

L'acompanyament com a garantia d'inclusió. Història d'un cas

Verónica Santos-Olmo Luján

Directora de l'Institut Miquel Tarradell. Barcelona

Esther Gozávez Varela

Orientadora de centre de l'Institut Miquel Tarradell. Barcelona

Rosa Terrón Platero

Orientadora de centre de l'Institut Miquel Tarradell. Barcelona

Rebut: 19.09.2024 **Acceptat:** 15.10.2024

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi60504966>

Resum

L'acompanyament com a garantia d'inclusió. Història d'un cas

Garantir l'equitat, la inclusió i l'acompanyament de l'alumnat en la seva transició a la vida adulta és un dels objectius prioritaris del sistema educatiu, així com un dels reptes de tota la comunitat educativa. En el present article s'exposen les actuacions d'orientació educativa que es duen a terme a l'Institut Miquel Tarradell del barri del Raval de Barcelona, categoritzat com de màxima complexitat.

Per tal d'aconseguir aquesta fita, es parteix de la contextualització del centre i de l'anàlisi de les dificultats amb què es pot trobar l'alumnat durant el procés d'orientació i continuïtat educativa, per donar pas a l'explicació, en primera persona, de les pràctiques desenvolupades al centre en matèria d'orientació. Es posa èmfasi en el projecte de convivència i de tutories individuals com a eixos vertebradors de la seva línia pedagògica que ajuden a la creació de vincles i a la cohesió social, però s'expliquen altres pràctiques que també configuren els seus trets d'identitat, com la connectivitat amb altres entitats del barri i el treball en xarxa. Es parla des de l'experiència d'uns professionals que centren els seus esforços en l'acompanyament acadèmic i personal de l'alumnat des d'una perspectiva integradora i transversal per atendre a la diversitat que els envolta.

No es pretén establir fórmules màgiques sinó mostrar la realitat d'aquest institut. Les pràctiques que es descriuen, per tant, han de ser enteses en el context en què s'emmarquen.

Paraules clau: Orientació educativa, inclusió, acompanyament, diversitat, convivència, tutories individuals.

Abstract

Guidance as a guarantee of inclusion. History of a case

Guaranteeing equity, inclusion and support of students in their transition to adulthood is one of the priority objectives of the educational system, as well as one of the challenges of the entire educational community. This article presents the educational guidance actions carried out at the Institut Miquel Tarradell in the Raval neighbourhood of Barcelona, which is categorized as highly complex.

To achieve this objective, we start from the contextualization of the center and the analysis of the difficulties that students may encounter during the process of orientation and educational continuity, to

give way to the explanation, in first person, of the practices developed at the center in matters of orientation. Emphasis is placed on the project of coexistence and individual tutoring as the backbone of its pedagogical focus, which helps to create links and social cohesion, but other practices that make up its identity features are also explained, such as connectivity with other entities in the neighborhood and networking. It is spoken from the experience of professionals who focus their efforts on the academic and personal support of students from an integrative and transversal perspective to address the diversity that surrounds them.

It is not intended to establish magic formulas, but rather to show the reality of this school. The practices described, therefore, must be understood in the context in which they are framed.

Key words: Educational guidance, inclusion, accompaniment, diversity, coexistence, individual tutoring.

Un Institut del Raval

Són moltes les vegades, que ens trobem amb notícies o relats que comencen amb aquestes paraules: “*Un institut del Raval...*”. Titulars, en els quals es posa més en rellevància el context socioeconòmic de l’institut i els possibles estigmes o prejudicis associats, que les pràctiques educatives i l’institut en si mateix, el nom del qual haurem de continuar llegint per poder conèixer-lo.

Amb aquest article ens proposem analitzar l’orientació educativa d’un institut des d’un vessant pedagògic; posant-li nom i oferint una perspectiva holística de les seves pràctiques educatives, més enllà del seu context. Per tal d’obtenir una visió més ajustada de la influència real que confereix l’entorn socioeconòmic i sociocultural, en el procés d’orientació educativa i en la continuïtat de l’alumnat a postobligatòria, començarem per situar-vos en el context del centre.

L’Institut Miquel Tarradell és un dels tres centres públics d’Educació secundària del barri del Raval. Tot i que el barri del Raval està situat al centre de Barcelona, es pot classificar com a centre “perifèric”. Actualment, la situació socioeconòmica del barri es defineix per tres característiques principals:

- Diversitat en l’origen de les persones que hi resideixen.
 - Procés de transformació urbana.
 - Situació d’exclusió socioeconòmica de sectors importants de la població.
- Aquest fet es reflecteix en la diversitat de cultures vistes al carrer i a les escoles.

Un dels primers trets definitoris de L’Institut Miquel Tarradell és la seva voluntat de ple arrelament al barri i l’optimització dels recursos i serveis existents. Per això participem activament i en xarxa amb els centres culturals i entitats de l’entorn per ampliar el nostre projecte pedagògic i fer-lo més ric i variat.

Tipologia d'alumnat

Analitzant les dades actualitzades del curs 24-25, dels 757 alumnes de l'Institut, 288 estudien ESO i Batxillerat, dividits en dues línies d'ESO i Batxillerat i 469, Cicles Formatius. Dues línies de CFGM, i sis línies de CFGS.

La tipologia de l'estudiant varia segons el tipus d'estudi. En aquest article ens centrarem en l'organització de l'acompanyament a ESO i Batxillerat, on trobem més de 20 nacionalitats diferents. El 59% de l'alumnat té nacionalitat espanyola, i tot i que gairebé el 70% porta més de 10 cursos escolaritzats a Catalunya, la majoria d'ells prové de famílies migrades.

L'alumnat d'ESO i Batxillerat és veí del barri. En molts casos són estudiants d'incorporació tardana i, a més, de vegades la escolarització s'ha vist interrompuda per viatges llargs al seu país d'origen. Un altre factor a tenir en compte és que la majoria d'aquests estudiants no tenen referents propers, familiars o de la comunitat, que hagin accedit als estudis universitaris, i la seva situació socioeconòmica és vulnerable.

Totes aquestes característiques, com veurem reflectit en els estudis analitzats, no afavoreixen, a priori, l'èxit escolar, i sobretot la continuïtat en el sistema educatiu més enllà dels estudis obligatoris, fet que perpetua la situació de vulnerabilitat de l'alumnat i les seves famílies.

Amenaces en el rendiment escolar dels alumnes d'ESO i Batxillerat

Tot i que el rendiment escolar dels estudiants es pot considerar des de diferents perspectives, les dades més utilitzades per analitzar l'èxit escolar són la titulació del graduat de l'ESO i/o la continuïtat dels estudis postobligatoris.

Les dades del Departament d'Educació de Catalunya explotades per Bayona i Domingo (2018) durant el curs 15-16, mostren que la població migrant, tant de primera com de segona generació, pateix un fracàs escolar superior al dels nadius. Aquí trobem un recull del no assoliment del graduat d'ESO per situació de sexe i migració a Catalunya.

Taula 1. Alumnat d'escoles públiques que no arriba al grau d'ESO, per situació de sexe i immigració, Catalunya, curs 15-16 (Baypna i Domingo, 2018)

	Homes	Dones	Total
Autòctons	13,2	7,3	10,3
Generació 2,5	12,5	7,7	10,1
Segona Generació	21,2	13,7	17,3
Generació 1,75	21,7	12,2	16,7
Generació 1	34,6	23,5	29,2
Total alumnes	17,4	10,4	13,9

Els esmentats autors distingeixen entre: generació 1 o estudiants que arriben a Catalunya a partir dels 7 anys; generació 1.75 o estudiants que arriben abans dels 7 anys, i per tant van ser completament escolaritzats aquí; segona generació o estudiants nascuts aquí de pares estrangers; generació 2.5, alumnes nascuts aquí, encara que amb un dels pares estrangers, i finalment estudiants nascuts aquí amb pares també nadius.

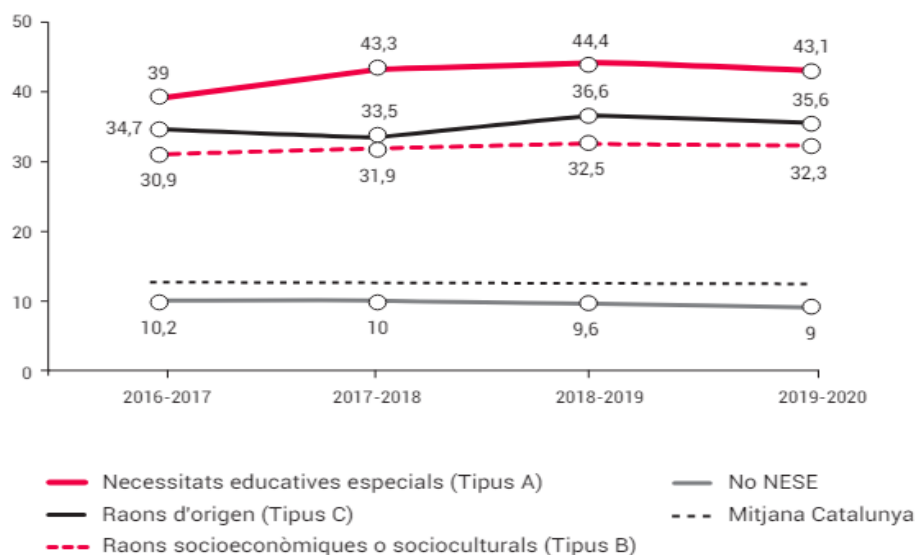
Les estadístiques ens mostren com els estudiants que considerem nouvinguts tripliquen el percentatge de fracàs escolar. Aquesta xifra, però, tot i ser preocupant, no és la més alarmant. Els estudiants de generació 1,75 i de segona generació (estudiants que han estat escolaritzats en el nostre sistema educatiu durant més de 10 cursos) tenen un percentatge similar de fracàs escolar, és a dir de 7 punts per sobre dels estudiants nadius.

A partir d'aquestes dades, no podem caure en l'error de fer la simplificació que aquests estudiants culturalment i/o lingüísticament diversos tenen un rendiment acadèmic més baix que els estudiants nadius, ja que cal estudiar altres variables com la situació social, que poden influir en aquesta anàlisi.

Un altre estudi més recent, que pot il·lustrar el rendiment acadèmic dels estudiants, l'han fet, des de la fundació Bofill, Adrián Zancajo i Carlos Bueno (2023). Al seu informe ens expliquen com les raons socioeconòmiques i d'origen influeixen a l'abandonament d'estudis després de l'etapa obligatòria.

Taula 2. Percentatge d'alumnes de 4t d'ESO que abandonen els estudis segons condicions NESE, cursos des del 2016-27 fins al 19-20. (Zancajo i Bueno, 2023)

Percentatge d'alumnes de 4t d'ESO que abandonen els estudis segons condició NESE, cursos des del 2016-2017 fins al 2019-2020



Analitzant aquestes dades veiem que l'alumnat de l'institut majoritàriament amb vulnerabilitats socioeconòmiques o socioculturals, com hem explicat adés, hauria de triplicar la taxa d'abandonament d'estudis després de l'etapa obligatòria, i les dades ens constaten, curs per curs, que no és així.

Una de les estratègies desenvolupades com a mesura d'orientació que explicarem al llarg de l'article, i que Zancajo i Bueno (2023) remarquen com a necessària dins del seu informe, és el projecte de tutories individualitzades: *“Calen mesures específiques de prevenció de l'abandonament en l'ESO que vagin més enllà de la graduació, i que afavoreixin un acompanyament individualitzat”*, ja que, com constaten al seu estudi, inclús les noies estrangeres en situació de vulnerabilitat tenen un risc d'abandonament més proper als dels nois d'origen divers, que no pas als de les seves companyes nadiues.

D'altra banda, per nosaltres la vinculació al sistema educatiu, és un altre eix fonamental per aconseguir l'èxit escolar d'aquest tipus d'alumnat, i, per tant, un altra actuació necessària com a centre serà la creació de pertinença tant al centre educatiu, com al sistema. De fet l'informe de la fundació Bofill conclou que la desvinculació fa que certs joves decideixen no continuar els estudis per una mala experiència durant l'etapa obligatòria. *I que sovint aquesta cohesió és més important que l'assoliment de les competències o l'obtenció d'un títol.* (Zancajo i Bueno, 2023)

Les dades explotades per Tarabini i Jacokvis (2024) ens parlen de la rellevància sobre l'orientació a l'alumnat pel seu èxit educatiu, i distingeixen tres biaixos fonamentals a l'orientació que es fa de l'alumnat:

- Segons la classe social.
- Les expectatives del professorat
- Nivell de vulnerabilitat

Des del Consorci d'Educació de Barcelona (2023), també han explotat les dades referents a l'orientació a la ciutat, i a l'informe d'aquest any, ens expliquen com des dels instituts orientem de diferent manera depenent si l'alumnat té algun tipus de desavantatge educatiu. Així doncs, d'entre el 77,7% de l'alumnat orientat a batxillerat, en el cas d'alumnat amb situació econòmica desfavorida és del 43,7%, o d'incorporació tardana el 41,2%. I quan es donen les dues condicions anteriors alhora és del 27,5%. Per tant, com s'extreu de l'informe, com més vulnerabilitat té un alumne, més baixa és la seva orientació cap a batxillerat.

L'orientació a l'Institut Miquel Tarradell, tal i com intentarem explicar als següents apartats, està més vinculada a l'acompanyament, la coneixença i l'acceptació individual dins dels equips docents i d'orientació de l'institut, que no pas a un tràmit estipulat.

L'orientació darrera de les dades

Com a professionals de l'educació, és ben segur que hem sentit a parlar de la inexistència de fórmules màgiques quan es tracta d'educació. Quan intervenim en una situació d'aprenentatge, observem que, tot i posar en pràctica les mateixes estratègies o recursos, els resultats no són els mateixos per a tot l'alumnat. Cada alumne és únic i singular, així com ho són les seves interaccions i relacions, personals i educatives. Cada institut i cada comunitat educativa, és, per tant, un ecosistema únic que haurem d'analitzar per tal de poder intervenir amb rigorositat i significativitat.

Tanmateix, com veurem a continuació, aquesta variabilitat i diferenciació individual, no és l'única que trobem quan fem referència al procés d'orientació, ja que aquest també ha evolucionat al llarg del temps amb la finalitat d'adequar-se als nous escenaris i reptes educatius i socials a què l'alumnat ha de fer front.

De l'aprenentatge escolar a l'aprenentatge al llarg de la vida

Ens trobem en un entorn en constant canvi, on l'aprenentatge continuat al llarg de la vida, esdevé un determinant cabdal per tal d'assegurar l'adaptació de l'alumnat a les noves realitats, garantint la seva possibilitat de participar activament a la societat.

Aquest aprenentatge continuat, comporta la necessitat de posar a disposició de l'alumnat una orientació al llarg de totes les etapes educatives (Romo, 2018), que promogui l'acompanyament singular de l'alumne, per tal d'afavorir la seva continuïtat formativa i potenciar l'èxit educatiu. Significant, d'aquesta manera, una mesura de protecció i prevenció de l'abandonament escolar prematur, a partir de la identificació de les seves necessitats individuals i orientant cap a itineraris formatius adequats. Així mateix, i per tal d'aconseguir aquesta fita, a l'institut les orientadores educatives intervenen des de 1r fins a 4t d'ESO, oferint l'acompanyament de l'alumnat des de la seva acollida i adaptació a l'institut, fins al moment en què es farà efectiu el seu pas a postobligatòria.

A més, el Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments d'educació bàsica, concreta l'orientació educativa en les seves dimensions personal, social, acadèmica i professional en actuacions d'acció tutorial i d'orientació acadèmica i professional de manera transversal. L'acció tutorial i la creació de tutors individuals, com veurem en posteriors apartats de l'article, garanteix, en aquest sentit, l'assumpció i implicació d'aquesta tasca per part de tots els professionals educatius en el nostre centre.

Per tal de fer efectiva aquesta funció transversal de l'orientació, l'institut compta amb el Departament d'Orientació, format per les dues orientadores educatives (OE) del centre, una educadora social i una tècnica d'integració social, les dues darreres conformen l'equip social de l'institut. L'esmentat departament esdevé la figura de referència pel que fa a l'orientació del centre, proporcionant suport a tota la comunitat educativa: alumnat, famílies, equip docent i equip directiu. Per aquest motiu, si passegeu algun cop per l'Institut, veureu que és molt comú trobar-se a la tutoria 2 del centre, les OE i l'equip social parlant amb alumnes o docents de diversos temes i inquietuds. Oferint així, una atenció individualitzada i propera als membres de la comunitat educativa.

Entre les funcions més ressenyables del Departament d'Orientació, identifiquem: l'assessorament i suport continuat per a l'acció tutorial, les atencions individualitzades amb l'alumnat, que inclouen atencions pedagògiques, de gestió emocional i de cerca d'interessos i motivació, la participació a la Comissió d'Atenció a l'Educació Inclusiva i l'assessorament, disseny i intervenció d'actuacions educatives per a la millora de la convivència escolar. Algunes d'elles detallades en profunditat en el pròxim apartat de l'article.

L'assumpció transversal de la funció orientadora per part de tots els professionals educatius, posa de manifest la necessitat de realitzar un treball consensuat i en equip entre els diferents professionals implicats, per tal de fixar objectius educatius comuns i les actuacions requerides per assolir-los. És així que s'atorga una importància cabdal a l'establiment d'una comunicació efectiva, constant i fluida entre les OE i l'equip docent, per a la consecució de metes comunes d'intervenció.

En relació amb la pràctica de l'equip docent com a equip orientador, es proposa a partir de la creació d'un vincle positiu amb l'alumnat, basat en la implicació i la confiança, que assegurï la consecució d'una autoestima forta que impulsi, al seu torn, el creixement i desenvolupament global de l'alumnat. És a dir, es pretén oferir experiències educatives tenint en compte dos vessants imprescindibles: per una banda, l'acompanyament a l'alumnat des d'una concepció positiva, a partir de l'assumpció de potencialitats en tot l'alumnat i cercant el seu màxim desenvolupament, i per una altra, la creació d'accions pedagògiques basades en mecanismes i estratègies de metacognició i autoregulació emocional, que encetin la cerca d'interessos propis i la creació d'itineraris personalitzats factibles. Promovent, d'aquesta manera, l'autoconeixement i consciència del propi procés d'aprenentatge com a únic, i instaurant una filosofia de centre que entengui les diferències individuals com quelcom naturalment intrínsec a l'ésser humà, que ens apropa com a societat i ens normalitza com a éssers.

Acompanyament en el marc de l'educació inclusiva

La finalitat de l'educació inclusiva i de la funció orientadora com a agent principal per la consecució d'aquesta, esdevé assegurar que tot l'alumnat, independentment de les seves característiques individuals, tingui accés a una educació de qualitat i participi plenament en els processos d'ensenyament-aprenentatge. És així, que cal promoure als centres educatius, una cultura basada en l'equitat i la igualtat d'oportunitats, mitjançant la valoració i reconeixement de la diversitat i la participació i pertinença de tot l'alumnat a la comunitat educativa. Afavorint, l'abolició de les possibles barreres d'aprenentatge i oferint una atenció individualitzada enfocada en la preparació de l'alumnat per a la vida. Atès que, com diu Escudero (2013), atendre a criteris i principis de justícia i equitat, permet crear millores educatives que garanteixin, no només el dret a l'educació de totes les persones pel seu valor intrínsec, sinó també per esdevenir la porta d'accés a altres drets i deures de la ciutadania.

Garantir una educació inclusiva significa proposar veritables situacions d'aprenentatge i reptes per a tothom, significatives en quant s'adeqüen als coneixements previs de l'alumnat i constitueixen reptes potencialment significatius. És a dir, es manté una relació no arbitrària entre les seves parts i permet a l'alumnat treballar amb ells (Ortiz, 2013). Plantejar situacions d'aprenentatge i reptes significatius i contextualitzats, és un repte en si mateix, que cada institut ha de fer front amb les estratègies i recursos de què disposa. En el Miquel Tarradell, considerem la codocència com a un element clau per a la consecució d'aquesta fita i, per aquest motiu, la incloem com a mesura universal en la major part de les assignatures.

En la nostra pràctica, la presència d'un segon docent a l'aula ens ajuda a oferir una atenció i acompanyament més individual a l'alumnat, respectant les seves característiques i partint de les seves realitats més properes. Els docents disposem de més temps per dedicar a cada alumne, fet que enforteix el vincle docent-alumne i possibilita una major adequació dels reptes i situacions d'aprenentatge.

El nou currículum d'educació recollit al Decret 175/2022, ja esmentat, advoca per aquesta formació competencial i integral de l'alumnat. Allunyant-se de la concepció de l'educació com una mera acumulació de coneixements, i contemplant-la com a l'adquisició de competències i sabers, que preparen a l'alumnat per a la transferència i projecció d'aprenentatges de forma contextualitzada. Aprenentatges que incloguin reptes educatius i de desenvolupament personal i social, per tal d'oferir experiències realment competencials, en mesura que puguin ser transferibles i projectables a altres contextos, tant dins com fora del centre.

És en aquest punt, en el qual valorem l'establiment d'una xarxa educativa compartida amb les institucions de la zona, com a una mesura d'èxit per a la consecució d'aprenentatges per a la vida. El que Coll (2013) i Engel i Membrive (2018) anomenen educació distribuïda i interconnectada, que consisteix en la creació d'una àmplia i connectada xarxa de contextos socioinstitucionals que s'impliquen en l'educació d'infants i joves en una multiplicitat d'espais, temps, actors i recursos d'aprenentatge, com són: biblioteques, museus, centres culturals, centres esportius, entitats d'educació no formal, centres de salut, parcs i jardins, escoles de música i dansa, etc. (Vadeboncoeur et al., 2014).

En el nostre institut, som conscients de la potent eina que pot significar la coneixença i ús dels recursos disponibles al barri pel nostre alumnat. Més encara, per aquells que són nouvinguts o estan en situacions desfavorides ja que, durant l'etapa de l'ESO, l'institut esdevé un lligam molt important amb la societat i l'entorn. Per aquest motiu, fem un treball constant i en xarxa amb les principals entitats de barri: el CCCB, el poliesportiu Can Ricart, la biblioteca de Sant Pau, el MACBA, l'agència de salut amb el projecte Salut i Escola, Impulsem, el punt Joves de Barcelona, l'Escola de música Xamfrà i d'altres entitats i institucions que possibiliten que els aprenentatges surtin de l'aula i es facin vivencials.

La construcció del propi itinerari de vida

La finalitat de l'educació no és una altra que preparar a l'alumnat per a la vida, per poder projectar tot allò que ha après i anar construint el seu itinerari personal, acadèmic i professional. La projecció dels aprenentatges possibilita la connexió d'allò que l'alumnat aprèn al centre amb la vida fora de l'entorn escolar, cosa que li aporta una

nova visió i percepció del món. Quan fem referència a la personalització dels aprenentatges, també fem al·lusió al ventall d'estratègies educatives destinades a promoure i reforçar el valor i sentit personal que l'alumnat atorga als aprenentatges escolars (Coll, 2016, 2018).

La projecció dels aprenentatges, des de les primeres etapes educatives i de manera progressiva, li permet anar descobrint els seus interessos, motivacions i preferències, en relació amb el que fa, el que coneix i el que sap, i sobre el que voldria fer, conèixer i saber. La projecció és, per tant, la base del que anirà sent el procés de construcció del seu projecte de vida.

En el nostre institut, entenem la projecció, contextualització i situació dels aprenentatges, com a un element clau per a la creació d'itineraris personalitzats. Els alumnes construeixen el seu propi itinerari de manera progressiva durant tota l'etapa: a 1r i 2n de l'ESO, els alumnes escullen algunes assignatures optatives i alguns d'ells, amb necessitats més específiques o especials, participen en projectes singulars del centre, i a 3r i 4t s'afegeix a l'elecció de matèries optatives, la participació d'alguns a projectes de diversificació curricular i de manera universal a experiències d'aprenentatge i servei (APS).

En concret, el nostre centre participa al projecte Enginy i Estadets Formatives a Empreses, projectes de diversificació curricular oferts pel Consorci d'Educació de Barcelona, que aporten a l'alumnat la possibilitat de projectar els seus aprenentatges, mitjançant experiències reals i professionalitzadores. Aquestes experiències facilitaran a l'alumnat, per una banda, la posada en pràctica de les seves competències, a vegades dissipades en un entorn més acadèmic, i per una altra, la prospecció pel que fa als seus interessos i motivacions.

D'aquesta manera, oferint un entorn més manipulatiu i vocacional, l'alumnat podrà descobrir noves potencialitats o posar en valor aquelles que ja identificava, millorant la seva autoestima i autoconcepte, ja que a vegades, hi ha recursos, habilitats i potencialitats, que no són visibles en l'entorn acadèmic per la seva naturalesa i configuració i això, els pot portar a l'error de pensar que no les tenen.

Totes aquestes experiències i decisions que l'alumnat entoma, són les que fan camí cap a l'autoconeixement i la creació del propi itinerari. Malgrat que, la decisió més complexa amb la qual es troba l'alumnat, és en el pas a postobligatòria, on el ventall d'oportunitats s'amplia significativament. En aquesta decisió, com ja s'ha esmentat anteriorment, la figura de l'orientadora educativa i l'acció tutorial prenen un paper molt important, en relació amb l'acompanyament en la descoberta d'interessos, motivacions i preferències, així com, en l'autoconeixement de trets relacionats amb la personalitat i les capacitats pròpies.

L'assignatura d'orientació de 4t d'ESO

Per tal de proporcionar un acompanyament més exhaustiu en aquest procés, a més de les atencions individualitzades de l'OE i l'acció tutorial del TUI, a 4t d'ESO s'imparteix la matèria d'orientació acadèmica i professional dins de les hores de projecte de centre. L'objectiu d'aquesta assignatura, impartida per una de les orientadores, és poder treballar de manera més acurada el pas a postobligatòria i la continuïtat educativa. En aquest sentit, es contempla com a aspectes troncats a treballar: l'autoconeixement, el mapatge del sistema educatiu comprensiu i l'orientació professional, amb nocions bàsiques de prospecció laboral.

A més, també es té en compte el treball amb les famílies pel que fa a l'acompanyament a postobligatòria, a partir del coneixement del sistema educatiu des d'un vessant positiu, en el qual no hi ha opcions correctes/incorrectes, ni millors/pitjors, sinó opcions adequades i adaptades als interessos, motivacions, aptituds i competències de l'alumnat.

La tutoria, com a eix vertebrador de l'orientació: el projecte de tutories individuals (TUI)

L'acció tutorial esdevé un element indispensable per a l'orientació personalitzada de l'alumnat i, per tant, consisteix en un acompanyament que va molt més enllà del seguiment estrictament escolar i acadèmic. Es tracta de pràctiques i actuacions orientades a afavorir la inclusió i adaptació dels alumnes tant a l'institut com al seu grup classe, a potenciar la seva autonomia, presa de decisions i al treball conjunt per garantir la cohesió social i la convivència al centre.

Es destaca, com a principi específic, la formació integral de la persona, tenint en compte les seves capacitats intel·lectuals, físiques, emocionals i socials, que els permeti desenvolupar la personalitat i l'aprenentatge al llarg de la vida. A més, no hem d'oblidar que una de les funcions més importants dels tutors i tutores és ser el nexa d'unió entre les famílies i el centre educatiu, així com de dirigir i coordinar la tutorització i l'orientació dins de l'equip docent pel que fa al seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat.

Ara bé, com ens organitzen al centre per dur a terme aquest seguiment tan personalitzat de cada alumne/a per treballar en la consecució d'aquests objectius? No cal dir la complexitat i el repte que suposa que un tutor o tutora de grup pugui assumir aquestes funcions per cadascun dels seus alumnes tenint en compte les ràtios dels grups classe, ja que per molta implicació i hores de dedicació hi haurà aspectes que inevitablement es passin per alt i als que no podran arribar. Per aquest motiu l'institut va

engegar ara fa més de 15 anys el *projecte de tutories individuals* (TUI), que és un dels trets d'identitat més rellevant que conformen la seva visió pedagògica i organitzativa.

Sota aquesta línia, cada grup classe de l'ESO té un tutor/a de referència, que lidera el grup en totes les dinàmiques del centre relatives a la participació i cohesió, sortides, activitats específiques i que funciona com a referent d'aquest; però addicionalment, cada alumne/a té assignat un tutor o tutora individual (TUI) que ha de pertànyer a l'equip docent del curs en qüestió, per fer un seguiment més exhaustiu tant a nivell acadèmic com sociofamiliar i afectiu. D'aquesta manera tot el professorat del centre realitza les funcions de tutor, distribuint tasques, cooperant i compartint responsabilitats.

Tot el claustre coincidim a dir que són molts els avantatges d'aquesta forma de funcionar, que no només beneficia a l'alumnat sinó també a tots els docents, ja que genera entre nosaltres un clima d'unió, coneixença i treball en equip. Aporta més seguretat en les nostres pràctiques i ens permet treballar en la mateixa direcció, establint objectius i plans de treball comuns.

El fet que cada docent tutoritzi uns quants alumnes, que acostumen a ser set o vuit del mateix grup classe, permet establir vincles més sòlids, millorar la comunicació, conèixer-los amb més profunditat i parar atenció a les seves necessitats per ajustar la resposta educativa. Per posar alguns exemples estariem parlant d'indagar i fer un seguiment sobre l'adaptació de l'alumne al centre, les possibles dificultats d'aprenentatge que puguin sorgir o necessitats educatives especials, les seves inquietuds i interessos, preocupacions, relacions amb els altres i conflictes latents, situació familiar, la seva vinculació amb l'entorn, activitats de lleure i extraescolars, entre d'altres. Disposar d'aquesta informació permet entendre realment a l'alumne i el seu context, per ajudar-lo i poder-nos adaptar al què necessita, en forma de metodologies diverses, suports específics o espais d'escolta i acollida.

Els TUI també són els interlocutors amb les famílies i els encarregats de donar a conèixer les informacions relatives al procés acadèmic de l'alumne, tot i que en alguns casos es necessiti l'ajuda del tutor de grup, d'algun professional de l'equip d'orientació o de l'equip directiu per donar suport en el discurs i ajudar a reforçar el missatge. En aquest sentit, es procura una coordinació acurada entre tots els membres de l'equip docent i entre tutors i TUI per arribar a acords i establir plans de treball.

Els TUIs també són una eina indispensable per lluitar contra l'absentisme i l'abandonament, ja que aquesta atenció directa i diària proporciona una coneixença acurada de l'alumne de les seves circumstàncies personals.

A batxillerat no hi és present la figura dels TUI per les característiques pròpies de l'edat. Al tractar-se de postobligatòria volem fomentar major autonomia entre l'alumnat i aquest acompanyament no es fa tan evident. Tanmateix, comptem amb *cotutors* a cada curs per seguir proporcionant aquesta atenció més individualitzada, necessària per estar alerta d'altres angoixes com la selectivitat, l'elecció d'estudis posteriors, la gestió d'una major exigència acadèmica, etc.

En definitiva, es tractaria d'un sistema per atendre les singularitats de cada alumne i intentar oferir un acompanyament de qualitat, que potenciï la seva evolució acadèmica i personal; a més de funcionar com a una potent eina preventiva i d'atenció a la diversitat, ja que ajuda a la detecció de possibles vulnerabilitats i obstacles amb què es poden trobar els joves durant la seva estada a l'institut.

El projecte de mediació: mecanismes per afavorir la convivència i la resolució positiva de conflictes a l'institut

Tots els centres del sistema educatiu de Catalunya han de tenir implementat un projecte de convivència com a instrument on s'estableixen les línies d'acció que possibilitaran a l'alumnat i a la resta de la comunitat educativa la creació d'un clima de convivència i la gestió positiva de conflictes. Alguns dels objectius són el desenvolupament d'actituds de respecte i tolerància a la diferència, fomentar la participació i compromís amb la comunitat i millorar les relacions interpersonals entre l'alumnat; tot això sense perdre de vista els diferents àmbits d'actuació i contextos de treball com són l'aula, el centre i l'entorn en què estan immersos.

Sota aquest marc comú, cada institució s'organitza segons les necessitats observades, però sempre disposa d'una comissió de convivència que vetlli pel compliment de les *normes d'organització i funcionament del centre* (NOFC) i que col·labori en la planificació, aplicació, seguiment i propostes de millora de les accions que contribuiran a mantenir un clima adequat, de respecte i confiança entre tots els sectors de la comunitat educativa.

La nostra comissió de convivència està formada pel departament d'orientació i la cap d'estudis, però també compta amb la participació de l'alumnat del centre, atès que el tret més característic és el *projecte de mediació*, implantat al centre des de fa més de 10 anys.

Així, alguns alumnes voluntaris són seleccionats com a agents de convivència per fer de mediadors i ajudar a gestionar els conflictes que sorgeixen dins de la quotidianitat del centre. Hi ha dos referents per cada grup classe, des de 3r d'ESO fins Batxillerat i sempre s'intenta que sigui un grup estable, ja que es formen al llarg dels cursos i és una tasca que requereix un temps d'adaptació i experiència.

Els dos primers cursos d'ESO encara no tenen mediadors a les seves classes i majoritàriament fan les mediacions amb els adults de la comissió i algun alumne expert. Això ens serveix per conèixer millor les seves necessitats i les principals fonts de conflicte, i anar treballant amb ells habilitats socials, tant en petit grup com a través de dinàmiques de tutoria. És per això que a 1r d'ESO els alumnes disposen de dues hores de tutoria, per dedicar-ne una a fer teatre social per practicar aquestes habilitats, fer

cohesió i fomentar la intel·ligència emocional; a 2n d'ESO cursen la matèria d'activitats cíviques i culturals per donar continuïtat a aquests aprenentatges i dediquen un trimestre a treballar sobre el procés de mediació escolar.

Cada curs l'iniciem amb reunions periòdiques de formació, per explicar als mediadors nous el projecte, aspectes clau de les mediacions, com han d'actuar i altres característiques de funcionament. Aquestes trobades entre l'alumnat i els membres de la comissió són molt enriquidores perquè permeten crear un sentiment de grup, de responsabilitat i compromís vers el bon clima del centre. D'aquí sorgeixen una gran quantitat d'idees de treball, proposades per celebrar diades específiques i s'estableixen les primeres línies d'acció.

En ocasions ens trobem amb mediadors novells amb una angoixa o neguit compartit: *però no vull ser el "xivato" de la classe*. I és aquí on comencen les accions de sensibilització i de posar en valor la seva tasca com a agents de convivència. Ressaltem que defensen un dret: el dret de l'alumnat a créixer, a desenvolupar-se i compartir els espais de l'institut en un entorn de seguretat lliure de violència i discriminació de cap tipus. Reflexionem sobre la importància de trencar amb el silenci i la passivitat davant del conflicte.

En conseqüència, una de les funcions d'aquest equip és la d'observar les dinàmiques que es generen als diferents espais del centre i poder detectar conductes que atemptin i vulnerin els drets dels altres, conductes d'aïllament per part d'algun company, conflictes, etc., per poder proposar una mediació o comunicar-ho al professorat per desplegar accions amb tot el grup classe.

L'adolescència és un període de canvis profunds a diferents nivells: físics, cognitius, emocionals, socials..., i es comencen a prendre algunes responsabilitats i decisions, alhora que s'obre pas al desenvolupament de la personalitat i la identitat de l'individu. El centre d'atenció canvia i passa a ser el grup social, les relacions interpersonals que s'estableixen entre iguals, sent una de les fonts de preocupació més gran per als adolescents el rol que ocupen al grup i el sentiment de pertinença. Dins d'aquesta intensitat pròpia de l'etapa, el conflicte l'hem de considerar com a motor de creixement i una oportunitat per acompanyar-los en el seu desenvolupament.

A vegades tenim la sensació que els conflictes als quals han de fer front els joves són cada vegada més diversos, sumant la complexitat que suposa que els problemes del dia a dia de l'institut es traslladen a les seves llars i altres moments d'oci amb l'ús de les xarxes socials. Les problemàtiques no es redueixen únicament al temps d'esbarjo, a les dinàmiques de la classe o entre passadissos; ara ens trobem amb alumnes que apareixen un dilluns amb una captura de pantalla del cap de setmana: *m'ha passat això i no sé que fer*. Davant d'això, què intentem fer els adults? *Escoltar a l'adolescent*. Oferir-li temps i un espai íntim per tal que s'expressi, que ens expliqui com es sent, quins són els antecedents del problema i ajudar-lo en la cerca de solucions, encara que a priori, el

conflicte ens pugui semblar de poca importància. La prevenció rau a aprofitar aquestes situacions.

Un dels principis de la mediació és la *voluntarietat*, és a dir, l'alumnat s'ha de sentir lliure per acollir-se a aquest procés i a vegades, especialment aquells que mai l'han fet servir es mostren reticents. En aquest punt, els adults de la comissió sempre intentem conscienciar en la importància d'expressar-se i en fomentar la cultura del diàleg. Considerant el conflicte com una part inherent a l'ésser humà, l'objectiu del projecte de mediació és que aprenguin a identificar-los, a relacionar-los amb el seu malestar i a demanar ajuda per solucionar-los, per evitar que els problemes s'aguditzin.

Que l'alumnat faci aquesta demanda d'ajuda o que rebí la recomanació de participar en una mediació per part d'un company és per a nosaltres un senyal de confiança en l'equip, i una conseqüència molt positiva de l'acompanyament personalitzat que es fa per part dels TUI i la resta d'agents educatius. Els joves necessiten un espai d'escolta i seguretat, tenint present que vivim en una societat que sovint se sent com a hostil i deshumanitzada.

Les mediacions més complexes les fem els adults, aprofitant aquests moments per fer vincle amb els alumnes i entendre el perquè de la seva conducta o malestar amb els altres. N'hi ha d'altres, però, que les pot entomar l'alumnat mediador, fet que també els ajuda en les seves habilitats socials i en adonar-se de la multiplicitat de conflictes i la seva singularitat. Per estar al corrent de les mediacions que fan, a part de les reunions periòdiques, tenim graelles compartides on s'enregistren els conflictes, els acords i el seguiment que se'n farà. És una manera d'estar coordinats i evitar que ens passin per alt certes situacions que posen en risc la convivència de l'institut.

Hem parlat d'alguns dels beneficis del procés de mediació, però n'hi ha molts altres dels que ens agradaria fer menció. A més de treballar aspectes com l'escolta activa, l'acceptació de la diferència, la tolerància d'altres punts de vista i la prevenció de situacions de risc, ajuda l'alumnat a entrenar en la resolució de problemes i en l'autoconeixement. La major part de les mediacions no es fan *in situ*, sinó que hi ha un procés previ de reflexió, de preparació i de refredament. És un treball constant d'assertivitat: *què sento? Què penso de tot plegat? Què m'agradaria dir-li a aquesta persona? Com ho faig? Què espero de la mediació?...* Ens trobem, doncs, immersos en mediacions amb una gran càrrega emocional on es donen un munt de processos mentals, que, sense adonar-se'n, generen en l'alumnat una gran oportunitat per aprendre i conèixer-se a si mateixos.

El fet de reconèixer a l'altre, parant atenció no només al discurs sinó també a la comunicació no verbal, influeix en la flexibilitat del pensament i genera empatia gràcies al funcionament de les neurones mirall, donant lloc a una comprensió més profunda del que ha passat. D'altra banda, també ajuda a les persones implicades a valorar les conseqüències de les seves accions i a fer-se responsables dels seus actes.

Només així s'obre pas a l'intent real d'arribar a acords i de buscar solucions conscients i racionals als conflictes.

Tots aquests aspectes ajuden al canvi de certes actituds, a la regulació emocional i a l'autoestima dels alumnes. És per això que aquests procediments de convivència estan tan relacionats amb el seu benestar emocional. No hem de veure la salut mental com quelcom individual i aïllat, fruit d'etiquetes diagnòstiques; no es pot deslligar d'allò social i comunitari. En aquesta visió rau la importància d'oferir aquests espais d'expressió i d'escolta, generadors de canvis en diferents nivells.

Per acabar i tornant al projecte que ens ocupa, al centre també es treballa la convivència des de la tutoria i des d'altres matèries, les quals comparteixen l'objectiu comú de fomentar el pensament crític i la cultura de la pau. La convivència, com a eix transversal, requereix tota la realitat que envolta a l'alumnat i d'una visió sistèmica, involucrant a altres serveis de la comunitat i a les famílies. Requereix la corresponsabilitat de tots els agents.

Altres pràctiques d'acompanyament

No volem acabar sense fer menció d'altres pràctiques de cohesió i projecció instaurades a l'ADN del nostre centre.

Per una banda, trobem el *Tractament Integrat de Llengües*. Al principi de l'article parlàvem sobre que el centre té més de 20 nacionalitats, que es tradueix en més de 20 llengües parlades a les aules, a més del fet, que un gran gruix de l'alumnat no tenen el català ni el castellà com a llengua familiar. Aquesta situació, lluny de ser un inconvenient l'hem transformat en una eina d'aprenentatge dins de les classes de llengua.

Entenem que tothom suma, i aquest alumnat majoritàriament plurilingüe, pot aportar molt a les classes i la vida de l'institut. És per això que al projecte TIL, el professorat de llengües treballa la reflexió metalingüística relacionant els conceptes apresos amb les llengües familiars de l'alumnat.

D'aquí es desprenen moltes activitats per identificar els elements que comparteixen moltes de les llengües que parlen, afavorint un aprenentatge més actiu i significatiu (contrasten llengües, busquen punts en comú, conceptes generals, actituds de respecte cap a la diversitat lingüística...). Moltes de les activitats inclouen les seves llengües d'origen per contextualitzar la diversitat, fent-los partíceps en les explicacions sobre les característiques i particularitats d'aquestes.

I, d'altra banda el projecte *Prometeus*, ara està a molts barris de dins i fora de Barcelona, amb el suport de l'Ajuntament i el CEB. El Prometeus va començar al barri

del Raval al curs 2016-17, es tracta d'un acompanyament per tal de fomentar que el màxim nombre de joves accedeixin als estudis superiors i graduïn.

El projecte actua en quatre fases: a l'institut com a motivadors i acompanyament, en la transició a la universitat o estudis superiors, durant els anys d'estudi i en l'entrada al món laboral.

Aquest seguiment dins de l'institut es porta des de la coordinació de batxillerat, amb una reunió mensual amb els agents implicats per veure quines necessitats tenen l'alumnat es troba en un Grau Universitari o CFG Superior. És molt reconfortant veure, com un alumne al qual has seguit des de 1r d'ESO gradua la Universitat i no perd el vincle ni amb l'institut, ni amb el barri.

Conclusions

Després de reflexionar sobre quines pràctiques, de les que fem al Miquel Tarradell, ens ajuden en el procés d'orientació de l'alumnat, ens hem adonat que el terme "acompanyament" és possiblement un dels més repetits al llarg d'aquest article.

Podem diferir en punts de vista, prioritats curriculars, formes de fer, però en el que coincidim tots nosaltres és, que per tal que la nostra tasca ajudi l'alumnat a progressar amb garanties d'èxit pel seu itinerari acadèmic o professional i a desenvolupar-se personalment, cal aquest suport continuat, aquesta guia per part dels adults; aquest acompanyament.

I, de fet, una de les qüestions que ens agradaria ressaltar és que no ens referim únicament a acompanyar a l'alumnat, sinó també a les famílies i a tot l'equip de professionals que conformen el centre.

Partim del gran avantatge de ser un institut petit, compost per dues línies de l'ESO, i per tant és més fàcil portar a terme aquests projectes organitzativament parlant. A més, el fet que estiguem catalogats com a "centre de màxima complexitat" ens dota probablement de més recursos humans i d'una plantilla més estable pel que fa al professorat, que ajuda en la consolidació de les nostres pràctiques.

Però, com a qualsevol institut i organització social en què hi conviuen persones, passem per moments de difícil gestió, que generen tensions, inseguretats i maldecaps. Quan això passa, es necessita suport mutu, companyonia i un fort sentiment d'equip. Disposar de tutors individuals per distribuir responsabilitats, un equip fort de convivència que ajuda en les relacions i dinàmiques d'aula i les codocències en gairebé la totalitat de les matèries, a més de ser potents eines d'inclusió i d'atenció a la diversitat, donen lloc a l'enfortiment dels vincles entre nosaltres. I dóna lloc a la creació d'espais per compartir experiències i solucions als reptes del dia a dia. Treballar junts també suposa un acompanyament emocional.

Seguint en aquesta línia, un dels altres aspectes característics de l'institut és que per a moltes famílies, suposa un punt de referència al barri. L'acompanyament sovint es plasma en confiança, punt de seguretat i arrelament. És habitual, doncs, que s'adrecin al centre per dubtes o preocupacions relacionades amb la seva arribada a la ciutat, amb circuits del sistema social o sanitari, entre altres tràmits. Amb freqüència és l'únic vincle que tenen amb la societat en què viuen i, per tant, suposa un pont per l'enteniment d'aquesta, tant pel que fa al seu funcionament com per la seva llengua i cultura.

Una altra de les reflexions a les quals ens ha portat aquest article, gira entorn de la relació que s'estableix entre diversitat i orientació en un centre com el nostre. Però, que entenem per diversitat? La diversitat resideix de manera intrínseca en tots els centres educatius, en la mesura que cada alumne i cada persona, és única i diferent.

Ara bé, com hem vist a les dades mostrades en el primer apartat de l'article, factors com l'origen i la situació socioeconòmica, semblen mantenir relació amb el procés d'orientació de l'alumnat cap a la postobligatòria, de manera que aquest alumnat NESE-B i NESE-C, obté un menor èxit educatiu i continuïtat educativa. A més, acostumen a ser orientats cap a opcions considerades tradicionalment com menys acadèmiques, com és el cas dels Cicles Formatius de Grau Mitjà (CFGM), en el millor dels casos. Resultats amb els quals no ens sentim identificats, ja que l'opció educativa a la qual accedeix principalment el nostre alumnat després de l'ESO és batxillerat, seguit dels CFGM i, en els menors dels casos a Programes de Formació i Inserció (PFI). Tot i que aquesta és la tendència actual, no és estable i podria variar, si així ho decideix lliurement l'alumnat de manera individual.

Aquesta qüestió ens fa pensar en la possibilitat que el treball en la diversitat, entesa en aquest cas com a diversitat d'origen i de situació socioeconòmica desfavorida, provoca la desaparició del biaix que aquesta pot ocasionar en altres contextos. En aquest sentit, esdevé cabdal, fer al·lusió a la preposició "en", ja que no és el mateix treballar "la diversitat", que "en la diversitat". Aquest "en" implica immersió i l'assumpció que tothom és divers i que aquesta diversitat, tot i que pot mostrar-se de diferents formes, mai desapareix, ni pretenem que ho faci. No obstant això, com hem desenvolupat unes línies més amunt, treballar en diversitat sembla "neutralitzar" l'efecte que pot ocasionar la diversitat, ja que, en el cas de l'orientació a postobligatòria, aquesta es torna a homogeneïtzar i a reproduir patrons semblants als de l'alumnat lliure d'etiquetes. El que desapareix, per tant, seria la discriminació cap a aquestes diferències i pot ser, les expectatives o prejudicis que la societat i tots nosaltres, hi tenim associats en major o menor mesura.

D'aquesta manera, un altre aspecte que considerem important esmentar, és la millora que aquesta visió positiva de la diversitat i el treball en diversitat, aporta pel que fa a la confluència de diferents cultures al centre. La multiculturalitat que suposa la convivència entre persones de més de 20 nacionalitats diferents, lluny de crear escletxes

o barreres, aporta riquesa i obertura. Conseqüentment, l'alumnat pot reconèixer-se en l'altre com igual amb independència del país o la cultura d'origen, empatitzar i trencar amb molts prejudicis.

Per acabar, volem fer palès que tot aquest acompanyament en diversitat i els esforços destinats a la cohesió educativa del centre, conflueixen en un sentiment de pertinença al centre que és la base per a la construcció del seu bon clima. Aquest sentiment, a més, es tradueix en una major participació a l'institut i actua com a font de prevenció de l'abandonament escolar prematur, en la mesura que motiva a l'alumnat a continuar estudiant i a visitar-nos un cop han acabat els seus estudis superiors, mantenint aquest contacte i vincle, ja que, com els nostres alumnes saben, les portes del Tarradell sempre estan obertes per a ells.

Referències bibliogràfiques

- Bayona, J., & Domingo i Valls, A. (2018). El fracàs escolar dels descendents dels emigrats a Catalunya: més d'una assignatura dependent. *Perspectives demogràfiques*, 011, 1-4. <https://ddd.uab.cat/record/202298>
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez Illera, J.L. (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el per què i el com d'un repte indefugible. A J. M. Vilalta (Dr.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Fundació Bofill.
- Coll, C. (Coord.) (2018). *La personalización del aprendizaje escolar*. Editorial Graó.
- Consorci d'Educació de Barcelona (2023) *L'orientació en dades: anàlisi, reptes i mirades* <https://enequip.edubcn.cat/lorientacio-en-dades-analisi-reptes-i-mirades/>
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, *d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica*. 29 de setembre del 2022. DOGC núm. 8762
- Engel, A. i Membrive, A. (2018). *Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales*. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 19-22). Editorial Graó.
- Escudero, (2013). *Justicia educativa, equidad y atención a la diversidad*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ortiz Ocaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.

- Planella, J. (2017). *Delimitant (o obrint) les portes del camp sociocomunitari*. Barcelona: Ediuoc.
- Romo, A. (2018). *Orientación académica y profesional en el siglo XXI*. Publicaciones Didácticas (91), 518-523. <https://core.ac.uk/download/pdf/235854165.pdf>
- Tarabini, A i Jacovkis J. (2024) *Perduts pel camí: desigualtats en les transicions educatives després de l'ESO* <https://fundaciobofill.cat/publicacions/perduts-pel-cami-desigualtats-en-les-transicions-educatives-despres-de-l-eso>
- Vadeboncoeur, J. A., Kady-Rachid, H., y Moghtader, B. (2014). Learning in and across Contexts: Reimagining Education. *Teachers College Record*, 116(14), 339–358. <https://doi.org/10.1177/016146811411601401>
- Zancajo, A. i Bueno, C. (2023) *L'abandonament a 4t d'ESO: les desigualtats en la transició a l'educació postobligatòri*. Fundació Bofill. Informes breus

Correspondència amb les autores: *Verónica Santos-Olmo Lujan*. E-mail: vsantoso@xtec.cat. *Esther Gozálvarez Varela*. E-mail: egozalv2@xtec.cat. *Rosa María Terrón Platero*. E-mail: rtterron1@xtec.cat