

# **Reproducció i resistència socials en les perifèries educatives:**

Estudi del cas de la Fundació El Llindar.

Pau Crous Ribas

Tutora: María Trinidad Bretones Esteban  
Grau en Sociologia, Universitat de Barcelona



## **Resum.**

De la mateixa manera que la vida urbana, social i econòmica pot estudiar-se a partir de les relacions entre centre i perifèria, també pot fer-ho la dimensió educativa. La funció no només educativa sinó social d'aquestes perifèries representa un element indispensable a l'hora d'entendre l'efecte sobre les dinàmiques de reproducció i resistència socials del conjunt del sistema educatiu, el centre del qual ve representat per les institucions que pertanyen al circuit convencional de l'educació primària, secundària i port-obligatòria. L'objectiu d'aquest treball és el d'estudiar l'efecte sobre la mobilitat social de les perifèries educatives, centrant-se en l'estudi de la Fundació El Llindar, del seu efecte sobre les aspiracions i expectatives dels seus alumnes i els canvis en la percepció de la institució escolar per part d'aquests.

**Paraules clau:** Reproducció social, abandonament escolar prematur, perifèria educativa, contracultura escolar, transicions educatives

---

## **Abstract.**

In the same way, urban, social, and economic life can be studied through core and periphery relations, also the educative dimension can do so. The purpose not just educative but social of these peripheries represents an essential element in understanding the effect upon the dynamics of reproduction and social resistance of the educative system, the center of which is represented by the institutions that belong to the conventional system of the primary, secondary and post-compulsory education. This work aims to study the impact on social mobility in educative peripheries, focusing on the study of Fundació El Llindar, of its effect on the aspirations and expectations of its students, and the changes in their perception of the school institution.

**Keywords:** Social reproduction, Early School Leaving, educational periphery, counterculture, educational transitions.

# Índex.

<b>I. Introducció.</b>	<b>3</b>
<b>II. Marc teòric.</b>	<b>4</b>
<b>2.1 Teories del Centre-perifèria.</b>	<b>4</b>
2.1.1 La Centralitat en Lefebvre.	5
2.1.2 El centre-perifèria avui.	5
<b>2.2 Teories de la Reproducció (social).</b>	<b>6</b>
2.2.1 El model cultural-reproductor.	7
2.2.2 Teories de la reproducció i resistència: Paul Willis i Henry Giroux.	9
<b>2.3 L'Abandonament Escolar Prematur.</b>	<b>11</b>
2.3.1 El model de les Escoles de Noves Oportunitats.	12
<b>III. Objectius i hipòtesis</b>	<b>15</b>
<b>IV. Metodologia</b>	<b>16</b>
<b>V. Estudi del cas.</b>	<b>19</b>
5.1 El Llindar, escola de noves oportunitats.	19
5.2 La metodologia educativa i el rol dels professors.	23
5.3 L'alumnat d'El Llindar: (contra)cultura escolar, penetracions i limitacions.	25
5.4 El Llindar, una doble perifèria central.	27
<b>VI. Anàlisi de les observacions i entrevistes.</b>	<b>30</b>
6.1 Les expectatives de mobilitat social.	30
6.2 La percepció de la institució escolar.	32
6.3 L'abandonament com a acte de resistència.	34
6.4 L'escola d'iguals (?).	37
<b>VII. Conclusions.</b>	<b>40</b>
<b>VIII. Notes.</b>	<b>42</b>
<b>IX. Bibliografia.</b>	<b>44</b>
<b>X. Annexos.</b>	<b>48</b>

## **I. Introducció.**

El sistema educatiu abandona de manera prematura a un vint per cent dels adolescents i joves a Catalunya, generant situacions d'exclusió educativa tot sovint lligades a l'exclusió social. Al marge del sistema educatiu convencional es configuren unes perifèries educatives que actuen directament sobre aquest -i d'altres- fenòmens, oferint a aquests joves l'oportunitat de ser alumnes a través del temps, escolta i mirada suficients per, en definitiva, respectar el seu dret a l'educació. Aquest treball vol descriure l'efecte sobre les dinàmiques de reproducció -i resistència- social d'aquestes perifèries educatives, i prova de construir una hermenèutica a mida a partir de la traducció de les aproximacions de la centralitat de Lefebvre a la realitat educativa.

D'aquesta mateixa manera i a través d'una aproximació que ha provat de respectar els principis etnogràfics, s'han analitzat els canvis en les aspiracions i expectatives laborals, educatives i vitals que els alumnes experimenten en transitar aquests dispositius educatius situats a la perifèria a partir de l'anàlisi de l'Escola de Noves Oportunitats El Llindar, de Cornellà de Llobregat i L'Hospitalet. A partir de l'observació i estudi de la quotidianitat educativa d'aquesta escola es descriuen els canvis en la percepció respecte al fet educatiu dels seus alumnes, així com les característiques culturals que intervenen en el seu procés de vinculació amb la institució escolar i amb un alumnat menys divers i més proper a la seva realitat personal pel que fa a les trajectòries educatives prèvies, posició social, etc, amb l'objectiu de relacionar aquestes qüestions amb el model de relacions centre-perifèria i amb les teories de la reproducció social.

És necessari apuntar que la meua experiència com a docent de la Fundació El Llindar, responsable del grup Accés, des del setembre del 2019 ha estat cabdal i determinant en la redacció d'aquest treball de final de grau, tant pel que respecta a l'accés als espais de treball de l'escola com per la posició privilegiada que permet el fet de formar part del dia a dia de la vida educativa de l'entitat.

## II. Marc teòric.

### 2.1 Teories del Centre-perifèria.

Perifèria. Tot allò que no es troba al centre. D'una ciutat, discurs, mètode, model o escala de prioritats. Emprats per a explicar el “desenvolupament” o el “no-desenvolupament”, els termes “centre” i “perifèria” es comencen a fer servir a les dècades dels seixanta i setanta. A partir de la idea que el capitalisme avança a partir d'una estructura geogràfica, situa el “centre” a l'occident capitalista i la perifèria a Amèrica Llatina, Àfrica i Àsia. Parlem doncs, de les relacions entre un “centre econòmicament desenvolupat, políticament sòlid i culturalment *segur de si mateix*” i una menys desenvolupada, políticament feble i culturalment fragmentada perifèria” (Wellhofer 1988). Aquestes teories, però, també s'usen per a anàlisis més locals com la interdependència entre el centre econòmic de les urbs i els afores més desafavorits, etc (Batur 2014).

En l'àmbit de les ciències socials fou Edward Shils un dels majors responsables a l'hora d'introduir aquests dos conceptes al vocabulari acadèmic a través del *paper* “Center and periphery” publicat l'any 1961. En aquest primer estudi els termes “Centre” i “Perifèria” prenen un sentit metafòric, deslligat de la geografia. El centre era la cosa 1) irreductible i última, sagrada en l'aspecte simbòlic i de les emocions i 2) *suficient* en l'aspecte institucional, on aquelles institucions i organismes capaces d'encarnar en elles mateixes la cultura de la qual formen part -i així propagar-la- són les que es situen al centre (Hanner 2001). No va ser fins a la publicació “Metropolis and Province in Intellectual Life” el mateix 1961, que Shils va emprar aquests termes per a referir-se a *la distribució desigual de la riquesa entre un centre i una perifèria espaials*. (Hanner 2001). Més endavant, tant l'acceptació neoclàssica com la neomarxista d'aquest model coincideix en definir les relacions entre centre i perifèria a partir de tres característiques: allò que separa el centre de la perifèria, els béns que intercanvien i els patrons que expliquen aquestes relacions (Wellhofer 1988).

Lefebvre és el primer a estudiar la ciutat a partir dels conceptes de centre i perifèria, on, la centralitat ve definida per l'acumulació d'institucions, relacions i xarxes socials; és allà on s'exerceix el dret a la ciutat. A la perifèria Lefebvriana, en canvi, se li nega el dret a participar de la cosa urbana (Lefebvre 1974). Entén l'espai com un producte social, fet que el porta a concebre la nostra època com la del capitalisme urbà, en substitució del capitalisme industrial, ja que considera que l'espai ha deixat de ser un mer contenidor per a esdevenir mediador socioespai. Així mateix, assenyala allò que ell anomena “fenomen urbà” com una de les característiques essencials per a la reproducció del capitalisme tardà, o de la nostra era, i per aquest motiu defensa que la lluita per a alliberar-se d'aquest estigma s'ha de lliurar també en el terreny urbà, geogràfic i de l'espai, reivindicant la *nova ciutat* o el *dret a la ciutat*, disputa sobre la qual tracta *La Revolució urbana*, publicada el 1972 on dóna especial importància al concepte de *centralitat* (Goonewardena 2012:10).

### 2.1.1 La Centralitat en Lefebvre.

Lefebvre entén la ciutat com a *centre* en la mesura en la qual “centralitza les creacions” gràcies a la seva capacitat d’aglutinar, d’ajuntar relacions, generar proximitats i afavorir l’intercanvi (Lefebvre 1972:123). En aquest sentit doncs el centre no és, de nou, un centre geogràfic, el punt zero de la ciutat, sinó que cada indret de l’urbs pot actuar com a centre en funció de la seva capacitat de generar la *situació urbana* (Mattos 2015:104-105) on “les coses diferents influeixen les unes sobre les altres i no existeixen distintament sinó segons les seves diferències” (Lefebvre 1972:124). L’afany de Lefebvre per a superar aquesta -vella?- centralitat el duu a pensar una “ciutat revolucionaria” que arrossegui la centralitat clàssica a un estat superior en el qual s’alliberi de la *destrucció creativa* que ell atribueix al capitalisme tardà, amb l’objectiu d’arribar a una nova centralitat que exerceixi com a un “espai de trobada” *radicalment* nou (Goonewardena 2012:10).

El pensament espacial de Lefebvre del qual se’n deriva la seva forma d’entendre la centralitat i, per tant, la perifèria, està fortament marcat per la seva manera d’entendre l’Estat com a motor de la reproducció de les relacions de producció en la seva condició d’aglutinador de poder que exerceix en consonància amb el capital amb l’objectiu de seguir *produint* i *creixent*. De fet, concep la qüestió de la supervivència -o reproducció- del capitalisme contemporani com un procés socioespacial, ja que dóna a l’estat el rol de productor o arquitecte de l’espai social que, alhora, és fruit d’aquest mateix espai. D’aquesta manera l’espai social es converteix en polític, trobant-se per una banda centralitzat i subjecte a la centralitat política, determinant i solidificant els centres de decisió; i per l’altra especialitzat, parcel·lat i distribuït en perifèries jerarquitzades, “sotmeses, explotades i dependents: espais *neocolonials*” (Lefebvre 1976:85).

La concepció de la centralitat i la perifèria de Lefebvre, doncs, ve marcada pel fet que, en el seu estudi de l’espai urbà, no persegueix una classificació dels espais sinó una *qualificació* dels mateixos feta a partir de la diferenciació lingüística-semiòtica entre l’espai físic o percebut, aquell palpable; el mental o concebut, aquell teoritzat i ideat per part dels *teòrics de l’espai*; i el social o viscut, aquell fruit de l’ús que els individus i comunitats donen als espais i equipaments (Lefebvre 1974:48), una dialèctica tridimensional o de *tres moments* -percepció, concepció i vida- que, de fet, suposa una ruptura amb la tesi-antítesis-síntesi hegeliana o l’afirmació-negació-negació de la negació marxista i que traspasa el camp espacial podent-ne abraçar molts d’altres (Goonewardena 2012).

### 2.1.2 El centre-perifèria avui.

Prenent l’argot lefebvrià, les perifèries s’entenen des de fora com espais neocolonials dins de les urbs del primer món, autònoms i no mereixedors d’una atenció que vagi més enllà de l’assistencialisme i la condescendència. L’administració sembla no tenir un especial interès en resoldre la confusió entre els conceptes de periferialitat, suburbialitat i marginalitat, tots

tres relacionats amb situacions *deficitàries* i a corregir. La periferialitat fa referència concretament a aquell espai distant geogràficament i estructural respecte a un centre del qual n'és més o menys dependent (Delgado 2016:7).

Els conceptes de *centre* i *perifèria*, sobretot aquest últim, han transcendit l'àmbit de la teorització acadèmica penetrant a la vida política i opinió pública, sovint acompanyat de termes com "marginal", "pobre", "problemàtic" o "inadaptat" (Santoalla 2016). S'accepta *perifèria* com a *tot allò* que no és normal, els habitants -o estudiants- de la qual poden ser tractats de manera, i sota un discurs, diferent de la resta (Bourdieu 2003). Certes parts del discurs hegemònic, a més a més, es forcen a entendre-la com a quelcom que sorgeix -i se situa- de manera natural a l'extraradi, obviant la planificació consensuada -no només espacial- per part de les autoritats i administracions (Santoalla 2016). Cal destacar la dimensió no-material que pren el concepte de *periferialitat* específicament en aquests discursos, quan és deslligada de la concepció material i funcional i, el que preval per sobre de la resta, és el judici moral, veient en la perifèria quelcom a corregir, quelcom d'inacceptable en ella o els qui l'habituen (Delgado 2016:7).

*"Un barrio marginal no es que esté en la periferia o constituya un suburbio; no está en límite exterior de la ciudad o bordeándola: es que está más allá. No está "abajo" en el orden social, sino fuera de él. Es lo que existe, pero no debiera existir"* (Delgado 2016:7).

## **2.2 Teories de la Reproducció (social).**

Les teories de la reproducció que parteixen del precepte que el valor de tota força productiva es determina pel temps de treball necessari, no només per a la seva producció, sinó també pel de la reproducció de les condicions del fet productiu (Marx 1867:209-210) i que han esdevingut un element vertebrador del pensament marxista i dels corrents estructuralistes i funcionalistes, estan intrínsecament vinculades amb el concepte de *classe social*, ja que l'ens a reproduir són, precisament, les diferències entre classes socials. El marxisme s'ha ocupat bastament de treballar sobre la formació i reproducció de les classes socials, concepte el qual ha evolucionat més enllà d'una categorització descriptiva de les desigualtats socials, convertint-lo en motor de la història (Marx - Engels, 1848:47).

El manteniment d'aquest l'ordre establert pel sistema de classes i, per tant, de relacions socials (de producció) exigeix una producció i reproducció constants dels rols específics, pràctiques, posicions i subjectivitats, de tal manera que la distinció entre els propietaris i els treballadors sigui constantment ressaltada, redibuixada (Sotiris, 2013:96).

Althusser és el primer a parlar del fenomen de la reproducció social de manera deslligada als aparells coercitius o de repressió de l'estat i el capital, i per tant, de la confrontació directa entre classes; i assenyala que la reproducció eminentment explotadora del sistema capitalista necessita una certa connivència de les classes baixes o subalternes per a la seva supervivència. No entén l'explotació capitalista explicada per la malícia sinó per la mateixa natura que té el capitalisme com a mode de producció, l'objectiu del qual és la plusvàlua. De fet, per a ell les relacions de producció determinen de manera radical *totes* aquelles



divisions i relacions aparentment *tècniques* de l'organització del treball productiu (Althusser 2011).

Per a aconseguir el compromís d'aquestes classes, l'estructura capitalista es basa en els Aparells Ideològics de l'Estat (AIE), a través dels quals es reproduïx la *ideologia dominant* -la il·lusió burgesa d'acord la qual el treball és pagat segons el seu valor-, ja que la reproducció de les condicions de producció pot ésser 1) *simple* i limitar-se a reproduir les condicions de la producció anterior, o 2) *ampliada*, i treballar per a estendre aquestes condicions. Aquest segon tipus de reproducció -l'ampliada- se serveix dels AIE per a reproduir no només la *qualificació* -dels treballadors- vinculada a la producció, sinó també la seva *submissió* (Althusser, 2011:81-87). Pel filòsof francès, de fet, tota formació social necessita reproduir a) les forces productives o mitjans de producció, és a dir les condicions materials de producció; b) la força de treball i la seva submissió a la ideologia dominant i c) la reproducció de les relacions de producció (Althusser, 2011:82-179). En aquest sentit, Althusser assenyala el sistema educatiu com l'espai on certes classes socials *aprenen* un coneixement formal d'acord amb les pràctiques i rituals ideològics del sistema. Així mateix, destaca la importància de les relacions de producció i el rol dels AIE en la reproducció de les relacions de classe sense caure en l'economicisme, per una banda, i sense basar-se en una concepció de la reproducció social centrada únicament en el capital simbòlic com és el cas de Bourdieu (Sotiris 2013:110).

### 2.2.1 El model cultural-reproductor.

La teoria de la reproducció social de Bourdieu, com a exemple d'aproximació no-marxista, ve eminentment marcada per la seva concepció de les classes socials, la qual ha estat inclosa dins de diversos corrents estructuralistes, sent l'*estructuralisme constructivista* el cognom escollit finalment pel mateix Bourdieu. *Estructuralisme* perquè veu en el món social estructures objectives que van més enllà del sistema simbòlic, la llengua o els mites (Bourdieu; 1987:147); i *constructivista* perquè entén que la cosa social neix a partir d'esquemes de percepció pensament i acció el conjunt dels quals conforma l'*habitus*, per una banda, i els *camp*s i *grups* per una altra, uns camps i uns grups als quals tradicionalment se'ls anomena *classes socials* però que Bourdieu reformula (Bourdieu; 1987:147) (Alvarez Sousa 1996). Bourdieu defuig l'anomenat economicisme marxista *unidimensional* posant èmfasi en com les condicions materials estan vinculades amb els aspectes de la vida quotidiana o de l'activitat cultural. El seu interès per a evitar l'exclusivitat de l'explicació econòmica el porta a plantejar nous "capitals" com el cultural, el social, el lingüístic, l'educatiu i el simbòlic, donant al concepte de capital un significat diferent o, si més no, ampliat respecte al qual li dóna Marx, sobretot a partir de *La Distinció*, on estudia la relació entre el *gust* o l'estil de vida i l'estatus social (Wrigley 2013:160-162).

Les teories de la reproducció cultural parteixen de la idea que la *cultura* actua de mediatra entre els interessos de les classes dominants i la vida quotidiana, un fenomen que duu a la mateixa classe dominada a ser partícip de la seva pròpia opressió vinculant el subjecte amb les estructures dominants i rebutjant, per tant, el principi funcionalista que atribueix la

dominació a un sol aparell central. Així mateix, l'escola es veu assenyalada en la mesura en la qual actua d'escenari on es transmeten les diferents cultures presents en tota societat, validant-ne unes, d'uns grups socials concrets, i no validant-ne unes altres (Giroux 1985:15-17).

Prenen també una rellevància destacada els conceptes de *capital cultural* i d'*habitus* en les explicacions sobre com els sistemes educatius reproduïxen les divisions de classe. El primer fa referència a l'herència -familiar- no-material, és a dir, aquell conjunt de tècniques, coneixements, hàbits i aptituds que es transmeten de generació en generació i que, segons el sociòleg francès, exerceixen una influència determinant sobre l'èxit acadèmic, ja que, sovint, els sistemes escolars exigeixen aquest conjunt de sabers i competències als seus alumnes sense impartir-los (Bourdieu 1988), d'aquesta manera les elits tenen la capacitat de convertir el reconeixement públic i institucional -com per exemple les titulacions acadèmiques- dels seus interessos culturals en un bé econòmic (Wrigley 2013:160). L'*habitus* en canvi, fa referència a "la mediació que existeix entre les pràctiques de la societat i les de l'individu" (Alvarez Sousa 1996:152), o sigui, aquell paquet de característiques i pràctiques homogènies compartides pel conjunt d'individus que ocupen un *espai social* similar i, per tant, una mateixa classe social (Bourdieu 1988). L'*habitus* doncs, fa referència a un conjunt d'actituds i comportaments que de manera inconscient poden avalar relacions socials injustes (Wrigley 2013:163).

Les classes socials són per Bourdieu, doncs, el lloc que s'ocupa dins de l'espai social, però són, sobretot, una classe "sobre el paper" en el sentit que no és un grup mobilitzat i amb sentit de pertinença, sinó que té una existència teòrica "en la mesura en la qual és el producte d'una classificació explicativa" (Bourdieu 1984:25), fet que suposa una ruptura amb la tradició marxista, la qual sovint entén les classes com a classes *reals* i, per tant, com un grup amb sentit de pertinença i mobilitzat (Gutierrez 2011). En aquest sentit, a *La Distinció*, Bourdieu defineix la classe (objectiva) com aquell grup d'individus que comparteix unes condicions -materials i no- d'existència homogènies les quals els sotmeten a uns condicionaments que els duen a engendrar unes pràctiques socials i individuals similars, però els quals no necessàriament se sentiran part d'un grup homogeni i, segurament, no estaran mobilitzats "per a la lluita" (Bourdieu 1988:100).

Més endavant, un Bourdieu recelós de l'assumpció de la desigualtat cultural, és a dir, de la idea que les desigualtats de dons, talents o aptituds tenen un component de classe o social; situarà al *sistema escolar* com a nucli d'un sistema de reproducció social de desigualtats en l'èxit educatiu (Bourdieu 1967:101), ja que identifica el sistema escolar de la societat moderna en l'espai de modelatge i confecció dels individus i, per tant, li atorga un paper fonamental en la *creació* de les (futures) maneres de pensar i actuar que té cada individu i en conseqüència, en la creació de les diferències socials (Bourdieu 2003). Assenyala que la manera que té un sistema escolar de realitzar la seva funció *tècnica* -percebuda- de comunicació, es converteix alhora en la manera com executa la seva funció *social* -viscuda-

de conservació, i la seva funció *ideològica* -concebuda- de legitimació, i per tant, de reproducció d'un sistema de classes determinat (Bourdieu 2003:127).<sup>1</sup>

El model cultural-reproductor rebutja la idea que situa l'escola com a institució directament vinculada a l'elit econòmica i que té la dominació i l'opressió com a únic objectiu particular, afirma, en canvi, que l'escola no imposa sinó que reproduïx de manera subtil les relacions de poder ja existents a través de la difusió i confirmació de la cultura -i el capital cultural-dominant -"tenir educació" o ser "ben educat." S'entén l'escola com una força política i social relativament autònoma que desenvolupa unes funcions socials ocultes rere la imatge pública d'independència i neutralitat (Giroux 1985:16-17)

### 2.2.2 Teories de la reproducció i resistència: Paul Willis i Henry Giroux.

Els neomarxistes Henry Giroux i Paul Willis proposen una teoria de la resistència que s'emancipa de les teories de la reproducció concebudes fins aleshores, posant èmfasi en estudiar les formes de producció cultural que mostren el que Giroux anomena *grups subordinats* per descobrir-hi limitacions i possibilitats -penetracions en Willis- a l'hora de capacitar(-se) el pensament crític, el discurs analític i el coneixement a través d'una pràctica col·lectiva que aquests autors consideren distintiva de la classe obrera -a la qual pertanyen aquests grups subordinats (Giroux 1985:52-55).

És una teoria que s'(auto)emmarca dins de la tradició de la pedagogia crítica, i proposa una construcció teòrica i ideològica per a entendre les relacions entre l'escola i la societat destacant especialment la manera en la qual els grups subordinats experimenten el fracàs educacional, que alhora es veu com un *comportament d'oposició* a un poder o discurs determinat. Ho fa, a més a més, partint de la idea que tant el fracàs escolar com la resta de comportaments d'oposició són fruit d'una "indignació moral i política" (Giroux 1985:48) i no d'una desadaptació innata o apresada com sostenen certes parts del pensament funcionalista o de la psicologia de l'educació (Giroux 1985:48-49). Dues de les seves principals aportacions són, per una banda, la idea que els oprimits no són éssers passius davant de les estructures i formes de domini; i per l'altra, la defensa que el poder no té una estructura unidimensional, és a dir, que actua tant com a generador de domini com d'autonomia.

Així mateix, la teoria de la resistència cerca identificar quins comportaments d'oposició es constitueixen en actes de resistència, és a dir, en una crítica significativa a l'escola com a institució, i quins no, conclouent que ho seran només aquells que generin unes contradiccions socials en els estudiants que els duguin a desafiar l'hegemonia i els impedeixin caure en una situació d'acomodament i conformitat (Giroux 1985:49-50) no només dins de la institució escolar sinó davant de qualsevol estructura o forma de domini. D'aquesta manera, doncs, la teoria de la resistència busca, des d'una posició d'optimisme i

---

<sup>1</sup> Els entre-guions són meus.

esperança vers la transformació radical (Giroux 1985:49), 1) “destacar la necessitat de lluitar contra el domini i la submissió” (Giroux 1985:50) i 2) assolir una eina que proporcioni oportunitats teòriques d'emancipació social i individual (*Ibid.*).

Un dels conceptes cabdals per copsar les diferències en les relacions dels estudiants de cultures dominants i els de cultures subordinades són els ja esmentats *comportaments d'oposició* que fan referència a les maneres amb què els estudiants de cultures subordinades reafirmen aquestes cultures, sovint amb recursos limitats i amb una complexitat i multiplicitat de respostes davant de la lògica educativa. Tot això ho fa no només llegint el significat literal del comportament sinó posant atenció, sobretot, en les influències històriques i culturals que condicionen els comportaments dels estudiants (Giroux 1985:52-54). Aquests comportaments poden confirmar i contestar l'hegemonia capitalista al mateix temps, tal com assenyala Paul Willis, en el seu estudi de la cultura contra-escolar, amb la conceptualització de les penetracions i les limitacions. Les primeres fan referència a aquelles actituds de dissidència o sobirania cultural que tenen un fort potencial d'emancipació social pels membres de la cultura subordinada en qüestió, en canvi les segones són aquelles característiques d'aquesta mateixa cultura que, precisament, limiten o anul·len aquest potencial (Willis 1977:181-183). Les actituds inconformistes són precisament el motor de reproducció del seu propi ordre social.

Tinguin o no un sentit emancipador, els comportaments d'oposició i la resistència estudiantil té una utilitat a l'hora de desemmascarar aquelles pràctiques que els estudiants perceben com a formes de control, tutela o monitoratge. La teoria de la resistència doncs, és una eina molt útil a l'hora d'estudiar les intencions que amaguen certes parts de la ideologia educativa, la qual sovint premia, en els plans d'estudis, l'apropiació individual del coneixement per sobre de la col·lectiva, penalitzant d'aquesta manera als estudiants de cultures subordinades eminentment obreres davant dels estudiants de cultures dominades que sempre han entès el coneixement des d'un punt de vista de competició.

Així doncs, les teories de la resistència ofereixen un punt de vista allunyat tant del psicologisme conservador com de la “excessiva fixació” envers les estructures de dominació, el conflicte de classes i l'hegemonia de les teories de l'educació radicals. I se n'allunya, precisament, amb l'objectiu de prendre una perspectiva més ampla que li permeti apropar-se a la quotidianitat de les escoles des d'on copsar la relació escola-societat (Giroux 1985:38). L'atenció a la quotidianitat rau en l'assumpció que els actes de resistència són sovint traduccions d'expressions que es donen en les seves realitats quotidianes adaptades al context escolar on es perceben com a actituds contra(o des)-institucionalitzades (*Ibid.*, 44).

### **2.3 L'Abandonament Escolar Prematur.**

Amb l'intent de generalització i universalització de l'ensenyament secundari i superior que el conjunt d'Europa realitza entre les dècades dels cinquanta i els noranta, l'abandonament escolar passa de ser un fenomen “sobrentès” i acceptat pel conjunt de la societat a

esdevenir un element central de la preocupació per a l'escola (Fernández Enguita *et al.*, 2010:14) que, a més a més, ha crescut els darrers anys fruit de la popularització de conceptes com els d'emergència educativa, per exemple.

Els conceptes de fracàs i abandonament escolar doncs són distintius de l'era de la informació i el coneixement i de la situació de sobrequalificació que es dona als països del nord global que fan que les oportunitats socials i laborals dels joves depenguin, cada cop més, de les seves titulacions. En aquest sentit s'observa el creixement d'una bretxa entre el treball qualificat i el no qualificat que accentua la divisió social pròpia de l'era post tercera revolució industrial, la divisió social no al voltant de la propietat com en la primera, o l'autoritat de la segona, sinó al voltant del coneixement. Una bretxa que, a més a més, ultrapassa l'àmbit nacional -com no podia ser d'altra manera en l'era de la globalització- i que provoca una competició *preu-qualitat* -on els països del nord tenen perduda la pugna pel preu i només poden valorar la seva qualitat a l'hora de treballar amb la informació i el coneixement- d'abast mundial entre el nord i el sud globals per a la gestió de la informació i el coneixement (Fernández Enguita *et al.*, 2010:15-16).

En l'àmbit acadèmic és complicat trobar una definició consensuada de què és i què no és fracàs i/o abandonament escolar. Enguita (Fernández Enguita *et al.*, 2010:18-19) dibuixa dues accepcions, una més restrictiva que entén per fracàs escolar tots aquells alumnes que abandonen l'educació secundària obligatòria (ESO) sense el títol de graduat -obviant matisos com sota quines condicions ha obtingut aquest graduat, si ho ha fet repetint o sense repetir cap curs, assolint les competències curriculars bàsiques o no, etc.; i una segona menys restrictiva que comprèn també aquells alumnes que comencen l'educació postobligatòria com els cicles formatius de grau mitjà (CFGM) o el batxillerat sense acabar-los. Al seu temps, una concepció híbrida és la que pren el nom d'abandonament -escolar prematur (AEP) o Early School Leaving (ESL) en anglès- paraigües sota el qual s'agrupen tots aquells estudiants entre 18 i 24 anys que no obtenen cap títol d'educació postobligatòria. Aquesta concepció doncs, presenta la paradoxa que alguns casos poden ser considerats d'abandonament però no de fracàs, ja que un alumne que obtingui el graduat de l'ESO però que no segueixi estudiant durant l'etapa postobligatòria seria considerat, doncs, un cas d'abandonament escolar.

Altres propostes matisen que ha de considerar-se *víctimes* de l'abandonament escolar prematur tots aquells joves que compleixin una de les següents característiques: 1) quan s'abandona el sistema educatiu abans de l'edat límit -legal- per fer-ho o just després; 2) quan es deixa d'estudiar dins del sistema educatiu just després d'acabar l'educació secundària obligatòria, obtenint-ne o no el graduat; i 3) quan s'abandona o s'acaba l'educació secundària postobligatòria sense assolir les competències i coneixements necessaris que permetin accedir a l'educació superior (González-Rodríguez *et al.*, 2019).

Hi ha consens en considerar que l'abandonament escolar és una dinàmica profundament influenciada per les característiques socioeconòmiques -classe, origen o gènere- dels estudiants, on els de classes socials més desfavorides són els que presenten més dificultats per assolir l'èxit educatiu, qüestió la qual situa l'AEP al centre de la lluita per a l'equitat educativa (Fernández Enguita *et al.*, 2010, Tarabini 2017). Una equitat que s'erigeix com a antònim d'una exclusió educativa la qual ha d'observar-se des d'una perspectiva triple: a través de les relacions socials, a través l'aproximació processual i a través de les subjectivitats individuals de cada individu. La mirada social i relacional sobre l'AEP obliga a posar en context(os) els processos de fracàs i abandonament i a qüestionar les estructures socials i educatives que els permeten, allunyant-se de la responsabilització dels individus i de la *naturalització* del fenomen. La segona, la mirada processual, demana doncs entendre l'abandonament escolar no com un procés sincrònic sinó diacrònic, és a dir, fruit d'un procés de desvinculació progressiu per part dels joves vers l'escola. Per últim, posar èmfasi en les subjectivitats, per tant, en el(s) significat(s) que els agents implicats donen a aquests processos de desvinculació, d'aquesta manera es busca trencar amb l'obsessió numèrica i estadística de part dels estudis sociològics que han tractat el tema, per tal d'entendre, en canvi, com aquest fenomen afecta la quotidianitat dels joves que el pateixen (Tarabini 2017:19-32).

### 2.3.1 *El model de les Escoles de Noves Oportunitats.*

Les Escoles de Noves Oportunitats -o *Escuelas de Segunda Oportunidad* (E2o) en castellà- són filles d'una tradició que neix de la mà de la Comissió Europea l'any 1955 amb la publicació del "Llibre Blanc sobre l'educació i la formació. Ensenyar i aprendre. Cap a la societat cognitiva" (Comissió Europea 1995) amb l'objectiu de lluitar contra l'exclusió escolar i apropar l'accés al coneixement a grups socials, com els joves sense titulació, que, per situacions diverses, tenen dificultat(s) a l'hora d'accedir-hi (Comissió Europea 1995:40). Es tracta d'una proposta que pretén actuar, des del primer moment, sobre un fenomen com l'Abandonament Escolar Prematur que, aleshores, ja s'entenia com una conseqüència del fet que les escoles pertanyents al circuit educatiu convencional, que podríem anomenar de *primera oportunitat*, fracassen en el seu objectiu d'integrar a tot individu en la societat, sobretot per als casos d'alumnes provinents d'entorns desfavorits (Comissió Europea 1995:40-43).

En l'objectiu de lluitar contra l'exclusió escolar -i social- al Llibre Blanc s'apunten dues estratègies possibles, les escoles de noves oportunitats -de *segundas oportunidades* al llibre- i el servei voluntari europeu. L'estratègia que ens ocupa -la de les escoles de noves oportunitats- es pren el testimoni de les "escoles accelerades" -*accelerated schools*- dels Estats Units d'Amèrica, dissenyades per actuar sobre contextos socials desfavorits canviant el paradigma; si fins llavors s'actuava sobre els potencials casos d'exclusió escolar a través de la *remediation* -del reforç escolar- des del 1986 s'aposta per l'estratègia d'accelerar, de potenciar aquelles escoles amb més dificultats fruit del context social en el

qual estan inserides, dedicant més recursos per tal d'assegurar que s'hi practiqui una educació de qualitat, accelerada. Es fuig doncs de la *ghettorització* dels centres "conflictius" i es busca, en canvi, equipar aquests centres "amb el millor utilatge i els millors formadors" per tal de despertar la interactivitat en estudiants que mantenien una actitud passiva dins de l'ensenyança convencional (Encyclopedia of Education 2020).

A partir del ja esmentat *Llibre blanc* de la Comissió Europea, es va proposar el projecte "Second Chance Schools" amb els objectius principals de a) (re)insertar als joves sense titulació en el marc de dispositius que ofereixin una segona oportunitat educativa a través de l'escola; b) garantir o reforçar un seguiment i acompanyament d'aquests joves a través de la contractació de professorat qualificat i c) fomentar en els joves implicats la motivació, la capacitat d'aprendre a aprendre, coneixements bàsics i actituds socials (Comissió Europea 1995:40-43). Entre el 1996 i el 2000 es van crear escoles de noves oportunitats a onze estats membres, concretament a les ciutats de Colònia i Halle (Alemanya), Svendborg (Dinamarca), Barcelona i Bilbao (Espanya), Hämeenlinna (Finlandia), Marsella (França), Atenes (Grècia), Catània (Itàlia), Haarlem (Països Baixos), Norrköping (Suècia), Leeds (Regne Unit) i Seixal (Portugal) (Comissió Europea 2001:8).

A Espanya, després del projecte pilot les escoles de Barcelona i Bilbao varen cessar la seva activitat, però de fet, des d'abans d'aquesta iniciativa europea ja existien entitats -la majoria constituïdes en forma de fundacions o cooperatives- que treballaven amb un model similar al de les E2o, és a dir, a partir de quatre pilars fonamentals: 1) el treball en xarxa amb els poders i administracions locals, serveis socials, altres associacions i entitats socials i també amb el sector privat -per a oferir una millor i més acompanyada inserció o, si més no, experiències laborals als joves; 2) un model educatiu i d'acompanyament basat en les necessitats, desitjos i habilitats individuals de cada alumne per tal d'afavorir-ne un aprenentatge actiu; 3) models d'aprenentatge flexibles que permetin combinar el desenvolupament d'habilitats i competències bàsiques i un aprenentatge més pràctic i vivencial; i 4) treballar competències bàsiques relacionades amb les noves tecnologies de la comunicació i la informació (Comissió Europea 2001:9).

Gairebé quinze anys més tard, el 2015, sis entitats socials<sup>2</sup> varen crear la xarxa espanyola d'escoles de segona oportunitat amb l'objectiu de defensar aquesta proposta educativa que respon directament a una problemàtica central del sistema educatiu espanyol com ho és l'Abandonament Escolar Prematur, avançar cap al reconeixement del model per part de les administracions, reforçar el treball en xarxa entre els diferents socis i millorar la comunicació amb el sector privat per tal d'oferir més i millors oportunitats d'inserció i treball real a empreses als alumnes (E2O España 2015).

---

<sup>2</sup> Fundació ADSIS, Fundació El Llindar, Fundació Federico Ozanam, Peñascal Kooperatiba, Fundación Don Bosco i Fundación Tomillo.

A Catalunya, els darrers anys, aquest model pren el nom d'Escola de Noves Oportunitats, ja que s'entén que el concepte "segona oportunitat" és un calc del francès que pot dur a equívocs o tenir una connotació negativa. "La segona oportunitat és pel sistema" és ell qui ha fracassat a l'hora d'oferir un encaix a un(s) alumne(s) determinats (Farré *et al.*, 2019:78-79).



### III. Objectius i hipòtesis

L'objectiu principal d'aquest treball és el de copsar l'efecte de les Escoles de Noves Oportunitats sobre les dinàmiques esperades -o aspiracions- de mobilització o reproducció social dels seus alumnes.

Així mateix, els objectius secundaris que se'n deriven són els següents: a) Explorar, descriure i analitzar si es produeixen canvis en la percepció de la institució escolar per part dels joves en la transició del sistema educatiu reglat a una Escola de Noves Oportunitats; b) investigar si l'Abandonament Escolar Prematur pot definir-se com un *acte de resistència* en funció a les significacions que l'hi donen els alumnes, c) analitzar si en les Escoles de Noves Oportunitats existeix una cultura estudiantil més homogènia que en altres centres i si, en el cas que sigui així, això afavoreix la generació d'un sentiment de grup i pertinença del conjunt d'alumnes.

Les hipòtesis de recerca que seran contestades al final de l'estudi, d'altra banda, són les següents: 1) els alumnes de les Escoles de Noves Oportunitats experimenten una reconciliació vers la institució escolar gràcies al nou referent que aquestes representen; 2) els estudiants de les E2o ho són, sovint, amb l'objectiu d'estar *més ben preparats o posicionats* de cara a la inserció laboral, així i tot, no s'afavoreix una mobilitat social ascendent des d'aquests programes educatius, sinó de reproducció respecte a les condicions laborals dels pares, els joves es formen majoritàriament per a realitzar les mateixes feines que fan els seus pares; 3) l'abandonament escolar es percep per part dels adolescents i joves com una expulsió de la qual han estat víctimes i que, per tant, no ha estat decisió seva. L'actitud de rebuig i o contestació vers l'autoritat escolar és més una *penetració* (Willis 1977) que un acte de resistència a causa de la no voluntat explícita d'emancipació o transformació; i 4) a les Escoles de Noves Oportunitats s'ajunten alumnes amb una procedència social i situacions individuals força homogènies, fet que reforça el sentiment de trobar-se entre iguals i, d'aquesta manera, la cooperació i sentiment de pertinença al grup.

## IV. Metodologia

L'objecte d'estudi d'aquest treball ha estat l'escola de la Fundació El Llidir, que té centres tant a L'Hospitalet de Llobregat com a Cornellà. Pràcticament la totalitat de la investigació s'ha realitzat, concretament, a l'edifici del Parc de Can Mercader, a la carretera de L'Hospitalet. La tria d'aquest centre ve justificada pel fet que és el lloc on treballa com a docent, fet que m'ha facilitat compaginar la meua activitat laboral amb l'acadèmica. Així mateix, en cap altre lloc hagués tingut un accés tan fàcil i senzill tant a les dades estadístiques del centre com als alumnes, ja que la major part de treball etnogràfic es basa en observacions (participants) que he fet durant hores lectives i que he anotat pel seu interès pedagògic i educatiu. El context d'emergència sanitària ha dificultat enormement ampliar els espais de recerca de la manera com estaven prevists en un inici, i és per aquest motiu que els dos focus grups plantejats i les entrevistes individuals tant a alumnes com a professors s'han suplert per anotacions i observacions anotades a les llibretes de seguiment dels alumnes, les actes de les reunions i al quadern del professor.

La metodologia emprada per tal de respondre als objectius assenyalats en l'apartat anterior ha estat de naturalesa qualitativa i s'ha recolzat, principalment, en la tècnica de l'estudi de camp i l'etnografia. S'usaran també variables de caràcter quantitatiu en la mesura en la qual siguin útils per a aportar context a les observacions i per tal de situar, de manera més precisa, l'objecte d'estudi. D'aquesta mateixa manera, les fons d'informació que s'han usat són, per una banda, les observacions fetes durant les sessions de treball a l'escola, entrevistes individuals i, per l'altra, informació bibliogràfica que aporti marc teòric a l'estudi.

S'ha utilitzat per a l'anàlisi el quadern de seguiment del professor -on s'anoten les observacions de les classes i les tutories individuals amb els joves-, les actes de les reunions -metodològiques, de tutors i de l'àrea d'innovació educativa- i els textos de les construccions de casos, triangulacions i treball en famílies. Es presenten als annexos els guions de les entrevistes realitzades a professionals de l'equip pedagògic de l'entitat i, també, els de les entrevistes que s'haguessin fet amb l'alumnat però que l'epidèmia no va permetre.

**Taula 1.** Mostra i instruments emprats durant la recerca.

<i>Mostra</i>		<i>Instruments</i>	<i>Data</i>
Alumnes	Observacions d'aula	Observació	26 de setembre de 2019 - 13 de març de 2020
Equip educatiu	21 Reunions metodològiques	Observació	19 de setembre 2019 3 i 10 d'octubre 2019 14 i 28 novembre 2019 14 gener 2020 6 i 27 febrer 2020

			19 i 26 març 2020 2, 3, 14, 16, 21, 28 abril 2020 5, 6, 12, 19, 26 maig 2020 2 juny 2020
Equip educatiu	Reunions de tutors	Observació	cada setmana des del 30 setembre 2019 a l'11 de març
Equip de l'àrea d'innovació educativa	Reunions de l'àrea d'innovació educativa	Observació	12, 18 i 26 març 2020
Equip educatiu	14 Construccions de casos	Observació	4 i 20 de setembre 2019 4 i 18 d'octubre 2019 22 i 29 novembre 2019 19 desembre 2019 24 gener 2020 7 i 21 febrer 2020 20 març 2020 30 abril 2020 15 maig 2020 18 juny 2020
Alumnes	67 Tutories individuals amb alumnes	Observació	12, 13 i 16 setembre 2019, 2, 10 i 28 d'octubre 2019 4 i 21 novembre 2019 7, 8, 9, 10 i 13 gener 2020 5, 17 i 21 febrer 2020 3, 4 i 12 març 2020 [1] 2, 3, 4, 9, 15, 22 juny 2020
Equip directiu	Responsable de l'Àrea d'innovació educativa	Entrevista	22 d'agost 2020
Professors	Docent d'AT	Entrevista	20 d'agost 2020
	Docent i tècnica de l'àrea d'innovació educativa	Entrevista	27 d'agost 2020
Professor, suport psicològic i direcció	3 triangulacions	Observació	17 d'octubre 2019 3 març 2020 17 abril 2020
Equip educatiu	2 Espais de treball en famílies	Observació	23 gener 2020 13 febrer 2020

Les tècniques de recollida d'informació han vingut determinades d'una banda per la voluntat de desenvolupar una investigació que combinés el vessant més teòric i reflexiu d'una banda i la dimensió més cultural o etnogràfica de l'altra. D'aquesta manera, a més a més de la bibliografia emprada pel marc teòric i per a la construcció del concepte de perifèria educativa, s'ha realitzat també una anàlisi documental del projecte educatiu d'El Llindar a través d'un estudi de diferents materials que l'escola ha posat a la disposició d'aquest treball com ho poden ser les memòries dels cursos escolars i les dades emprades per a construir-les, els documents on recullen el relat educatiu de l'entitat, etc, amb l'objectiu de presentar una fotografia de la mostra el màxim acurada possible.

## V. Estudi del cas.

### 5.1 El Llindar, escola de noves oportunitats.

El Llindar és una escola de noves oportunitats que neix en forma de fundació l'any 2004 a Cornellà de Llobregat i que actualment acull a més de quatre-cents alumnes -quatre-cents trenta-set durant el curs 2018-2019- d'entre catorze i vint-i-cinc anys cada curs acadèmic. El model de les escoles de noves oportunitats és una resposta a una mancança del sistema educatiu convencional a l'hora d'oferir un lloc, espai i temps suficients als joves que, *de facto*, expulsa prematurament. Una resposta que es basa en oferir, precisament, aquest lloc, temps i espai suficients perquè cada adolescent o jove pugui, amb el seu propi ritme, esdevenir alumne; fet que s'aconsegueix ampliant i flexibilitzant itineraris formatius, a través d'un acompanyament subjectiu individualitzat a cada jove-alumne i d'un model pedagògic basat en la manipulació i la proactivitat dels alumnes a través de tallers i experiències de treball reals -pràctiques laborals- que es combinen amb les assignatures troncales. D'aquesta manera, El Llindar es defineix per la seva vocació d'orientar i acompanyar a adolescents i joves que han estat expulsats del sistema educatiu i, de retruc, social, a través d'itineraris formatius llargs i professionalitzats adaptats al ritme i capacitats de cadascú, amb l'objectiu final d'acompanyar cap a la vida adulta i, o bé fomentar el retorn al sistema educatiu convencional o bé millorant la seva ocupabilitat per accedir amb millors condicions al mercat laboral [2].

*"B: El Llindar és i vol ser una resposta a un fenomen com el de l'AEP i l'absentisme que no sigui ni de control ni de pàrquing, sinó a partir d'una educació de qualitat que dignifiqui i trenqui amb l'anonimat dels joves i alumnes. Uns alumnes que fins ara no se'ls ha deixat ser-ho i que se'ls ha condemnat a l'anonimat."* [Observació en context de construcció de casos, El Llindar, setembre 2019].

Actualment El Llindar materialitza la seva voluntat d'ampliar les oportunitats educatives a adolescents i joves provinents de situacions d'Abandonament Escolar Prematur amb una oferta formativa variada i flexible dissenyada amb l'objectiu de possibilitar uns itineraris individuals llargs -d'entre dos i cinc anys- que alternin formació i treball i que, alhora, ofereixin a cada jove un camí de transició cap a la vida adulta o una entrada amb més garanties al món laboral. El conjunt de l'oferta formativa d'El Llindar pot agrupar-se en dos grans grups, els Itineraris Personals d'Aprenentatge Competencial (IPAC) i els Itineraris Personals d'Experiència Professional (IPEP). Els primers estan dirigits a alumnes del segon cicle de l'educació secundària obligatòria que hagin quedat exclosos del circuit educatiu convencional i que presenten dificultats educatives, problemes conductuals i situacions emocionals complexes que, sovint, resulten en un alt nivell d'absentisme escolar. Els IPEPE, per la seva banda, van dirigits a joves majors de setze anys i tenen per objectiu oferir un acompanyament en la transició entre l'escola i el mercat de treball o a una educació reglada d'ofici. Són Certificats Propis, Certificats de Professionalitat de nivell u, Certificats de Professionalitats de nivell dos i Programes de Formació i Inserció en les especialitats de restauració, perruqueria i automoció a les instal·lacions d'El Llindar, però

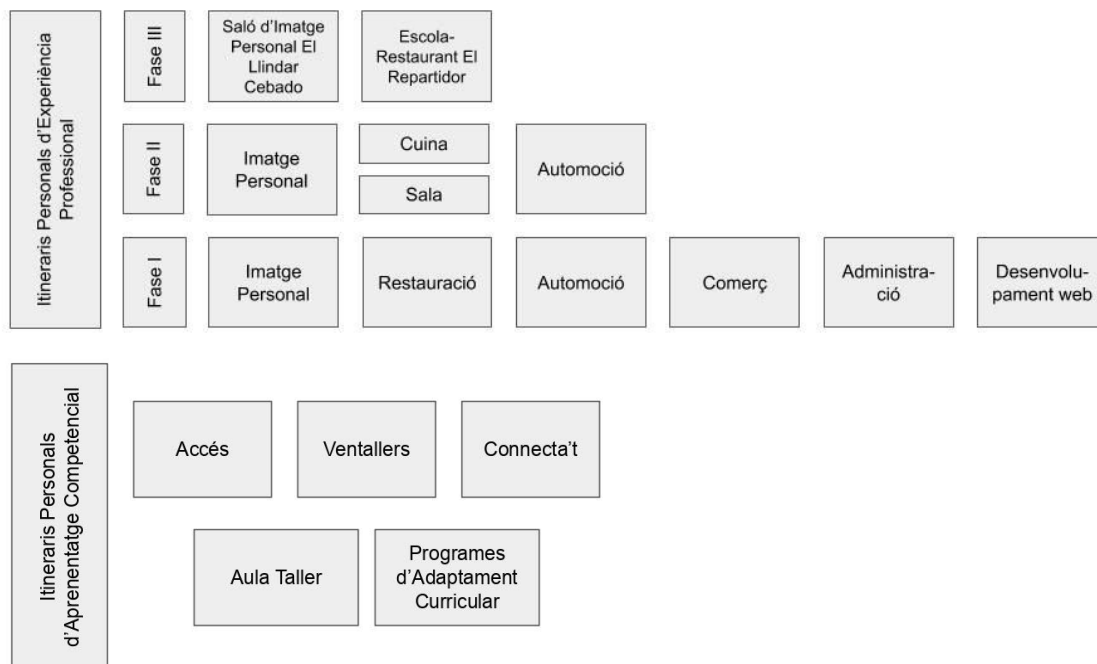
també de comerç, administració i desenvolupament web a instal·lacions i en aliança amb altres entitats del territori [3].

Dins dels IPAC poden diferenciar-se dues tipologies d'itinerari marcadament diferents, aquelles en les quals els alumnes estan matriculats a instituts del sistema públic d'ensenyament, i aquells en els quals els alumnes han fet la matrícula directament a El Llindar. Els primers es defineixen per ser uns programes orientats a actuar sobre situacions -individuals- en les quals els adolescents i joves presenten algun tipus de desvinculació escolar -absentisme, problemes d'aprenentatge, relacions conflictives amb companys i professors, etc.- que els impedeix superar els trams educatius dins del circuit habitual. Aquests són l'Aula Taller (AT) i els Programes d'Adaptació Curricular (PAC). En el cas de l'AT els alumnes vénen d'instituts de tot el Baix Llobregat on estan matriculats derivats per inspecció, però desenvolupen tota la seva jornada educativa a El Llindar, combinant assignatures troncal amb tallers professionalitzadors de diferents oficis. Opten al Graduat d'Educació Secundària (GES) és a dir, al títol de l'ESO, que després els permet transitar a un Cicle Formatiu de Grau Mitjà o, en el cas de no obtenir el títol, accedir a Programes de Formació i Inserció (PFI), certificats de professionalitat de nivell u i dos (CP), etc. Els PAC, per la seva banda, són joves matriculats a instituts públics de L'Hospitalet de Llobregat on segueixen cursant les assignatures troncal i que cursen tallers d'ofici a El Llindar. Aquest programa té per objectiu evitar l'abandonament i oferir noves expectatives de formació i qualificació superior a un col·lectiu de joves que sovint té pressa per deixar d'estudiar a causa d'una desafecció amb la institució escolar i a un autoconcepte baix que els duu a tenir poques expectatives acadèmiques.

Pel que fa als alumnes d'IPAC que, a diferència dels de l'Aula Taller o els dels Programes d'Adaptació Curricular, tenen més de setze anys i per tant, ja han superat l'edat d'escolarització obligatòria, existeixen tres cursos dirigits a ells els alumnes dels quals estan matriculats directament a El Llindar. Aquests cursos són; a) el curs de preparació per a les proves d'accés a cicles formatius de grau mitjà (Accés), que va destinat a joves, d'entre setze i vint-i-un anys, sense GES que volen accedir a un Cicle Formatiu de Grau Mitjà (CFGM) a través de les proves d'accés convocades cada any pel departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya; b) un curs basat en tallers pràctics i d'ofici que persegueix l'acompanyament, orientació i preparació de joves sense qualificació més grans de setze anys que volen preparar-se per a accedir amb garanties a un Programa de Formació i Inserció o de Formació Professional Inicial que s'anomena Ventallers i c) un programa de Primera Oportunitat dirigit a menors d'edat que han migrat a Catalunya sense acompanyament de cap adult o persona responsable -col·lectiu sovint anomenat MENAs- i que té per objectiu principal la millora de la competència lingüística, social i de coneixement de l'entorn, aquest darrer s'anomena Connecta't.

Els IPEP estan adreçats a joves d'entre setze i vint-i-un anys que volen iniciar un itinerari d'oportunitat en les famílies professionals de restauració, la imatge personal o l'automoció. El model educatiu i la metodologia d'El Llindar proposen per a aquests programes uns itineraris formatius de tres cursos -o tres fases- on s'alterna la formació i les experiències de treball en ambients reals. Les formacions de cada ofici es realitzen a l'escola que correspon, d'aquesta manera, els cursos de restauració s'imparteixen a l'Escola-Restaurant El Repartidor, a la plaça d'El Repartidor a L'Hospitalet de Llobregat; els d'imatge personal es fan a l'Escola d'Imatge Personal El Llindar - Cebado, al carrer de Can Rosés de Cornellà de Llobregat; i els cursos d'automoció es realitzen a l'Escola d'Automoció El Llindar - M Automoció a l'avinguda dels Alps de Cornellà de Llobregat.

**Figura 1.** Mapa formatiu d'El Llindar. Font: Elaboració pròpia.



Les accions formatives anomenades de Fase I són el primer curs dels itineraris IPEP de cada especialitat, consten d'un total de 1.000 hores formatives de les quals 120 corresponen a pràctiques en centres de treball reals que es realitzen a final de curs. Cada itinerari està dissenyat en col·laboració amb actors del sector privat associat a cada àmbit empresarial per tal d'apropar la formació al màxim a la realitat laboral. El currículum combina la formació bàsica -el que anomenem matèries troncales- amb mòduls teòrics i -sobretot- pràctics associats a cada especialitat professional. Els IPEP de Fase II van dirigits a aquells joves que després de superar la formació inicial (fase I) i que volen aprofundir en l'ofici escollit i millorar la seva qualificació. Els participants en aquest cas són joves més grans de setze anys i menors de trenta que prèviament han cursat un itinerari de fase I o bé tenen una experiència laboral al sector equivalent. En aquest cas tot el currículum formatiu gira al voltant de l'ofici i tota la formació és eminentment pràctica. Per últim, la Fase III que també pren el nom de *Serveis amb joves*, estan pensats per a allargar la formació

professionalitzadora dels joves garantint-los una experiència de treball real sota un model d'economia social. Aquesta tercera fase és present només per a l'Escola-Restaurant El Repartidor i per a l'Escola d'Imatge Personal El Llindar - Cebado, on els alumnes de Fase III tenen l'oportunitat de treballar en un entorn laboral real però amb l'acompanyament dels i les professionals de l'equip educatiu d'El Llindar.

**Taula 2.** Característiques de l'alumnat per modalitat formativa durant el curs 2018-19. Font: Elaboració pròpia a partir de la memòria d'activitat corresponent al curs 2018-19 i dades facilitades per la fundació.

<i>Formació</i>	<i>Nombre d'alumnes</i>	<i>Derivació</i>	<i>Titulació a la qual opten</i>	<i>Percentatge d'èxit [4]</i>
<i>Itineraris Personals d'Aprenentatge Competencial (IPAC)</i>				
Aula Taller	46	Instituts.	GES.	91%
Programes d'Adaptament Curricular	73	Instituts.	GES.	93%
Accés	15	Iniciativa pròpia, serveis socials, continuïtat formativa, etc.	Titulació pròpia. [5]	93%
Ventallers	17	Iniciativa pròpia, serveis socials, continuïtat formativa, etc.	Titulació pròpia.	94%
Connecta't	19	Iniciativa pròpia, serveis socials, continuïtat formativa, etc.	Titulació pròpia.	84%
<i>Itineraris Personals d'Experiència Professional (IPEP)</i>				
Fase I	177	Iniciativa pròpia, serveis socials, continuïtat formativa, etc.	Titulacions pròpies, Certificats de Professionalitat de nivell u i Programes de Formació i Inserció.	86%
Fase II	67	Continuïtat formativa.	Titulacions pròpies i Certificats de Professionalitat de nivell dos.	73%
Fase III	23	Continuïtat formativa	Titulació pròpia.	100%



El model educatiu d'El Llindar que es mostra a les taules 1 i 2 es caracteritza per la flexibilitat en les transicions entre les diferents ofertes formatives, és a dir, la facilitat de canviar d'escola professional o de canviar d'itinerari en cas que es cregui convenient i adequat pel procés formatiu i educatiu de l'alumne. Com assenyala Tarabini (2018:58) aquest fet deslliga les nocions d'èxit i linealitat, a diferència del que fa el sistema educatiu ordinari, associant l'èxit, en canvi a "la singularització dels itineraris dels joves." Aquest fet és causat per la voluntat confessada d'El Llindar d'allargar els itineraris formatius -els anys de formació- de joves que sovint tenen una baixa continuïtat educativa. D'aquesta manera, les correccions i canvis d'itinerari no es viuen com un error o fracàs, puix són preferibles a l'abandonament del circuit formatiu.

## **5.2 La metodologia educativa i el rol dels professors.**

La proposta educativa d'El Llindar se sosté sobre cinc elements clau que, des d'una perspectiva humanista, posen el jove al centre de l'acció pedagògica, escoltant-lo i responsabilitzant-lo per tal de construir conjuntament el seu itinerari personalitzat. Són uns elements, que s'exposen a continuació, en constant canvi i revisió i que, curs a curs, evolucionen amb l'objectiu de ser més eficaços a l'hora d'oferir a cada jove l'espai, temps i eines necessàries perquè acabi esdevenint -o que consenti ser- alumne (El Llindar 2018:15-24).

El primer d'aquests elements és el de l'acompanyament subjectiu de l'alumne. La política educativa d'El Llindar col·loca a cada jove al centre del treball del conjunt de la institució. Fet que significa oferir un acompanyament individualitzat, donar valor als seus interrogants i construint les estratègies, itineraris i accions educatives a mida i de manera compartida. D'aquesta manera, la transició de l'ensenyament obligatori a l'ensenyament postobligatori passant per un marge del circuit educatiu convencional com ho són les Escoles de Noves Oportunitats, es treballa de manera global des del moment en el qual el jove arriba al centre, posant èmfasi en una construcció personalitzada i integradora d'un pla de treball que el permeti començar a treballar en el seu projecte educatiu, professional i, també, de vida.

El segon aspecte fonamental és el de l'alternança entre formació i treball, que neix de la voluntat de ser una escola eminentment professionalitzadora. Un dels objectius principals de la proposta educativa de l'escola és el d'acompanyar i preparar els joves per a la transició cap a la vida adulta i, per tant, per a la seva entrada al mercat laboral, per aquest motiu al llarg de les tres fases dels itineraris personals d'experiència professional, els alumnes tenen pràctiques en llocs de treball reals on tenen l'oportunitat d'adquirir les competències necessàries per a la seva professió objectiu.

El tercer element és el que possibilita cursar itineraris educatius a mida, naturalitzant la rectificació, el canvi, i el fet de condicionar el ritme educatiu al moment i ritme individual de

cada alumne en comptes de fer-ho als *tempos* institucionals. Per altra banda, el quart punt, és el que posa èmfasi amb el treball col·laboratiu i en xarxa, que promou -des de l'escola- no només una coordinació sinó una construcció conjunta dels plans de treball i intervenció dels alumnes entre tots els actors amb els quals tenen relació, puix molts dels alumnes de l'escola sovint són atesos per professionals d'altres serveis com ara serveis socials, justícia juvenil, l'Equip d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (EAIA), etc. [6]. Per últim, els espais de treball metodològic de l'equip docent són fruit de la importància que es dóna al treball i construcció conjunta de les estratègies educatives a seguir en cada jove pel conjunt de l'equip educatiu. Des de l'escola es fa una aposta per a uns espais de treball que surtin de la urgència i de la lògica *problema-solució* per adoptar la de *qüestió-resposta* (El Llindar 2018:15-48),

D'altra banda, el(s) rol(s) dels professionals de l'equip educatiu dins d'aquest engranatge i la manera com es configura la seva relació amb els alumnes és també un pilar fonamental de l'aposta pedagògica d'El Llindar i es percep, tant des dels educadors com des dels alumnes com un element distintiu i fonamental en l'èxit de la proposta de les Escoles de Noves Oportunitats. A l'hora de parlar d'aquesta relació però, cal definir curosament els perfils que es troben tan dins de l'equip educatiu de l'escola com entre els alumnes.

*"L: Només a través de la vinculació personal s'aconsegueix que els joves deixin de veure't (com a educador) com algú que els assenyala i els diu que són uns "liantes", perduts, etc. Si aconsegueixes trencar aquesta barrera i educar la mirada cap al jove, cap al què és, què sent, què el preocupa... Llavors és quan es produeix veritablement el canvi."* [Observació en situació de reunió de treball metodològic, El Llindar, Octubre 2019].

El perfil de l'equip educatiu es conforma a partir d'un seguit de dualitats; per una banda hi ha els *educadors*, que són els tutors dels joves amb els quals passen la major part de la jornada lectiva i els encarregats d'impartir les assignatures teòriques de cada formació -que no siguin específiques d'ofici. Són professionals titulats universitaris sovint a l'àmbit de l'educació social, la psicologia o la psicopedagogia. Per altra banda, els *mestres de taller* són els que aporten l'expertesa en els oficis i professions sobre les quals es fan tallers o formacions a El Llindar. Són professionals amb titulacions acadèmiques -o no- vinculades directament amb l'ofici però les quals, sobretot, compten amb l'experiència suficient per a impartir un taller sobre el seu ofici. Els primers exerceixen de clars referents pels alumnes d'IPAC, és a dir, els més petits de l'escola. En canvi, els IPEP -a partir de la Formació Professional Inicial- els referents principals dels alumnes poden ser tant els educadors com els mestres de taller, ja que passen pràcticament les mateixes hores amb uns i altres.

La segona dualitat que s'observa dins de l'equip educatiu -format per educadors, mestres de taller i coordinació [7]- manifesta pels mateixos professionals és fruit del fet d'haver de combinar l'acció educativa per una banda i la pedagògica per l'altra. La visió holística de l'acció educativa per part del conjunt de l'entitat, és un element central i que marca l'evolució del model educatiu, on l'equip professional, sovint, té expertesa o bé en l'ofici o bé en l'àmbit de la intervenció socioeducativa, però no en la intervenció pedagògica [8].

Per últim, el conjunt de l'equip professional d'El Llindar dedicat a la intervenció directa ha estat seleccionat segons un doble criteri que representa la tercera dualitat. Per una banda el professional ha de comptar amb unes capacitats tècniques consolidades que li permetin desenvolupar satisfactòriament la pràctica educativa; per l'altra, però, es requereix d'un compromís personal no vers al centre sinó vers els joves. Es valora que s'entengui la (seva) tasca educativa més enllà de la intervenció socioeducativa del dia a dia i que se sigui capaç d'apropar-se i entendre la situació personal de cada adolescent i jove (El Llindar 2018:31).

### **5.3 L'alumnat d'El Llindar: (contra)cultura escolar, penetracions i limitacions.**

L'alumnat d'El Llindar està format per joves d'entre 14 i 25 anys provinents de situacions educatives i vitals molt fràgils. Sovint arrossequen una sensació de fracàs o de no haver estat vàlids pels instituts d'on provenen. El discurs institucional d'El Llindar els presenta com a *deslligats* de la vida i *despenjats* dels circuits educatius, però remarca que ni cerquen ni desitgen el fracàs o l'abandonament escolar. El comú denominador entre l'alumnat és, en definitiva, un conjunt la manca de titulació acadèmica o de qualificació professional sovint associada a l'abandonament escolar prematur o al fracàs escolar, a més a més de trajectòries vitals complexes, "angoixants i difícils" (El Llindar 2018).

A escala més quantitativa és interessant assenyalar que, demogràficament, malgrat que a El Llindar hi ha alumnes des dels 14 fins als 25, la majoria són menors d'edat, un 88% la major part dels quals es troba en edat d'escolarització obligatòria, que representen un 57% sobre el total de l'alumnat. Pel que fa al gènere, ens trobem amb un perfil molt masculinitzat si el comparem amb les dades públiques del segon cicle de l'ESO, on els nois representen el 52% del total sobre les noies [9]. A El Llindar les noies representen tot just una tercera part del total d'alumnes, un 33,5%, les quals, a més a més, la majoria es concentren les formacions d'imatge personal, on l'any 2018-19 representaven un 92% de l'alumnat d'aquesta especialitat. Aquesta alta taxa de masculinització concorda amb els indicadors d'abandonament prematur a Catalunya on els nois (24,6%) abandonen gairebé el doble que les noies (12,9%). Per últim, és destacable el nombre d'alumnes amb nacionalitat estrangera o amb nacionalitat espanyola però nascuts fora de l'estat espanyol -immigrants de primera generació- que suposa gairebé la meitat de l'alumnat (40,3%). Sense dades quantitatives al respecte però de forma molt significativa, la norma entre l'alumnat d'El Llindar és la de provenir de llars de classe treballadora no qualificada vinculada principalment sector de serveis o al treball domèstic, moltes de les quals es troben en risc d'exclusió social. Cal posar de manifest l'impacte de la desigualtat social en l'èxit educatiu dels adolescents i joves.

La incidència de l'estructura familiar en les trajectòries educatives dels adolescents i joves sembla evident tenint en compte que, entre ells i elles, la norma la marquen famílies amb com a mínim un dels progenitors absents -i amb molts alumnes que viuen en Centres

Residencials d'Acció Educativa (CRAE's)- i, en alguns casos, amb situacions legals no regularitzades -persones sense papers- les quals condueixen a situacions d'absoluta desampara sobretot arribada la majoria d'edat. Té també una forta presència el consum d'alcohol i cànnabis -entre altres conductes de risc- i són freqüents actituds delictives les quals han tingut o tenen una forta incidència en la quotidianitat dels joves -des de mesures de llibertat vigilada fins a l'internament en centres penitenciaris, però també amb implicacions fora del circuit legal com problemes de convivència, baralles, represàlies, etc. Aquests punts de trobada no passen desapercebuts entre els alumnes d'El Llindar, els quals conscientment o inconscient, com diria Willis (1997:185) reconeixen la mútua particularitat del lloc que ocupen dins de l'estructura social.

*"L: Aquí m'he obert més perquè sento que m'entenen més, tant companys com professors. Hi ha més alumnes que vénen de CRAE's per exemple, ja no sóc la "rara." (...) Em sento més còmode i m'és més fàcil treballar perquè veig que hi ha gent com jo que treballa i llavors jo també ho faig."* [Observació en situació de tutoria individual, El Llindar, Novembre 2019].

Existeix una sort d'*instint cultural* entre els adolescents i joves d'El Llindar que afavoreixi l'aparició de conductes similars i reforci el sentit de pertinença o cooperació? Sí i no. Si bé la major part de l'alumnat reconeix sentir-se més proper als seus companys d'El Llindar que als de l'institut, la traducció d'aquesta proximitat en una espècie de camaraderia és menys evident i, en alguns casos, senzillament no és real. Dins dels alumnes que *creen* i reforcen el sentiment de grup -normalment en context d'aula, no tant d'escola- cal destacar el paper que juga el fet que hi coincideixin alumnes d'edats diferents; aquesta circumstància facilita que els alumnes més grans i que en molts casos fa més anys que estudien a El Llindar es situïn com a referents i líders. Parlem d'un lideratge força tutelar, d'autoritat però en pocs casos autoritari, que es manifesta sobretot en aquelles situacions que disten més de l'estructura de l'institut com ho poden ser els tallers, per exemple.

*"P: És habitual que s'ajudin, sobretot als tallers per exemple, que són el més diferent respecte l'institut i fa que els més grans tinguin ganes d'ajudar els nous amb les coses."* [Observació a l'espai de treball metodològic, El Llindar, Febrer 2020].

També existeix però el perfil d'alumnes més discret, que no té un interès especial en relacionar-se o que, directament, ho evita. Es tracta d'un perfil menys actiu, que no sol presentar actituds disruptives i que busca passar desapercebut. En alguns casos és una actitud motivada per una fixació clara amb el resultat acadèmic combinada amb el discurs de "he vingut aquí per assolir el meu objectiu (el títol), no per fer amics" i en d'altres és fruit d'una circumstància personal d'extrema fragilitat i és una manera de reclamar un acompanyament personal molt atent, sensible i concret.

En definitiva, sense homogeneïtzar l'alumnat, és cert que hi ha diversos elements culturals i de classe comuns que l'uniformitzen. L'origen social, les trajectòries i experiències educatives -i en alguns casos vitals- prèvies, etc. són components visibles i observables d'una (contra)cultura que agrupa la major part de l'alumnat d'El Llindar; però també existeix una sort de *creativitat* cultural intangible que es configura al voltant d'un centre absent.

Sobre quin nucli s'articulen les relacions conceptuals que basteixen la creativitat cultural d'aquest conjunt d'adolescents i joves? Willis (1997:183-200) respondria que les formes culturals no expressen allò que coneixen ni coneixen allò que diuen, sinó que en la lògica de la seva praxi, volen expressar allò que fan. Existeix un *intangibile* al voltant del qual es pronuncia l'especificitat i col·lectivitat cultural dels alumnes d'El Llindar.

#### **5.4 El Llindar, una doble perifèria central.**

Si entenem el sistema educatiu reglat i convencional com aquell espai dins del mapa educatiu on s'acumulen les principals institucions -departament, escoles, instituts, universitats, etc.- relacions i xarxes socials és senzill traduir el centre urbà de Lefebvre, aquell lloc on s'exerceix el dret a la ciutat, en un *centre educatiu*, allà on s'exerceix el dret a l'educació. D'aquesta manera, la perifèria educativa serà automàticament tot allò o aquell al que o qui es negui el dret a participar del fet educatiu. És fàcil, doncs, veure un vincle entre les perifèries expulsades de la cosa urbana i els adolescents i joves *centrifugats* del circuit educatiu, a qui se'ls nega la condició d'alumnes.

El Llindar, des del primer moment, s'explica *al marge* del sistema educatiu, amb la voluntat de donar una resposta *diferent* a una necessitat educativa molt específica com ho és la dels adolescents i joves del Baix Llobregat i L'Hospitalet que provenen de situacions d'exclusió social i educativa (El Llindar 2018:10). Se situa al marge per voluntat pròpia, perquè entén que és un espai on se'ls permet fer i desfer més lliurement, però també perquè s'hi sent a causa de la manca de reconeixement per part de l'administració que força una inestabilitat econòmica fatal per qualsevol projecte educatiu, individual o d'escola.

*“Si entenem el sistema educatiu reglat, convencional, institucionalitzat, estandaritzat, etc com a centre educatiu llavors sí, segurament som una perifèria educativa. Nosaltres parlem d'escola al marge perquè si bé se'ns reconeix constantment la nostra tasca per part de polítics i institucions, això no es tradueix en un reconeixement administratiu que doni estabilitat a El Llindar. És molt difícil proposar itineraris de dos, tres i quatre anys quan depens de subvencions i concursos anuals o bianuals com a molt. [Responsable de l'Àrea d'Innovació Educativa de la Fundació El Llindar, Agost 2020].*

A partir de l'aproximació hermenèutica-semiòtica de l'espai lefebvià exposada al marc teòric, no és difícil situar a El Llindar dins de dues perifèries, la física o percebuda, i la mental o concebuda. Se situa en una perifèria física des del punt que el seu territori és el Baix Llobregat i L'Hospitalet, comarca i municipi tradicionalment situats a la perifèria metropolitana de Barcelona. I d'altra banda, la perifèria concebuda s'observa quan el model d'Escoles de Noves Oportunitats no compta amb cap mena de regulació ni a escala espanyola ni catalana. Són institucions escolars condemnades a desenvolupar els seus projectes educatius a partir de trencaclosques de programes que sí que reben el suport i reconeixement de l'administració però que sovint no són suficients, de manera deslligada. El Llindar, per exemple, és un projecte integral que es construeix a partir de l'encaix del programa d'Unitat d'Escolarització Compartida, els Projectes d'Adaptació Curricular, els Programes de Formació i Inserció d'hoteleria, els Certificats de Professionalitat de nivell u i

dos d'automoció, imatge personal, cuina i sala, els programes Accés i Ventallers vinculats a la iniciativa de Garantia Juvenil del Servei d'Ocupació de Catalunya, als programes de Primera Oportunitat pel curs Connecta't. Cadascun d'aquests programes vinculat a un concurs o subvenció diferent, i per tant requeridor de la redacció i justificació d'un projecte específic, generant una càrrega burocràtica que esdevé l'enèsima llosa que cal carregar.

D'altra banda, seguint la qualificació de Lefebvre, l'experiència viscuda d'El Llindar el situa en un centre molt clar. Si bé ha estat entès per part de l'administració i gran part dels actors educatius que l'envolten com un element al marge de la tasca educativa estàndard, els seus alumnes el situen com a primera experiència -absoluta o després de molt de temps- educativa al voltant de la qual han tingut l'oportunitat de desenvolupar un projecte formatiu, professional i de vida, fet que evidencia la seva *centralitat* per tot allò que fa referència a l'experiència educativa d'aquests joves, la seva qualificació professional i la seva capacitat de transitar en condicions a la vida adulta.

*"Aquí t'ajuden més amb tot, fins i tot a trobar feina, t'ajuden a fer un currículum, a preparar les entrevistes de feina, etc. Això a l'insti no ho fan, tu no vas a l'insti a què t'ajudin a buscar feina"* [Observació en situació d'aula, El Llindar, Desembre 2019].

*"D'El Llindar mola que t'ajudin no només amb les coses de l'insti sinó amb tot, que t'escoltin també en l'àmbit personal. Saps? I si t'han de fer plorar, també et fan plorar, eh, però saps que és pel teu bé i que es preocupen per tu, perquè ho notes."* [Observació en situació d'aula, El Llindar, Febrer 2020].

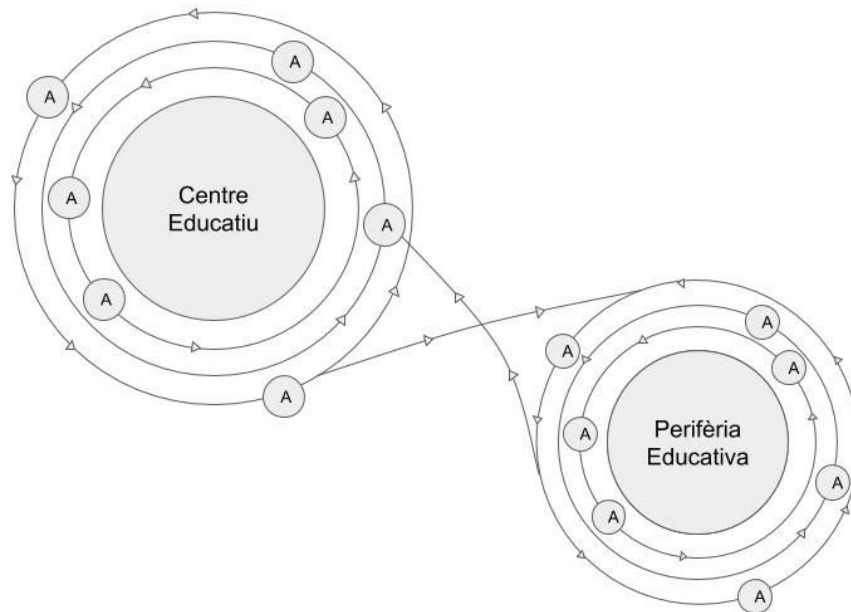
El Llindar doncs, que va néixer transgredint l'encàrrec de l'administració [10], resulta una sort de perifèria emancipada o revoltada decidida a esprémer la flexibilitat que aquests marges permeten. A través de dignificar l'educació d'un col·lectiu d'adolescents i joves als quals sovint es menysté -diagnosticats de *nini's*, bojos o delinqüents- fins al punt de pràcticament negar-los el dret a l'escolarització -a través de càstigs i expulsions. Ha aconseguit trobar un camí pedagògic *al marge* d'una lògica institucional que s'ha demostrat incapaç per a una part de l'alumnat al qual es deu. D'aquesta manera, pot dir-se que El Llindar ha estat capaç de construir un centre -viscut- sobre dues perifèries, -la física i la concebuda.

*"E: A El Llindar sovint parlem de "l'intangible" per referir-nos a allò que els joves perceben en arribar aquí. És com si d'alguna manera vinguessin predisposats a ser percebuts diferent [a la manera com ho han estat als instituts]. Són joves que sovint han xocat amb l'extrema rigidesa a la qual es veuen abocats els centres que formen part del sistema educatiu reglat i aquí [a El Llindar] hi troben una escla més propera, per una banda gràcies al fet que es reconeixen més propers entre ells, i per l'altra perquè el tarannà d'El Llindar és més relaxat i flexible, menys constret per les obligacions i normes del sistema educatiu."* [Docent i tècnica d'innovació educativa de la Fundació El Llindar, Cornellà de Llobregat, agost 2020].

A més a més, l'acció d'El Llindar com a perifèria educativa és fonamental, ja que tal com es mostra a la Figura 3, és precisament el fet de situar-se allunyada del centre educatiu -representat pel sistema educatiu reglat- el que li permet complir amb el seu objectiu de *recuperar* els adolescents i joves que aquest centre *centrifuga*. I no només això, sinó que les

mateixes inèrcies d'aquest model afavoreixen una última transició educativa, aquest cop en el sentit invers, de retorn de les perifèries educatives cap al centre.

**Figura 2.** Model de relacions entre el centre i perifèria educativa. Font: Elaboració pròpia.



La fluïdesa d'aquest joc orbital, però, només mantindrà la seva utilitat en la mesura en la qual sigui capaç de superar 1) l'estancament propi de les comunitats poc diverses culturalment com és el cas de l'alumnat d'El Llindar, que amenaça de tornar-se autocomplaent i enrocar-se en la seguretat que ofereix el fet de trobar-se entre iguals; i 2) les possibles situacions de dependència educativa que poden sorgir a causa d'una metodologia basada en gran part en el vincle alumne-tutor. És imprescindible doncs, trobar-se lluny o *al marge* del sistema educatiu per als actors que treballen a les perifèries educatives, de no ser així perdrien l'oportunitat d'actuar sobre el fenomen de l'AEP, però al mateix temps és igualment important no allunyar-se'n prou per no impossibilitar el retorn al sistema convencional -el centre. Les perifèries educatives doncs, han d'ocupar un *llindar* molt concret que els permeti actuar de manera quirúrgica sobre fenòmens als quals el centre no pot donar resposta.

## VI. Anàlisi de les observacions i entrevistes.

En aquest apartat es presenten els principals resultats del treball d'anàlisi qualitatiu que s'ha sustentat sobre l'observació participant en situacions d'aula, en espais de treball metodològic de l'equip pedagògic, en espais de treball de l'equip educatiu, així com en sessions de *construcció de casos* al llarg del curs 2019-20 [11]; i també sobre les entrevistes realitzades a membres tant de l'equip pedagògic com educatiu. Les conclusions es presenten d'acord amb els objectius de l'estudi i seguint el següent ordre: 1) l'efecte del model pedagògic d'El Llindar sobre les expectatives de mobilitat social dels alumnes; 2) l'impacte en la percepció de la institució escolar; 3) l'abandonament com a acte de rebel·lia o resistència i 4) el sentiment de pertinença i d'homogeneïtat cultural de l'alumnat.

### 6.1 Les expectatives de mobilitat social.

Abans d'aprofundir amb l'anàlisi del material resultant de la investigació cal esmentar que en aquest apartat l'argot ha hagut de canviar lleugerament respecte a l'aproximació iniciada al marc teòric. D'aquesta manera, amb l'objectiu de fer-lo més proper a l'objecte d'estudi els termes de *reproducció* i *mobilitat social* han perdut pes i, en canvi, n'han guanyat d'altres com *expectatives educatives* o *transicions esperades*, per exemple, que no deixen de ser acotacions més compartimentades dins de l'àmbit formatiu del mateix fenomen. Aquests matisos però no signifiquen una renúncia a l'aproximació holística que s'ha volgut fer a l'impacte dels itineraris de segona oportunitat sobre les dinàmiques de reproducció i mobilitat social dels seus alumnes.

A l'hora d'apropar-se al fenomen de la mobilitat social esperada -o expectada- pels alumnes d'El Llindar cal tenir present que tal com s'apunta a l'apartat 5.3 d'aquest treball, entendre l'alumnat d'El Llindar com un tot resulta impossible i desaconsellable a causa de l'enorme(s) diversitat(s) que el conformen. D'una banda, pel que fa als objectius educatius o a la funció esperada d'El Llindar, s'han observat diferències fonamentals entre els perfils d'alumnes de menys de 16 anys -i concretament de l'alumnat del projecte d'Aula Taller- i aquells que superen l'edat d'escolarització obligatòria -de manera més accentuada amb l'alumnat dels itineraris IPEP. L'altra escletxa diferencial ha estat la procedència dels alumnes, situant els alumnes d'itineraris de primera oportunitat i immigrants de primera generació a una banda i els alumnes fills d'immigrants o autòctons de l'altra.

Les diferències en les expectatives dels resultats de l'etapa formativa d'El Llindar vinculades a la qüestió de l'edat venen explicades, principalment, per l'engranatge normatiu del programa d'Aula Taller, que s'adscriu al model d'Unitat d'Escolarització Compartida i on, per tant, els alumnes matriculats a instituts públics de la zona amb unes característiques d'aprenentatge concretes tenen l'oportunitat d'obtenir el graduat de l'ESO a través d'un currículum i model pedagògic més pràctic, flexible i "a mida." El Llindar aposta per



allunyar-se de la terminologia de la UEC per diferenciar-se d'altres propostes i per reforçar el model propi de les Escoles de Noves Oportunitats. Així i tot, segueix arrossegant l'estigma que porten aquest tipus de programes no només entre els professionals de la comunitat educativa sinó, el que és més important, entre els mateixos joves.

*“E: Jo tenia amics del carrer més grans que havien vingut aquí i jo els deia que havien vingut a una escola de tontos. Quan vaig començar l'ESO jo me la volia treure però després vaig veure que "no se'm donava" (no se me daba) i jo també he acabat aquí. Però ara m'agrada perquè veig que aquí tinc l'oportunitat de treure'm l'ESO o com a mínim formar-me per tenir una bona feina.”* [Observació en situació de tutoria individual, El Llindar, Octubre 2019].

Alumnes més grans, en canvi, i que fa més temps que han sortit de l'institut, veuen El Llindar com una oportunitat, precisament, o de retorn al sistema educatiu convencional, o d'entrada directa al mercat laboral. Els que volen retornar al sistema educatiu volen fer-ho a través de l'accés a un Cicle Formatiu de Grau Mitjà, que després els obre la porta a un Cicle Formatiu de Grau Superior, el qual molts situen com a límit de la seva carrera formativa.

*“Y: Aquí em sento capaç d'aprovar i de fer un grau mitjà i potser un superior. No ho sé, més enllà no però un grau mitjà i un superior potser sí, i després potser anar fora a treballar.”* [Observació en situació d'aula, El Llindar, Febrer 2020).

Els alumnes del programa de primera oportunitat o immigrants de primera generació, en canvi, expressen amb més freqüència la seva visió de l'escola -i concretament El Llindar- com una eina a través de la qual assolir el seu objectiu d'entrar al mercat laboral, ja que per a ells -la majoria- qualsevol mena d'inserció laboral, estigui o no relacionada amb les seves preferències o formació, és viscut com una oportunitat de millora substancial de les condicions materials pròpies i de la família i, per tant, fàcilment, de mobilitat social -no aquí, sinó al país d'origen.

*“M: Vaig venir del Marroc perquè em van dir que aquí em podria guanyar millor la vida i viure millor, però m'ho haig de guanyar i lluitar. Vull tenir una bona feina i una bona vida per viure bé jo i la meua família d'aquí i d'allà, i sé que per això haig de treballar encara que em costi.”* [Observació en situació d'aula, El Llindar, gener 2020].

L'opció de treballar, en aquests casos, sovint passa per sobre de l'oportunitat educativa, ja que en molts casos l'expressa una situació d'emergència econòmica que situa la formació com un “mentrestant” mentre no sorgeix cap oportunitat laboral, i sense deixar de valorar-la es manifesta que en el cas d'una oferta de feina s'abandonaria la formació.

*“El Joan[12] expressa que estudia per una professió que sap que li interessa perquè ja hi ha treballat abans i li ha agradat, la cuina. Creu que si aconsegueix més titulació tindrà més possibilitats de trobar feina del que li agrada, així i tot diu que si ara li arribés una oferta de feina, deixaria els estudis i aniria a treballar perquè “la cosa no està per tirar coets i jo tinc les meves despeses.”* [Observació en context de tutoria individual, El Llindar, Novembre 2019].

Pel que fa als autòctons, sovint la instrumentalització de la formació com a via d'entrada clara i directa al món laboral és menys evident, en contraposició a una satisfacció immediata pel fet d'estar superant un programa formatiu. La inserció laboral segueix sent l'horitzó -un

horitzó proper sobretot pels alumnes més grans- però que perd rellevància davant del treball personal en l'autoconcepte, etc.

*“N: Jo necessitava algú que m'emputgés una mica i ajuda a sortir d'un cercle viciós al que havia entrat. A l'insti era invisible pels profes i pensava que no arribaria enlloc, perquè és com em feien sentir. Aquí he trobat la confiança necessària per creure amb mi i creure que puc aconseguir el que em proposi, tant amb els estudis com després amb la feina.”* [Observació en situació d'aula, El Llindar, Novembre 2019].

El retorn al sistema educatiu o l'obtenció de nous títols i qualificacions vinculats -o no- a les professions objectiu dels alumnes d'El Llindar resulten fites viscudes des de la immediatesa i el pragmatisme -“aquest títol m'és més útil per aconseguir feina que si no el tingués.” I aïllant de l'equació, doncs, les nocions de reproducció social i, és clar, de mobilitat o ascens social, ja que de manera potser no explícita es coincideix amb les tesis de Bourdieu, Passeron i Willis que expressen que els títols i qualificacions ni actuen ni es creu que actuïn, per als alumnes de la classe obrera, com a ascensor social, sinó que, en canvi, serveixen per mantenir en posicions de privilegi a aquells que ja s'hi troben (Bourdieu i Passeron 1970; Willis 1997). Aquest fet però, lluny de ser maliciós, té un fort potencial alliberador, ja que *l'aparent* ascens social de la classe obrera a través de la qualificació promet un bon futur a canvi d'un present de penúria. Deslliurar-se de l'obligació autoimposada d'un expedient acadèmic d'acord amb els estàndards del sistema educatiu convencional obre les portes a nous camins educatius que compleixin amb les necessitats formatives de determinats sectors de l'alumnat de classe treballadora a l'hora que preserva més i millor el seu benestar personal i emocional.

## **6.2 La percepció de la institució escolar.**

L'etapa educativa prèvia a El Llindar per a tots els alumnes que havien estat escolaritzats a Espanya -és a dir, per a tots aquells pels quals El Llindar no suposa la primera institució escolar a la qual estan matriculats des de la seva arribada - són els instituts d'educació secundària obligatòria els quals, la pràctica totalitat, són centres públics del Baix Llobregat o L'Hospitalet. Tots els joves provinents d'instituts manifesten una forta desvinculació respecte als seus centres, que senten com a aliens a les seves preocupacions i interessos. És una desvinculació, a més a més, que perceben com a mútua, ja que sovint expressen que la seva falta d'interès vers l'institut és -o va ser- conseqüència de la falta d'interès de l'institut vers ells.

*“A: A l'insti només els interessa si aproves o no, aquí si et veuen malament es preocupen per tu, s'interessen. Això fa que tinguis ganes de venir encara que no estiguis al 100%, perquè saps que si hi ha algun problema, t'entendran.”* [Observació en situació d'aula, El Llindar, Febrer 2020].

L'arribada a El Llindar suposa un canvi respecte a aquesta percepció, no vers l'institut sinó vers “el cole,” espai que passa a ocupar El Llindar. L'aportació fonamental en aquest canvi de percepció és la de la diferència en la relació entre el docent i l'alumne, però també i de manera intrínsecament vinculada el fet que El Llindar fa servir un llenguatge més proper i menys pretensions, més real. Proper a la realitat del seu alumnat. Aquest fet dona veracitat al

discurs educatiu i ajuda a calmar el doble qüestionament principal plantejat pels adolescents i joves que s'incorporen al model de l'escola de noves oportunitats: 1) el valor real pràctic dels respecte al sacrifici que comporten i, 2) el fet que la qualitat de la feina a la qual s'aspira mereixi l'esforç d'obtenir un títol<sup>3</sup>.

La primera qüestió que es veu abocada a respondre El Llindar, però, no és la de la idoneïtat o utilitat de les formacions que proposa, sinó quelcom molt més elemental; el fet que els adolescents i joves consenteixin ser-ne alumnes, procés el qual requereix del temps, espai i escolta suficients per a generar el vincle entre jove, educant i escola. És un consentiment que no es força ni es desperta, sinó que es deixa néixer, al ritme que cada jove marqui, sense presses ni limitacions. Han, en definitiva, d'aprendre a ser alumnes perquè, d'alguna manera, arrosseguen la sensació que abans se'ls ha negat l'oportunitat de ser-ho, o si més no se'ls ha menystingut quan ho han intentat. Tot aquest

*“B: Tenen [els adolescents i joves] moltes dificultats per esdevenir alumnes, o sigui, per entendre's a ells mateixos com a alumnes. Això fa que molts no obtinguin el graduat a l'institut, no perquè no tinguin les capacitats sinó perquè duen a sobre i senten un estigma que els limita a l'hora de visualitzar-se com a estudiants i com a estudiants d'èxit.”* [Observació a l'espai de treball metodològic, El Llindar, Setembre 2019].

*“E: Molts [alumnes] perceben l'escola com un espai d'abandonament i de frustració, on creuen que no se'ls ha ajudat ni s'hi han sentit escoltats i aquest fet ha fet que ells demandessin aquesta escolta “de la pitjor manera.” De fet, el primer obstacle a superar, sobretot amb els alumnes que arriben dels instituts [AT] és el fet que identifiquen en tu com a docent aquesta figura d'opressió i dominació que s'han trobat a l'escola, no és fins que hi estableixes aquest vincle personal que aquesta percepció comença a canviar i que consenteixen aquest fet educatiu.”* [Docent i tècnica d'innovació educativa de la Fundació El Llindar, Cornellà de Llobregat, agost 2020]

És fonamental entendre aquest canvi de concepció vers l'escola com una *recuperació*, ja que la majoria d'alumnes situen el moment de desencís vers l'escola al canvi d'etapa de primària a secundària. Si bé alguns d'ells ja havien experimentat algun tipus de dificultat educativa durant l'escola primària, la majoria mantenen el discurs de “a primària bé, va ser a l'institut quan es va començar a torçar la cosa” situant aquesta transició com la deu d'on brollen la resta de dificultats educatives que després han anat sorgint, principalment la falta d'interès vers el discurs i continguts escolars i els consegüents suspesos i repeticions. En molts casos també s'assenyala aquesta transició com el moment on comencen a sorgir les primeres actituds conflictives, tant dins com fora de l'aula, i que tot sovint s'associa a “males influències.” El pas de l'escola primària als instituts representa més que un canvi de centre, els alumnes passen d'entorns més recollits i acompanyats a d'altres de més grans, amb més complexitat organitzativa i on se senten més perduts o, en alguns casos, *abandonats*. Fent de la desvinculació educativa una conseqüència gairebé lògica.

---

<sup>3</sup> Qüestionament plantejat per Willis a *Learnig to labour* (1997). Actualment la primera objecció ha perdut força a causa de la importància del títol de l'ESO com a requisit indispensable en moltes ofertes laborals. La segona objecció es planteja sobretot al final de l'etapa d'escolarització obligatòria (setze anys) quan no s'obté el títol i es proposa una formació professional inicial.

És també durant l'etapa d'escolarització secundària que sorgeixen els primers problemes d'autoconcepte i confiança en un mateix derivats dels resultats acadèmics. Aquest és un element que marca de manera troncal no només les trajectòries futures dels alumnes sinó a ells mateixos i la seva pròpia subjectivitat. Com a motor o com a conseqüència, a més a més, existeix un rebuig vers les paraules i el llenguatge *elevat* de l'institut, que es vincula a una expressió de la vida mental i s'inclou dins del paquet de rebuig a l'escola.

*"E: Al cole (insti) et repeteixen les coses si ets dels llestos, però si ets així dels que no treballen gaire doncs encara que un dia ho vulguis intentar o el que sigui doncs et diuen que "a bona hora" o "haver escoltat" o coses així, i llavors dius, "doncs ja, pa què?"* [Observació en situació d'aula, El Llindar, Gener 2020].

En aquest punt és on l'efecte d'El Llindar en aquest canvi de percepció és més directe i evident, ja que la majoria de joves coincideixen a l'hora d'assenyalar la seva arribada a El Llindar com el moment en el qual aquesta falta de confiança en un mateix i les seves capacitats comença a corregir-se, principalment gràcies al reforç positiu per part dels educadors i pel fet de sentir que disposen del temps necessari per a assolir els continguts.

*"C: A l'insti tenia por d'equivocar-me, no sé, i per això directament no ho intentava, preferia ser la "liante" o la "pasota" que la "tonta". Aquí és diferent, saps que et pots equivocar i que t'ajudaran, perquè també notes que els companys estan com tu d'alguna manera. Això fa que tinguis menys pressió i llavors et surten les coses, i com que et surten i aprofites cada cop tens més confiança i creus més amb tu mateix."* [Observació en situació de tutoria individual, El Llindar, Febrer 2020].

La mirada educativa i l'aportació que fa únic El Llindar és la subjectivitat a través de la qual s'arriba als seus alumnes, defugint les homogeneïtzacions i significant els fets diferencials de cada jove per tal d'esbossar una resposta a mida a la seva situació (El Llindar 2018). Això significa trencar amb la tendència uniformitzadora que arrossega el sistema públic d'educació -especialment la secundària- i posar al centre del treball educatiu de la institució cada alumne com a individu, amb les seves pròpies particularitats, dificultats i capacitats, valorant i escollint una resposta adequada a les seves demandes. D'aquesta manera s'aconsegueix trencar amb les dinàmiques autoexcloents a les quals s'han vist advocats molts joves i, alhora, corregir el seu baix autoconcepte respecte a les qüestions acadèmiques -tot i que no només.

### **6.3 L'abandonament com a acte de resistència.**

El fenomen de l'Abandonament Escolar Prematur és el fet més determinant en la vida educativa dels adolescents i joves que estudien a El Llindar, així mateix, és el motiu al qual respon el model d'Escoles de Noves Oportunitats i, per tant, n'és un element constitutiu, pràcticament. Quina relació té l'AEP amb l'autoritat escolar? El fet d'abandonar o sortir de l'escola, independentment de qui hagi tingut la iniciativa en aquesta sortida, està relacionat amb una actitud d'oposició vers una estructura, institució o llenguatge concrets? És un procés actiu o passiu per part dels adolescents i joves?

Certament totes aquestes qüestions són masses per l'ambició d'aquest treball però s'han provat de resumir amb la següent concreció conceptual; pot l'Abandonament Escolar Prematur definir-se com un *acte de resistència*? És a dir; les situacions d'abandonament escolar, sigui quina sigui la part activa i la passiva d'aquest procés, poden ser enteses com a actes de resposta i oposició a l'estructura escolar?

Aquesta aproximació és complexa i pateix d'estar construïda sobre diverses generalitzacions i simplificacions. Per una banda la mostra d'aquesta anàlisi segueix limitant-se a l'alumnat de l'escola El Llindar, el qual no és homogeni i ha d'estudiar-se tenint-ne en compte la multiplicitat de perfils i situacions, tant sociodemogràficament com per tot allò que respecte a l'experiència educativa i vital prèvia. En aquest sentit assumirem la contradicció metodològica que això suposa i es diferenciarà, principalment, entre aquell alumnat menor de setze anys i aquell major d'aquesta edat, és a dir, entre els alumnes de l'Aula-Taller -aquells que mantenen la possibilitat d'obtenir el títol de l'ESO- i els dels programes de Formació Professional Inicial, Accés, Connecta't i VenTallers.

L'altra reducció que cal superar és la que concep l'AEP com un fenomen compacte i únic. En aquest sentit, de nou, ens centrarem en una única perspectiva amb l'objectiu de fer més intel·ligible -i senzillament possible- la investigació, però sense voler abandonar les altres accepcions o maneres d'aproximar-se i entendre aquesta problemàtica. Així, l'AEP s'observarà com un procés conseqüència d'una incompatibilitat entre les característiques o perfil de l'alumne i el model o estructura escolar. D'aquesta manera s'obvia qui adopta el rol actiu i qui el rol passiu en aquesta expulsió, abandó o fugida per centrar-se en les motivacions més primàries, essencials i constitutives de les conductes que *afavoreixen* aquestes situacions.

Dins del grup d'alumnes que no superen l'edat màxima d'escolarització obligatòria sovint es fan presents actituds i conductes marcades per situacions personals i familiars d'exclusió que condicionen la seva capacitat de vincular-se a un projecte educatiu personal a través d'un institut del qual no només se'n senten lluny, estranys i no n'entenen les normes, sinó que a més a més, perceben una poca capacitat -per part de l'institut- a l'hora d'entendre la seva situació i oferir-los un lloc a mida on tinguin l'oportunitat de desenvolupar aquest projecte educatiu i vital. En aquest punt, es dona, tal com conceptualitza Tarabini al seu treball "*L'èxit més enllà del rendiment. Avaluació d'impacte de la Fundació El Llindar*", no només una situació de baix o nul sentit de pertinença respecte als centres, i per tant, la capacitat de sentir-los com un lloc propi i segur, sinó també una doble desvinculació, per una banda conductual i per l'altra cognitiva.

*"L'E tolera molt poc les expulsions, si quelcom l'ha fet encaixar a El Llindar, ha estat el fet que aquí som més flexibles amb el límit. A ell li agradava anar a l'institut però sovint l'expulsaven per qüestions de conducta, fet que suposava un conflicte molt gran perquè marxar de l'institut significava anar a casa, i a casa l'ambient és hostil (desestructurat, etc.) cap a ell, s'ho passa malament i pateix allà."* [Observació en una reunió de traspàs, El Llindar, Setembre 2019]

*“La majoria comparteixen una sensació no d'expulsió o fracàs educatiu però sí de sentir-se enganyats i maltractats per l'institut i els professors.” [Observació en situació d'aula, E13, El Llindar, gener 2020]*

En els casos dels alumnes que es troben en edat d'escolarització obligatòria les actituds que s'utilitzen per a justificar el procés d'abandonament escolar són sovint més un reclam d'atenció, una demanda d'ajuda, que no pas un acte de confrontació directa amb un significat *per se*. El que desperta les actituds d'oposició vers l'estructura escolar no és una mena de voluntat emancipadora d'una estructura que perceben com a dominant o dominadora sinó una desorientació general, a escala personal, que no troba consol tampoc en l'aspecte educatiu.

*“A: Molts la llien perquè és l'única manera que fins ara els ha funcionat per fer-se veure, per sortir de l'anonimat o la indiferència.” [Observació en situació de reunió metodològica, El Llindar, desembre 2019].*

*“A: També hi ha el perfil més “tapat,” que no la lla i que es protegeix no cridant l'atenció, que s'amaga, pràcticament. També és una manera de reclamar un acompanyament personal molt concret.” [Observació en situació de reunió metodològica, El Llindar, desembre 2019].*

Els itineraris d'Aula-Taller duren entre un i tres anys, durant els quals els alumnes experimenten una evolució no només respecte a aquests comportaments d'oposició esmentats sinó també pel que fa a les aspiracions educatives. La majoria d'alumnes d'AT hi arriben amb l'objectiu o aspiració clara d'obtenir el títol de l'ESO, però en molts casos aquesta intenció s'acaba evidenciant inassumible i es transforma amb la voluntat d'ampliar la formació a través de programes de formació i inserció i altres formacions professionalitzadores. D'aquesta manera les aspiracions amb les quals s'arriba a El Llindar venen condicionades sovint per uns ritmes i marcs mentals imposats per la dinàmica pròpia dels instituts, però el canvi de paradigma afavoreix als alumnes trobar i utilitzar aquell temps, espai, escolta i mirada més personalitzada i subjectiva que els mancava a l'institut. D'alguna manera els alumnes tenen incorporats i assimilats uns ritmes -educatius i vitals- que no els beneficien de cara a assolir l'èxit educatiu, però de manera inconscient estableixen la majoria de les seves aspiracions segons aquests *tempos* compromentent d'arrel les seves possibilitats de reeixida.

*“E: Crec que sobretot els alumnes més actitudinals i contestataris arriben amb la sensació d'haver-se enfrontat amb l'institut, un enfrontament que és l'expressió d'una frustració i un malestar. Un cop a El Llindar, com a docent, fins que no aconseguies fer vincle reps una oposició i resistència per part seva perquè per ells segueixes representant “l'escola.” [Docent i tècnica d'innovació educativa de la Fundació El Llindar, Cornellà de Llobregat, agost 2020].*

Els alumnes més grans de setze anys, per la seva banda, arriben amb l'objectiu de cursar formacions que els ajudin a trobar feina fàcilment i ràpida o que els serveixin per transitar cap a un CFGM. És un perfil el qual veu el procés d'abandonament escolar més llunyà en el temps i, en molts casos, com una situació a la qual es van veure avocats i de la que se'n peneixen. N'assumeixen la responsabilitat alhora que atribueixen el motor del procés a “males influències” o a “deixar-se arrossegar.”

*"N: A primària tot anava bé, però després vaig començar l'ESO i vaig començar amb les males companyies... Em vaig convertir amb l'ovella negra de la família. Vaig començar a suspendre-ho tot però no perquè no pogués, perquè jo sóc llesta, sinó perquè anava amb males companyies i treure bones notes i ser bona nena era de pringats. Ara me'n penedeixo."* [Observació en situació d'aula, CD22, El Llindar, març 2020].

*"E: L'insti m'era igual, durant un temps no m'interessava res ni res em feia tenir ganes de fer coses ni res. Ni a l'insti ni fora, estava com absent, no sé, no em motivava res."* [Observació en situació d'aula, El Llindar, març 2020].

Amb el temps doncs els processos d'abandonament escolar prenen un caràcter més reflexiu, on per part dels alumnes es col·loca la responsabilitat sobre ells mateixos i les seves decisions individuals, les quals sovint prenen sense la tutela o el consell d'una figura adulta. Cal assenyalar que els casos a partir dels que s'ha construït aquesta conclusió són aquells que han abandonat però que s'han reenganxat en una òrbita educativa secundària, en una perifèria, i que per tant han *tornat* a confiar(-se) en un projecte educatiu. D'aquesta manera, si tal com afirma Willis (1997) *"la cultura contraescolar serveix per alliberar als seus membres del pes del conformisme i de l'èxit convencional"* en el cas dels alumnes més grans s'observa com la convicció d'oposició es revisa i matisa per reconèixer la utilitat de l'aparell formatiu a l'hora d'aconseguir feines de qualitat.

*"S: Al final s'ha d'estudiar per tenir "algo" a fer avui i el dia de demà també. Jo he passat temps sense estudiar i et tornes mig boig sense fer res. Si no estudies, el dia de demà acabaràs al carrer vivint com un "perdut" o robant o el que sigui i jo no ho vull això per mi. Vull ser una persona de profit."* [Observació en situació de tutoria individual, El Llindar, març 2020].

Com a conclusió pot assenyalar-se que els comportaments d'oposició que sovint desemboquen o originen les situacions d'abandonament escolar rarament són percebuts com una resposta contra una estructura o institució entesa com a dominant, sinó més aviat com una rendició per esgotament després d'haver demandat cas o ajuda i no haver reeixit. De totes maneres, les actituds i comportaments disruptius a l'aula contenen un intangible de resposta contra quelcom que constreny, una conducta penalitzada és una conducta que ni es rendeix ni claudica.

#### **6.4 L'escola d'iguals (?).**

Un dels objectius d'aquest treball és el d'estudiar si el fet que gran part de l'alumnat d'El Llindar comparteixi un origen social i un passat educatiu força similar afavoreix la sensació de trobar-se entre iguals, hipòtesi que sembla confirmar-se a partir de l'anàlisi de l'apartat 6.2 d'aquest mateix capítol. D'aquesta mateixa manera, es busca investigar si aquest sentiment de trobar-se entre iguals té una traducció en una major cooperació o camaraderia entre els adolescents i joves de l'escola. I si el fet de reconèixer's mútuament com a passatgers d'una mateixa posició social és factor suficient a l'hora de generar un sentiment de grup.

En aquest sentit, sembla que si bé el reconeixement mutu s'observa a escala general dins de l'escola, la seva traducció -sigui en el sentit que sigui- s'adscriu principalment a l'àmbit del grup de classe. En alguns casos existeix una actitud de tutela dels alumnes més grans vers els més petits, principalment en aquells espais més allunyats de la dinàmica dels instituts com ho poden ser els tallers, tal com s'assenyala al punt 4.1.3 d'aquest treball. És cert que aquest suport està més vinculat a personalitats fortes i amb actituds de lideratge que amb la camaraderia, segurament, doncs, s'apropa més a una forma cultural superficial que a una *penetració* -tal com la descriuria Willis (1997)- almenys en la seva intenció, però el seu resultat pràctic sí que constitueix un element de resposta a la lògica individualitzant i al sentit de competència que regna a l'escola secundària.

*"Existeix la sensació d'estar "entre iguals" perquè tots saben que si han acabat a El Llindar, és per algun motiu que comparteixen, això fa que es sentin més propers els uns als altres."* [Observació en una reunió d'educadors, E16, El Llindar, setembre 2019].

Aquest origen educatiu compartit sovint comença amb un estigma vers l'escola -El Llindar- i els seus alumnes, que és percebuda com l'*escola dels tontos* o on van *els que no serveixen*, sobretot pels alumnes menors de setze anys, que arriben directament dels instituts i amb l'objectiu d'obtenir -o que "els donin"- el graduat de l'ESO a través de l'Aula-Taller (UEC). Els alumnes de l'AT sovint hi arriben després -o a conseqüència- d'haver mostrat conductes disruptives poc compatibles amb la tasca educativa, i senten que a El Llindar s'hi aglutinen joves amb una situació o condició similar. La diferència rau en la manera amb la qual El Llindar s'aproxima a aquestes situacions de *desvinculació conductual*. La importància del treball subjectiu i de la significació de les situacions personals dels alumnes afavoreix que, per part seva, arribin a la conclusió que cal usar altres eines per a aconseguir l'efecte que desitgen.

El Llindar, doncs, es mostra d'una manera més propera -o si més no més amable- a la realitat i quotidianitat dels seus alumnes que no pas els instituts. En aquest punt és important destacar el concepte o expressió "*chicos de la calle*." Molts dels alumnes d'El Llindar s'expliquen a ells mateixos com nois -i noies- *del carrer*, expressió que fa referència al volum d'hores que hi passen. El *carrer* esdevé per a aquests joves no només un lloc de pas i esbarjo sinó un atribut, un valor amb el qual s'identifiquen i que es fan seu. Quan un alumne arrossega situacions conflictives del *carrer* com ho poden ser baralles, problemes amb bandes, furts, robatoris, etc. sovint des del mateix equip educatiu s'utilitza l'expressió "*este chico tiene mucha calle*" amb la qual queda clar a quin tipus de situacions es fa referència sense la necessitat d'especificar més enllà d'aquest lema. Tot i això s'apunten matisos respecte al que avui suposa "tenir calle" i el sentit original d'aquesta expressió.

*"D: El sentiment d'un nen del carrer és el d'un jove que no compta amb un vincle familiar que el protegeixi i necessita una comunitat que ocupi aquesta posició. Aquest procés tradicionalment ha passat per una apropiació del carrer, al que ells [els joves] li donen un valor "xungo," la relacionen amb la duresa i amb el fet d'haver hagut d'espavilar-se sols. Per mi, com a docent, "ser de calle" és sinònim d'abandonament i desempaïa."* [Docent de la Fundació El Llindar, Cornellà de Llobregat, agost 2020]



El *carrer*, doncs, la *calle*, concepte eminentment perifèric, no s'estigmatitza, és senzillament quelcom molt present i determinant a les vides dels i les alumnes d'El Llindar, d'una manera molt més accentuada, segurament, que no ho és als instituts, que abracen un perfil d'alumnat més heterogeni i divers. Una de les preguntes que van derivar d'aquesta observació va ser si aquest component “*de carrer*” és un atribut exclusiu de l'alumnat o si El Llindar també pot identificar-s'hi, ja sigui perquè els alumnes l'hi veuen o perquè la institució s'hi sent. És El Llindar una escola *de calle*? Un del motiu pels quals els adolescents i joves que arriben a El Llindar troben més facilitats per vincular-s'hi respecte d'altres institucions educatives és que hi veuen una escola més propera en les seves formes i llenguatge(s)?

*“B: Molts dels alumnes d'El Llindar són alumnes “de calle,” que és una expressió que utilitzen ells mateixos i sovint amb orgull, de fet. El Llindar sempre ha volgut i procurat tenir present la realitat dels seus alumnes i “la calle” n'és una part important, però alhora sempre s'ha dit i predicat que “la calle” ha de quedar fora d'El Llindar, els problemes, maldecaps, actituds... de “la calle” han de quedar fora perquè El Llindar és una escola i s'hi ve a estudiar. De fet, El Llindar sovint és i ha de ser una bombolla on allunyar-se d'aquesta “calle,” una mena de refugi. [Responsable de l'Àrea d'Innovació Educativa de la Fundació El Llindar, Agost 2020].*

D'aquesta manera, la diferència que els alumnes troben vers els instituts no és una major laxitud o una estructura més “*de calle*” sinó una institució més predisposada a tenir en compte, entendre i treballar “*la calle*.” Aquesta diferència, segurament, no és deu a una manca de voluntat per part dels instituts a l'hora d'entendre aquesta especificitat cultural sinó, senzillament, a una incapacitat donades les dimensions, condicions i possibilitats dels instituts.

L'èxit d'El Llindar és possible gràcies a unes ràtios reduïdes -malgrat que la ràtio alumne-professor a El Llindar (11,5) és superior a la ràtio del departament d'educació (10,4) amb dades del curs 2018-19- i amb grups reduïts -a El Llindar cap grup supera els 15 alumnes mentre les ràtios d'alumnes per grup d'ESO el curs 2018-19 eren de 28,3 alumnes per grup- i a una metodologia i política educativa que permet traduir aquestes condicions en una escola on alumnes que sentien rebuig vers la institució i fet escolar ara s'hi senten a gust, aprenen, superen formacions i *recuperen el desig d'aprendre*.

El Llindar és doncs el cas d'una escola que malgrat comptar amb un perfil d'alumnat molt homogeni culturalment ha sabut defugir la ghettoització a través d'una atenció a la diversitat individualitzada, subjectiva i on sempre ha prevalgut la tasca i missió educativa.

## VII. Conclusions.

D'acord amb l'objectiu principal d'aquest treball que era el d'observar si la perifèria educativa -concretada en el model educatiu de les escoles de noves oportunitats- té un efecte de mobilització o reproducció social sobre els seus alumnes, les conclusions apunten a una validació parcial de les hipòtesis de recerca plantejades per a aquesta investigació, ja que a partir de l'anàlisi dels resultats s'observa com els programes formatius adreçats a adolescents i joves de classes treballadores i provinents de situacions extremes d'exclusió educativa i social tenen un efecte de manteniment d'ordre social en una dimensió estructural. En aquest cas són imprescindibles els matisos que apunten però que la metodologia de les escoles de noves oportunitats afavoreix la *desprecarització* d'aquests joves des del moment en què el model d'alternança formació-treball i les aliances amb empreses capdavanteres de cada sector professional condueixen tot sovint a insercions de més qualitat, més estables en el temps, més regulades, etc. Si bé no s'afavoreix una mobilitat social ascendent, doncs, sí que s'actua directament sobre la dinàmica precaritzant en la qual es veu immersa el capitalisme global, confirmant d'aquesta manera la segona hipòtesi de recerca d'aquest treball, queda la incògnita de si el model serà capaç de suportar l'embat de la Covid en aquest aspecte.

Així mateix i vinculat intrínsecament amb la noció de reproducció social, s'ha demostrat que El Llindar aconsegueix mantenir i correspondre unes aspiracions laborals bones però també -i sobretot- recuperar el desig de formar-se d'adolescents i joves provinents de situacions d'abandonament escolar prematur. Aquesta és una qüestió fonamental a l'hora d'estudiar l'efecte de les institucions de la perifèria escolar sobre els seus alumnes, ja que són capaces de revertir un procés de desvinculació vers la figura de l'escola afavorint, d'aquesta manera, el retorn al sistema educatiu o una inserció laboral de més qualitat. Aquesta proposta pedagògica però, va més enllà de les aspiracions o expectatives educatives i laborals, puix s'han demostrat els seus efectes sobre la millora de l'autoconcepte i confiança en si mateixos dels joves alumnes d'El Llindar. És cert però, que aquesta *re-vinculació* escolar sovint recau excessivament en el lligam que l'alumne estableix amb el tutor o tutora, el qual encarna i ofereix un nou referent escolar. Hi ha consens entre els diferents actors d'El Llindar a l'hora de considerar aquesta subjectivació com un moment educatiu imprescindible, però alhora, la (sobre)personalització de la institució escolar pot esdevenir, de manera no volguda, una *força d'atracció* -fent el símil gravitacional- que dificulti la reconciliació dels adolescents i joves amb el sistema educatiu reglat.

A una escala menys *macro* o estructural i apropant-nos concretament a aquesta subjectivació i personalització de l'anàlisi que demana la política pedagògica d'El Llindar, podem observar com la seva quotidianitat educativa conté situacions que, d'alguna manera, reproduïxen o cronifiquen les dinàmiques i models del centre-perifèria. D'una banda, i vinculat amb la quarta hipòtesi de recerca plantejada, la mateixa naturalesa institucional d'El

Llindar força que el seu alumnat sigui poc divers pel que fa a l'origen socioeconòmic, cultural i educatiu, i aquesta manca de diversitat és necessàriament *ghettitzadora*. Un *ghetto*, però, de la mateixa manera que el distintiu "de carrer," exerceix -o pot exercir- de xarxa de seguretat i afinitat més enllà dels nuclis tradicionals, com a (sub)cultura que se sap "fora de la norma" és habitual que es reproduïxin espais de poder i dominació "a escala" sobre els quals és difícil actuar a partir d'una perspectiva exclusivament educativa. Només a partir de la *deconstrucció* de les (sub)dinàmiques de poder i dominació que s'experimenten entre l'alumnat i que amplifica l'homogeneïtat cultural d'El Llindar s'aconseguirà convertir aquestes formes culturals en una experiència vertaderament emancipadora transformadora tan individualment com col·lectiva.

Pel que fa al fenomen socioeducatiu d'on neix aquesta investigació, l'Abandonament Escolar Prematur, està fortament relacionat amb el vincle de l'adolescent o jove vers la comunitat educativa, d'on sorgeix la seva percepció sobre la institució escolar. A través d'una acció pedagògica que apel·la directament a la individualitat de cada alumne, El Llindar aconsegueix generar un vincle personal que possibilitarà -en molts casos per primera vegada- el fet educatiu. La primera hipòtesi de recerca d'aquesta investigació però, queda matisada, ja que cal assenyalar que la reconciliació que els adolescents i joves experimenten dins de l'ecosistema d'El Llindar no és vers la *institució* educativa com a tal -i precisament a causa de la seva condició institucional- sinó vers el més essencial *fet educatiu*.

A més a més, i apel·lant encara l'aposta pedagògica d'El Llindar per la individualització de la mirada educativa, pot quedar també parcialment confirmada la tercera hipòtesi de recerca d'aquest treball que defensava que l'AEP no era un fenomen eminentment emancipador sinó més aviat, i depenent de cada cas, o bé a) un acte d'autodeterminació vers una estructura percebuda com a aliena i negada; o bé b) un procés d'abandó per incapacitat per part dels instituts d'uns adolescents i joves que demanden una perspectiva molt concreta que s'adapti al seu context personal i familiar, sovint marcat per situacions d'extrema necessitat, d'exclusió social i de violència econòmica que impossibiliten una acció educativa deslligada d'un acompanyament personal molt més integral.

Les principals conclusions que poden extreure's d'aquesta investigació són que, per una banda, les perifèries educatives només poden ser exitoses en la mesura en la qual no són assimilades pel centre educatiu, ja que només des de fora del sistema escolar es poden recollir els alumnes que aquest expulsa. D'altra banda cal assenyalar la importància d'apropar el discurs pedagògic a la realitat dels adolescents i joves que arrossegueu trajectòries d'exclusió educativa, puix només a partir d'una interpel·lació directa a la seva quotidianitat és possible construir una mútua confiança que permeti el fet educatiu.

## VIII. Notes.

[1] L'acció educativa d'El Llindar, tant la intervenció directa amb els alumnes com els espais de treball dels professionals va passar a fer-se telemàticament a partir del 13 de març del 2020 a causa de la situació provocada per la pandèmia de la Covid-19.

[2] Ho fa al portal web corporatiu <http://www.elliindar.org/que-som/>

[3] La majoria de trams formatius d'El Llindar els imparteix de manera íntegra a les seves instal·lacions i amb un equip professional propi. Les formacions de comerç, administració i desenvolupament web, en canvi, desenvolupen la totalitat de la formació a les instal·lacions de la Fundació Inform, la Fundació Marianao i de l'escola Factoria F5 respectivament. Aquestes entitats exerceixen la formació però la Fundació El Llindar ofereix no només un suport administratiu sinó també un acompanyament a tots els alumnes.

[4] El Llindar calcula el seu èxit més enllà de la superació -aprovat- de les formacions o de les insercions laborals dels alumnes un cop acaben aquestes. A través de l'estudi "*L'èxit més enllà del rendiment. Avaluació de l'impacte de la Fundació El Llindar*" realitzat pels investigadors del Grup de Recerca Globalització, Educació i Política Social (GEPS) de la Universitat Autònoma de Barcelona, Aina Trabini i Alejandro Montes, s'ha volgut entendre l'èxit del projecte educatiu d'El Llindar a través d'una concepció multidimensional de l'èxit escolar que inclogui cinc grans dimensions del mateix: l'èxit com a rendiment, com a adhesió, com a equitat, com a transició i com a impacte, amb l'objectiu de superar el vessant estrictament objectiu i quantificable.

[5] El curs d'Accés és un curs de preparació per a les Proves d'Accés als Cicles Formatius de Grau Mitjà (PACFGM), un examen oficial convocat per departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. En aquest sentit el curs en si no dóna accés a aquests estudis, sinó que acompanya l'alumne en la preparació d'aquest examen oficial. En finalitzar el curs es dóna un certificat d'aprofitament que no dóna accés als CFGM.

[6] A més a més del treball en xarxa amb el sector socioeducatiu, la Fundació El Llindar també treballa conjuntament amb l'administració pública - Ministeri d'Educació, Generalitat de Catalunya, Diputació de Barcelona i els Ajuntaments de Cornellà i L'Hospitalet- amb l'objectiu de trobar un encaix administratiu a la Fundació El Llindar. També existeix una col·laboració amb un tercer àmbit com és l'acadèmic -Universitat de Vic, Universitat Autònoma de Barcelona i Universitat Ramon Llull- amb qui cerca la construcció d'un discurs comú a partir d'una anàlisi en profunditat de la metodologia educativa de l'escola així com la producció de coneixement.

[7] Als annexos s'adjunta una figura -Figura 3- on es representen gràficament els diferents actors que formen l'equip educatiu d'El Llindar.

[8] Per donar resposta a aquesta situació, el 2018 es crea dins de l'estructura de la Fundació El Llindar, el DIDACLAB, un laboratori educatiu dedicat a investigar, reflexionar i dissenyar nous entorns d'aprenentatge que permetin una millor intervenció pedagògica que encaixi amb la metodologia de l'escola.

[9] Segons les estadístiques oficials publicades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Consultades a:

<http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/>

[10] Al document "Conmigo no vas a poder. L'experiència metodològica d'El Llindar" la directora general d'El Llindar, Begonya Gasch, explica que l'entitat va néixer transgredint l'administració pública, la qual cercava no un dispositiu educatiu per als adolescents i joves als quals s'adreçava El Llindar sinó un pàrquing on col·locar aquests joves amb l'objectiu "que no molestessin."

[11] Als annexos s'adjunta una figura -Figura 4- on es representen gràficament els diferents espais que formen la setmana educativa d'El Llindar.

[12] Tots els noms i inicials han estat anonimitzats.

## IX. Bibliografia.

Accelerated Schools ." Encyclopedia of Education. . Recuperat el 5 d'agost de 2020 de Encyclopedia.com:

<https://www.encyclopedia.com/education/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/accelerated-schools>

Althusser, L. (2016). Sobre la reproducción (Vol. 87). Ediciones Akal.

Álvarez-Sousa, A. (1996). El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (75), 145-172.

Apple, M., & Apple, M. W. (2018). *Ideology and curriculum*. Routledge.

Batur, S (2014) Center and Periphery. A T. Teo (ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology*. Springer Science+Business Media. Nova York. pp. 212-215

Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des " classes ". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52(1), 3-14.

Bourdieu, P. (1987) *Choses dites*, Minuit. Paris.

Bourdieu, P. (1988) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus. Madrid.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1967) *Los estudiantes y la cultura*. Editorial Labor, SA. Barcelona.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2003) *La Reproducción*. Proa. Madrid.

Celorrío, X. M., & Saldo, A. M. (2011). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill.

Comissió Europea (1995) *Libro Blanco sobre la educación y la formación*.

Comissió Europea (2001) *Second chance schools : the results of a European pilot project*. Office for Official Publications of the European Communities.

de Mattos, C. A., & Link, F. (eds.) (2015). *Lefebvre revisitado: capitalismo, vida cotidiana*. RIL Editores - Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales UC. Santiago de Chile.

Delgado, M. (2016) Luchas centrales en barrios periféricos. A Aricó, G., Mansilla, J. A., & Stanchieri, M. L. (eds.) (2016). Barrios corsarios. Barcelona: Pol-len Edicions.

E2O Espanya (2015) Principios fundamentales de las escuelas de segunda oportunidad (E2O) en España. Recuperat el 5 d'agost de 2020 de [http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/04/Principios\\_E2O\\_111115.pdf](http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/04/Principios_E2O_111115.pdf)

El Llindar (2018) Conmigo no vas a poder. L'experiència metodològica d'El Llindar. Enguita, M. F., Martínez, L. M., & Gómez, J. R. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Fundación" la Caixa".

Giroux, H. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985 pp. 36-65.

Giroux, H., Rivera-Vargas, P., & Passeron, E. (2020). Pedagogía Pandémica. Reproducción Funcional o Educación Antihegemónica. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3).

González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. Educational Research, 61(2), 214-230.

Goonewardena, K. (2011). Henri Lefebvre y la revolución de la vida cotidiana, la ciudad y el Estado/Henri Lefebvre and the Revolution of Everyday Life, City and State. Urban, (02), 25-39.

Gordon, L. (1984). Paul Willis—Education, cultural production and social reproduction. British Journal of Sociology of Education, 5(2), 105-115.

Gutierrez, A. (2011) Clases, espacio social y estrategias. Una introducción al análisis de la reproducción social de Bourdieu. A Bourdieu, P. (2011) Las estrategias de la reproducción social. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires.

Hannerz, U (2001) Center – Periphery Relationships. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, Elsevier Science Ltd. pp: 1610-1613

Lefebvre, H. (1972) El derecho a la ciudad. Capitán Swing. Madrid.

Lefebvre, H. (1974) La producción del espacio. Capitán Swing. Madrid.

Lefebvre, H. (1976). The survival of capitalism. London: Allison and Busby.

Marx, K. (1867) El Capital. Tigre de paper ed. Manresa.

Marx, K. & Engels, F. (1948) El manifiesto comunista. Tigre de paper ed. Manresa.

Nash, R. (1990). Bourdieu on education and social and cultural reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), 431-447.

Oliveras, M., Segú, J. L., & Riera, J. Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018. Fundació Jaume Bofill.

Santoalla, P. (2016) Educación en la "periferia" social: Un engranaje diseñado para invisibilizar la exclusión. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, nº 7, 172-212

Shils, E. (1975). Center and periphery (p. 3). Chicago: University of Chicago Press.

Solé Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. Ediciones Universidad de Salamanca. *Teri*. 31, 1, en-jun, 101-121.

Sotiris, P. (2013). Higher Education and Class: production or reproduction?. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 11(1).

Tarabini, A. (2017). L'escola no és per a tu. El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar. Extret de [https://www.fbofill.cat/sites/default/files/IB\\_65\\_abandonamentescolar\\_WEB.pdf](https://www.fbofill.cat/sites/default/files/IB_65_abandonamentescolar_WEB.pdf).

Tarabini, A. (2018). Dame la oportunidad de hacer las cosas que yo sé hacer. Las escuelas de nuevas oportunidades como espacios de dignificación de los jóvenes. *Revista Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 48.

Tarabini, A. (2018). The conditions for school success: Examining educational exclusion and dropping out. Springer.

Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155.

Tarabini, A., & Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de investigación en Educación*, 13(1), 7-26.

Tarabini, A., & Montes, A. (2017b) L'èxit més enllà del rendiment. Avaluació de l'impacte de la Fundació El Llindar.



Wellhofer, E. (1988) Models of Core and Periphery Dynamics. *A Comparative Political Studies*, 21 (2) pp: 281-307

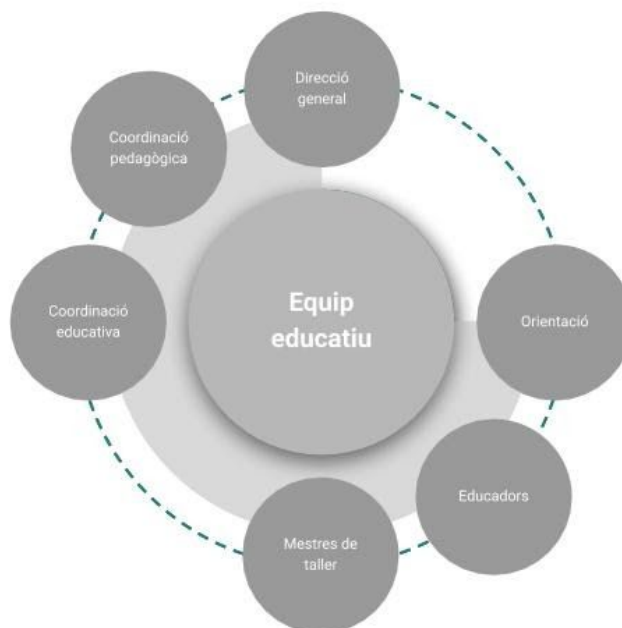
Willis, P. (1977) *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Akal. Madrid.

Willis, P. (1981). Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction. *Interchange*, 12(2-3), 48-67.

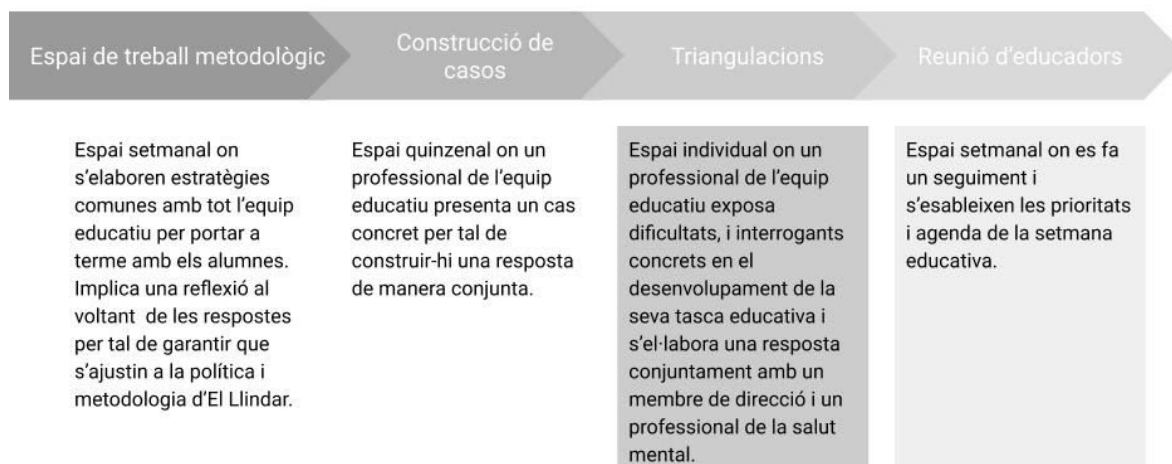
Wrigley, T. (2013). Class and culture: sources of confusion in educational sociology. *Journal for Critical Education Policy Studies*.

## X. Annexos.

**Figura 3.** Organigrama de l'equip educatiu d'El Llindar. Font: Elaboració pròpia.



**Figura 4.** Organització de la setmana educativa d'El Llindar. Font: Elaboració pròpia.



## Guió de l'entrevista.

### 1 Guió d'entrevista a personal de l'equip educatiu.

Edat:

Sexe:

Càrrec a l'escola:

Anys que fa que ets a l'escola:

Projectes/àrees on has participat:

#### **OG: Les dinàmiques de reproducció social a El Llindar.**

- Creus que El Llindar té algun efecte sobre la percepció del món laboral dels seus alumnes? (Per exemple: creus que tenen més clara la importància dels estudis per a tenir una bona feina després d'haver passat per El Llindar?).
- Creus que l'oferta d'ensenyaments d'oficis que fa El Llindar és adequada?
  - Creus que d'alguna manera condiona/determina les aspiracions laborals dels alumnes?
- Consideres que les expectatives laborals i acadèmiques dels joves i les seves famílies són realistes?
  - Els alumnes canvien gaire d'expectatives laborals i vitals al llarg dels anys que estan a El Llindar?
  - Creus que tenen la sensació d'estar-se formant per treballs *no-qualificats*?
- Els motiva tenir "una bona feina" o amb "una feina" en tenen prou? A quin tipus de feines aspiren quan arriben a El Llindar?
  - Tens la sensació que són uns joves que s'estan formant per fer les mateixes feines que feien/fan els seus pares?
- Creus que les expectatives vers les futures transicions acadèmiques i professionals dels alumnes milloren o es mantenen al llarg del seu itinerari a El Llindar?
  - Creus que l'equip educatiu del Llindar té més expectatives vers el possible èxit educatiu i laboral dels seus joves que el que han tingut els seus professors d'institut, per exemple?

#### **OE1: La percepció de la institució escolar.**

- Quina vinculació o idea arrossegueu els joves de la figura de l'escola o institut abans d'arribar a El Llindar?

- Has observat un canvi del discurs dels alumnes pel que fa a “l’escola” després d’un itinerari a El Llindar?
- Els alumnes veuen El Llindar com una escola “para los malos/tontos”? I els seus cercles familiars o d’amics?
- Creus que El Llindar ajuda a reconciliar-se amb la figura de l’Escola?
  - Quin rol hi tenen els educadors (i mestres de taller) aquí?

**OE2: Abandonament i actes de resistència.**

- L’abandonament escolar creus que és més un procés actiu o passiu per part dels joves? Abandonen o són abandonats?
- Quins factors creus que motiven l’abandonament escolar (previ a El Llindar) de la majoria de joves?
  - Creus que podria definir-se com un acte de rebel·lia? Com ho viuen ells?
- Què motiva a “tornar-ho a intentar” un cop han abandonat els estudis?

**OE3: Alumnat més homogeni.**

- L’alumnat d’El Llindar és més homogeni socialment i cultural que el d’un institut de secundària convencional?
  - Els alumnes se senten més “entre iguals”?
- Creus que a El Llindar existeix un sentiment de camaraderia o pertinença dels seus alumnes (entre ells, no amb la institució) superior al d’altres escoles?
  - Això afecta el seu rendiment acadèmic?
- Els alumnes sovint es diuen a si mateixos que són molt “de calle” creus que veuen El Llindar com una escola més “de calle” que les altres?

## 2 Guió d'entrevista a personal de l'àrea de projectes, coordinació i direcció.

Edat:

Sexe:

Càrrec a l'escola:

Anys que fa que ets a l'escola:

Projectes/àrees on has participat:

### **Objectiu General. Les dinàmiques de reproducció social a El Llindar.**

#### ORIGEN SOCIOEDUCATIU.

- La desigualtat social exerceix un fort impacte sobre les trajectòries educatives dels alumnes d'El Llindar. Les situacions d'exclusió social afavoreixen les situacions d'exclusió educativa o viceversa?
  - Existeix un patró en les expectatives educatives i laborals amb les quals els i les alumnes arriben a El Llindar?
  - (En cas afirmatiu) S'observa un canvi general en una mateixa direcció pel que fa a aquestes entrevistes?

#### ESCOLA PROFESSIONALITZADORA.

- El Llindar es defineix com una escola professionalitzadora a través d'alternar "la formació i el treball de qualitat i qualificat" (El Llindar 2018:12). Què entenem per a treball de qualitat? I qualificat?
  - Els i les joves que es formen a El Llindar ho fan amb l'objectiu d'aconseguir (o formar-se per) una *bona* feina o amb *qualsevol* feina en tenen prou?
  - Es té constància que els joves s'estiguin formant per a dedicar-se a les mateixes professions que els seus pares exerceixen "sense formació"?
  - Com definiries l'actitud de l'alumnat vers l'estructura ocupacional? Canvia al llarg del(s) seu(s) itinerari(s) a El Llindar?

#### TRANSICIONS FUTURES I MOBILITAT SOCIAL.

- (Oferta educativa) Quins criteris s'han seguit a l'hora de plantejar formacions encarades a unes professions i no a unes altres?

- Creus que l'oferta d'estudis d'El Llindar condiciona les opcions i aspiracions dels joves? Hi ha alumnes que prioritzen estudiar a El Llindar per sobre d'estudiar la professió desitjada?

### **Objectiu Específic 1. Els canvis en la percepció de la institució escolar.**

- Creus que El Llindar creu més en (n'espera/expecta més d') els seus alumnes que el que ho han fet els seus instituts i educants anteriors?
- Quina vinculació o idea arrosseguen els joves de la figura de l'escola o institut abans d'arribar a El Llindar?
  - Has observat un canvi del discurs dels alumnes pel que fa a "l'escola" després d'un itinerari a El Llindar?
- Els alumnes veuen El Llindar com una escola "para los malos/tontos"? I els seus cercles familiars o d'amics?
- Creus que El Llindar ajuda a reconciliar-se amb la figura de l'Escola?
  - Quin rol hi tenen els educadors (i mestres de taller) aquí?

### **OE2. L'Abandonament Escolar Prematur com a acte de resistència.**

- L'abandonament escolar creus que és més un procés actiu o passiu per part dels joves? Abandonen o són abandonats?
- Quins factors creus que "motiven" l'abandonament escolar (previ a El Llindar) de la majoria de joves?
  - Creus que podria definir-se com un acte de rebel·lia? Com ho viuen ells?
- Què motiva a "tornar-ho a intentar" un cop han abandonat els estudis?

### **OE3. El Llindar al marge, una escola perifèrica?**

- Quan El Llindar s'autodefineix com a escola "al marge" se situa a la perifèria? De què?
  - Considera els seus alumnes com un col·lectiu perifèric socialment?
- A què ens referim quan diem que un jove té "mucha calle"?

## **Resum de l'entrevista al docent i responsable de l'Àrea d'Innovació Educativa de la Fundació El Llindar.**

### EXPECTATIVES EDUCATIVES

“Els menors de setze anys venen per a treure's l'ESO “fàcilment” i els majors anar a un CFGM o feina. A partir d'aquí molts cops sorgeix la pregunta “a veure, i l'ESO per a què?”

“Els de l'ESO triguen poc a adonar-se que l'ESO és força inassumible i/o que no estan preparats per un CFGM. I per això plantegen PFI o altres programes de formació professional intermedis. Pel que fa als alumnes de fase I, II i III varia poc la cosa.”

### ESCOLA PROFESSIONALITZADORA.

“Teòricament aquests *nanos* troben feines precàries i curtes en el temps La idea és preparar-los per una millor inserció, és a dir, de més qualitat.”

“Els alumnes de Fase I, II i III arriben a El Llindar amb unes expectatives molt bones i que sovint es mantenen, sobretot gràcies a les aliances amb Cebado o Tragaluz per exemple.”

“La majoria veu el món laboral com una solució a gran part dels seus problemes, que creuen que se solucionaran si s'independitzen i s'emancipen. Entre la disjuntiva o estudiar o treballar tots escollirien treballar.”

### ESCOLA PERIFÈRICA - DE CARRER

“El Llindar entén el marge, (sistema educatiu estandarditzat com a centre) la perifèria com un lloc on no se't reconeix ni tens estabilitat però et permet fer i desfer.”

“El Llindar té en compte la calle per no ser-ho. L'èxit és tenir en compte la realitat dels alumnes però alhora ha de suposar una bombolla on aquesta realitat no sempre hi entri. No funciona com la calle, sinó que ha de convertir-se més aviat en un refugi.”

“Els instituts no estan preparats per atendre la diversitat i no poden “entendre” la calle. Els costa molt tenir-la en compte”

“Diem Aula-Taller en comptes de UEC diferenciar-se. La UEC es veu des de l'insti com un “contenedor de malos.” Té una connotació negativa entre els mateixos alumnes. L'AT és una manera diferent d'aprendre, alterna aula i alterna taller. El Llindar no forma part de Fedaià, on hi ha totes les UEC's de Catalunya, per exemple.”

“Sobre el paper totes les UECs haurien de ser bastant similars, però sobre el terreny hi ha uecs que són pàrquings, espais amb quatre taules, una pissarra, un futbolí i un ping-pong.”



## **Resum de l'entrevista un docent d'El Llindar.**

“A El Llindar a vegades ens *apropiem* dels alumnes, a causa d'aquest fort vincle amb el qual treballem, i d'alguna manera fem seu el nostre desig [respecte a transicions educatives].”

“Els joves que arriben a El Llindar perceben l'escola [com a institució] com un lloc hostil i creen un discurs de rebuig, però en el fons no els agrada no sentir-se part de la norma. Porten a sobre la sensació de “no me quieren.”

“Els alumnes senten rebuig pel concepte “escola,” per això és tan important vincular-s'hi en un primer moment. Però també és cert que després s'han de treballar molt bé les derivacions perquè es doni un cert “perdó” per part de l'alumne.”

“Aquí els alumnes vinculen amb el tutor o tutora, però no amb un concepte abstracte d'escola.”

## **ESCOLA D'IGUALS**

“Les UECs ghettifiquen per definició, perquè són poc diverses i sempre hi arriba el mateix perfil d'alumnat.”

“Hi ha ghettos que donen seguretat, però alhora, dins d'aquest ghetto d'iguals es produeixen dinàmiques molt perverses de dominació, opressió i violència.”

“El Llindar sovint acaba generant una zona de confort per a aquests alumnes, i si et passes després tot el que no sigui El Llindar els semblarà una merda.”

## **Resum de l'entrevista la docent i tècnica de l'Àrea d'Innovació Educativa de la Fundació El Llindar.**

### EXPECTATIVES EDUCATIVES

“El Llindar ajusta les expectatives, tant laborals com educatives, i, en funció del projecte [curs o itinerari] les disminueix.”

“Tinc la sensació que per part dels docents d'El Llindar a vegades es menysté el potencial real dels seus alumnes, potser perquè existeix un cert sentiment de protecció vers ells. Però tot i això els professionals d'El Llindar tenen moltes més expectatives vers els seus alumnes que les que han tingut, i els han projectat, des de l'institut.”

“Per molts dels alumnes, El Llindar és el primer moment educatiu on els docents tenen expectatives vers ells.”

### ESCOLA PROFESSIONALITZADORA

“El mercat de treball actual és molt meritocràtic i col·loca molta pressió directament sobre els individus, per formar-se, obtenir títols, etc. El Llindar ajuda a acreditar a joves que d'altra manera seria difícil.”

### LA PERCEPCIÓ VERS LA INSTITUCIÓ ESCOLAR

“Per molts l'escola representa un espai d'abandonament i frustració on no se'ls ha escoltat ni ajudat. Aquest sentiment alguns el canalitzen per la via passiva, desvinculant-se i passant de tot i d'altres per la via activa, presentant molts problemes actitudinals, etc.”

“El Llindar crec que reconcilia potser no amb la institució educativa però sí amb el fet educatiu, desperta el desig d'aprendre i les ganes de seguir-se formant.”

“Aquí s'equipa els alumnes per tal que es puguin tornar a enfrontar a la rigidesa del sistema educatiu des d'un lloc diferent del que ho havien fet i després d'haver viscut una bona experiència educativa.”

### ACTE DE RESISTÈNCIA

“Els alumnes més actitudinals, els “malotes” arriben a El Llindar amb la sensació d'haver-se enfrontat a l'institut. Però encara que en facin gal·la, aquest enfrontament és fruit d'una frustració, un malestar i un patiment.”

“Un cop aquí [a El Llindar] fins que no aconsegueixes fer vincle amb ells [els alumnes] reps una oposició i resistència senzillament perquè per ells encara representes l'escola.”

“L'AEP és més un acte d'autodeterminació que de resistència: *com que no m'escoltes, me'n vaig.*”

## ESCOLA AL MARGE

“El Llindar se situa al marge de la rigidesa del sistema educatiu. En algun sentit potser hem comprat el discurs del nostre alumnat respecte dels instituts. Per això valorem tant aquests marges que són menys rígids.”

“El marge et permet estar fora d'unes certes normes i ser més flexible.”

“Els joves, la joventut, en general no es troba al centre de cap política.”

“Senten El Llindar més proper a la seva “calle,” segurament gràcies a aquesta homogeneïtat social entre l'alumnat i a un tarannà per part de l'equip educatiu més proper i relaxat.”

“Aquí sovint parlem de l'intangible, hi ha quelcom que els adolescents i joves perceben i fa que estiguin més predisposats a ser percebuts diferent.”

Taula 3. Observacions destacades durant la tasca educativa d'El Llindar.						
Mostra	OG: El Llindar i mobilitat social	OE1: Canvi de la percepció de la institució escolar.	OE2: L'abandonament és un acte de resistència/rebel·lia.	OE3: A les E2o el perfil dels alumnes és més homogeni?	Altres	
Reunió d'educadors (traspàs L)			Per la L, l'absentisme o el no venir a classe no sol ser un acte de rebel·lió, sinó una necessitat. Quan no es sent en condicions de venir -perquè ha sortit, begut, etc- no vé. També és cert que arribat a un punt l'escola (El Llindar) s'ha convertit en un espai de seguretat per a ella, fet que afavoreix que en moments de vulnerabilitat hi acudeixi en busca de refugi (de manera no explícita).		La L té forces problemes amb l'adult masculí a causa de la seva relació amb el seu pare i amb la mirada de l'altre, sobretot de les noies.	
Reunió d'educadors (traspàs E)		L'E tolera molt poc les expulsions, si quelcom l'ha fet encaixar a El Llindar ha estat el fet que aquí som més flexibles amb el límit. A ell li agradava anar a l'institut però sovint l'expulsaven per qüestions de conducta, fet que suposava un conflicte molt gran perquè marxar de l'institut significava anar a casa, i a casa l'ambient és hostil (desestructurat, etc) cap a ell, s'ho passa malament i pateix allà.		El fet que hi hagi alumnes d'edats força diferents afavoreix que l'E es situï com a líder de grup, ja que el darrer curs d'AT (2018-2019) era dels més grans i amb més personalitat. Aquest any, en canvi (a Accés) sera dels petits i caldrà veure com gestiona no ser l'alumne avantatjat o el gran dins del grup.		
CC 4/09		El llindar és i vol ser una resposta a un fenomen com el de l'AEP i l'absentisme que no sigui ni de control ni de parking, sinó a partir d'una educació de qualitat que dignifiqui i trenqui amb l'anonimat dels joves i alumnes. Uns alumnes que fins ara no se'ls ha deixat ser-ho i que se'ls ha condemnat a l'anonimat.				
		El Llindar és una escola contra l'impossible, contra allò (un perfil de joves) que s'ha expulsat dels circuits convencionals, allò que no funciona, que ningú ha aconseguit.				
Metodològica 19/9		L'actitud de cara al consum no ha de ser ni la del perseguidor ni la del còmplice.		També hi ha el contrari, els que venen aquí amb l'objectiu molt clar de treure's l'ESO o el títol que sigui i que diuen que "no venen a fer amics" perquè relacionen el grup de còlegues amb el que els ha fet anar malament a l'insti "me juntaba con malas compañías" i tal		
Metodològica 3/10		Si convertim quelcom en una norma ho convertirem en una competició per veure qui se la salta abans. La norma no ha d'estar en primer pla, hi ha d'estar el clima de treball.				
CC 4/10	L'A vol "tornar a estudiar" perquè els amics li han dit que sense l'ESO no trobarà feina enlloc. Si fos per ell aniria a l'institut (alumne d'AT) però no ho podria sostenir. --> L'única motivació per treure's l'ESO és la de treballar.		L'absentisme en el cas de l'A és fruit d'una desorientació general i de no tenir un desig formatiu/professional clar. --> Davant dels adults és imparmeable als consells, només escolta als amics.		Des d'El Llindar se li ha d'oferir un lloc, però no insistir. Ni tot ni tothom respondrà al nostre desig. Hem de deixar de destijar per ell, hem d'estar disponibles i prou.	
Triangulació 17/10 (L)	Vol seguir estudiant-se a conseqüència d'un sentiment de deute amb els seus pares.	A classe em diu "profe" a fora (passadis, pati, etc) pel nom; té i preserva el concepte "dins" i "fora."				
Treball en famílies 17/10		Existeix una dificultat a l'hora de donar a l'escola un estatus diferent al familiar (per part dels alumnes).				
Triangulació 22/04 (J)			El J no abandona, però construeix un jo que no val la pena per a estudiar. De quina manera mantenim l'oferta en aquests casos? Vol estar alhora dins i fora, ni quedar-se a l'aula ni que el facin fora.		No hem de ser demandants amb ell sinó ser garants de la seva demanda, és diferent.	És un alumne que es disfressa del que faci falta per tal que algú li tingui pena.
Aula	Tenen moltes dificultats per esdevenir alumnes, osigui, per entendre's a ells mateixos com a alumnes, això fa que molts no obtinguin el graduat a l'institut no perquè no tinguin les capacitats sinó perquè duen a sobre i senten un estigma que els limita a l'hora de visualitzar-se com a estudiants i com a estudiants d'èxit.	A: "Si no entens una cosa a la primera t'ho tornen a explicar les vegades que faci falta, i això a l'institut no passa, allà t'ho expliquen una vegada i "ja te les apanyaràs." Com que notes que ells (els profes) creuen en tu doncs tu t'esforces més.		La majoria comparteixen una sensació no d'expulsió o fracàs educatiu però sí de sentir-se enganyats i maltractats per l'institut i els professors.		
Metodològica		Només a través de la vinculació personal s'aconsegueix que els joves deixin de veure't (com a educador) com algú que els assenyalava i els dius que són uns "liantes", perduts etc. Si aconsegueixes trencar aquesta barrera i educar la mirada cap al jove, cap el què és, què sent, què el preocupa... Llavors és quan es produeix veritablement el canvi.	Molts la llien perquè és la única manera que fins ara els ha funcionat per fer-se veure, per sortir de l'anonimat o la indiferència.	També hi ha el perfil més "tapat," que no la lla i que es protegeix no cridant l'atenció, que s'amaga, pràcticament. També és una manera de reclamar un acompanyament personal molt concret.		
Aula	A: "Ara també sóc més gran i he vist que els estudis són importants per tenir una bona feina i guanyar-me bé la vida i ser una persona "de profit."	A: "A l'insti no feia res perquè els profes passaven de mi i m'agobiava i em portava malament. Però aquí sí no entens una cosa te la tornen a explicar fins que ho entens, i si perds els nervis no t'expulsen, et calmen i intenten entendre't"		A: "Aquí m'he obert més perquè sento que m'entenen més, tant companys com professors. Hi ha més alumnes que venen de CRAE's per exemple, ja no sóc la "rara." Però aquí em sento més còmode i m'és més fàcil treballar perquè veig que hi ha gent com jo que treballa i llavors jo també ho faig."		
Reunió educadors		Encara que siguis el tutor l'alumne no és "teu" és de tots, i ell ho ha de notar. No pot significar-ho "tot" per tu i ser anònim pels altres. Els el tutor però ell o ella és responsabilitat de tots com a equip.		Existeix la sensació d'estar "entre iguals" perquè tots saben que si han acabat a El Llindar és per algun motiu que comparteixen, això fa que es sentin més propers els uns als altres.		
Aula		A: "A l'insti només els interessa si aproves o no, aquí sí et veuen malament es preocupen per tu, s'interessen. Això fa que tinguis ganes de venir encara que no estiguis al 100%, perquè saps que si hi ha algun problema t'entendran."	A l'insti hi arribes sense conèixer a ningú i t'has de fer veure i fer respectar per tenir els teus amics i que et respectin. I per fer això doncs a vegades l'has de liar una mica o el que sigui i això fa que et respectin però també fa que els professors t'agafin mania i siguis el dolent per ells.	A: "Aquí els profes estan acostumats a veure certes coses que a l'insti són tope rares i tope "xungues," saps? Si tens un problema amb justícia juvenil o el que sigui doncs saps que no seràs la loca o la mala de cop perquè ja hi estan acostumats."		

Metodològica				És habitual que s'ajudin, sobretot als tallers per exemple, que són el més diferent respecte l'institut i fa que els més grans tinguin ganes d'ajudar els nous amb coses.		
Aula	"Aquí t'ajuden més amb tot, fins i tot a trobar feina, t'ajuden a fer un currículum, a preparar les entrevistes de feina, etc. Això a l'insti no ho fan, tu no vas a l'insti a que t'ajudin a buscar feina"	Quan fas el canvi de primària a l'ESO és quan comencen els problemes... Hi ha més gent, són més grans i comencen les males influències... A passar-t'ho més bé també..	A: "Aquí tots hi estem per algun motiu, si estàs a El Llindar és perquè les classes al cole no t'han anat bé"	A: "Als tallers canvies el chip i els problemes queden fora perquè tots esteu allà treballant junts perquè surtin les coses. Quan estàs a la cuina o al taller sou companys i heu de treballar junts perquè tot surti.		
Tutoria individual (A)	"Jo vull tenir una bona feina per guanyar-me bé la vida i ser algú "de profit," vull que els meus pares vegin que ffaig algo amb la meua vida i per tenir una bona feina s'ha d'estudiar i treballar, encara que costi."			"Aquí tinc amics, a l'institut era el raro però aquí no. Em sento millor perquè allà tenia la sensació que tothom em mirava i no em sentia bé."		
Aula	"Vaig venir del Marroc perquè em van dir que aquí em podia guanyar millor la vida i viure millor, però m'ho haig de guanyar i lluitar. Vull tenir una bona feina i una bona vida per viure bé jo i la meua família d'aquí i d'allà, i sé que per això haig de treballar encara que em costi.	E		Jo tenia amics del carrer més grans que havien vingut aquí i jo els deia que havien vingut a una escola de tontos. Quan vaig començar l'ESO jo me la volia treure però després vaig veure que "no se'm donava" (no se me daba) i jo també he acabat aquí. Però ara m'agrada perquè veig que aquí tinc l'oportunitat de treure'm l'ESO o com a mínim formar-me per tenir una bona feina.		
Aula/TI		"A primària tot anava bé, però després vaig començar l'ESO i vaig començar amb les males companyies... Em vaig convertir amb l'ovella negra de la família. Vaig començar a suspendre-ho tot però no perquè no pogués, perquè jo sóc llesta, sinó perquè anava amb males companyies i treure bones notes i ser bona nena era de pringats. Ara me n'arrepenteixo.				
Tutoria individual (A)		Es nota molt el canvi de primària perquè allà tens menys professors i duren més temps i els hi pots agafar confiança i cuidar-vos i tal. Això a l'insti no passa. Aquí (a El Llindar) passa una mica més però a l'insti gens i això fa que no puguis fallar i que sigui tot més fred i difícil...	L'insti m'era igual, durant un temps no m'interessava res ni res em feia tenir ganes de fer coses ni res. Ni a l'insti ni fora, estava com ausent, no sé, no em motivava res.			
Aula/TI		Al cole (insti) et repeteixen les coses si ets dels llestos, però si ets així dels que no treballen gaire doncs encara que un dia ho vulguis intentar o el que sigui doncs et diuen que "a bona hora" o "haver escoltat" o coses així, i llavors dius, "doncs ja, pa què?"	però si ets així dels que no treballen gaire doncs encara que un dia ho vulguis intentar o el que sigui doncs et diuen que "a bona hora" o "haver escoltat" o coses així, i llavors dius, "doncs ja, pa què?"			
Aula/TI		D'El Llindar mola que t'ajudin no només amb les coses de l'insti sinó amb tot, que t'escoltin també a nivell personal. Saps? I si t'han de fer plorar també et fan plorar, eh, però saps que és pel teu bé i que es preocupen per tu, perquè ho notes.				
Aula/TI	Jo necessitava algú que m'emputgés una mica i m'ajudés a sortir d'un cercle viciós al que havia entrat. A l'insti era invisible pels profes i pensava que no arribaria enlloc, perquè és com em feien sentir. Aquí he trobat la confiança necessària per creure amb mi i creure que puc aconseguir el que em proposi, tant amb els estudis com després amb la feina.	A l'insti tenia por d'equivocar-me, no sé, i per això directament no ho intentava, preferia ser la liante o la pasota que la tonta. Aquí és diferent, saps que et pots equivocar i que t'ajudaran, perquè també notes que els companys estan com tu d'alguna manera. Això fa que tinguis menys pressió i llavors et surten les coses, i com que et surten i a proves cada cop tens més confiança i creus més amb tu mateix.		C		
	Senzillament abans no tenia cap meta perquè no em sentia motivat ni m'interessava res. Ara sí, primer vaig fer tallers de cuina i després al PFI he fet pràctiques i això mola molt perquè pots veure si realment vols treballar d'això i t'agrada i jo he vist que sí.					
	Al final s'ha d'estudiar per tenir algo a fer avui i el dia de demà també. Jo he passat temps sense estudiar i et tornes mig boig sense fer res. Si no estudies el dia de demà acabaràs al carrer vivint com un "perdut" o robant o el que sigui i jo no ho vull això per mi. Vull ser una persona de profit.					
Tutoria individual	El Joan expressa que estudia per una professió que sap que li interessa perquè ja hi ha treballat abans i li ha agradat, la cuina. Creu que si aconseguix més titulació tindrà més possibilitats de trobar feina del que li agrada, tot i així diu que si ara li arribés una oferta de feina deixaria els estudis i aniria a treballar perquè "la cosa no està per tirar coets i jo tinc les meves despeses."					

<p>Aquí em sento capaç d'aprovar i de fer un grau mig i potser un superior. No ho sé, més enllà no però un grau mig i un superior potser sí, i després potser anar fora a treballar. Si aquí no hi ha feina doncs a alemanya o londres, jo tinc amics que han anat allà i allà hi ha feina. És el que vull: treballar. Si pot ser del que m'agrada bé, i sinó, també.</p>				
---	--	--	--	--