

Juny 2025

Andrea Jover i Pujol

Investigadora postdoctoral al GEPS (Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona)

Abandonament escolar prematur i mesures municipals per fer-hi front

Panel de polítiques educatives locals 2024



**Diputació
Barcelona**

Àrea d'Educació

Fundació
Carles Pi
i Sunyer

ÍNDEX

Introducció	3
De què parlem quan parlem d'AEP?	4
El paper dels municipis en la lluita contra l'AEP i les línies d'actuació dels ajuntaments de la província de Barcelona	5
Conclusions	13
Bibliografia	15

Introducció

L'abandonament Escolar prematur (AEP) continua sent un desafiament persistent per als sistemes educatius europeus i català. Malgrat la disminució dels índexs en l'última dècada, són encara notablement elevat a Catalunya (un 13,7% el 2024), sobretot si ho comparem amb la mitjana de la Unió Europea (un 9,5% el 2023) i amb l'objectiu del 9% que la Comissió Europea ha fixat per al 2030.

Les dades d'aquest fenomen reflecteixen **l'amplificació de les desigualtats socials en l'àmbit educatiu, laboral i vital dels i les joves**, ja que, com apunten diverses recerques (OCDE, 2021; García i Sánchez-Gelabert, 2021; Curran i Montes, 2022; Carrasco i Domingo, 2021), l'AEP afecta de manera desproporcionada els col·lectius més vulnerables. Així doncs, és un fenomen que reforça les desigualtats preexistents i incrementa les probabilitats d'experimentar situacions de vulnerabilitat social a aquelles persones que el pateixen (OCDE, 2016), tot generant impactes individuals i col·lectius.

L'AEP es conceptualitza com un **fenomen processual en què les transicions entre etapes educatives tenen un paper clau per comprendre les dinàmiques d'aquest abandonament** (Santos *et al.*, 2018; Van Caudenberg *et al.*, 2017; Tarabini i Ingram, 2018; Tarabini, 2019). En aquest sentit, sabem que les decisions individuals vinculades a com continuar els estudis o a abandonar-los no es prenen en el buit, sinó que es troben profundament condicionades per desigualtats socials i educatives preexistents que influeixen en les trajectòries acadèmiques i en les oportunitats futures de l'alumnat. L'AEP, per tant, és un fenomen supeditat a factors tant materials, sistèmics i institucionals com de caràcter relacional i subjectiu (Tarabini, 2022).

La complexitat d'aquest fenomen obre la possibilitat a ser abordat des de diferents àmbits d'actuació, complementaris i necessaris per fer front als diversos factors que el condicionen. Per això, durant els darrers anys la preocupació per l'AEP ha anat adquirint una

presència creixent en les agendes públiques de diverses administracions, i la política educativa s'ha acabat configurant com una eina fonamental en la lluita contra aquest fenomen. Així, malgrat no poder incidir en tots els factors esmentats, **els governs locals hi tenen un rol especialment rellevant, atès que les decisions que prenen poden impactar de manera significativa en les condicions que l'afavoreixen o el mitiguen** (Bonal i Cuevas, 2019). De fet, tot i no disposar de competències directes en l'educació obligatòria i haver d'afrontar diverses limitacions, els municipis han estat —i continuen sent— actors clau en la producció d'iniciatives i accions en la lluita contra aquest fenomen. És més, **part de la reducció dels índexs de l'AEP a Catalunya experimentada en les últimes dècades es deu a les iniciatives implementades arreu del territori, articulades a partir de diversos eixos d'actuació, i moltes de les quals s'han desenvolupat en l'àmbit local** (Montes i Jover, 2022; Sintès i Alegre, 2024).

L'article que es presenta parteix de les dades extretes de la darrera edició del Panel de polítiques educatives locals.¹ Aquesta enquesta recull dades de les diverses mesures en l'àmbit de l'educació dutes a terme per aquells municipis pertanyents a la província de Barcelona (N=117)² i, en termes específics, permet explorar algunes de les accions desplegades en relació amb l'AEP.

Aquest text, doncs, es proposa destacar la rellevància de l'abandonament escolar prematur i el seu abordatge municipal a partir de les dades de l'enquesta. Concretament, el document té com a **objectius explorar el concepte d'AEP i revelar les accions que s'han desenvolupat en aquests municipis agrupades en les quatre línies d'actuació prioritàries** per reduir-lo (Sintès i Alegre, 2024): a) la planificació, b) la detecció, c) l'orientació i l'acompanyament, i d) les beques i els ajuts. D'aquesta manera, l'article pretén **visibilitzar la feina que s'està fent en el conjunt d'aquests ajuntaments i posar de manifest la importància d'aquestes accions i els condicionants** que expliquen el desplegament d'aquestes iniciatives locals.

1 El Panel de polítiques educatives locals és una enquesta bianual adreçada a les regidories d'Educació dels municipis de les províncies de Barcelona amb l'objectiu de recollir de manera periòdica i sistemàtica informació rellevant i d'utilitat sobre la realitat de les polítiques educatives locals. És un projecte iniciat l'any 2010 com una iniciativa de la Diputació de Barcelona i la Fundació Carles Pi i Sunyer d'Estudis Autonòmics i Locals.

2 La selecció de la mostra d'aquest Panel exclou la ciutat de Barcelona.

El document s'estructura en cinc punts, en els quals es presenta el concepte d'AEP i s'aborda el paper dels municipis en la lluita per fer-hi front. Concretament, en el tercer punt es posa en relleu la importància de les quatre línies d'actuació i es detallen les accions dels municipis enquestats. Finalment, l'article acaba amb una sèrie de conclusions i les referències bibliogràfiques.



02

De què parlem quan parlem d'AEP?

L'abandonament escolar prematur es defineix com el percentatge de joves d'entre 18 i 24 anys que han assolit com a màxim una titulació d'Educació Secundària Obligatoria (ISCED-2³) i que no cursen cap formació posterior sobre el total de població d'aquesta mateixa edat (Eurostat, 2022).

Aquest indicador es fa servir sobretot per fer comparacions internacionals, especialment a escala europea. Tot i que cada país estableix l'obligatorietat educativa de manera diferent, **a Catalunya l'AEP es vincula principalment a l'etapa posterior a l'ESO i permet analitzar no només la finalització de la Secundària obligatòria, sinó també l'accés i la continuïtat en els estudis postobligatoris**. Per tant, l'AEP pot produir-se en diferents moments de la trajectòria educativa: durant l'ESO, en la transició entre l'ESO i l'educació postobligatòria, i al llarg de l'etapa postobligatòria (Zancajo i Bueno, 2023). A cadascun d'aquests moments, l'AEP pren formes diferenciades i respon a dinàmiques específiques, però, amb tot, és un concepte que **adopta**

una mirada àmplia de l'educació secundària, que apunta cap a un model d'escolarització universal més enllà dels setze anys i amplia, així, el dret a l'educació.

L'AEP es caracteritza per ser un fenomen processual.

En aquest sentit, és clau comprendre que no només tracta el moment puntual en què l'alumnat deixa els estudis, sinó que és la culminació d'un seguit d'experiències i trajectòries de «fracàs» complexes i multicausals (Santos *et al.*, 2018; Van Caudenberg *et al.*, 2017; Tarabini, 2019). D'aquesta manera, entendre'l com un procés permet identificar aquells elements que evidencien els processos de desvinculació escolar en les etapes prèvies i que actuen com a alertes de risc, com són l'absentisme, les dificultats d'aprenentatge, les repeticions o la desmotivació (Curran i Montes, 2022).

Així mateix, tal com s'ha avançat, **és un fenomen multidimensional que es pot explicar per factors estructurals, sistèmics, institucionals, relacionals i subjectius** (Tarabini, 2022). D'una banda, en l'àmbit estructural, s'observa com l'estatus socioeconòmic i cultural, el gènere, l'origen migratori i el context territorial condicionen fortament el risc d'abandonament (Curran i Montes, 2022). De l'altra, els factors sistèmics de l'AEP es relacionen amb elements com la grandària del municipi i la disponibilitat d'oferta educativa, especialment de formació professional (Luna, 2015; Curran i Montes, 2022; Tarabini i Jacovkis, 2020).

A més, en l'àmbit institucional, les dinàmiques del sistema educatiu també hi tenen un paper clau, especialment pel que fa a la manca de mesures inclusives, l'accés desigual a l'educació infantil (Navarro-Varas i Porcel, 2021), la concentració d'alumnat vulnerable en centres de màxima complexitat (García i Sánchez-Gelabert, 2021), i la repetició de curs, tot plegat, sobretot, en etapes inicials de l'ESO (Fernández-Engueta, Mena i Riviere, 2010).

Finalment, els factors relacionals i subjectius també són elements fortament explicatius d'aquest fenomen: d'una banda, la manca de suport del professorat i de la família apareixen amb més freqüència en les trajectòries dels joves que abandonen els estudis (Curran i Montes, 2022). De l'altra, la desvinculació, la baixa autoestima i la manca de sentiment de pertinença contribueixen a comprendre l'abandonament com una experiència acumulativa de malestar escolar (Tarabini *et al.*, 2018; Fredricks *et al.*, 2004; Tarabini *et al.*, 2021). En aquest sentit, la literatura distingeix l'alumnat que abandona *per insatisfacció* —sovint no es considera «abandonador» i vol seguir

3 Les sigles es refereixen al Sistema de Classificació Estandarditzada Internacional d'Educació. A Catalunya, el nivell ISCED-1 correspon a l'Educació Primària, mentre que l'ISCED-2 correspon a l'ESO, i l'ISCED-3, al batxillerat o CFGM.

estudiant el curs següent— d'aquell que abandona *per desvinculació* —el qual, lluny de voler tornar a estudiar, considera el mercat laboral el lloc on desenvolupar-se (Tarabini *et al.*, 2021).

L'abandonament escolar prematur **comporta conseqüències negatives tant a escala individual com col·lectiva**. En l'àmbit individual, limita l'accés al mercat laboral i redueix la qualitat de vida, amb efectes directes en l'ocupabilitat, les condicions laborals, la mobilitat social i la salut física i mental (Curran i Montes, 2022; Serrano *et al.*, 2013; Calero *et al.*, 2012; Feinstein *et al.*, 2006). A més, les persones que abandonen els estudis de manera prematura solen experimentar més dificultats econòmiques, un accés més limitat a béns materials i culturals, una esperança de vida inferior i més insatisfacció vital, sovint vinculada a problemàtiques relacionals i socials.

En termes col·lectius, l'AEP contribueix a l'augment de la pobresa i l'exclusió social, alhora que debilita la cohesió social i la participació ciutadana. Aquest fet que pot traduir-se en més conflictivitat veïnal i **aïllament** social d'aquestes persones, cosa que compromet la qualitat democràtica de la societat (Curran i Montes, 2022; Calero *et al.*, 2012; Serrano *et al.*, 2013).

En conjunt, l'AEP **no es pot deslligar de les desigualtats educatives, ja que abandonar els estudis té un efecte directe en les oportunitats educatives —però també laborals i, al cap i a la fi, vitals— de les persones**. Són diverses les evidències que mostren com l'AEP s'associa amb processos d'exclusió educativa i, consegüentment, apareix com a indicador per mesurar l'equitat dels sistemes educatius (Curran i Montes, 2022). De fet, si entenem l'AEP com una forma d'exclusió educativa és perquè es relaciona amb la privació d'experiències i aprenentatges que, *de facto*, comporten una vulneració del dret a l'educació (Escudero Muñoz, 2012; Zancajo i Bueno, 2023). A més, des d'aquest enfocament, es considera que l'AEP és fruit de la manca d'igualtat en les condicions de possibilitat d'aprenentatge i de desenvolupament en l'entorn escolar (Tarabini, 2019). A través d'aquesta definició, **l'anàlisi de l'abandonament escolar prematur adopta una clara perspectiva de justícia social** (Tarabini, 2019), i facilita la comprensió de tots aquells factors que, encara avui dia, priven i limiten d'oportunitats educatives les persones que formen part dels col·lectius més vulnerables.

03

El paper dels municipis en la lluita contra l'AEP i les línies d'actuació dels ajuntaments de la província de Barcelona

Atesa la rellevància dels impactes que aquest fenomen genera i considerant-ne els múltiples factors explicatius, diversos municipis de Catalunya han emergit com a agents fonamentals en la lluita contra l'AEP. Els consistoris, d'acord amb el principi d'incumbència, segons el qual allò que afecta la ciutadania ha de formar part de les responsabilitats institucionals (Bonal i Cuevas, 2019), han anat consolidant iniciatives per abordar l'AEP. Sovint aquestes iniciatives han estat articulades a partir d'estratègies d'administracions supramunicipals, com ara la Diputació de Barcelona (DIBA) o el Departament d'Educació i FP de la Generalitat de Catalunya, que n'han facilitat l'impuls, sobretot quan han estat acompanyades de suport econòmic.

Així, tot i les limitacions competencials i de recursos, **els governs locals tenen, avui, un paper estratègic en l'abordatge de l'AEP gràcies al coneixement directe que tenen del territori i de les necessitats dels i les joves que hi resideixen** (Tarabini i Curran, 2019; Montes i Jover, 2022). Aquesta proximitat facilita la detecció de desigualtats i mancances, així com la formulació de respostes adaptades a la realitat socioeducativa de cada municipi. Des d'aquesta perspectiva, les polítiques locals poden

incidir no només en termes reactius, sinó també —i de manera significativa— en els factors que expliquen l'AEP, mitjançant accions personalitzades i contextualitzades. Això és especialment rellevant si tenim en compte que l'AEP es vincula estretament amb les oportunitats educatives disponibles en cada territori (Tarabini i Curran, 2019).

En aquest sentit, si bé és cert que la caiguda de les taxes d'AEP en els darrers anys es pot explicar per factors estructurals, com ara l'augment de l'interès dels joves per formar-se i la pèrdua d'atractiu de sectors laborals amb baixa qualificació com són el turisme o la construcció, **les polítiques educatives recents han contribuït en bona part a millorar també aquestes xifres** (Sintes i Alegre, 2024). Així, la literatura que ha analitzat les diferents experiències municipals relatives al tractament d'aquest fenomen a Catalunya (per exemple, Gómez, 2024; Montes i Jover, 2022), evidencien que les mesures i estratègies implementades han estat determinants. De fet, els resultats de l'enquesta mostren que **els programes orientats a garantir la continuïtat educativa i prevenir l'abandonament tenen una presència significativa en les prioritats identificades pels municipis, especialment com a primera opció**. En concret, els programes en favor de l'èxit educatiu es troben en segon lloc com a prioritat principal d'aquests ajuntaments, respecte de les quinze propostes plantejades.⁴ Així mateix, es manté present també com a segona i tercera prioritat (en cinquena i tercera posició, respectivament). De manera similar, tot i que amb menys força, la lluita contra l'AEP ocupa la cinquena posició com a prioritat principal, però perd presència en la classificació com a segona i tercera prioritat.

Amb tot, les principals accions i estratègies que s'han impulsat en l'àmbit municipal es poden agrupar en quatre grans línies d'actuació (Sintes i Alegre, 2024):

4 Les prioritats plantejades a l'enquesta són: 1) atenció a la petita infància; 2) ensenyaments musicals i artístics; 3) conservació, manteniment i vigilància centres; 4) segregació escolar; 5) lluitar contra l'aep; 6) programes en favor de l'èxit educatiu; 7) prevenció de l'absentisme i vigilància de l'escolaritat obligatòria; 8) suport a l'oferta educativa més enllà de l'horari lectiu i activitats d'estiu; 9) suport a l'afa i a la funció educativa de les famílies; 10) articulació de recursos d'orientació i acompanyament en les trajectòries educatives i/o recursos de noves oportunitats; 11) oferta postobligatòria i de formació professional; 12) garantia de la viabilitat econòmica dels centres educatius de titularitat municipal; 13) impuls a la transformació de consell escolar a consell educatiu municipal; 14) implementació d'actuacions en l'àmbit de la coeducació, la prevenció de violències i el benestar emocional; 15) altres.

1. Aquelles que promouen la millora en la **planificació educativa** i accessibilitat de l'oferta postobligatòria per poder establir un sistema que assegurí que els i les joves poden arribar a titulacions postobligatòries a partir de revertir la manca d'oferta i les poques opcions per reprendre els estudis un cop han estat abandonats.
2. Aquelles vinculades a l'establiment de **sistemes de detecció i seguiment de l'alumnat** per compensar la inexistència d'una eina compartida entre centres i administracions centralitzada que permeti identificar precoçment i àgilment l'alumnat amb risc d'abandonament
3. Les accions **d'orientació i acompanyament** cap a l'alumnat que tenen l'objectiu de reforçar les mancances existents sobre l'orientació i buscar la implicació no només dels centres educatius, sinó també de les administracions i els agents socioeducatius locals.
4. Les mesures vinculades als **ajuts i les beques**, per tal d'evitar que la manca de recursos econòmics freni la continuïtat educativa dels i les joves, i compensar així les desigualtats existents en termes d'equitat.

Cadascuna d'aquestes accions són rellevants ja que permeten enfocar el fenomen des de diversos vessants i incidir de manera complementària en els diferents factors explicatius de l'AEP. D'aquesta manera, seguint la lògica d'aquestes quatre línies d'actuació, tot seguit es presenten les mesures desplegades pels municipis enquestats en el marc del Panel de polítiques educatives locals.

3.1. La planificació educativa i els plans locals

Garantir una oferta educativa àmplia, accessible i ben distribuïda és essencial per abordar l'abandonament escolar, tant preventivament com en termes compensatoris. La lluita contra l'AEP exigeix un sistema estructurat de recursos per a l'alumnat que troba dificultats per finalitzar l'ESO o per accedir a estudis postobligatoris i de noves oportunitats que ofereixi una varietat de formacions i estiguin ben articulades i adaptades a les diverses necessitats socioeducatives dels i les joves.

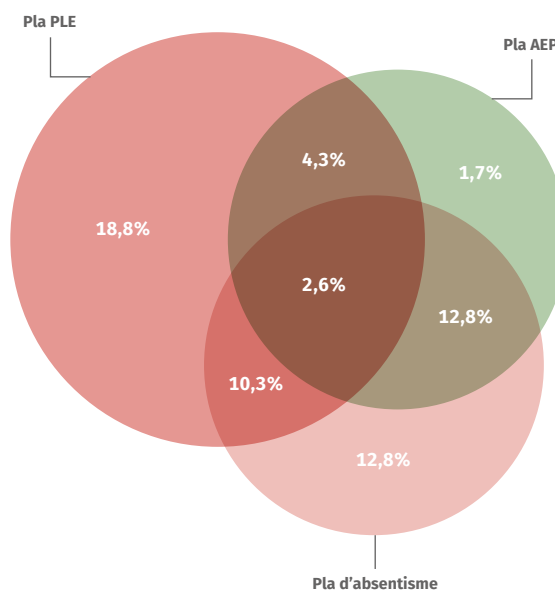
En aquest sentit, els **Plans educatius d'entorn (PEE)** i els **Plans locals educatius (PLE)** són exemples paradigmàtics de la **planificació a escala local**. Articulen accions i planifiquen coherentment i de manera coordinada l'oferta

formativa, tant en termes de diversitat com de nombre de places, i faciliten la coordinació d'accions socioeducatives i la creació de recursos adaptats a les necessitats de cada territori. A més, els PLE van acompanyats sovint de plans específics que s'ocupen d'atendre la problemàtica de l'AEP (plans contra l'AEP) i també de considerar un dels aspectes explicatius clau de l'AEP: l'absentisme escolar (plans contra l'absentisme).

La consolidació d'aquests plans com a polítiques educatives és clau per avançar cap a una mirada integral i holística d'aquest fenomen, i per enfortir itineraris educatius amb continuïtat real que millorin la igualtat d'oportunitats i la cohesió social dels territoris (Tarabini i Curran, 2019; Montes i Jover, 2022). De fet, l'anàlisi de l'enquesta mostra que els municipis que disposen d'algun d'aquests plans sempre presenten millor les accions analitzades. Tanmateix, si ens fixem en la mostra de municipis enquestats, observem que **un 36,8% encara no tenen cap pla d'aquests tipus**, és a dir, no tenen ni PLE ni Pla contra l'absentisme escolar, ni Pla contra l'AEP. Per contra, la resta de municipis compten amb algun pla o bé de caràcter general (el 38,5% tenen PLE) o bé de caràcter més específic (un 38,5% tenen un pla contra l'absentisme, i un 18,9%, un pla contra l'AEP). Tal com indica el gràfic 1, hi ha municipis que tenen els tres tipus de plans, mentre que n'hi ha d'altres que només disposen d'un sol pla o en tenen dos.⁵

D'altra banda, si ens fixem en com es reparteixen els plans segons la grandària dels municipis⁶, observem que el PLE es distribueix de manera força similar en tots: un 39% dels petits, un 40% dels mitjans i un 31,3% dels grans compten amb aquest tipus de pla. En canvi, **els plans contra l'AEP i contra l'absentisme escolar sí que presenten diferències més visibles segons la grandària i són més presents als municipis que tenen més habitants** (gràfic 2).

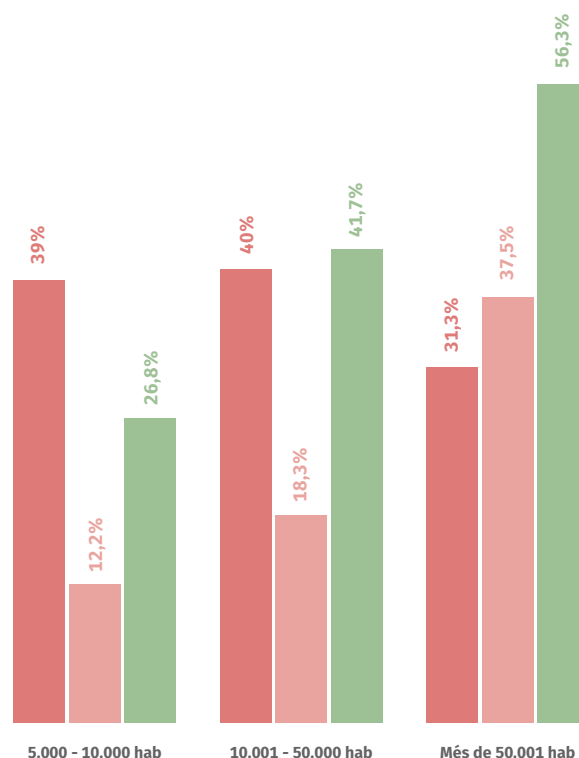
GRÀFIC 1. INTERSECCIÓ DE PLANS MUNICIPALS



Font: Elaboració pròpia d'acord amb les dades del Panel de polítiques educatives locals

GRÀFIC 2. DISTRIBUCIÓ DELS PLANS SEGONS LA GRANDÀRIA DELS MUNICIPIS

■ Pla PLE ■ Pla AEP ■ Pla d'absentisme



⁵ Malgrat que només hi ha un 2,6% que disposi dels tres plans, sovint, els PLE inclouen el desplegament de mesures que impacten en elements clau per abordar l'AEP.

⁶ Per fer l'anàlisi s'han agrupat els municipis en tres per tal d'obtenir una mostra el màxim equilibrada en termes numèrics i competencials: municipis petits, de 5.000 a 10.000 habitants (N=41); municipis mitjans, de 10.001 a 50.000 habitants (N=60); municipis grans, de més de 50.000 (N=16).

D'altra banda, tal com s'avançava, en el marc dels plans educatius, els organismes locals han anat consolidant **un dels elements indispensables per garantir l'eficàcia d'aquestes polítiques: el treball en xarxa**. La coordinació entre ajuntaments (present en un 52,2% dels casos en el marc dels plans educatius d'entorn) i entre les diverses àrees dels mateixos ajuntaments és essencial per desenvolupar una aproximació integral i comunitària a la problemàtica de l'AEP. Concretament, les dades mostren que als municipis de Barcelona s'ha avançat de manera desigual en aquest aspecte segons l'àrea. Així, Serveis Socials és amb qui més es coordinen pel que fa l'AEP i l'absentisme escolar (en un 75,8% i un 94,1%, respectivament), seguida de Joventut (en un 63,2% i un 35,3%, respectivament) i de Promoció Econòmica (un 15,8% i un 14,7%, respectivament).

D'altra banda, un element clau en termes de planificació i que apella als factors sistèmics de l'AEP té a veure amb **l'oferta educativa postobligatòria i de formació professional**. En aquest sentit, les dades mostren que aquest àmbit d'actuació té una presència reduïda en termes de prioritat, amb només un 2,6% dels municipis que la consideren com a primera, com a segona i com a tercera prioritat. En sintonia amb aquesta dada, només el 42,7% d'aquests ajuntaments declaren tenir una escola municipal de formació de persones adultes i el 70% dels municipis que la tenen són municipis que compten amb algun dels tres tipus de plans explicats anteriorment. Així mateix, mentre més de la meitat dels municipis de grandària mitjana compten amb una escola d'adults (51,7%), als més petits i als més grans perden presència (un 36,6% i un 25%, respectivament). Amb tot, més de la meitat dels municipis que tenen aquestes escoles (el 54%) expliquen que és un recurs que forma part d'un sistema per a l'orientació i l'acompanyament a la trajectòria educativa dels joves en risc d'AEP o que ja han abandonat, la qual cosa indica la mirada sensible d'aquests consistoris a la multidimensionalitat del fenomen.

La presència d'escoles de persones adultes als municipis resulta especialment rellevant si es pren en consideració la dada que mostra l'enquesta sobre **l'increment que hi ha hagut d'alumnat jove en aquestes escoles** i la consegüent necessitat que ha sorgit per adaptar-se a la manca d'oferta de cursos d'accés a cicles formatius. No obstant això, alguns d'aquests municipis també disposen de **programes de Noves Oportunitats, un recurs clau per a la reincorporació educativa de joves que han abandonat el sistema educatiu**. Aquests espais —impulsats en un primer moment sobretot per entitats

del tercer sector— van néixer amb la voluntat de superar la lògica culpabilitzadora de l'AEP, i posar l'accent en la necessitat de «protecció, dignificació i ampliació de les oportunitats dels joves» (Tarabini, 2018: 52). En aquest sentit, els programes de Noves Oportunitats tenen un paper essencial com a mesura compensatòria davant del fenomen de l'AEP, ja que treballen processos de reconeixement, acompanyament i revinculació amb l'aprenentatge, i ofereixen recorreguts formatius flexibles i personalitzats a joves que, sovint, es troben en situació de desavantatge social i arriben amb trajectòries marcades pel malestar escolar (Tarabini i Curran, 2019).

Des de llavors, els recursos de Noves Oportunitats s'han anat estenent, malgrat que continuen sent escassos i distribuïts territorialment de manera desigual. En aquest context, el Projecte de noves oportunitats educatives (NOE 4.10) impulsat per la DIBA, va marcar un punt d'inflexió (Gómez, 2024; Montes i Jover, 2022), fet que queda reflectit en les dades de l'enquesta analitzada: d'una banda, en termes de prioritat, l'enquesta posa en relleu que, malgrat que no apareix amb força com a primera prioritat (només en un 2,6% dels municipis), guanya protagonisme a la llista de segona i tercera prioritat, i ocupa la sisena i la quarta posició respecte de la resta d'opcions plantejades. De l'altra, més de la meitat dels municipis (55,6%) compten amb programes de retorn al sistema educatiu, considerats recursos de noves oportunitats (que inclouen PFI, cursos per a l'accés a CFGM o escoles de Noves Oportunitats).

A més, **el 81,5% d'aquests municipis han rebut ajut econòmic precisament per a aquests programes de retorn al sistema educatiu i noves oportunitats**, la qual cosa indica la rellevància de disposar de suports supramunicipals per impulsar recursos d'aquesta índole. No obstant això, aquests programes (igual que els ajuts que s'hi vinculen) es distribueixen de manera molt desigual en funció de la grandària dels municipis i de si compten o no compten amb algun pla: d'una banda, només el 22% dels municipis més petits presenten aquest recurs, mentre que els mitjans i els més grans ja en tenen fins a un 70% i un 87,5%, respectivament. D'altra banda, de tots els municipis que disposen d'aquests recursos, el 69,2% tenen algun dels tres tipus de plans.

3.2. La detecció i seguiment de l'alumnat

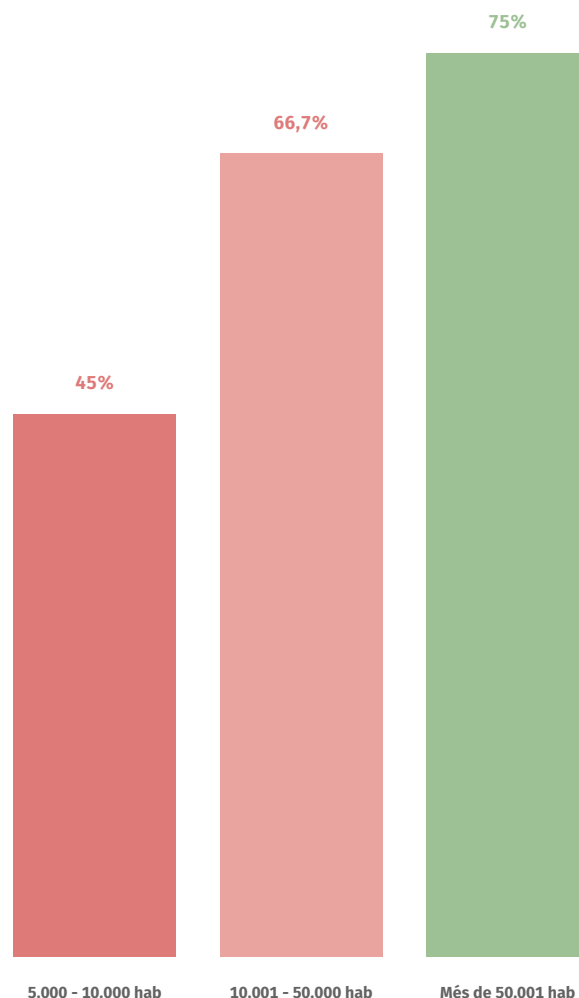
Una detecció rigorosa, sistematitzada i basada en dades actualitzades és fonamental per dissenyar polítiques eficaces contra l'AEP. Com assenyala Psifidou (2018), les polítiques tenen més probabilitats d'èxit quan parteixen del reconeixement dels diversos factors implicats i s'adrecen de manera precisa als perfils de joves en risc.

Tot i que a Catalunya hi continua mancant una política de dades articulada a escala nacional, alguns ajuntaments han assumit un paper proactiu en aquesta matèria, aprofitant la proximitat territorial i el coneixement dels serveis locals. Així, malgrat les limitacions d'accés a sistemes com el RALC, **diversos municipis han creat sistemes propis de monitoratge; han ideat circuits de detecció, derivació i acompanyament dels i les joves mitjançant la coordinació interdepartamental, i han desenvolupat diagnòstics** basats en indicadors com ara el rendiment acadèmic, la repetició de curs o els índexs de graduació (Montes i Jover, 2022).

En concret, les dades de l'enquesta mostren com **la presència de mecanismes de detecció continua sent desigual entre municipis, i és significativament més elevada en aquells que disposen de plans educatius locals** (68,5%), fet que suggereix una relació estreta entre la planificació i la capacitat d'identificació del risc d'AEP. D'altra banda, com apareix al gràfic 3,⁷ els municipis més grans tenen més mecanismes de detecció del risc d'AEP, la qual cosa indica que la grandària del municipi influeix en la disponibilitat d'aquests mecanismes.

De manera més detallada, l'enquesta recull l'ús de **mecanismes diferenciats de detecció vinculats a la coordinació transversal dels diferents agents municipals per a la identificació i la derivació d'aquest jovent.** Les dades mostren diferències importants i apunten al fet que el mecanisme més usat, en general, és la coordinació amb altres serveis, seguit de la coordinació amb els instituts. En canvi, l'ús dels educadors com a agents de detecció encara és poc freqüent, i els instruments específics per a joves estan molt poc desenvolupats de moment. Igualment, hi ha diferències en la disponibilitat d'aquests instruments segons la grandària del municipi.⁸

GRÀFIC 3. PRESÈNCIA DE MECANISMES DE DETECCIÓ DEL RISC D'AEP, SEGONS LA GRANDÀRIA DEL MUNICIPI



Font: Elaboració pròpia d'acord amb les dades del Panel de polítiques educatives locals

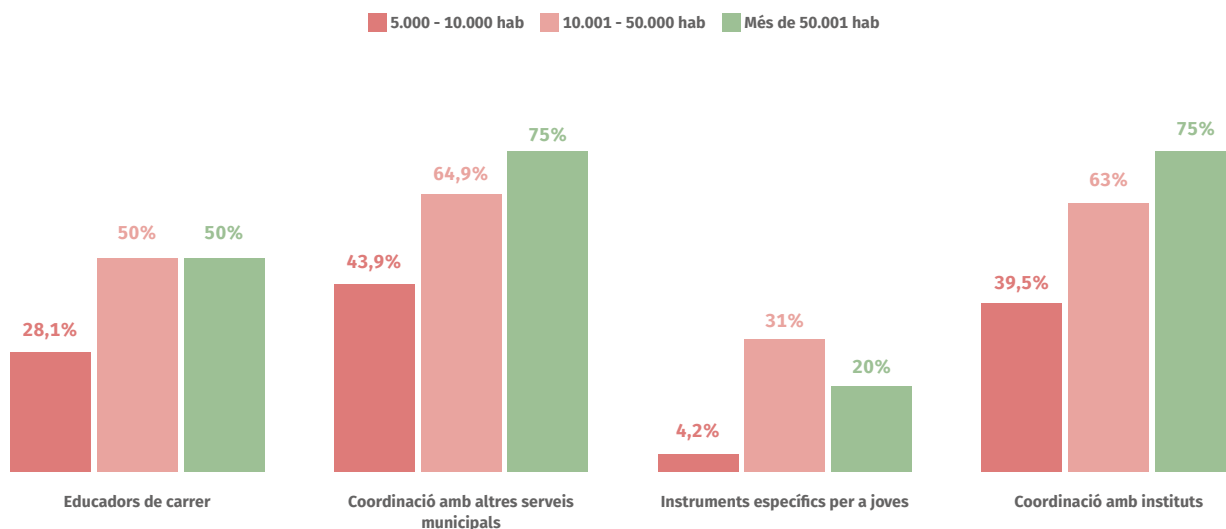
El gràfic 4 mostra que **els municipis més grans actualment tenen més capacitat per implementar aquests recursos, sobretot en comparació amb els més petits.**

A més, les dades analitzades també suggereixen que els municipis que han desenvolupat plans tenen una xarxa de detecció més consolidada, mentre que als municipis sense plans aquests mecanismes són menys freqüents, sobretot pel que fa a l'ús d'instruments específics per a joves, en què gairebé el 91% dels municipis que els utilitzen són els que tenen pla.

⁷ Les diferències són estadísticament significatives.

⁸ Les diferències són estadísticament significatives en tots els casos, excepte en els educadors de carrer.

GRÀFIC 4. PRESÈNCIA DE MECANISMES DE DETECCIÓ, SEGONS LA GRANDÀRIA DEL MUNICIPI



Font: Elaboració pròpia d'acord amb les dades del Panel de polítiques educatives locals

3.3. L'orientació i l'acompanyament

L'orientació i l'acompanyament constitueixen **dimensions fonamentals en la configuració de trajectòries educatives estables i, per tant, en la prevenció de l'AEP**. De fet, la recerca ha evidenciat en diverses ocasions que molts joves no abandonen per falta de motivació, sinó per insatisfacció amb l'opció educativa escollida (CEDEFOP, 2016; Tarabini et al., 2021).

En aquest context, **l'orientació ha anat adquirint un pes creixent dins l'agenda política catalana al llarg de la darrera dècada i el paper dels municipis s'ha vist reforçat** de manera significativa atesa la capacitat que tenen d'oferir respostes adaptades a les necessitats i les particularitats de cada jove, i integrals, és a dir, que superen l'àmbit estrictament escolar. Un exemple destacat d'aquest avenç és el desplegament del Pla d'orientació de suport a les transicions educatives, impulsat per la DIBA l'any 2014, en resposta a les recomanacions de la Comissió Europea. Aquest pla ha donat lloc a la creació de serveis i sistemes locals d'orientació, entre els quals destaquen el Sistema Local d'Orientació i Acompanyament a la Trajectòria Educativa (SLOATE), les xarxes municipals d'escoles de persones adultes, els models de Ciutat Orientadora o projectes pilot amb enfocament comunitari, com ara *La maleta de les famílies* (Gómez, 2024).

En sintonia amb aquest escenari, les dades de l'enquesta confirmen que **un 70,1% dels municipis disposen d'algun tipus d'estratègia o mecanisme d'orientació i acompanyament per a joves en risc d'AEP o que ja han abandonat els estudis**. Tanmateix, només el 35,9% d'aquests municipis disposen d'un sistema formal, entès com un conjunt endreçat de mecanismes i estratègies per a aquesta orientació i acompanyament, mentre que **el 34,2% restant duen a terme accions d'orientació i acompanyament, però no ho fan de manera sistematitzada**. Així mateix, els resultats indiquen que la majoria dels municipis, independentment de la grandària que tinguin, compten amb estratègies d'acompanyament, i, malgrat que les diferències entre grups no són especialment pronunciades, més grans són els que en presenten el percentatge més baix (un 62,5%, enfront del 67,5% dels més petits i el 76,3% dels mitjans).

En termes més concrets, l'enquesta permet posar en relleu que els ajuntaments han ideat diversos programes relacionats amb l'orientació i l'acompanyament a les trajectòries educatives i les noves oportunitats. S'observa, doncs, que la majoria dels municipis ofereixen programes d'orientació i acompanyament a la trajectòria educativa, que fan especial èmfasi en el reforç escolar i la diversificació curricular. També són freqüents els programes de retorn al sistema educatiu i d'orientació acadèmica, mentre que iniciatives com ara la lluita contra l'absentisme escolar o la transició entre etapes educatives són menys comunes.

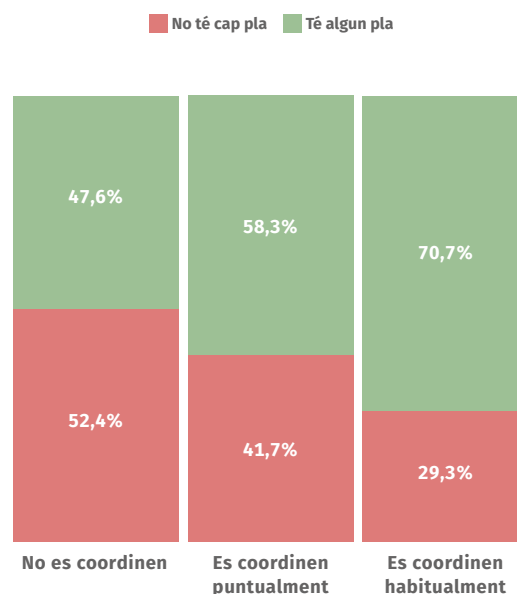
De tots aquests programes, n'hi ha que es duen a terme a fora de l'horari lectiu i que la literatura ha relacionat amb la reducció de l'AEP, com són els programes de reforç escolar, de mentoria o les activitats extraescolars i d'estiu (Sintes i Alegre, 2024). Els resultats de l'enquesta apunten al fet que bona part dels municipis tenen programes de reforç escolar dedicats a tasques acadèmiques i a l'adquisició de competències curriculars bàsiques, així com recursos de reforç socioeducatiu que prioritzen la socialització i el desenvolupament de competències transversals. En canvi, **els recursos enfocats a fomentar hàbits d'estudi i les accions específiques d'acompanyament a les famílies novvingudes no tenen tant de pes**, la qual cosa indica la necessitat d'incrementar aquest tipus d'accions, sobretot si tenim en compte la gran incidència del fenomen en aquest col·lectiu.

Amb tot, les estratègies d'acompanyament i orientació solen ser més efectives quan es desenvolupen en coordinació amb els diferents agents que hi intervenen. En aquest sentit, observem que **un 26,1% dels municipis enquestats tenen una xarxa formalment constituïda per treballar l'orientació i l'acompanyament, i un 34,8% treballen en xarxa de manera habitual, mentre que el 39,1% es coordinen puntualment**. Així doncs, el 21,5% restant no treballen de manera coordinada, malgrat que més de la meitat declaren que hi ha previsió de constituir una xarxa durant aquest mandat.

Així mateix, tornen a aparèixer diferències segons si els municipis tenen o no tenen pla (gràfic 5), de manera que es fa palès que la presència d'un pla està fortament vinculada a un nivell més alt de coordinació en l'àmbit de l'orientació i l'acompanyament. Per tant, **mentre que als municipis sense pla predomina una manca de coordinació, en aquells que en tenen, la coordinació puntual és més freqüent i l'habitual esdevé majoritària**.

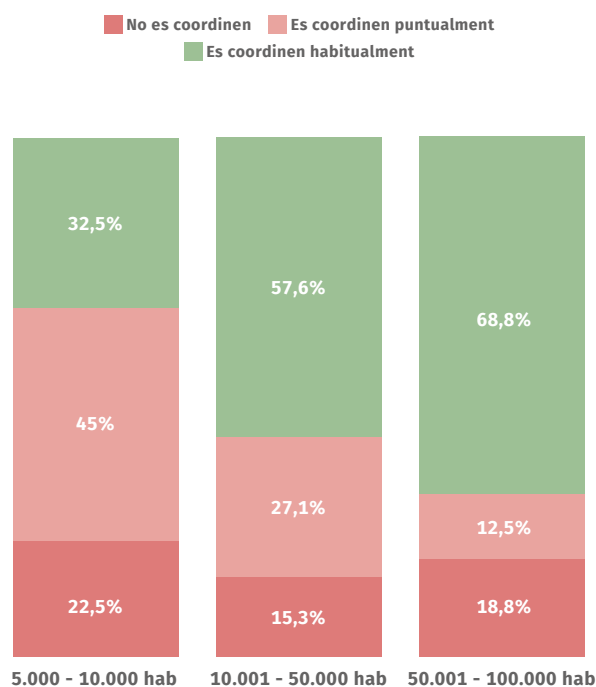
Finalment, les diferències segons la grandària (gràfic 6) mostren unes dades que poden entendre's d'acord amb la idiosincràsia de cada tipus de municipi. Els resultats apunten al fet que **els municipis més grans són els que presenten un nivell més alt de coordinació habitual, seguits dels municipis de grandària mitjana. En canvi, als municipis més petits, el percentatge de coordinació habitual es redueix i hi ha una presència més alta de coordinació puntual**. És a dir, a mesura que augmenta la grandària del municipi, també ho fa la coordinació estructurada per a les tasques d'orientació i acompanyament.

GRÀFIC 5. FREQUÈNCIA DE COORDINACIÓ PER A L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA I L'ACOMPANYAMENT SEGONS SI ELS MUNICIPIS TENEN ALGUN PLA O NO EN TENEN



Font: Elaboració pròpia d'acord amb les dades del Panel de polítiques educatives locals

GRÀFIC 6. TIPUS DE COORDINACIÓ EN LES TASQUES D'ORIENTACIÓ I ACOMPANYAMENT



Font: Elaboració pròpia d'acord amb les dades del Panel de polítiques educatives locals

3.4. El desplegament de beques i ajuts

La darrera línia d'actuacions municipals parteix de l'objectiu de **garantir que la manca de recursos econòmics no esdevingui una barrera per a la continuïtat educativa**.

Aquest objectiu apella a la dimensió estructural del fenomen de l'AEP i, per tant, transcendeix en gran part les capacitats i competències municipals. Per aconseguir que cap jove no vegi perillar la seva continuïtat educativa per motius econòmics, és evident que cal caminar cap a un sistema més equitatiu, que inclogui mesures per reduir la segregació escolar⁹ i un finançament per als centres sensible a les necessitats socials i educatives específiques de l'alumnat (Sintes i Alegre, 2024; Tarabini i Curran, 2019).

Tot i això, **els ajuts individuals conformen una acció també efectiva en la reducció de l'abandonament** (Mediavilla, 2014) i serveixen per complementar els objectius de polítiques de caràcter més estructural. Així, la voluntat política d'alguns consistoris d'actuar en aquest àmbit ha estat essencial, ja que, a Catalunya, la insuficiència de beques i ajuts educatius ha limitat històricament les condicions d'equitat en l'accés i la continuïtat formativa (Síndic de Greuges, 2018).

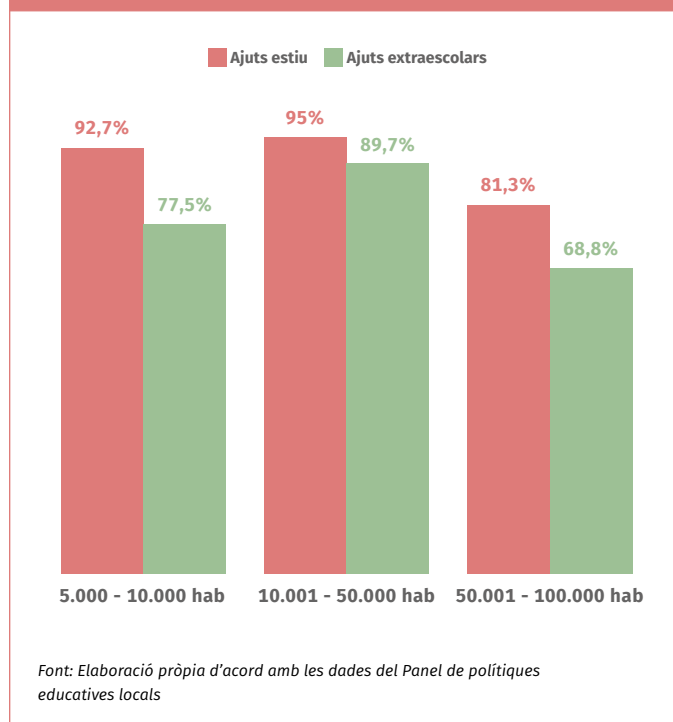
Les actuacions municipals desenvolupades en el marc d'aquesta línia d'intervenció han respost a diverses necessitats detectades en el territori. D'una banda, alguns municipis han implementat **programes d'ajuts econòmics propis destinats a l'escolarització no obligatòria**. Aquests programes sovint incorporen també mesures de suport a la mobilitat i al desplaçament, amb l'objectiu de minimitzar les barreres territorials que dificulten l'accés als estudis postobligatoris (Montes i Jover, 2022). Aquestes barreres es deriven, en bona part, d'una distribució territorial desigual de l'oferta educativa, fet que pot condicionar les trajectòries educatives de l'alumnat en funció de la proximitat geogràfica més que no pas dels interessos o els perfils acadèmics que tinguin (Sintes i Alegre, 2024).

D'altra banda, davant de les limitacions per impulsar beques pròpies, hi ha ajuntaments que han apostat pel **desplegament de sistemes d'informació i acompanyament per garantir que cap jove que compleixi els requisits per rebre una beca (supramunicipal), no es quedi sense**. Aquests sistemes consisteixen a acompanyar

les famílies en la recerca i la tramitació de beques i ajuts supramunicipals, posant a disposició les persones necessàries i proporcionant l'espai i els dispositius informàtics indispensables perquè la sol·licitud es faci efectiva (Montes i Jover, 2022).

Finalment, s'han posat en marxa **programes d'ajuts econòmics orientats a promoure la participació d'infants i joves en activitats extraescolars i d'estiu**. Aquests espais, considerats àmbits rellevants per a la socialització i l'aprenentatge no formal, esdevenen estratègics en la prevenció de l'AEP, especialment en el cas de l'alumnat provinent de contextos amb menys disponibilitat de recursos i oportunitats educatives (Sintes i Alegre, 2024). En aquest sentit, les dades de l'enquesta mostren que el **80,3% del conjunt de municipis de la província de Barcelona faciliten ajuts econòmics com a estratègia per garantir l'accés i la participació de tots els infants i joves a les activitats extraescolars**, i que el 62,8% d'aquests municipis compten amb algun pla. D'altra banda, el **92,3% d'aquests ajuntaments implementen mesures de suport econòmic com a estratègia per garantir l'accés a les activitats d'estiu**, dels quals el 63,9% són municipis que tenen algun pla. Això apunta a una presència gairebé universal de suport econòmic per a les activitats d'estiu.

GRÀFIC 7. DISTRIBUCIÓ DELS AJUTS ECONÒMICS PER ACTIVITATS D'ESTIU I EXTRAESCOLARS SEGONS LA GRANDÀRIA DEL MUNICIPI



⁹ Tal com s'ha esmentat, l'evidència mostra que estar escolaritzat en un centre de màxima complexitat duplica les probabilitats d'abandonament respecte d'un centre amb complexitat mitjana o baixa.

Tal com s'observa al gràfic 7, **tant les activitats d'estiu com les extraescolars es consoliden com a àmbits prioritaris dins les polítiques municipals de suport econòmic.**

L'anàlisi mostra una implantació molt estesa d'ajuts per a aquestes activitats en municipis de totes les mides, tot i que es detecta una lleugera tendència a cobertura més baixa als municipis més grans. Aquesta distribució evidencia el reconeixement generalitzat del valor d'aquests espais en la promoció de l'equitat educativa i la prevenció de l'AEP, sobretot pel que fa a les activitats d'estiu.



04

Conclusions

L'abandonament escolar prematur és un **fenomen complex i multidimensional que presenta desafiaments substancials per als sistemes educatius de Catalunya i que compromet no només el benestar i el desenvolupament de les persones que el pateixen, sinó també la cohesió social i el desenvolupament econòmic del país.** Els índexs d'AEP superen, encara avui, les mitjanes europees, i situen Catalunya en un context preocupant. No obstant això, els avenços registrats en la darrera dècada posen de manifest que la feina feta en termes de política educativa ha donat fruits.

Les **polítiques municipals han esdevingut eines fonamentals per a la reducció de l'AEP i han permès abordar el fenomen des de mesures preventives, compensatòries i d'intervenció.** En aquest sentit, l'anàlisi de les pràctiques municipals a la província de Barcelona, recollida pel Panel de polítiques educatives locals, posa de manifest avenços importants en les quatre línies principals d'actuació prioritàries: planificació; detecció; orientació i acompanyament, i beques i ajuts.

Concretament, **la planificació** permet integrar els diferents actors del territori i afavorir l'accessibilitat, continuïtat i qualitat de les trajectòries educatives a partir de la millora de l'oferta educativa i el treball en xarxa. Tenint això en compte, les dades indiquen que els municipis

amb algun tipus de pla educatiu (PLE, plans contra l'AEP o contra l'absentisme escolar) i que reben suport econòmic supramunicipal, mostren una capacitat superior per desenvolupar accions coordinades i respostes adaptades. És a dir, els municipis amb plans compten amb una millor articulació de mesures, circuits d'intervenció més consolidats i coordinats, i un desplegament més sòlid de recursos educatius de noves oportunitats.

Per contra, una part significativa dels municipis encara no compta amb cap tipus de pla, i alguns segueixen operant de manera fragmentada, amb iniciatives puntuals i descoordinades. Per revertir aquesta tendència, és fonamental **consolidar els plans educatius com a instruments estructurals de política pública local, assegurant-ne la universalització i promovent la integració dels recursos de segona oportunitat dins una planificació educativa coherent, estable i amb capacitat transformadora.**

En segon lloc, **la detecció** apareix com a premissa indispensable perquè la resta d'estratègies i mesures contra l'AEP puguin funcionar de manera efectiva. Així, l'estudi revela que els municipis amb plans actius —especialment els de grandària mitjana i gran— han desplegat de manera majoritària sistemes propis de detecció. Aquestes experiències mostren el potencial dels governs locals per crear circuits de derivació estables i intersectorials, capaços d'actuar amb rapidesa davant de situacions de risc d'AEP.

Tanmateix, aquesta capacitat no és homogènia i, sovint, els municipis petits no disposen dels recursos tècnics per implementar sistemes similars. A més, la manca d'un sistema nacional compartit de dades en dificulta la coordinació i l'eficiència. Es fa evident, doncs, la necessitat d'**impulsar una política supramunicipal que articuli sistemes de monitoratge i intercanvi de dades.** Alhora, cal **reforçar el suport als municipis que encara no disposen d'eines pròpies** de detecció, mentre aquest marc comú no es consolida.

En tercer lloc, les **polítiques d'orientació i acompanyament** emergeixen com a mesura clau en l'abordatge i la prevenció de l'AEP. Permeten oferir un suport personalitzat i integral als i les joves, ja que incorporen els diversos agents del territori i faciliten trajectòries formatives més sòlides quan es duen a terme ja des de les primeres etapes educatives. Les dades de l'enquesta mostren un avenç desigual en aquest aspecte, atès que els municipis que compten amb algun tipus de pla han creat xarxes

d'orientació i acompanyament més estables, i els municipis grans destaquen per una capacitat més gran de coordinació entre serveis per treballar-hi de manera sistematitzada.

A més, la recerca apunta al fet que la realitat de molts municipis és que l'orientació encara és tardana, focalitzada en els darrers cursos de l'ESO, poc personalitzada i en què es reforcen prenocions que prestigien el batxillerat, cosa que desconnecta l'orientació de les necessitats d'una part important de l'alumnat i n'escapça les oportunitats educatives i laborals. En aquest sentit, és imprescindible **desplegar un model d'orientació universal, primerenc, personalitzat, contextualitzat i sensible a la diversitat social i educativa** que vinculi els centres educatius amb els recursos del territori i garanteixi un bon acompanyament.

Finalment, les actuacions vinculades a **les beques i els ajuts** resulten imprescindibles per evitar que les desigualtats materials esdevinguin un obstacle per a la continuïtat educativa, i posen en relleu la importància dels espais educatius no formals. L'anàlisi mostra una implementació extensa de programes d'ajuts econòmics per a les activitats extraescolars i d'estiu, especialment en municipis amb planificació estructurada.

Malgrat això, les beques continuen sent insuficients i desiguals, i molts municipis no disposen de recursos propis per proporcionar-les o tenen dificultats per garantir-ne la sostenibilitat per una qüestió de limitacions competencials. Per revertir-ho, és necessari **enfortir els sistemes d'ajuts mitjançant un finançament estable i la col·laboració interadministrativa**, per assegurar l'equitat d'accés a les oportunitats educatives.

En conclusió, si bé **les administracions supramunicipals tenen una responsabilitat ineludible a l'hora de garantir les condicions adequades per combatre l'AEP**, la proximitat i la capacitat de treball en xarxa dels municipis, tant amb el jovent i les seves famílies com amb el teixit socioeducatiu i empresarial, converteixen **els governs locals en actors imprescindibles en la lluita contra l'abandonament escolar prematur**. És crucial que, a partir del principi d'incumbència (Bonal i Cuevas, 2019), els consistoris continuïn desenvolupant accions pròpies contra l'AEP. Les condicions per a l'èxit educatiu s'han de construir des de l'arrelament territorial, a través d'accions contextualitzades i situades (Collet, 2017). Cal, doncs, que es reconegui aquest paper fonamental, i es doti els municipis dels recursos adequats i del suport institucional

necessari per garantir la continuïtat educativa de tots els i les joves. Els **municipis han de ser reconeguts com a administracions educatives plenes**, i se n'ha de valorar la capacitat d'actuar amb proximitat i d'adaptar-se a la diversitat (Subirats, 2018), perquè, com bé mostren les dades d'aquesta enquesta, lluny de ser una fatalitat, l'AEP és un fenomen sobre el qual es pot incidir amb polítiques adequades i coordinades.

Bibliografia

- Bonal, X.; Cuevas, J. (2019). *Combatre la segregació escolar: de l'amenaça a l'oportunitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Calero, J., Gil, M., i Fernández, M. (2012). *Los costes del abandono escolar prematuro. Una aproximación a las pérdidas monetarias y no monetarias causadas por el abandono prematuro en España*. (Núm. 191; Investigación).
- Carrasco, J. B., i Domingo, A. (2021). «La continuidad en el aula: el caso del alumnado de origen inmigrante en la transición hacia la educación posobligatoria en Cataluña», *Aposta: Revista de ciencias sociales*, 89, 123-141.
- CEDEFOP (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent* [en línia]. Luxemburg: Oficina de Publicacions de la Unió Europea, 2016. <https://www.cedefop.europa.eu/files/5557_en.pdf>
- Collet, J. (2017). «Com es pot garantir l'èxit educatiu des de la proximitat?», *Observatori de l'educació local. Anuari 2016*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2017.
- Curran, M., i Montes, A. (2022). *L'abandonament escolar prematur a Catalunya. Radiografia de la situació actual*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Fernández Enguita, M.; Mena, L., i Riviere, G. (2010). *El fracaso y abandono escolar en España*. Fundació La Caixa.
- Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C., i Paris, A. H. (2004). «School Engagement Potential of The Concept, State of the Evidence», *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <<https://doi.org/https://doi.org/10.3102/00346543074001059>>
- Escudero Muñoz, J. M. (2012). «Formas de exclusión educativa», *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 22-26.
- Eurostat. (2022). *Glossary: Early leaver from education and training*.
- Feinstein, L.; Sabates, R.; Anderson, T. M.; Sorhaindo, A., i Hammond, C. (2006). «What are the effects of education on health», *Measuring the effects of education on health and civic engagement: Proceedings of the Copenhagen symposium*, p. 171-354. OECD.
- García, M., i Sánchez-Gelabert, A. (2021). *L'abandonament educatiu prematur reflecteix les desigualtats socials*. Observatori Social, Fundació La Caixa.
- Gómez, N. (2024). «Deu anys d'estratègia orientadora en la lluita contra l'abandonament escolar prematur». A: *Observatori de l'educació local. Anuari 2016*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Luna, R. S. (2015). «El abandono escolar prematuro en zonas rurales de Europa y España», *Avances en supervisión educativa*, 24, p. 1-44.
- Montes, A. i Jover, A. (2022). *Municipis que no abandonen. Pràctiques inspiradores contra l'abandonament escolar prematur*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Navarro-Varas, L., i Porcel, S. (2021). *Avaluació de la tarificació social a les escoles bressol municipals de Barcelona: una anàlisi en clau d'equitat social*. Barcelona: Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona, Ajuntament de Barcelona.
- OCDE (2016). *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*. París: OECD Publishing.
- OCDE (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.
- Psifidou, I. (2018). «Les autoritats locals al capdavant de la lluita contra l'abandonament prematur dels estudis postobligatoris i la formació professional», *Observatori de l'educació local. Anuari 2017*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Santos, S., Macedo, E., i Araújo, H. C. (2018). «Educational trajectories of early school leavers in Portugal: processes and conditions of (in) equality», a Van Praag, L.; Nouwen, W.; Van Caudenberg, R.; Clycq, N., i Timmerman, C. (eds.), *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. Abingdon i Nova York: Routledge.
- Serrano, L.; Soler, A.; Hernández, L., i Sabater, S. (2013). *El abandono educativo temprano. Análisis del caso español*, Ivie. Recuperat el de 20 març del 2025, <http://web2016.ivie.es/wp-content/uploads/2017/06/Informe_Abandono_Educativo_Temprano.pdf>
- Síndic de Greuges. (2018). *Diagnosi del Pla de drets humans de Catalunya: dret a l'educació*. [en línia]. Barcelona: Síndic de Greuges, 2018. <<http://www.sindic.cat/site/files/480/Dret%20a%20l%27educaci%F3.pdf>>
- Subirats, J. (2018). «Educació i proximitat. Més enllà del debat sobre centralització-descentralització», *Observatori de l'educació local. Anuari 2017*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, A. (2018). «Donem l'oportunitat de fer les coses que jo sé fer. Les escoles de Noves oportunitats com a espais de dignificació dels joves», *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 48 (3a època), p. 52-64.
- Tarabini, A. (2019). *The Conditions for School Success. Examining Educational Exclusion and Dropping Out*. Palgrave Macmillan. <<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-02523-6>>
- Tarabini, A. (2022). «Learning and Human Development: Sociological Explanations of Learning Inequalities», a Maxwell, C.; Yemini, M., i Engel, L. (eds). *Sociological Foundations of Education*. Londres: Bloomsbury.
- Tarabini, A. i Curran, M. (2019). *Guies de política educativa local. Estratègies municipals contra l'abandonament escolar prematur*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Tarabini, A.; Curran, M.; Montes, A., i Parcerisa, L. (2018). «The politics of educational success: a realist evaluation of early school leaving policies in Catalonia (Spain)», *Critical Studies in Education*, 59 (3), p. 364-381.
- Tarabini, A., i Jacovkis, J. (2020). «Las transiciones a la educación secundaria postobligatoria en Cataluña: Un análisis desde la sociología de la política educativa», *Archivos analíticos de Políticas Educativas. Education Policy Analysis Archives*, 28, p. 1068-2341.
- Tarabini, A., i Ingram, N. (eds.). (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe*. Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9781315102368>>
- Tarabini, A.; Jacovkis, J.; Montes, A., i Llos, B. (2021). *L'abandonament escolar a la ciutat de Barcelona: un abordatge qualitatiu a les experiències i trajectòries escolars dels i les joves*. Barcelona: GEPS-UAB.

Valiente, Ò.; Zancajo, A., i Tarriño, À. (2014). *La formació professional i l'ocupació a Catalunya. Una ullada als indicadors des d'una perspectiva comparada*, Col·lecció Polítiques (vol. 82). Barcelona: Fundació Jaume Bofill. <<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>>

Van Caudenberg, R.; Van Praag, L.; Nouwen, W.; Clycq, N., i Timmerman, C. (2017). *A longitudinal study of educational trajectories of youth at risk of early school leaving*. (Reducing Early School Leaving in Europe (RESL.eu). Publication 5). Disponible a: <<https://medialibrary.uantwerpen.be/oldcontent/container23160/files/RESL%20eu%20Publication%205%20FINAL%202.pdf>>

Zancajo, A., i Bueno, C. (2023). *L'abandonament a 4t d'ESO: les desigualtats en la transició a l'educació postobligatòria*. Barcelona: Fundació Bofill.



Diputació
Barcelona

Àrea d'Educació

Fundació
Carles
i Pi
Sim
yer