió de triar un cicle es va veure reforçada per la companyia de les seves amistats o parelles.

P: Qui diries que t'ha ajudat a triar el cicle, a prendre la decisió? R: Eh... el meu amic, que em va dir que m'apuntés a aquest cicle. Si no fos per ell, ara mateix estaria en Imatge i so o fent una altra cosa. (Andrés, SMIX, centre 2, públic)

Bé, jo tinc dos amics que també estaven interessats a fer el mateix cicle. Un està en la d'anglès i l'altre amb mi, i això em va impulsar encara més. (Juan, Gestió administrativa, centre 1, públic)

P: Digue'm qui t'ha ajudat a triar els estudis. Hi ha profes, amics... algun cercle que t'hagi orientat d'alguna manera? R: Bé, realment, no. Potser una mica la meva parella, quan li vaig dir que volia estudiar Informàtica. Ella em va dir que també volia fer-ho, i aquest va ser el punt definitiu per a dir: "Ho estudiem, ens posem d'acord i ho mirem junts". (Ian, SMIX, centre 2, públic)

Tot sovint s'apunta a la influència del grup d'iguals en les eleccions educatives en sentit negatiu, atès que resta agència a la capacitat de decisió de l'alumnat i, per tant, genera tries inercials d'acord amb les opcions educatives que han escollit els seus company i companyes. De fet, la familiaritat amb aquells que t'envolten és un element decisiu alhora de triar, ja que permet establir un marc de prioritats i del que és viable estudiar (Brooks, 2003), de la mateixa manera que estudiar a prop de casa —fins i tot al mateix centre d'ESO— confereix la seguretat de la proximitat. Encara més, la influència del grup d'iguals en les tries educatives es dona en tota mena d'eleccions, tant de batxillerat com d'FP, i no és pas en si mateixa reprovable, ja que moltes vegades garanteix que l'alumnat continuï estudiant i, alhora, esdevé una font de transmissió de capital informacional (*hot knowledge*, en termes de Ball i Vincent, 1998) clau per a navegar en el sistema educatiu.

En relació amb la continuïtat dels estudis, els i les estudiants valoren molt positivament les **bones relacions interpersonals que es donen a l'institut o al cicle formatiu**. L'Andrés assenyala que una de les causes més importants de la seva satisfacció amb la seva tria d'estudis és que se sent bé i còmode amb els seus professors i companys. Destaca que no hi ha tensió entre professorat i alumnat, ni entre els mateixos alumnes, i, per tant, valora la tranquil·litat de l'ambient al centre educatiu i a l'aula.

P: Quines coses creus que són les més importants per a tu o les que són més significatives per sentir-te satisfet amb la decisió que has pres? R: Bé... Una cosa és que estudio el que m'agrada. Després, la gent que hi ha. És a dir, els meus companys i professors; amb ells em sento còmode, no hi ha tensió entre alumnat i professorat, i tampoc entre alumnes. Tot és molt tranquil. En general, és això, la veritat. (Andrés, SMIX, centre 2, públic)

L'assetjament escolar apareix com un factor d'abandonament en el discurs de l'alumnat, com és el cas de la Loreto, qui explica que durant la seva experiència a l'ESO va viure una situació d'aquest tipus i a causa d'això va deixar el centre educatiu. A més, destaca que, actualment, al CFGM que està cursant, hi ha bones relacions tant entre companys i companyes com amb el professorat.

P: Com va ser la teva experiència a l'ESO? R: L'experiència a l'ESO, des de la meua perspectiva personal, no va ser gaire agradable. Vaig ser víctima d'assetjament i tampoc vaig tenir una experiència còmoda amb els companys ni amb el professorat. Ara, al cicle, he notat un canvi significatiu en la meua perspectiva i aquí estic molt millor. (Loreto, Perruqueria, centre 2, públic)

En aquest sentit, les relacions entre iguals tenen una influència important en les decisions educatives i en la continuïtat dels estudis. Aquestes relacions poden exercir un paper positiu si es configuren com una xarxa de suport, acompanyament i motivació. No obstant això, també poden tenir un impacte negatiu si esdevenen amenaces o si l'entorn es torna insegur, com succeeix en situacions d'assetjament escolar.

El paper del professorat

Igual que en el cas de les famílies i del grup d'iguals, el professorat juga un paper important en els processos d'elecció d'estudis de l'alumnat, així com en la seva continuïtat durant els estudis postobligatoris.

Com s'ha posat de manifest en estudis previs, els processos d'orientació —formal i informal— que es porten a terme des dels centres educatius sovint deriven els “mals estudiants” cap a la formació professional i, a més, aquests processos tendeixen a estar esbiaixats en termes de classe social, gènere i origen (Tarabini *et al.*, 2020a; Bonizzoni *et al.* 2014; Tarabini *et al.*, 2022). Això condiciona que, en múltiples ocasions, la tria que fa l'alumnat dels CFGM s'expressi gairebé com l'únic camí possible que li han posat a l'abast tot i que no sigui, *a priori*, l'opció desitjada. L'alumnat entrevistat, de fet, descriu de manera recurrent que, davant situacions de repetició o baix rendiment, els i les estudiants són orientats de manera sistemàtica cap a la formació professional —aquest fet explica la concentració als CFGM d'alumnat amb baix nivell de competències, tal com s'ha posat de manifest a l'apartat anterior. Així ho evidencia l'Aitor, que afirma que, si hagués conegut millor com funcionava el sistema, hauria preferit continuar amb el batxillerat, ja que se sentia capaç. No obstant això, ningú al seu institut creia que ell pogués assolir-ho, així que va optar pel CFGM.

Sí, perquè a l'ESO... hi havia una orientadora que també era psicòloga, i vam estar mirant cicles. Li vaig dir que volia fer batxillerat, però a ningú no li va semblar creïble que ho pogués aconseguir. El meu institut pensava: “Bua! Aquest com ha de fer batxillerat?”. Ara només em penedeixo d'haver canviat d'opinió. Si hagués seguit amb el batxillerat, m'ho hauria pres de debò; és una altra cosa. Allà sí que m'hagués compromès a estudiar. Aquesta era una possibilitat per callar tots els profes. (Aitor, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

Per part seva, la Jessica critica les orientadores de l'ESO i assenyala que no està d'acord amb el fet que minimitzin la formació dels cicles formatius en comparació amb el batxillerat, ja que considera que ambdues estan al mateix nivell. Això, de nou, connecta amb les falses creences entre teoria i pràctica que hem vist a l'apartat anterior i que sovint explica el desencaixament entre expectativa i realitat que es troba l'alumnat quan arriba als CFGM.

P: Què creus que els falta als programes d'orientació i a les tutories que hi ha als instituts? R: Bé, que si un alumne sap que vol fer un cicle o té dubtes, no han de minimitzar els cicles i destacar el batxillerat, perquè estan al mateix nivell. (Jessica, Perruqueria, centre 2, públic)

Pel que fa als processos de continuïtat dels estudis, el professorat exerceix un paper clau com a articulador principal del vincle entre els estudiants i el procés d'aprenentatge, així com amb els centres educatius (Van Houtte i Demanet, 2016; Schmid, 2021). D'una banda, i des d'una mirada positiva del vincle amb el professorat, els i les estudiants destaquen la importància de la **proximitat dels mestres, la seva preocupació per l'alumnat i l'activació d'una xarxa de suport** per a aquells que ho necessiten en els seus processos formatius. Això queda reflectit en la cita de l'Ian, un estudiant amb experiències prèvies en diversos cicles i instituts que ha experimentat l'abandonament escolar. Ell afirma que les raons de la seva continuïtat actual són la qualitat del professorat, les bones relacions amb els companys i la xarxa de suport que ofereix l'institut.

P: Què creus que influeix en haver deixat els cicles? R: Crec que hi influeix molt com són les classes, la qualitat dels professors i la relació amb els companys. En aquest cicle en concret he tingut sort, ja que la classe està força unida, els professors són excel·lents i hi ha una xarxa de suport molt ben implementada a l'institut. Crec que és difícil deixar aquest cicle si no ho tens molt clar. (Ian, SMIX, centre 2, públic)

La bona relació amb el professorat i la seva proximitat amb l'alumnat **contrasta amb les experiències viscudes a l'ESO o al batxillerat, on el personal docent era percebut com a "llunyà", "seriós" o "estricte"**, i sovint només donava suport a l'alumnat amb els millors resultats acadèmics. Per exemple, l'Aitor menciona que el professorat del CFGM, tot i ser "seriós", manté una bona relació amb l'alumnat, a diferència de la seva experiència a l'ESO. La Joana, d'altra banda, relata que al seu anterior institut el professorat "anava a la seva" i es preocupava més pels estudiants amb

bones notes que no pas pels qui realment necessitaven ajuda. La Sofia també comenta que a l'ESO eren més estrictes i no transmetien confiança a l'alumnat.

A Mecànica tenim dos professors. Bé, són el meu tutor i en Javi. Són els millors per a mi. Són joves i hi ha més bon rotllo. A Electricitat, són una mica més seriosos, ja que estan molt centrats en graus superiors. Són una mica més estrictes, però, comparats amb els de l'ESO, els superen per molt, saps? (Aitor, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

Al primer institut, sincerament, no tant. Perquè sentia que, quan els deies alguna cosa als professors, ells anaven a la seva. Es preocupaven més pels alumnes amb excel·lents que pels que realment necessitaven ajuda. Això va ser una complicació. (Joana, SMIX, centre 2, públic)

I la mentalitat dels professors de cicle i la dels de l'ESO és molt diferent. Perquè són com més estrictes i gairebé no presenten tanta confiança amb l'alumne. (Sofia, TES)

Els resultats obtinguts són coherents amb la idea que la relació entre l'alumnat i el professorat és fonamental en els processos d'elecció i continuïtat dins del sistema educatiu. Les expectatives que el professorat té sobre l'alumnat, així com les seves concepcions respecte a les habilitats, capacitats i mèrits acadèmics, influeixen en els itineraris formatius que aquests segueixen i en allò que consideren que són capaços de desenvolupar en la seva trajectòria educativa (Tarabini *et al.*, 2020b; Van Houtte i Demanet, 2016). En aquest sentit, les expectatives positives, la creença en l'alumnat i en la seva capacitat d'èxit en l'aprenentatge, així com l'exploració dels seus interessos i identitats, poden fomentar el gust per aprendre i enfortir la seva vinculació amb els centres educatius (Couso i Sanmartí, 2022).

Al mateix temps, aquestes relacions exerceixen un paper important en la prevenció de l'abandonament escolar prematur. Tal com assenyalen Schmid *et al.* (2021), a més dels aspectes pedagògics, com la centralitat de l'alumnat i l'orientació cap a l'aplicació pràctica, les expectatives positives i el suport actiu dels i les docents, així com el suport mutu entre companyes i companys, contribueixen al sentiment de pertinença dels estudiants amb els centres educatius.

5.5. Dimensió subjectiva de l'abandonament i la continuïtat escolar

Els factors personals i subjectius esdevenen també rellevants per entendre els processos d'abandonament i continuïtat escolar durant la postobligatòria. Aquests estan relacionats amb com l'alumnat transita pel sistema educatiu, incloent-hi les seves trajectòries prèvies, sia a l'ESO, el batxillerat o en un PFI; la seva autodefinició com a estudiants; els seus processos d'elecció d'estudis; la reconfiguració d'identitats durant el CFGM, i les seves aspiracions acadèmiques, laborals i vitals de futur.

Discontinuitat de les trajectòries educatives prèvies

Un primer aspecte comú a la majoria d'estudiants entrevistats és que han tingut **trajectòries educatives prèvies discontinúes o “febles”**. Això significa que han repetit cursos, no han superat l'ESO, han fet pauses en la formació per després reincorporar-se als estudis, s'han canviat diverses vegades de centre o han passat per diferents tipus de formació com l'ESO, el batxillerat, el PFI o altres CFGM. Aquest tipus de trajectòria queda reflectida clarament en els relats de l'Arnau, el Samuel i la Nadia.

Jo vaig estudiar al Verdaguer i vaig arribar fins a quart. Bé, vaig repetir quart perquè no hi anava mai. Ja a tercer vaig deixar d'anar a l'escola, després del confinament. A tercer vaig aprovar, tot i que em van quedar dotze assignatures que vaig recuperar. A quart em van quedar totes una altra vegada i vaig decidir no anar a les recuperacions, tot i saber que si hi anava, aprovava. Però vaig deixar d'anar a classe. El curs següent, també. Quan vaig repetir quart, em van dir que no venia prou i que no em podien passar de curs. Em van recomanar anar a un PFI i m'hi vaig apuntar. (Arnau, Gestió administrativa, centre 1, públic)

A l'ESO no feia res. A primer no vaig fer res i vaig repetir. Després vaig fer segon i tercer, però a quart vaig deixar d'anar-hi. No vaig acabar quart d'ESO ni vaig obtenir el títol, i vaig fer un PFI. (Samuel, Carrosseria, centre 4, concertat)

A primer i segon d'ESO vaig anar bé, però a tercer una amiga va començar a faltar a classe i jo també vaig començar a faltar amb ella. Aquí va ser on vaig començar a anar malament. Em van dir que acabaria repetint, però no hi vaig fer cas. Finalment vaig repetir, tot i que vaig dir que m'esforçaria, però no ho vaig fer. Després, em vaig començar a ajuntar amb mala gent i no anava a l'insti. (Nadia, Gestió administrativa, centre 4, concertat)

Un segon tema rellevant vinculat a les trajectòries educatives prèvies de l'alumnat fa referència a com representen la **seva identitat com a estudiants a l'ESO o, en alguns casos, al batxillerat, associada a representacions negatives de si mateixos** (Tarabini *et al.* 2020). D'una banda, sorgeixen identificacions clares amb “ser un mal estudiant” o “ser gandul”, relacionades amb la manca d'interès per estudiar o fer les tasques, com explica l'Antonio. També hi ha una identitat d'estudiant associada a ser un “liante”, algú que feia bromes a classe i molestava els companys i el professorat, però que, malgrat tot, aconseguia aprovar les assignatures a les recuperacions, com en el cas de l'Arnau.

Soc una persona relativament gandula, no m'agrada estudiar ni fer les tasques. M'agrada treballar sol, no suporto els treballs en grup, perquè tinc molta determinació en les meves idees i tendeixo a posar les meves per sobre de les dels altres. Tot i ser gandul, tinc una part molt perfeccionista, així que, quan faig una tasca, la faig al màxim. (Antonio, Manteniment electromecànic, centre 1, públic).

Bé, sí, la *liava* bastant, la veritat. Era un *crío*, per dir-ho així. No era un bon alumne, però tampoc faltava al respecte als profes. Era el típic ximplet, el graciós de la classe, i sempre em deien que repetiria, però al final aprovava a les recuperacions del juny. (Arnau, Gestió administrativa, centre 1, públic)

Cal destacar que, **en el cas de les dones, les formes d'identificació solen ser més positives**, i també li atorguen més valor als estudis malgrat haver experimentat dificultats, tal com mostren Curran i Tarabini (2022). Algunes es defineixen com a estudiants tranquil·les, bones i aplicades, tot i que reconeixen haver tingut altres dificultats, com la falta d'interès per les assignatures de l'ESO o per la manera en què s'impartien les classes. Aquests factors sovint generaven problemes de concentració i motivació pels estudis, com relaten la Claudia i la Natalia.

Llavors, també et dic que és molt fàcil que qualsevol cosa em distregui. És a dir, jo era... Si estava inquieta era perquè alguna cosa em cridava l'atenció. Però, comparada amb altres persones, jo era bastant tranquil·la, no... no era de *liar-la* ni res. Era calmada. I això... Pel que fa a estudiar, doncs... Depenia. A vegades m'agradava, a vegades, no. Depenia de la matèria i de tot. (Claudia, TES, centre 1, públic).

Eh... Com em descriuria? Aplicada, però em costava molt concentrar-me. Sovint estava distreta, i en alguns casos també era una mica gandula, per dir-ho així, perquè em costava posar-me a fer les coses... (Natalia, Perruqueria, centre 2, públic)

Complexitat en els motius d'elecció d'estudis de CFGM

El procés d'elecció dels CFGM és complex i està determinat per una combinació de factors (Tarabini, *et al.* 2021). En apartats anteriors s'han revisat les pressions i influències estructurals, sistèmiques, institucionals i relacionals en els processos de presa de decisions. Per tant, a continuació es presenten els motius i les racionalitats de l'elecció en la dimensió subjectiva. A partir de les entrevistes realitzades, s'han evidenciat diversos motius d'elecció i articulació de les tries de CFGM per part de l'alumnat.

En aquests processos de tria, un dels arguments que emergeix de manera més immediata en els discursos dels i les joves entrevistats és **l'interès per l'àrea del cycle**, reforçat sovint per la idea que aquest **interès ve des de la infància**. Així ho expressen joves com la Sofia, que tria el CFGM de Tècnica en emergències sanitàries perquè des de petita volia estudiar alguna cosa que li agradés i fos útil, amb l'afegit que li agrada ajudar les persones. Igualment, l'Aitor tria el cycle de Manteniment electromecànic perquè l'interessava la mecànica de taller i l'electricitat.

Perquè ho veig molt interessant i des de petita sempre he tingut clar que vull estudiar alguna cosa que m'agradi i que em sigui útil en el dia a dia. A més, com que m'agrada ajudar les persones, vaig trobar aquest cycle i m'hi vaig apuntar. Soc una persona molt curiosa i observo molt les coses. (Sofia, TES, centre 1, públic)

P: I què és el que més et va cridar l'atenció d'aquest cycle? R: Que combinava molt la mecànica de taller, que m'agrada molt, amb l'electricitat. Llavors, per saber més de les dues coses, em vaig decantar per aquest cycle, en lloc de triar-ne un de només mecanització o només electricitat. (Aitor, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

Un altre argument rellevant en l'elecció dels CFGM és la preferència per la **formació pràctica davant de la teòrica**. Aquesta preferència es vincula —com s'ha explicat en apartats anteriors— amb les representacions que es tenen dels cycles i amb les autodefinicions de l'alumnat, que sovint es percep com a poc apte per a la teoria o considera que rutes com el batxillerat són més difícils. En les raons que ofereixen la Tamara i la Loreto per escollir els seus respectius cycles es veuen reflectides aquestes percepcions.

Vaig fer aquest cycle perquè, com et deia sobre el d'Administració, has d'estar molt a la taula, en canvi; aquest és molt més pràctic, i jo buscava això, una cosa més activa.

M'agrada fer coses i per això el vaig triar, a més, el tema dels vehicles em cridava molt l'atenció i m'agradava. I la veritat és que m'ha anat bé. (Tamara, Carrosseria, centre 4, concertat)

P: Sí, sí, sí. I mai vas pensar a continuar amb el batxillerat? R: Sí, sí que ho he pensat alguna vegada, però a mi em feia mandra, la veritat. Perquè és més del mateix, molt poc didàctic, molta, molta, molta teoria, i jo crec que no estic preparada per a tanta teoria. Com que jo ja tenia clar el camí que volia seguir, vaig decidir-me pel cicle. (Loreto, Perruqueria, centre 2, públic)

Reforçant aquesta preferència per la formació pràctica, alguns estudiants com l'Antonio també destaquen **l'interès per la formació dual**.

P: Genial. I del cicle, què és el que més i el que menys t'agrada? R: El que més m'agraden són les pràctiques i el fet de poder optar a la formació dual. (Antonio, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

En tercer lloc, una motivació comuna per triar CFGM és la percepció d'aquesta com un **“pont” cap al grau superior**. En l'experiència de la Jessica, va optar pel grau de Perruqueria perquè, segons la informació que va rebre, podia passar del CFGM de Perruqueria al grau superior d'Educació infantil. Aquesta ruta es va convertir en una alternativa, ja que la seva primera preferència era ser integradora social, però considerava que el CFGM que permetia accedir a aquests estudis era més complicat. D'altra banda, en el cas de l'Andrés, l'alumnat té clar quin cicle de grau superior vol cursar, però no sap quin grau mitjà hauria d'estar fent per arribar al seu objectiu final.

P: Podries explicar-me com funciona aquest “pont” de l'ESO que permet arribar a ser integradora social? R: Bé, perquè tenia clar que no volia fer batxillerat, i el cicle per a accedir a la formació d'integradora social em semblava molt complicat psicològicament. Llavors em vaig assabentar que, si feia el grau de Perruqueria, podia després passar al superior d'Educació infantil, que, encara que no ho semblava, és de la mateixa família. (Jessica, Perruqueria, centre 2, públic)

Sí. Sí. La branca del grau mitjà. Perquè a quart dubtava entre Imatge i so i... Sistemes microinformàtics i xarxes. Però dels graus superiors, d'aquests sabia quins volia fer. Llavors l'objectiu final sí que el tenia, però em faltava el grau mitjà, que no sabia quin fer. (Andrés, SMIX, centre 2, públic)

Un altre motiu recurrent en el discurs dels i les joves per triar el CFGM és **evitar quedar-se sense fer res**. Entrar al CFGM es presenta com una alternativa a estar a casa

i es considera una solució temporal. Això pot contribuir a l'abandonament dels cicles, especialment en aquells amb alts nivells d'abandonament, com és el cas de Perruqueria o Carrosseria. La Natalia, per exemple, explica que hauria preferit estudiar estètica, però no va obtenir plaça, així que va optar per perruqueria, tot i que no és una opció que li agradi. No obstant això, no volia passar un any sencer sense fer res. L'Adrián reafirma aquesta idea i indica que és millor estudiar alguna cosa que pugui ser profitosa o que ofereixi sortides laborals que quedar-se a casa.

(...) Els graus mitjans són o d'Estètica o de Perruqueria. Em vaig apuntar a Estètica en diversos instituts, però no vaig entrar a cap perquè no hi havia places. Aquí em van dir que no tenien places per a Estètica, però sí per a Perruqueria. Al principi no era una cosa que m'agradés, de fet, encara penso que no és el que vull fer, però era o estudiar això durant aquest any o quedar-me a casa un any sencer. (Natalia, Perruqueria, centre 2, públic)

P: Per què trieu graus mitjans? R: Perquè som els que sabem com està la situació. Si no estudies avui dia, no arribaràs enlloc. Ara demanen cada vegada més requisits per a treballar. Si no tens estudis ni una base, serà difícil trobar feina. Per tant, principalment és això. Prefereixo fer alguna cosa útil que passar-me tot el dia a casa. (Adrián, Carrosseria, centre 3, públic)

És important esmentar que tant en el cas dels relats d'aquells que trien els CFGM com a pas cap al grau superior, però no necessàriament en l'àrea del grau que els interessa, com en el cas de les persones entrevistades que decideixen acceptar una plaça encara que no sigui necessàriament del que volien estudiar, hi ha un factor subjacent comú relacionat amb la manera en què està dissenyat el sistema d'accés a la formació professional. Aquest sistema presenta més dificultat en termes d'una distribució territorial desigual, la complexitat de les diverses famílies professionals i àrees d'especialitat, la competitivitat per les places en els cicles més demandats, així com la manca d'informació sobre els mecanismes d'accés i els CFGM (Tarabini i Jacovkis, 2023). Aquests obstacles esdevenen, finalment, un impediment i un desincentiu per escollir i romandre en itineraris postobligatoris professionals.

La motivació per les **sortides laborals** també és un aspecte important entre les persones entrevistades. Guanyar diners, tenir més oportunitats i contribuir econòmicament a casa són necessitats que expressen l'Ian i l'Antonio. L'Aitor, per la seva banda, esmenta explícitament les seves aspiracions de mobilitat social i indica que no vol ser un peó, sinó que, a través de la formació professional, vol obtenir una posició laboral

qualificada i escalar mitjançant els estudis.

Per a mi, o triava alguna cosa o em feia massa gran per estar estudiant sense aportar res a casa. No és que la informàtica sigui la meva passió, però no vull treballar en una cosa que m'apassioni. Vull diferenciar-ho, almenys en el meu cas, perquè em sembla interessant, és un camp que es paga bé i té sortides laborals. (Ian, SMIX, centre 2, públic)

Em vaig plantejar una vegada el batxillerat quan em vaig interessar moltíssim per la història, sobretot per la Segona Guerra Mundial i el tema de la Guerra Civil espanyola. Però al final no va anar a més, perquè fins i tot vaig arribar a veure una persona que treia deus sense ni tan sols estudiar, perquè era una persona que li encantaven els documentals i tot. I vaig veure que jo no arribaria a aquest nivell, i aleshores vaig decidir anar a un grau, perquè també és el tema que puc anar a un dual, puc guanyar diners, puc estalviar, puc obtenir un pla a llarg termini, perquè si vaig estalviant aquests mesos o aquests anys, quan surti i tingui un títol de veritat, podré treballar però ja tindrè una base d'estalvis. (Antonio, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

No, no. Perquè jo tinc pensat treballar, però primer vull tenir algun coneixement i no quedar-me potser de peó, saps? En un lloc. Si faig un cicle, sí, començar per baix, però anar escalant. I pensa que si només tens l'ESO, tampoc pots aspirar a gaire. (Aitor, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

Taula 9. Síntesi dels tipus d'elecció de CFGM articulats en la dimensió subjectiva

Tipus d'elecció	Característica general
Elecció basada en l'argument de l'interès/gust personal pel cicle. Enfocament en el gust.	S'argumenta l'elecció a partir de referències al gust, l'interès des de la infància i les habilitats personals.
Elecció basada en l'argument del valor pràctic en oposició a la formació teòrica. Enfocament en les habilitats.	S'argumenta l'elecció a partir de la idea que prefereixen o tenen més habilitats en l'àrea professional escollida perquè és més "pràctica" i no "teòrica".
Elecció basada en l'argument del pont cap al grau superior. Enfocament instrumental.	L'elecció del CFGM no és definitiva i, per tant, no és necessàriament el que volen estudiar; és una etapa o estratègia per continuar cap a un cicle de grau superior.
Elecció basada en l'argument de "no quedar-se sense fer res". Enfocament circumstancial.	L'elecció té com a motor la idea de fer alguna cosa per no perdre l'any; s'experimenta com un procés circumstancial i, a més, no és tan important el gust pel cicle.
Elecció basada en les sortides laborals, guanyar diners i aportar a la llar. Enfocament econòmic.	L'elecció es fonamenta en la idea d'estudiar un CFGM per tenir una sortida laboral ràpida, aportar recursos a la llar i guanyar diners. Això també s'associa a la mobilitat social.

Font: Elaboració pròpia

Reconstrucció d'identitats d'aprenent de l'alumnat

En el procés de transició al CFGM, un aspecte interessant relacionat amb l'experiència dels i les estudiants un cop accedeixen al cicle és el canvi en la seva construcció identitària com a alumnes, respecte a la trajectòria prèvia. Com ja s'ha posat de manifest en recerques prèvies, sovint apareix en els seus relats una **reconstrucció de la identitat o l'autopercepció negativa** que tenien durant l'ESO o el batxillerat; mitjançant el **reconeixement i la dignificació dels coneixements pràctics**, es produeix la resignificació de la identitat durant els estudis d'FP (Tarabini *et al.* 2020a).

Les reflexions de l'Antonio, el Samuel i la Marcela mostren diverses formes d'aquesta revaloració. Els canvis inclouen deixar de definir-se com a ganduls, adoptar una nova mentalitat i madurar, així com assumir responsabilitats envers l'elecció feta, conscients que forma part del seu projecte de vida i del futur professional.

P: D'acord, llavors, et definiries igual com a alumne aquí que a l'ESO? R: No, perquè des que vaig arribar fins ara he fet un canvi de mirada, de mentalitat. He deixat de ser tan gandul. Intento ser menys gandul després d'haver estat actiu tot el dia. Encara no estudio per als exàmens, però ja m'hi he acostumat. (Antonio, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

P: D'acord, com et descriuries com a alumne durant l'ESO? R: Era mal alumne, la veritat. Però, bé, tampoc... Podria haver estat pitjor, la veritat. P: I ara? Creus que ets diferent? R: Sí, ara soc diferent. Suposo que he madurat una mica més, m'ha canviat el xip. No té res a veure amb el que feia a l'ESO. (Samuel, Carrosseria, centre 4, concertat).

He canviat molt. Abans ho feia perquè tocava, però ara ho faig perquè vull, perquè vull construir el millor camí possible. Sé que això depèn d'aquest procés. L'ESO, al final, la veig com una etapa que has de passar perquè et toca, sense tanta elecció ni llibertat. Hi ets perquè hi has de ser. (Marcela, Gestió administrativa, centre 4, concertat)

La reconfiguració de les identitats d'aprenent de l'alumnat als CFGM interpel·la a la configuració del model d'ensenyament-aprenentatge de diferents itineraris educatius, ja que esdevé rellevant una reconversió que posi al centre el coneixement pràctic i aplicat (Tarabini *et al.*, 2020b; Schmid *et al.*, 2021). Així mateix, també afecta les representacions i jerarquies sobre els coneixements que tenen més valor en el sistema, com ara l'hegemonia del coneixement "acadèmic" per sobre del pràctic (Tarabini i Jacovkis, 2023).

Construccions sobre el futur

En l'àmbit personal i subjectiu, les expectatives de futur dels i les estudiants de CFGM són especialment rellevants, ja que poden contribuir a mantenir els processos de continuïtat educativa. Aquestes expectatives poden representar una consolidació de les seves identitats d'aprenent en la formació professional i, a més, actuar com un incentiu per aspirar i concretar els seus projectes de vida. De fet, les expectatives travessen, tot sovint, el sentit que els i les estudiants donen a la seva tria i a la seva experiència durant els cicles. Tot i això, la recerca demostra (Tarabini *et al.*, 2021) que les possibilitats de projectar les trajectòries formatives i professionals a curt i a mitjà termini no són les mateixes per a tots els estudiants. L'origen social, el gènere i les trajectòries educatives prèvies són elements fonamentals per entendre les “diferents capacitats d'aspirar” (Gale i Parker, 2015) que expressen els i les estudiants. I aquí l'orientació i l'acompanyament poden tenir un paper clau com a “ampliadors d'horitzons” (Tarabini i Jacovkis, 2023) per a tot l'estudiantat.

En primer lloc, en relació amb la idea de cursar el CFGM com a “pont”, un gran grup dels i les entrevistades té com a **projecció de futur continuar amb un cicle formatiu de grau superior**, ja que perceben el CFGM com una solució temporal o com un pas necessari per accedir a la següent etapa del sistema educatiu. L'interès, en aquests casos, se centra a arribar al grau superior. Alhora, aquest “pont” es vincula a sortides laborals que es consideren estables o ben remunerades, com explica l'Adrián:

Sí. A veure si ara ja es calma [es refereix al seu pare]. Quan vaig entrar en Mecànica, ho va acceptar millor que Carrosseria. Però bé, li vaig explicar una altra opció, la que em va donar la meva mare, que era acabar un grau superior, el que fos, i posar-me al metro, perquè per treballar al metro, reparant trens o el que sigui, et demanen un grau superior com a mínim. I sincerament, al metro es cobra bastant bé. Així que... aquesta era una opció. (Adrián, Carrosseria, centre 3, públic)

D'altra banda, als cicles amb baixos nivells d'abandonament, hi ha una presència més gran de projeccions de futur vinculades a **treballar directament del que han estudiat**. En aquests casos, el CFGM es percep com una sortida laboral en si mateixa, tal com ho expressen l'Aitor i la Lucía:

P: I tens ganes de continuar? Tens ganes de fer aquests anys que et queden? R: Sí, vull acabar ja per poder treballar i fer boxa. (Aitor, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

Em vaig apuntar al cicle perquè al meu país vaig fer un batxillerat en mecànica, de tota la branca de la indústria. Però com que ho he d'homologar tot i vull treballar en el mateix sector aquí, em vaig apuntar al cicle. (Lucía, Manteniment electromecànic, centre 1, públic)

A més, alguns estudiants van expressar una **manca de claredat respecte al seu futur professional**. Per exemple, en el cas del Juan, prefereix completar el cicle i després decidir quins passos seguir. D'una manera similar, l'Alberto, tot i estar estudiant el cicle de Carrosseria, comenta que estaria disposat a treballar en qualsevol feina que li semblés interessant.

P: Saps què faràs o què voldràs fer després d'això? O us han ajudat una mica a pensar què fer? R: Primer vull acabar aquest i després ja veurem. (Juan, Gestió administrativa, centre 1, públic)

P: Has pensat en quines àrees t'agradaria treballar? R: En qualsevol feina que em cridés l'atenció, que digués, "ostres, està bé, això. I m'agradaria provar-ho". (Alberto, Carrosseria, centre 3, públic)

I finalment, una altra projecció de futur és la de ser **emprenedors i tenir els seus negocis propis**. Aquest és el cas de l'Arnau, que va estudiar gestió administrativa, però vol dedicar-se a la barberia. El seu pla és muntar el seu propi negoci de barberia, aprofitant els coneixements adquirits en gestió, de manera que no necessiti contractar un comptable o un gestor per organitzar el seu negoci. Per la seva banda, la Loreto, tot i que li agrada la perruqueria, ha descobert durant el cicle que vol treballar en un àmbit més directiu, relacionat amb el màrqueting de la seva pròpia empresa.

No, al final era el més pròxim per seguir cap a la branca del dret. Vaig pensar que, si seguia per aquí, podria acabar fent alguna cosa així i entrar a la universitat. Però em va semblar que calia estudiar molt. La veritat és que m'agrada la barberia, així que vaig començar a informar-me'n més, fins que vaig adonar-me que això és el que realment m'agrada. Llavors se'm va ocórrer la idea d'estudiar això, per continuar en aquesta línia i muntar el meu negoci. Així no hauré de pagar a un comptable, perquè prefereixo gestionar-ho jo mateix; millor que jo no ho farà ningú. (Arnau, Gestió administrativa, centre 1, públic)

P: Em deies que no té a veure amb el que vols fer o treballar després. Explica-m'ho. R: Fent aquest cicle, m'he adonat que sí que vull treballar en el sector de la perruqueria, però no en els treballs directes. Vull una feina més directiva, relacionada amb el màrqueting, perquè m'agrada més treballar en una empresa. (Loreto, Perruqueria, centre 2, públic)

Per concloure, la taula següent presenta un recull del paper, la forma i el sentit que els i les joves han atribuït als mecanismes explicatius de l'AEP al llarg del seus discursos:

Taula 10. Quadre resum dels factors associats als riscos d'abandonament escolar als CFGM a partir dels discursos de l'alumnat, segons dimensions d'anàlisi

Factors associats als riscos d'abandonament	
Dimensió estructural	Situacions familiars d'alta complexitat (mort d'algun familiar, situacions de privació de llibertat, etc.)
	Limitacions econòmiques
	Desigualtat i discriminació basada en el gènere
	Problemes de salut mental i necessitats específiques de suport educatiu
	Migració/barrera idiomàtica
	Diferències d'edat
Dimensió sistèmica	Distància dels centres educatius i trajectes llargs
	Percepció que als centres públics hi ha menys atenció a l'alumnat i pitjor ambient escolar
	Imaginaris negatius i desprestigiats dels CFGM
Dimensió institucional	Poca informació i orientació prèvia. Expectatives dels cicles que després no es compleixen
	Dificultats acadèmiques i no assoliment de matèries
	Problemes relacionats amb el canvi de sistema formatiu de l'ESO als CFGM. Organització del currículum, plataformes virtuals, etc.
	Rotació del professorat
	Manca de personalització dels aprenentatges i de diversitat de metodologies d'ensenyament a l'ESO
	Manca de flexibilitat en la càrrega acadèmica i de possibilitat de treballar de manera autònoma a l'ESO
	Desvirtuació de les tutories i de la seva funció d'acompanyament
Dimensió relacional	Pressions familiars o rebuig familiar relacionat amb el cicle triat per l'alumnat
	Males relacions interpersonals entre companys i problemes d'assetjament escolar
	Orientació de l'alumnat amb perfils "no acadèmics" o amb problemes de rendiment envers el CFGM
	Manca de proximitat i suport del professorat en el procés educatiu
Dimensió subjectiva	Trajectòries discontinües. Històries d'abandonament previ i de repetició de curs
	Autoidentificació negativa de l'alumnat en relació amb la seva identitat d'aprenent
	Elecció del CFGM com a solució transitòria o per manca d'informació sobre itineraris formatius
	Poca claredat sobre projectes futurs

Font: Elaboració pròpia

6. CONCLUSIONS

Al llarg d'aquest informe s'ha caracteritzat l'estat de l'AEP als CFGM a la ciutat de Barcelona. Mitjançant l'anàlisi descriptiva de dades s'ha dut a terme un mapeig de la distribució de la continuïtat i l'AEP després de l'ESO i durant els CFGM. Mentre que l'anàlisi qualitativa amb equips directius, tutors i tutores i alumnat de CFGM de quatre centres de la ciutat ha permès indagar en els factors d'abandonament escolar, a través dels discursos, les vivències i les experiències d'ambdós perfils. Més concretament, les entrevistes i els grups de discussió amb el professorat, d'una banda, han permès retre compte de quines són les atribucions i el significat que aquests donen als diferents factors explicatius de l'AEP —és a dir, als elements estructurals, sistèmics, institucionals, relacionals i subjectius— i, de l'altra, detectar què és allò que els centres fan —o poden fer— a l'hora de prevenir l'AEP i garantir la continuïtat educativa de l'alumnat. Recollir les veus dels i les joves entrevistats ha estat crucial per comprendre les seves experiències educatives i els processos de (des)vinculació escolar, ja que, tal com s'apuntava a la introducció de l'informe, **posar l'accent en el “com”, en la construcció de les trajectòries educatives en la majoria dels casos gens lineals, ens permet atendre als mecanismes concrets que han comportat que estiguin en risc d'abandonar els estudis i dissenyar actuacions que tinguin en compte el caràcter polièdric i multicausal del fenomen.**

Pel que fa a l'**ANÀLISI QUANTITATIVA DESCRIPTIVA**, aquesta ha posat de manifest, en primer lloc, que **de l'alumnat matriculat a quart d'ESO el curs 2021-2022, el 86% continua els estudis postobligatoris**, el 3% repeteix curs, el 2% cursa un PFI i el 7% restant o bé ha abandonat els estudis o bé cursa algun ensenyament que no es troba registrat al sistema. En segon lloc, es constata **l'increment de la participació de l'alumnat als itineraris de formació professional**, tant als CFGM com als PFI, que ha anat augmentat des del curs 2018-2019 fins a assolir una distribució de l'alumnat a postobligatòria per al curs 2022-2023 del 69,3% al batxillerat i el 16,8% als CFGM. En tercer lloc, es confirma la **tendència desigual de participació al batxillerat i CFGM, segons el perfil de l'alumnat pel que fa a gènere, edat i alumnat amb vulnerabilitats econòmiques**: els CFGM segueixen concentrant una proporció més alta d'alumnes homes, d'edat més avançada i amb vulnerabilitat socioeconòmica informada. Però, què passa un cop l'alumnat ha transitat a la postobligatòria? Com es concreten els

patrons d'abandonament i continuïtat escolar als CFGM?

En aquest sentit, s'observen **clares diferències entre el batxillerat i els CFGM pel que fa a la fidelització** de l'alumnat (passar a segon curs o repetir): els CFGM presenten una no-fidelització més elevada que el batxillerat (del 27% i el 15%, respectivament), ja que **gairebé un terç de l'alumnat que comença un CFGM l'any següent no continua**.

Més concretament, si ens fixem en com es distribueix l'AEP als CFGM, destaquen disparitats notables pel que fa a la titularitat dels centres, les famílies professionals i les especialitats. En primer lloc, s'evidencia un **alt AEP als centres públics (24%)**, més del doble de la xifra per als centres concertats (11%). En segon lloc, destaca una **distribució desigual de l'AEP entre famílies professionals** als centres públics, **sobretot pel que fa a les més vinculades o a les professions de tipus industrial, de manteniment i de transport**. Per exemple, l'AEP a les famílies d'Instal·lació i manteniment, Electricitat i electrònica, Fabricació mecànica i Transport i manteniment presenten unes taxes d'abandonament que se situen entorn del 35%. En tercer lloc, malgrat que la tendència general sigui que les famílies amb alt AEP concentren cicles amb alt AEP, hi ha alguns casos en què els **CFGM d'una mateixa família tenen comportaments d'AEP diferents**, per exemple, en les famílies d'Imatge personal o Hoteleria i turisme. Per tant, **cal atendre a les particularitats de cada CFGM per comprendre els factors explicatius de l'AEP**, atès que, tal com s'assenyala més endavant en l'anàlisi qualitativa, ni l'organització curricular, ni els continguts, ni el perfil de l'alumnat són els mateixos a cada CFGM, encara que formin part de la mateixa família.

Finalment, en el cas del sector públic, s'observen **diferents comportaments d'AEP, segons família i especialitat, dins d'un mateix centre**. Això apunta a un element sistèmic d'estructura i característiques de l'oferta que transcendeix les pràctiques d'orientació, acompanyament i prevenció de l'AEP que duen a terme els centres. No obstant això, aquestes pràctiques són especialment rellevants per a la vinculació escolar de l'alumnat, tal com s'observa més endavant en l'anàlisi qualitativa. En definitiva, **per garantir la continuïtat als CFGM, cal dissenyar actuacions que tinguin en compte tant les característiques de cada CFGM, com el seu context institucional**.

Mitjançant l'**ANÀLISI QUALITATIVA**, s'ha indagat en els factors d'abandonament i permanència escolar, a través de la conjugació de cinc dimensions —estructural, sistèmica, institucional, relacional i subjectiva— que la literatura ha assenyalat com els

principals nivells d'anàlisi per entendre com opera la reproducció de les desigualtats socials en el sistema educatiu (Tarabini, 2022b). Així doncs, en els **discursos del professorat**, en la **dimensió estructural**, la **manca de recursos socioeconòmics** per part de l'alumnat i les seves famílies és un factor que incrementa el risc d'abandonar els estudis, sobretot als centres públics. Això es fa evident quan la incorporació al món laboral es fa incompatible amb els estudis de CFGM. Altres elements del perfil de l'alumnat, com ara el gènere i l'origen immigrant, queden subsumits a l'origen socioeconòmic. A més, el professorat entén que l'**edat**, com a sinònim de **maduresa**, condiciona la manera d'arribar i estar al CFGM i, per tant, actua com a factor de risc per a l'abandonament. Finalment, tant els problemes de **salut mental**, com les **necessitats educatives de suport específic** esdevenen un aspecte que incrementa, cada vegada més, la diversitat a l'aula i que en fa difícil la gestió. A tot plegat se sumen, en la dimensió estructural, els **imaginariis, els marcs culturals i les representacions socials** que els i les joves atribueixen a diferents àmbits laborals i, per extensió, als CFGM, fonamentats en concepcions interioritzades sobre el prestigi. Aquests es transmeten i s'interioritzen al llarg del temps i per diverses vies, en què els referents culturals mediàtics tenen un paper clau com un dels agents de transmissió.

En la **dimensió sistèmica**, el professorat assenyala tres elements principals disparadors de l'AEP i com a potencials àmbits d'actuació. En primer lloc, hi ha l'**impacte de l'estructura i la distribució de l'oferta de CFGM en l'accés i la continuïtat**. Així mateix, d'una banda, aquells cicles amb notes de tall més baixes aglutinen les **eleccions no desitjades (segones opcions) o les inercials**, amb conseqüències clares per a la vinculació posterior de l'alumnat. D'altra banda, la **proximitat geogràfica de l'oferta formativa** també té implicacions per a la continuïtat, en termes de temps i possibilitats de desplaçament. En segon lloc, l'experiència dels i les joves en els CFGM és desigual, en la mesura que es relaciona amb les condicions objectives en les quals es desenvolupa. És a dir, hi ha una **disparitat de recursos materials i d'infraestructura entre centres públics i concertats**. Per tant, perquè l'aprenentatge als CFGM tingui sentit per als i les joves, es necessiten condicions materials i infraestructures no només suficients, sinó actualitzades i de qualitat. En darrer terme, es detecta **la tensió entre la funció escolaritzadora i la funció professionalitzadora dels CFGM**, que es plasma en les identitats i els **malestars docents** i en les seves expectatives vers l'alumnat.

Pel que fa a la **dimensió institucional**, l'orientació esdevé el leitmotiv del discurs del

professorat, que posa la mirada tant en l'ESO com durant els CFGM. En primer lloc, **l'orientació prèvia durant l'ESO** és un condicionant principal de les tries de l'alumnat i se'n detecta l'absència o la mancança durant aquesta etapa. Aquesta es fonamenta en el **desconeixement social de la formació professional**, derivat del **baix prestigi i les representacions negatives** que se li atribueixen. En segon lloc, **l'orientació, l'acció tutorial i l'acompanyament durant els CFGM** emergeixen com a aspectes de prevenció de l'abandonament cabdals. Ara bé, la manca de recursos que se'ls destinaen, l'increment de la diversitat a les aules (NESE, problemes de salut mental), la falta de mecanismes específics per atendre aquesta diversitat (manca de professionals especialitzats, de traspàs d'informació de l'ESO a la postobligatòria, manca de formació per al professorat), les ràtios elevades i les hores totals limitades dedicades a l'acció tutorial no només repercuteixen en les experiències dels i les joves, sinó que són causants d'un malestar docent generalitzat.

Respecte a la **dimensió relacional**, el professorat identifica **tres agents decisius** que intervenen com a protectors de l'abandonament. En primer lloc, la **família** té un paper fonamental en l'acompanyament i el suport educatiu i, per tant, pot ser tant factor d'abandonament —quan aquest suport és insuficient o inexistent o quan hi ha pressió d'incorporació al mercat laboral—, com de continuïtat —com ara a través del control parental de l'assistència o la pressió per acabar els estudis. En segon lloc, l'efecte del **grup d'iguals** també presenta un caràcter ambivalent i actua alhora com a factor d'abandonament, per exemple, amb l'efecte dominó de l'absentisme, i de continuïtat, quan els iguals esdevenen referents positius o es genera un sentit de pertinença amb el grup classe. Finalment, el rol del **professorat** és crucial per garantir la continuïtat en els estudis, sobretot en relació amb el suport emocional que brinden, malgrat que no sempre es pot dur a terme de manera efectiva, com a conseqüència de la sobrecàrrega de feina.

Finalment, quant a la **dimensió subjectiva**, el professorat considera que els motius d'elecció, les experiències educatives prèvies i la reconfiguració de l'autopercepció com a estudiants durant el CFGM són els factors explicatius de la continuïtat i l'AEP. Principalment, es posa èmfasi en el **desencaixament entre les expectatives prèvies vers el CFGM i la realitat**, degut a: 1) la concepció errònia pel que fa al balanç del contingut teòric i pràctic als CFGM; 2) el desconeixement dels propis gustos i interessos; i 3) la pressió familiar per triar cicles concrets que no es corresponen amb les seves preferències. Ens segon terme, s'apunta a les experiències de **desvinculació**

escolar prèvies durant l'ESO, amb conseqüències evidents per a l'autoestima i l'autoconcepte de l'alumnat, com a factor de risc per a l'abandonament. En contraposició, la **reconstrucció de les identitats d'aprenent durant el pas pels CFGM** s'assenyala com a factor preponderant de continuïtat.

Altrament, en els **discursos de l'alumnat**, en la **dimensió estructural**, es fa palès com les **variables estructurals afecten de diverses maneres els seus processos d'abandonament i continuïtat** durant les seves trajectòries educatives, des de l'ESO fins als CFGM. Entre els principals aspectes que relaten hi ha les problemàtiques familiars complexes, les restriccions econòmiques, l'origen migratori i el gènere. D'altra banda, la **salut mental i les necessitats específiques de suport educatiu** esdevenen d'especial rellevància per explicar, en part, la no-linealitat de les seves trajectòries. Això entronca directament amb els discursos del professorat i posa damunt la taula la necessitat d'establir processos de detecció i acompanyament específics per atendre'ls.

En relació amb la **dimensió sistèmica**, la **distribució geogràfica de l'oferta educativa** torna a emergir com un element clau que explica tant les dinàmiques d'elecció com de continuïtat als CFGM. La proximitat al centre educatiu es revela com un dels determinants a l'hora de triar i romandre al CFGM, ja que, més enllà dels costos econòmics i de temps, esdevé una proximitat/distància simbòlica amb implicacions emocionals per a l'alumnat. D'altra banda, tal com s'avançava en els discursos del professorat, l'alumnat apunta al **desajustament de les seves expectatives que experimenta un cop es troba al CFGM**, el qual els provoca frustració i pot derivar en abandonament. De fet, s'observa com els i les **joves escullen CFGM partint de les representacions esbiaixades que tenen de les vies postobligatòries, que se sustenten en les diferències en termes de prestigi i l'oposició entre el caràcter teòric/pràctic que se'ls atribueix**. En aquest sentit, representen el batxillerat com “un camí difícil” o “no adequat per al seu perfil”, i aquesta mateixa lògica els fa optar per CFGM, els quals són percebuts com “més fàcils”, “pràctics” i “amb més sortides laborals”.

Pel que fa a la **dimensió institucional**, en els discursos de l'alumnat es ressegueixen diferents factors que es poden associar o bé a l'abandonament, o bé a la continuïtat. D'una banda, pel que fa als factors associats a l'abandonament, en destaquen tres de principals:

1) la **manca d'orientació o l'orientació inadequada durant l'ESO**, que reforça les concepcions esbiaixades entorn els CFGM; 2) en relació amb això, l'estructura

curricular pel que fa al **balanç de càrrega teòrica-pràctica**, que actua com a disparador de l'abandonament, sobretot quan el CFGM s'organitza de manera més teòrica a l'inici de curs; i 3) les barreres administratives i l'organització dels centres. D'altra banda, entre els factors que s'associen a la continuïtat destaquen la **flexibilitat i l'enfocament pràctic** dels CFGM, així com la personalització dels aprenentatges en alguns centres. Finalment, l'alumnat subratlla el paper clau de l'**acció tutorial i l'acompanyament**: en alguns centres es percep com a mancada de sentit, tant pel que fa al seu objectiu com a la planificació. Ara bé, quan s'orienten de manera personalitzada i amb una estructura definida, funcionen com a bon antídote per prevenir l'abandonament. Entre les principals funcions que s'atribueixen positivament a l'acció tutorial destaquen el seguiment acadèmic, la coordinació docent, el suport informatiu i procedimental i el suport emocional.

Els i les joves no naveguen pel sistema educatiu sols, sinó que les relacions que teixeixen amb les persones del seu entorn en condicionen la seva experiència. Així doncs, quant a la **dimensió relacional** es fa palès com les **expectatives familiars** exerceixen una pressió significativa en l'elecció d'estudis, la qual porta a incentivar-ne uns —de vegades, alineats amb la trajectòria familiar— en detriment d'uns altres. Les relacions amb el **grup d'iguals**, ja siguin companys de classe durant l'ESO, amics o la parella, són una font de suport emocional i poden reforçar la motivació per continuar o deixar els estudis, tal com també apuntava el professorat. Per últim i no menys important, dels discursos dels joves es desprèn la importància del **rol del professorat**, tant en l'orientació prèvia a l'hora de dirigir l'alumnat amb perfil “no acadèmic” o amb baix rendiment cap a rutes de PFI o CFGM, com durant el cicle, pel que fa a la proximitat i el suport percebut.

Finalment, en relació amb la **dimensió subjectiva**, en els relats dels i les joves apareixen diversos mecanismes que expliquen l'abandonament i que es poden ubicar en diferents moments en el temps. En primer lloc, **en el passat**, en les **trajectòries educatives prèvies** discontinües o febles que impliquen una probabilitat més alta d'abandonar, sobretot quan s'entrellacen amb els factors estructurals. En segon lloc, **entre el passat i el mentrestant**, en el **procés d'elecció de CFGM**, el qual està altament condicionat per la seva posició social i el context institucional-escolar en què es prenen les decisions. Per tant, entendre els motius d'elecció —com i per què l'alumnat s'ha arribat a matricular en un CFGM concret— és clau per garantir-ne la continuïtat, sia per reorientar-lo o per fomentar-ne la vinculació. Encara més, de la mateixa manera que la transició a l'educació postboligatòria no conclou amb la matrícula al CFGM, el procés d'elecció

tampoc s'esgota en la preinscripció. Per tant, l'heterogeneïtat en les trajectòries i els processos d'elecció i transició requereixen de mirades i acompanyaments diversos que tinguin en compte les seves especificitats. En tercer lloc, *en el durant*, en l'**experiència durant el cicle formatiu** i les **reconstruccions de les identitats d'aprenent**, tal com s'apuntava en els discursos del professorat. En darrer lloc, *en el futur*, en la **configuració d'aspiracions de futur**, en la mesura que les trajectòries i experiències educatives prèvies, juntament amb el que estan experimentant als CFGM, intervenen, entre altres elements, en les projeccions professionals de futur de l'alumnat. Al seu torn, l'ampliació d'horitzons i la capacitat de poder projectar-se acadèmicament i professional a curt i mitjà termini influeix en el sentit que els i les joves atorguen al seu aprenentatge i, conseqüentment, en la seva vinculació escolar.

Per concloure, aquest informe busca fer una síntesi dels factors d'abandonament i continuïtat als CFGM a la ciutat de Barcelona, més enllà de capturar, d'una banda, les particularitats de les vivències del professorat, les seves pràctiques d'orientació i acompanyament i les interpretacions que fan sobre les experiències escolars i les eleccions educatives de l'alumnat, i, de l'altra, les veus dels protagonistes que encarnen aquestes experiències de desvinculació escolar i que habiten unes trajectòries educatives sovint allunyades de la norma.

És per això que la taula següent ofereix una síntesi dels elements més rellevants que, segons l'anàlisi de dades qualitatives, ajuden a entendre què porta l'alumnat de CFGM a abandonar els estudis:

Taula 11. Taula resum dels factors d'AEP/continuïtat, segons dimensions:

Dimensions	Factors AEP/continuïtat
Estructural	Condicionants estructurals (classe social, origen migratori i gènere).
	Problemes de salut mental i necessitats educatives de suport específic no detectades o no ateses.
Sistèmica	Accés a CFGM: el desajust entre la demanda i l'oferta fa que el cribratge per nota de tall generi "eleccions no desitjades"/segones opcions o inercials.
	Distribució geogràfica de l'oferta de CFGM: quan la proximitat no és només física, sinó simbòlica. Implica tant costos econòmics i de temps, com emocionals.
	Manca de recursos materials, sobretot en aquelles especialitats que requereixen més infraestructura i més actualitzada.
	Difícil encaix entre la funció escolaritzadora i la professionalitzadora.
Institucional	Orientació prèvia durant l'ESO insuficient, inadequada o esbiaixada, basada en el prestigi desigual atribuït al batxillerat i a la formació professional, que parteix d'atributs entorn del coneixement teòric i pràctic.
	Manca de recursos per a una orientació, acció tutorial i acompanyament efectius durant el CFGM.
	Manca de mecanismes específics d'atenció a la diversitat a les aules. Es veu empitjorada per la manca de traspàs d'informació ESO-postobligatòria, les altes ràtios, la manca de formació i la manca de professionals especialitzats.
Relacional	Família: absència de suport familiar; suport molt lligat al control parental de l'assistència o a la pressió per acabar els estudis.
	Grup d'iguals: reforç als processos d'abandonament o referent positiu.
	Professorat: suport emocional crucial (no sempre és possible atesa la sobrecàrrega de feina, la manca d'hores de tutoria i el gran nombre d'alumnat).
Subjectiva	La importància de la dimensió temporal en la construcció de la vinculació escolar porta a tenir en compte com a factors rellevants:
	• <i>Passat</i>: trajectòries educatives prèvies discontinues o febles, importància dels condicionants estructurals. • <i>Entre el passat i el mentrestant</i>: processos d'elecció altament condicionats que perduren/tenen conseqüències en l'etapa postobligatòria. • <i>En el durant</i>: les experiències positives durant el cicle formatiu poden comportar les reconstruccions de les identitats d'aprenent. • <i>En el futur</i>: la possibilitat de construcció d'aspiracions acadèmiques i professionals de futur afecta les experiències educatives del present i el sentit que l'alumnat dona a l'aprenentatge.

Font: Elaboració pròpia

6.1. Propostes/línies d'acció i recomanacions:

Al llarg d'aquest informe s'han assenyalat aquells factors de la dimensió estructural, de sistema educatiu, de pràctiques dels centres, relacional i subjectiu que actuen com a catalitzadors o protectors de l'AEP. En aquest apartat es fa una síntesi de les principals recomanacions que es desprenen d'aquesta diagnosi, estructurades entorn de les cinc dimensions analítiques explorades.

Dimensió estructural

- La política educativa ha d'anar acompanyada d'una política redistributiva (i d'altres) que incideixi en la millora de les condicions socioeconòmiques de les famílies.
- Enfortir el sistema de beques i garantir que tothom hi tingui accés a través d'un bon acompanyament a la sol·licitud —semblant al que alguns centres d'ESO fan a l'hora de fer la preinscripció als CFGM. Adequar els tempos, tant de sol·licitud, resolució i cobrament, als tempos escolars: l'inici de curs se situa com a punt calent que concentra la despesa en material escolar. A més, s'ha d'atendre a les particularitats de cada CFGM que requereixi de material específic/addicional/més costós.
- Establir un sistema de prevenció, detecció i atenció als problemes de salut mental a través de:
 - La coordinació i el traspàs efectiu d'informes de l'alumnat de l'ESO a postobligatòria.
 - L'establiment de protocols d'actuació en xarxa entre serveis socials, salut, joventut i educació, a fi de garantir un seguiment integral.
 - L'oferta de formacions al professorat per donar-los-hi eines per a la detecció i la gestió a l'aula.
- Dotar de mecanismes d'atenció a la diversitat a la formació professional i, sobretot, als CFGM:
 - Garantir les condicions “materials” per atendre a les necessitats de l'alumnat, per exemple, reduint les ràtios a les aules i dotant de més professorat i més hores de tutoria.
 - Establir mecanismes específics de personalització dels aprenentatges i de flexibilització dels itineraris adaptada a les necessitats de l'alumnat.
 - Finalment, sense abandonar el caràcter professionalitzador i de formació al llarg de la vida atribuït a la formació professional, cal reforçar la seva funció

escolaritzadora, i això passa per establir, en l'àmbit de sistema educatiu, mecanismes educatius efectius d'acompanyament a les transicions i de suport durant el pas pels CFGM.

Dimensió sistèmica

- Accés: En l'anàlisi de les subjectivitats dels i les joves, s'ha posat en relleu la importància de poder projectar-se professionalment i acadèmica a curt i mitjà termini, no només per garantir la continuïtat en els estudis, sinó també com a element clau de construcció de trajectòries llargues i plenes. És per això que cal repensar l'accés als CFGS —l'alumnat de batxillerat hi té prioritat d'accés—, i això portarà inevitablement a (re)pensar la funció i l'estructura dels CFGM.
- Apropar l'FP i els centres d'FP a l'ESO:
 - Apropar l'FP: connectar els continguts d'assignatures/projectes de l'ESO amb els oficis, com a forma de trencar amb la dicotomia teòric-pràctic o intel·lectual-manual. Així mateix, cal promoure imatges més realistes sobre els oficis i els CFGM.
 - Apropar els centres d'FP a l'ESO: per trencar les barreres simbòliques que pot suposar haver de canviar de centre i de manera de fer.
- Augmentar la inversió en infraestructures actualitzades i de qualitat al sector públic que permetin garantir un aprenentatge amb igualtat de condicions, en comparació de l'alumnat que ho fa en centres privats-concertats.
- Repensar la dimensió escolar dels CFGM, sobretot, durant el primer curs. Això implicaria un replantejament no només de l'organització curricular i les pràctiques pedagògiques, sinó també el rol del docent i, sobretot, del tutor o tutora.
- Establir ponts per agilitzar els canvis entre CFGM. El punt calent de l'AEP als CFGM se situa al primer trimestre del curs escolar i, en cas que un alumne vulgui canviar d'especialitat de CFGM, s'ha d'esperar a l'any següent.

Dimensió institucional

- Centrar la política educativa en l'orientació: desenvolupar un pla d'orientació a l'ESO que es pugui adaptar a les particularitats de cada centre i que permeti ampliar els horitzons dels i les joves a l'hora d'imaginar les seves trajectòries futures i de prendre decisions. S'hauria de treballar en coordinació en xarxa amb altres agents del territori, a fi de garantir el seguiment i l'orientació de l'alumnat després de l'ESO.

- Donar continuïtat de l'orientació de l'ESO a la postobligatòria: aquest pla d'orientació hauria de tenir continuïtat a la postobligatòria. S'ha constatat que les reorientacions són recurrents, dins de cada itinerari postobligatori —canvis d'especialitat o modalitat i canvis entre itineraris—, sobretot del batxillerat a l'FP. Per tant, cal dotar de recursos, eines i professionals a la formació professional per dur a terme aquesta tasca d'orientació i seguiment.
- Consolidar les figures de la psicopedagoga i l'orientadora als CFGM, establint-ne les funcions i dotant-les de recursos.
- “Donar sentit a les tutories”: cal establir objectius pedagògics clars a les tutories grupals, dotar de més formació i de més hores de dedicació per a les tasques de tutoria als i les docents, i establir les directrius per dur a terme plans d'acompanyament personalitzats.
- Incloure mecanismes per evitar la sobrecàrrega de feina als tutors i tutores. Proporcionar més hores de tutorització i acompanyament i reconèixer-les i, alhora, agilitzar i simplificar (o delegar a altres càrrecs) els tràmits burocràtics.

Dimensió relacional

- **Família:**
 - Incloure les famílies de l'alumnat menor d'edat en l'acompanyament, més enllà del control parental de l'assistència.
 - Reforçar els mecanismes de relació amb les famílies, sobretot amb l'alumnat menor d'edat, per assegurar una alineació de criteris, expectatives i pràctiques d'acompanyament als i les joves.
- **Grup d'iguals:**
 - Promoure un sistema de mentories que pugui generar referents positius per a l'alumnat.
 - Promoure activitats que fomentin el treball en equip, la comunitat i el sentit de pertinença.
 - Promoure la relació entre grups de diferents perfils, edats i trajectòries, tot reforçant les pràctiques de mentoria.
- **Professorat:**
 - Fomentar relacions de confiança i el suport emocional del personal docent

vers l'alumnat.

- Reforçar les expectatives docents del professorat cap a l'alumnat tenint en compte el seu impacte en les identitats i trajectòries dels i les joves.

Dimensió subjectiva

Si bé des del plantejament d'aquest informe la dimensió subjectiva de les desigualtats en general i de l'abandonament i la continuïtat escolar en particular està condicionada per les dimensions anteriors, entenem que també hi ha línies d'intervenció directament orientades a treballar aquesta dimensió. Fonamentalment, es tracta de desplegar accions per tal de:

- Garantir que tot l'alumnat pugui desenvolupar processos de vinculació escolar cognitiva, conductual i emocional amb l'educació durant tota la seva trajectòria formativa.
- No culpabilitzar ni individualitzar els processos de tria dels i les joves i entendre la complexitat i heterogeneïtat que s'amaga sota les seves trajectòries, tot desplegant mecanismes d'acompanyaments diversos que tinguin en compte aquestes especificitats.
- Estimular, tant durant l'ESO com durant els primers mesos dels CFGM, la reflexió de l'alumnat al voltant dels propis interessos i projectes personals de vida, facilitant la presa de consciència sobre les seves fortaleeses, capacitats i competències, augmentant la seva confiança i ampliant els seus horitzons de futur.
- Fomentar metodologies d'autoconeixement de gustos i interessos de l'alumnat per connectar amb el sentit de l'aprenentatge als CFGM.
- Desplegar diferents mecanismes d'acompanyament a l'alumnat que els permetin augmentar i mantenir les seves aspiracions i expectatives acadèmiques i professionals.
- Garantir que l'alumnat disposi de més coneixement dels serveis, recursos i itineraris educatius i professionals al territori, així com el seu funcionament intern (procediment d'accés, estructura curricular, avaluació, opcions de continuïtat educativa i d'inserció laboral).
- Contribuir que tot l'alumnat pugui desenvolupar identitats positives com a aprenents a través del desenvolupament de contextos enriquidors enriquits i personalitzats d'aprenentatge.

7. BIBLIOGRAFIA

- BALLESTEROS, J. C. (2023). “Salud y bienestar juveniles en España: un análisis longitudinal 2017-2021”. Madrid. Centro Reina Sofía de Fad Juventud.
- BERNARDI, F. i CEBOLLA, H. (2014). “Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 146(1), 3-21.
- BRUNILA, K.; KURKI, T.; LAHELMA, E.; LEHTONEN, J.; MIETOLA, R. i PALMU, T. (2011). “Multiple transitions: Educational policies and young people’s post-compulsory choices”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 307-324.
- BLANES, M. (2022). “El repte de l’FP, entre la continuïtat d’estudis i la necessitat de professionalització”. A: *Els reptes de l’educació a Catalunya. Anuari 2022* (pp. 93-132). Fundació Bofill.
- BONIZZONI, P.; ROMITO, M. i CAVALLO, C. (2014). “Teachers’ guidance, family participation and track choice: the educational disadvantage of immigrant students in Italy”. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 702-720.
- BROCKMANN, M. (2010): “Identity and Apprenticeship: The Case of English Motor Vehicle Maintenance Apprentices”. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(1), 63-73.
- BROOKS, R. (2003). “Young People’s Higher Education Choices: The role of family and friends”. *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 283-297.
- CARMONA, C. A. (2020). *Estrategias de “implicación parental” en lo escolar: Determinantes y transformaciones* (Doctoral dissertation, Universidad Pablo de Olavide).
- CASTEJÓN, A.; RUIZ, A. M. i MANZANO, M. (2020). “Mismos caminos, distintos destinos. Explorando el efecto de las trayectorias educativas y del origen social en las transiciones hacia la educación postobligatoria”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 507-525.

- Cedefop. (2016). "Leaving education early: putting vocational education and training centre stage". Volume I, Investigating causes and extent: Chapter 5: factors influencing early leaving from VET. *Cedefop Research Paper 57*.
- COLLEY, H.; JAMES, D.; DIMENT, K. i TEDDER, M. (2003): "Learning as Becoming in Vocational Education and Training: Class, Gender and the Role of Vocational Habitus". *Journal of Vocational Education and Training*, 55 (4): 471-97.
- COUSO, D. i SANMARTÍ, N. (2022). "Despertar el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat: una utopia feta realitat". A: *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2022*. Fundació Jaume Bofill.
- CURRAN, M. (2022). "Between consensus and conflict: Schools and parents negotiating the educational trajectories of students at risk of early school leaving". *RES. Revista Española de Sociología*, 31(3), 3.
- CURRAN, M. i MONTES, A. (2022). *L'abandonament escolar prematur a Catalunya. Radiografia de la situació actual*. Fundació Jaume Bofill.
- CURRAN, M. i TARABINI, A. (2022). "Choosing against gender: making sense of girls' and boys' upper secondary vocational education choices". A: *Educational Transitions and Social Justice* (pp. 147-166). Policy Press
- DU BOIS-REYMOND, M. (1998). "'I don't want to commit myself yet': young people's life concepts". *Journal of youth studies*, 1(1), 63-79.
- ENGUITA, M.; MENA, L. i RIVIERE, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundació "la Caixa".
- GARCIA, M. i PANADERO, H. (2023). "L'abandonament escolar prematur des de la perspectiva de gènere". Diputació de Barcelona.
- LAPPALAINEN, S.; MIETOLA, R. i LAHELMA, E. (2013). "Gendered divisions on classed routes to vocational education". *Gender and Education*, 25(2), 189-205.
- MEDINA, C. P.; FIOL, M. I. P. i SALVÀ-MUT, F. (2017). "Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: aportaciones del alumnado y del profesorado". Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 95-117.

- MERINO, R. (2013). “Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar”. *Education Policy Analysis Archives*, 21. 66.
- MONTES, A.; RUJAS, J. i JACOVKIS, J. (2022). “Working-class fractions and practical rationalities in the choice of upper secondary education”. A: *Educational Transitions and Social Justice* (pp. 107-128). Policy Press
- NYLUND, M, ROSVALL, P. Å. i LEDMAN, K. (2017). “The vocational–academic divide in neoliberal upper secondary curricula: The Swedish case”. *Journal of education policy*, 32(6), 788-808.
- OLIVERAS, M.; SEGÚ, J. L. i RIERA, J. (2018). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Fundació Jaume Bofill.
- REAY, D. (1998). “‘Always knowing’ and ‘never being sure’: familial and institutional habituses and higher education choice”. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519-52
- RIST, R. (1991). “Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado”. *Educación y sociedad*, 9, 179-191.
- ROSENTHAL, R. i L. JACOBSON (1968). “Efecto pigmalión en el aula”. *Marova*.
- SALVÀ, *et al.* (2024). “El abandono de los estudios en la Formación Profesional en España: diagnóstico y propuestas de mejora”. CaixaBank Dualiza.
- SÁNCHEZ, A. i PRIETO, M. (2020). “Jóvenes transitando a la educación posobligatoria: el reflejo de la injusticia hermenéutica en sus discursos”. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(4), 579.
- SCHMID, E.; JØRSTAD, B. i NORDLIE, G. S. (2021). “How schools contribute to keeping students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education and training”. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(3), 47-65.
- SHAVIT, Y. i MÜLLER, W. (2000). “Vocational secondary education, tracking, and social stratification”. A: *Handbook of the sociology of education*. Springer, Boston, MA, 437-452

- TARABINI, A. (2015). “La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 349-360.
- TARABINI, A. (2017a). “L’escola no és per a tu. El rol dels centres educatius en l’abandonament escolar”. Fundació Jaume Bofill.
- TARABINI, A. (coord.) (2017b). “Un problema no resolt: com abordar l’abandonament escolar prematur?”. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- TARABINI, A. (2022a). “Conclusions: per una política educativa que posi el benestar al centre”. A: *Els reptes de l’educació a Catalunya. Anuari 2022*. Fundació Jaume Bofill.
- TARABINI, A. (2022b). “Learning and Human Development: Sociological Explanations of Learning Inequalities”. A: MAXWELL, C.; YEMINI, M. i ENGEL, L. (Eds). *Sociological Foundations of Education*. London: Bloomsbury
- TARABINI, A.; CASTEJÓN, A. i CURRAN, M. (2020a). “Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional”. *Papers: Revista de Sociologia*, 105(2), 0211-234.
- TARABINI, A. i CURRAN, M. (2015). “El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes”. *Revista de Investigación en Educación*, 1(13), 7-26.
- TARABINI, A.; CURRAN, M. i FONTDEVILA, C. (2017). “Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona”. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1177-1189
- TARABINI, A.; CURRAN, M.; MONTES, A. i PARCERISA, L. (2015). “La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional”. *Profesorado*, 19(3): 196-212.
- TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2019a). “¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar”. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 880-908.

- TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2019b). “Transicions a l’educació secundària postobligatòria a Catalunya”. A: *Reptes de l’educació a Catalunya. Anuari 2018*. Barcelona: Fundació Bofill
- TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2023). “Perduts pel camí: desigualtats en les transicions educatives després de l’ESO”. *Informes Breus 75*. Fundació Jaume Bofill.
- TARABINI, A.; JACOVKIS, J. i CURRAN, M. (2020b). “Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 562-578.
- TARABINI, A.; JACOVKIS, J. i MONTES, A. (2022). “Peripheries within the city: the role of place/space in shaping youth educational choices and transitions”. A: *Youth Beyond the City* (pp. 21-39). Bristol University Press.
- TARABINI, A.; JACOVKIS, J. i MONTES, A. (2021). “Classed choices: Young people’s rationalities for choosing post-16 educational tracks”. *The Lab’s Quarterly*, 2021, vol. (23), núm. 3, p. 113-138.
- TERMES, A. (2022). “Transitions to Post-compulsory Education in Barcelona: Distinct Paths, Unequal Itineraries”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 178, 143–164.
- TORRABADELLA, L. IANNITELLI, S., i ELISABET T. (2023). “Biografies d’abandonament escolar: Quan el vincle falla”. Fundació Jaume Bofill.
- VAN HOUTTE, M. i DEMANET, J. (2016). “Teachers’ beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders”. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117-127.

ANNEX

Taula 12. Caracterització del perfil social i acadèmic de l'alumnat, taula extensa

Pseudònim	Perfil social							Trajectòria acadèmica		
	Edat	Gènere	Situació familiar	Classe social			País origen familiar	Trajectòria prèvia	Situació actual	
			Adults de referència	Nivell màxim d'estudis adults de referència	Situació laboral adults de referència	Fraccions de classe social ¹⁰		Discontinuitats i no-linealitat	Centre	CFGM
Arnau ¹¹	18	Home	Mare	EGB	Ocupacions elementals	Classe treballadora precària	Catalunya	Repetició ESO, abandonament PFI	1	GA
Aitor	16	Home	Mare	FP	Tècnics i professionals de nivell mitjà	Classe treballadora tradicional	Catalunya	Canvis de centre educatiu	1	Manteniment electromecànic
			Pare	FP	Oficials, operaris i artesans d'arts mecàniques i d'altres oficis					
Antonio	17	Home	Mare	FP	Personal de suport administratiu	Classe treballadora tradicional	Catalunya i Veneçuela	Canvis de centre educatiu	1	Manteniment electromecànic
			Pare	Universitat	Ocupacions elementals					

¹⁰ L'assignació de fraccions de classe treballadora s'ha dut a terme segons la classificació de Montes *et al.* (2022), basada en la classificació de Savage *et al.* (2013), la qual té en compte elements de capital cultural, econòmic i social.

¹¹ Tots els noms de l'alumnat entrevistat són pseudònims per preservar-ne l'anonimat.

Lucía	23	Dona	Mare	Universitat	Ocupacions elementals	Classe treballadora precària	Paraguai	Estudiava un grau universitari a Paraguai	1	Manteniment electromecànic
Juan	17	Home	Mare	Batxillerat	Personal de suport administratiu	Classe treballadora precària	Colòmbia	Absentisme a l'ESO PFI	1	GA
Iker	16	Home	Mare	Batxillerat	Treballadors dels serveis i venedors de comerços i mercats.	Nova classe treballadora acomodada	República Dominicana	No	1	GA
			Pare	Batxillerat	Membres del poder executiu i dels cossos legislatius, directors i gerents					
Adrián	17	Home	Mare	FP	Tècnics i professionals de nivell mitjà	Classe treballadora tradicional	Catalunya	No	3	Carrosseria
			Pare	FP	Oficials, operaris i artesans d'arts mecàniques i d'altres oficis					
Alberto	18	Home	Mare	Primària	Personal de suport administratiu	Classe treballadora tradicional	Catalunya	No graduació ESO, PFI	3	Carrosseria
			Pare	Primària	Ocupacions elementals					
Claudio	17	Home	Mare	Primària	Ocupacions elementals	Classe treballadora precària	Uruguai i Perú	No	3	Carrosseria
			Pare	Batxillerat	Ocupacions elementals					
Claudia	19	Dona	Mare	Batxillerat	Ocupacions elementals	Classe treballadora precària	Colòmbia	Repeticions, tres canvis de centre.	3	TES
			Pare	Primària	Tècnics i professionals de nivell mitjà					

Sofia	17	Dona	Mare	Universitat	Ocupacions elementals	Classe treballadora precària	Catalunya	No	3	TES
			Pare	Secundària	Ocupacions elementals					
Jessica	16	Dona	Mare	FP	Tècnics i professionals de nivell mitjà	Classe treballadora tradicional	Catalunya	No	2	Perruqueria
			Pare	Primària	Oficials, operaris i artesans d'arts mecàniques i d'altres oficis					
Loreto	16	Dona	Mare	Secundària	Ocupacions elementals	Classe treballadora precària	Catalunya	No	2	Perruqueria
			Pare	Secundària	Pensionistes					
Natalia	18	Dona	Mare	Secundària	Ocupacions elementals	Classe treballadora tradicional	Bulgària	AEP a l'ESO	2	Perruqueria
			Pare	Batxillerat	Personal de suport administratiu					
Andrés	18	Home	Mare	NS/NC	Ocupacions elementals	Classe treballadora precària	Catalunya	No graduació ESO PFI	2	SMX
			Pare	NS/NC	Ocupacions elementals					
Ian	23	Home trans	Mare	Universitat	Tècnics i professionals de nivell mitjà	Nova classe treballadora acomodada	Catalunya	Canvis de centre, interrupcions	2	SMX
Joana	20	Dona	Mare	Secundària	Ocupacions elementals	Classe treballadora precària	Catalunya	Canvis de centre, repetició ESO	2	SMX
			Pare	FP	Ocupacions elementals					
Ignasi	16	Home	Mare	Universitat	Professionals científics i intel·lectuals	Nova classe treballadora acomodada	Catalunya	No	4	Carrosseria
			Pare	FP	Desocupat					

Samuel	18	Home	Mare	Secundària	Ocupacions elementals	Classe treballadora precària	Uruguai	Repetició ESO, canvis de centre	4	Carrosseria
			Pare	Secundària	Treballadors dels serveis i venedors de comerços i mercats.					
Tamara	19	Dona	Mare	FP	Operaris d'instal·lacions i maquinària	Classe treballadora tradicional	Catalunya	AEP en batxillerat, AEP en CFGM previ	4	Carrosseria
Marcela	19	Dona	Mare	FP	Tècnics i professionals de nivell mitjà	Nova classe treballadora acomodada	Catalunya	AEP en CFGM previ, interrupcions	4	GA
			Pare	Universitat	Oficials, operaris i artesans d'arts mecàniques i d'altres oficis					
Tania	22	Dona	Mare	Secundària	Ocupacions elementals	Classe treballadora precària	Geòrgia	Pas per CFGM previs	4	GA
			Padrastra	FP	Ocupacions elementals					
Nadia	17	Dona	Mare	Universitat	Personal de suport administratiu	Nova classe treballadora acomodada	Catalunya	Repetició ESO, no graduació ESO, PFI	4	GA

Font: Elaboració pròpia



Impulsat per:



Amb la col·laboració

