

Anuari 2022

Els reptes de l'educació a Catalunya

Les expectatives formatives i professionals dels i les joves: un abordatge des de l'orientació escolar

Queralt Capsada-Munsech



Anuari 2022

Els reptes de l'educació a Catalunya

Aina Tarabini
(Directora)

Anuari 2022

Els reptes de l'educació a Catalunya

**Aina Tarabini
(Directora)**

La col·lecció «Polítiques» és la col·lecció de referència de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen les recerques i els treballs promoguts per la Fundació amb més rellevància social i política. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

© Fundació Jaume Bofill, 2022
Girona, 34, interior
08010 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fundaciobofill.cat>

Creiem que el coneixement s'ha de compartir. Per això fem servir una llicència Creative Commons **Reconeixement 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**, llevat que en algun material indiquem el contrari. Us animem a copiar, redistribuir, remesclar o transformar i crear els continguts propis d'aquesta publicació, per a qualsevol finalitat, inclosa la comercial. Només us demanem que reconegueu l'autoria de la creació original.



Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web: www.fundaciobofill.cat

Primera edició: novembre de 2022

Autoria: Aina Tarabini (dir.),
Montserrat Blanes,
Queralta Capsada-Munsech,
Marta Casas, Digna Couso,
Marta Curran, Clara Fontdevila,
Judith Jacovkis Halperin,
Paula Lozano, Raquel Miño,
Laia Narciso, Neus Sanmartí,
María Seguro, Eulàlia Sot,
Núria Vallès-Peris

Edició: Fundació Jaume Bofill
i Bonal·letra Alcompàs
Cap de publicacions: Anna Sadurní
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre

Disseny de la coberta: Anythink
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-124829-7-3
DL: B 20360

Autoria: **Aina Tarabini** (dir.). Doctora en Sociologia, professora del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona i membre dels grups de recerca GEPS (Grup de recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials) i GIPE (Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives).

Montserrat Blanes. Directora de l'Institut Bonanova FP Sanitària. Ha estat directora de la Fundació Barcelona FP i directora d'organització i gestió de Barcelona Activa (Ajuntament de Barcelona).

Queralt Capsada-Munsech. Doctora en Sociologia per la Universitat Pompeu Fabra. Actualment és professora lectora (Assistant Professor) en Sociologia de l'Educació al Departament d'Educació de la University of Glasgow (UK).

Marta Casas. Antropòloga especialitzada en Gestió de la Diversitat i la Convivència, Educació Intercultural i Educació Inclusiva. Actualment treballa de professora a l'INS Antoni Pous i Argila de Manlleu i coordina El Teler de Música (Fundació L'Arc).

Digna Couso. Llicenciada en Física i doctora en Didàctica de les Ciències. Professora del Departament de Didàctica de la Matemàtica i les Ciències Experimentals de la UAB i Directora del Centre de Recerca per a l'Educació Científica i Matemàtica (CRECIM).

Marta Curran. Doctora en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona, professora i investigadora de Sociologia de l'Educació de la UCM i el GEPS-UAB.

Clara Fontdevila. Doctora en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualment és investigadora en Política educativa de la Universitat Autònoma de Barcelona i la University of Glasgow.

Judith Jacovkis Halperin. Doctora en Sociologia per la UAB, professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB i membre dels grups de recerca GEPS (Grup de recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials) i Esbrina.

Paula Lozano. Graduada en Mestra d'Educació Primària per la Universitat de Barcelona (UB). Màster en Investigació i Canvi Educatiu (UB). Professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB i membre del grup de recerca Esbrina.

Raquel Miño. Doctora en Educació i Societat per la Universitat de Barcelona. Professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB i membre del grup de recerca Esbrina.

Laia Narciso. Doctora en Antropologia Social i Cultural. Professora al Departament d'Antropologia Social i Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona i investigadora del Grup EMIGRA, Centre d'Estudis sobre Migracions.

Neus Sanmartí. Doctora en Ciències Químiques i especialista en Didàctica de les Ciències. Professora emèrita del Departament de Didàctica de la Matemàtica i les Ciències Experimentals de la UAB.

María Seguro. Graduada en Periodisme i màster en Polítiques Públiques i Socials (Universitat Pompeu Fabra i Johns Hopkins University). Cap de projectes a la Fundació Bofill, especialitzada en segregació escolar.

Eulàlia Sot. Llicenciada en Psicologia per la Universitat Autònoma de Barcelona i màster en Teràpia Familiar Sistèmica pel Centre de Teràpia Familiar de Barcelona. Actualment treballa a la Subdirecció General d'Addiccions de l'Agència de Salut Pública de Catalunya.

Núria Vallès-Peris. Sociòloga, doctora especialitzada en Estudis de la Ciència i la Tecnologia. Actualment és investigadora a l'*Intelligent Data Science and Artificial Research Center* de la UPC i al *Barcelona Science and Technology Studies Group* de la UAB.

Índex

Introducció	1
Aina Tarabini	
Bibliografia	8
1 El Decret d'educació inclusiva: aportacions i limitacions per a garantir l'equitat educativa	11
Raquel Miño i Paula Lozano	
Introducció	13
Quatre preguntes sobre el desplegament del Decret d'inclusió	16
Quines han estat les principals aportacions del Decret d'inclusió?	16
Quines dificultats troben els centres a l'hora d'educar en igualtat de condicions tot l'alumnat?	19
El desplegament del decret afavoreix itineraris educatius i d'aprenentatge que contribueixen a la igualtat de condicions entre l'alumnat?	24
El decret afavoreix que el professorat tingui accés a la formació que necessita?	33
Com construir un sistema educatiu basat en la igualtat de condicions educatives per a tothom?	36
Canvis al decret. Destinar suficient pressupost, enfortir les xarxes, crear nous perfils i generar aliances	36

A l'abast del professorat. Canviar les relacions pedagògiques, escoltar l'alumnat i millorar l'orientació postobligatòria	39
Tres missatges clars a l'Administració: baixar les ràtios, fer front a la segregació escolar i reduir la pobresa	41
Propostes d'acció transformadora	43
Pel que fa als canvis que poden fer-se des de l'Administració educativa:	44
Pel que fa als canvis que poden fer-se des dels centres educatius	46
Finalment, pel que fa als canvis que poden potenciar-se des de les polítiques públiques	47
Bibliografia	48

2 El rol de la programació de l'oferta en la lluita contra la segregació escolar: reptes i oportunitats **53**

María Seguro

La importància de la programació de l'oferta educativa	55
Context	58
Una escola amb més alumnat de nacionalitat estrangera i en risc de pobresa	58
Increment de la concentració escolar i del nombre de centres educatius segregats respecte al seu entorn	59
Concentració de vacants als centres públics més complexos i a la xarxa concertada	62
Sobreoferta	64
Una oferta de places que creix quan augmenta l'alumnat, però que no disminueix amb la caiguda demogràfica	67
Una xarxa dual regulada per normatives diferents que no permet una estratègia conjunta en l'aplicació de mesures d'equitat en la programació de l'oferta	70
La transformació dels centres educatius amb baixa demanda en instituts escola	73
Punts de millora i palanques de canvi	75
La caiguda demogràfica persistirà en la propera dècada i caldrà canviar la programació	75
Reformulació dels criteris de programació de l'oferta: de la valentia local a l'estratègia de país	76
Les Taules de Planificació: d'una programació anual segons el padró a una programació guiada per les dades sota criteris d'equitat	77

Un marc normatiu comú per a tots els centres finançats amb fons públics	77
La distribució equilibrada de la matrícula viva per afavorir l'equilibri al llarg del curs	78
La reserva de places per a alumnes amb necessitats específiques per garantir que tots els grups són heterogenis des de P3	79
Criteris dessegregadors a l'hora de tancar, fusionar o reconvertir a instituts escola els centres educatius	80
Aprofitament dels efectes dessegregadors de la configuració de zones escolars i adscripcions	81
Propostes i recomanacions	82
Emissió d'instruccions específiques per programar una oferta ajustada al padró que promogui la distribució equilibrada de l'alumnat	83
Criteris d'obertura de grups al llarg del curs per gestionar l'assignació d'alumnat de matrícula viva de manera equilibrada	87
Aprovació d'un nou decret de concerts educatius que determini la programació conjunta de l'oferta entre tots els centres finançats amb fons públics	87
Creació de zones educatives heterogènies per compensar la segregació residencial	89
Mesures per fer créixer les oportunitats educatives als centres complexos amb baixa demanda	89
Bibliografia	91

3 El Repte de l'FP, entre la continuïtat d'estudis i la necessitat de professionalització **93**

Montserrat Blanes

Una FP integradora, inclusiva i de qualitat	95
L'accés	101
El procés	109
Cap a un sistema integrat d'FP	109
El professorat de l'FP, una peça clau de l'engranatge	113
El model d'ensenyament-aprenentatge de l'FP	115
La sortida	118
Propostes de millora	120
Consens en els objectius i la finalitat de l'FP inicial	120
Integració del sistema	122

L'orientació	123
Professorat	126
Centres i infraestructura	128
Currículum i metodologies	130
Bibliografia	131

4 Els Centres de Noves Oportunitats: una peça clau del sistema educatiu català per a garantir l'èxit escolar **133**

Marta Curran i Aina Tarabini

Introducció	135
De segones a noves oportunitats: el nom fa la cosa?	138
Centres de Noves Oportunitats a Catalunya: antecedents i radiografia actual	141
Els i les destinatàries dels Centres de Noves Oportunitats	143
L'ADN dels Centres de Noves Oportunitats	147
Algunes experiències recents al territori català	152
A quins obstacles han de fer front els CNO?	155
Punts de millora i palanques de canvi	158
Reclams que els CNO fan a les administracions públiques	158
Riscos i oportunitats de la institucionalització dels CNO	161
Propostes i recomanacions per a l'acció	165
Planificació	165
Governança	166
Reconeixement i finançament	168
Funcionament	168
Població diana i avaluació	169
Bibliografia	169

5 Els agrupaments escolars: impactes sobre les oportunitats educatives dels i les joves **173**

Laia Narciso

Les formes d'agrupament de l'alumnat: el repte entre l'eficàcia i l'equitat	175
Què sabem sobre els models d'agrupament als diversos sistemes?	178
Models i tipologies d'agrupament dels sistemes educatius europeus	179
Principals riscos i oportunitats de les formes d'agrupament	185

Mapa actual del model d'agrupament al sistema educatiu català	191
Marc normatiu: diferenciació del sistema i formes d'agrupament previstes	191
Models i tipologies d'agrupaments presents al sistema educatiu català	198
Àmbits de millora i oportunitats de canvi: oportunitats educatives i claus per fomentar l'equitat	200
Nivell de sistema: condicionants i potencials de la política educativa actual	201
Nivell institucional: transformacions de la cultura i de les pràctiques escolars cap a la inclusió	202
Propostes per a models que garanteixin el potencial educatiu de tot l'alumnat	205
Bibliografia	209
6 Despertar el gust per l'aprenentatge de tot l'alumnat: una utopia feta realitat	217
Digna Couso i Neus Sanmartí	
El repte de desenvolupar el gust per aprendre en tot l'alumnat	219
Idea 1: Una motivació més enllà de la curiositat temporal o de l'interès mediatitzat	222
Idea 2: El que realment motiva a aprendre és creure que tu, siguis qui siguis, pots tenir èxit aprenent	227
Idea 3: El paper de la contextualització, el diàleg i la metacognició en el foment de l'aprenentatge	232
Idea 4: El gust per aprendre a l'escola es genera formant part d'una comunitat que comparteix objectius i valora l'aprenentatge	243
Propostes i recomanacions per despertar el gust per aprendre de l'alumnat	248
Conclusions	257
Bibliografia	259
7 Gestió inclusiva de la diversitat i capacitació professional: un vincle indestriable	265
Marta Casas	
Qüestions per començar	267
De què parlem quan parlem de diversitat?	268

De què parlem quan parlem de perspectiva inclusiva?	271
La capacitació dels professionals de l'educació	272
De què parlem quan parlem de capacitació?	272
De qui parlem quan parlem de professionals de l'educació?	279
Tres principis orientadors	281
Principi 1: els professionals de l'educació com a agents de canvi	281
Principi 2: eliminar les barreres per a la inclusió	283
Principi 3: responsabilitat col·lectiva per construir contextos més inclusius	287
Propostes i recomanacions	288
Àmbit 1: desenvolupament professional	290
Àmbit 2: abordatge de les barreres per a la inclusió	296
Àmbit 3: Corresponsabilitat social	301
Bibliografia	303

8 El professorat als centres de màxima complexitat: com reclutar-lo i retenir-lo **309**

Clara Fontdevila	
La configuració de les plantilles docents als centres d'alta complexitat: un debat pendent	311
La configuració de les plantilles docents: implicacions des d'una agenda d'equitat	313
Apunts diagnòstics: el cas de Catalunya	318
Mobilitat, rotació i distribució del personal docent: una radiografia incompleta	318
Cap a una política de recursos humans per als centres d'alta complexitat: avenços recents	323
L'atracció de docents a centres desavantatjats: síntesi d'opcions polítiques	328
Programes de capacitació integrats en la formació inicial	330
Programes de mentoria i inducció	331
El clima escolar i les condicions de treball	332
Reptes i opcions de reforma del sistema educatiu català	333
Bibliografia	340

9	Estratègies educatives cap a la ciutadania digital (amb d petita)	347
	Núria Vallès-Peris	
	Introducció	349
	Una visió alternativa de la digitalització educativa	351
	Com pensar la digitalització escolar? Controvèrsies i preguntes	355
	La manera com es dissenyen i desenvolupen tecnologies digitals educatives és un procés que està obert a l'anàlisi social i polític	357
	Les tecnologies no són simples eines que ens ajuden en l'ensenyament i l'aprenentatge, sinó que contribueixen a configurar les pedagogies, l'organització i les experiències escolars	359
	Els efectes de qualsevol innovació tecnològica s'expliquen per la seva naturalesa relacional i situada, que pren forma quan s'introdueixen en un determinat context, en el qual hi participen alumnat, professorat, famílies i polítiques educatives	362
	Propostes cap a una ciutadania digital des de l'educació (amb d petita)	365
	Com es poden reforçar processos interns que responguin a models més democràtics de digitalització educativa?	370
	De quina manera es poden desenvolupar estratègies d'educació digital que acompanyin les pedagogies que promouen l'èxit educatiu i la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat?	371
	Quines mesures contra la injustícia digital ens poden permetre reduir les desigualtats entre l'alumnat?	374
	Apunt final	376
	Bibliografia	377
10	El rol de l'educació en la promoció de la salut: una mirada des de l'equitat i el benestar	381
	Judith Jacovkis Halperlin i Eulàlia Sot	
	Educació i salut més enllà de la pandèmia	383
	L'educació com a determinant social de la salut	386
	Situació a Catalunya: antecedents, recorregut i marcs actuals	390

Marc estratègic de promoció de la salut i prevenció als centres educatius	395
Els principals indicadors de salut dels i les joves a Catalunya	397
Àmbits de millora i orientacions per al canvi	399
Comunitat	401
Equitat	403
Intersectorialitat	406
Continuïtat	408
El centre educatiu a la Xarxa de Salut Comunitària: propostes i recomanacions	410
Comunitat	410
Equitat	412
Intersectorialitat	415
Continuïtat	416
Conclusions	418
Bibliografia	419

11 Les expectatives formatives i professionals dels i les joves: un abordatge des de l'orientació escolar **425**

Queralt Capsada-Munsech

Cap a un model global d'orientació, pensant en persones enlloc d'estudiants	427
Del «somni» a la realitat: destriant els factors principals que condicionen les expectatives formatives i professionals	429
Factors individuals	431
Factors institucionals	437
Factors de context	442
Ampliant la mirada: què ens manca per poder treballar les expectatives dels i les joves de forma global	443
Punts de millora i palanques de canvi per promoure l'orientació global	447
Propostes i recomanacions per a un model d'orientació global que entengui els i les joves com a persones	450
Bibliografia	455

Conclusions: per una política educativa que posi el benestar al centre	463
Aina Tarabini	
La justícia afectiva com a marc d'anàlisi	469
El propòsit: l'èxit educatiu per a tothom	474
Els suports: formació, recursos i acompanyament	478
La col·laboració: cap a una comunitat educativa basada en la confiança	483
Per acabar	486
Bibliografia	489

11

Les expectatives formatives i professionals dels i les joves: un abordatge des de l'orientació escolar

Queralt Capsada-Munsech

Cap a un model global d'orientació, pensant en persones enlloc d'estudiants

La darrera etapa de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) és un punt de transició clau pels i les joves, ja que han de prendre decisions que indubtablement influenciaran les seves vides, tant a nivell formatiu i professional, però també a nivell personal i familiar. Bona part d'aquestes decisions estan condicionades per les expectatives i aspiracions educatives de cada persona. Tant a nivell teòric com pràctic tenim evidència d'una sèrie de factors individuals (p. ex. classe social, gènere), institucionals (p. ex. pràctiques escolars, trajectòries formatives disponibles) i de context (p. ex. oferta i demanda laboral) que influencien les expectatives i aspiracions formatives i professionals dels i les joves. En la majoria de casos, aquests factors reforcen les desigualtats preexistents. Tot i la dificultat que suposa dissenyar i implementar polítiques d'orientació formativa i professional que ens permetin reduir i idealment eliminar aquestes desigualtats estructurals, el primer pas és ser-ne conscients i estar-ne informats/des, tant des dels centres educatius, com des de l'entorn dels i les joves (p. ex. la família), així com per part dels principals actors del mercat de treball (p. ex. ocupadors).

Tanmateix, un dels problemes amb el que tant investigadors/es com professionals del món educatiu i familiars ens trobem és que la informació i eines solen estar compartimentades per temàtiques. Aquesta compartimentació dificulta l'elaboració d'un diagnòstic individual que permeti donar el millor suport en matèria d'orientació per tal de treballar i adaptar les expectatives i aspiracions formatives i professionals dels i les joves a la realitat, alhora que fem front a les potencials desigualtats que se'n puguin derivar. De manera que el *primer repte* que se'ns planteja en matèria d'orientació formativa i professional és: *com facilitar eines de diagnòstic que permetin fer un balanç de quins són els factors més rellevants per a cada jove i, posteriorment, donar el suport adient per orientar les persones, donades les seves circumstàncies concretes.*

Més enllà de tots aquests factors, tant la recerca com les polítiques d'orientació tendeixen a proporcionar una visió focalitzada en les esferes formatives i/o professionals, sovint ignorant la resta de dimensions vitals, com ara els plans de família, la salut, el valor del temps d'oci o les preferències de mobilitat i lloc de residència dels i les joves. Tot i que socialment i institucionalment se solen valorar més uns itineraris formatius i professionals que uns altres, és important tenir en compte altres situacions i preferències personals a l'hora d'orientar els i les joves, tant en la formulació i treball de les expectatives com en l'elecció de trajectòries formatives i professionals. Per tant, un *segon repte* que se'ns planteja és: *com tenir en compte la resta d'esferes vitals dels i les joves per tal que ens permeti orientar-les adequadament a les seves expectatives formatives i professionals, sense imposar un model normatiu d'allò que socialment es considera més exitós, i alhora treballar per un sistema educatiu més igualitari.*

Per tal de fer front a aquests dos reptes, les preguntes clau que aquest capítol afronta són: *Com podem treballar les expectatives dels i les joves de forma global? Quins principis orientadors es podrien posar en pràctica a Catalunya per tal de desplegar aquest objectiu?*

Del «somni» a la realitat: destriant els factors principals que condicionen les expectatives formatives i professionals

Una de les decisions més importants que el jovent ha de prendre a Catalunya té lloc quan finalitzen el quart curs de l'Educació Secundària Obligatoria (ESO). Fins a aquest moment, almenys formalment, l'activitat principal que els ha ocupat la major part del dia a dia de les seves vides ha estat l'activitat educativa i formativa. A més a més, fins a aquest punt no han hagut de prendre grans decisions sobre la seva formació, ja que el model comprensiu del sistema educatiu català varia en poca mesura durant l'educació obligatòria. No obstant això, sabem que un cop s'han de prendre «decisiones» és quan les desigualtats socials solen reforçar-se (Tarabini, 2020).

La decisió final sobre el projecte formatiu i/o professional a emprendre un cop s'acaba l'etapa obligatòria és, sense cap mena de dubte, una decisió personal. Malgrat això, cada persona està clarament influenciada per diferents factors que modulen les seves expectatives formatives i/o professionals i, en conseqüència, l'elecció d'un projecte personal que emprendre un cop es finalitza l'ESO. Per tal d'acompanyar els i les joves en aquesta etapa, el professorat, el personal orientador i familiars/persones de l'entorn hem de tenir un bon coneixement de com es formen les seves expectatives formatives i professionals. *De manera que entendre i treballar les expectatives dels i les joves és el primer pas per proporcionar l'orientació adequada per a cada cas.*

Tota persona sol tenir una *aspiració* formativa i/o professional concreta que reflecteix el que *li agradaria fer a la vida*, sense tenir massa en compte les possibilitats reals (p. ex. ser astronauta). Tanmateix, aquestes aspiracions vitals solen venir acompanyades per un bany de realitat que ens fa adaptar el que ens agradaria fer (*aspiració*) al que creiem que és possible (*expectativa*, p. ex. ser enginyer/a), basat en una reflexió sobre les nostres habilitats i interessos, així com les opcions reals i factibles que

trobem en el nostre entorn. Pot haver-hi moltes persones que al final de l'ESO aspirin a anar a la universitat i graduar-se amb una titulació universitària, però que a l'hora de la veritat considerin que això sigui poc realista per diversos motius (p. ex. notes baixes, necessitat de trobar una feina remunerada).

La formació d'aquestes expectatives educatives i professionals sobre *el que realment és possible i probable en el nostre entorn* està influenciada per una sèrie de factors individuals, institucionals i de context. Sembla evident que, per tal de poder donar suport a les persones i orientar-les cap als itineraris formatius i/o professionals que vulguin emprendre, cal en primera instància entendre els elements que influeixen les expectatives educatives i professionals dels i les joves, així com les desigualtats que se'n deriven. Amb aquesta intenció, els següents paràgrafs estan dedicats a revisar l'evidència que tenim sobre alguns dels principals factors que condicionen les expectatives educatives dels i les joves, seguit d'una reflexió sobre allò que ens manca saber i que seria necessari per tal de proporcionar una orientació amb una mirada global.

Què sabem sobre com es formen les expectatives educatives i professionals dels i les joves?

La recerca i evidències sobre expectatives educatives és molt àmplia. Hi ha una ventall molt divers de factors que influeixen les expectatives dels i les joves en aquesta etapa de la vida, la qual cosa fa comprensible la variació entre països, però també entre persones del mateix país (Buchmann i Dalton, 2002; Mateju, 2007). És per aquest motiu que en aquest capítol em focalitzo en aquells factors que són més rellevants pel cas català. La revisió que presento a continuació està organitzada segons factors individuals (rendiment acadèmic, classe social i entorn familiar, gènere i bagatge migratori i/o ètnic), factors institucionals (centre escolar, professorat, sistema educatiu) i factors de context (mercat de treball), amb un èmfasi especial en la identificació de desigualtats entre diferents grups socials.

Factors individuals

Rendiment acadèmic

Un dels factors que més clarament influeixen les expectatives educatives i professionals dels i les joves és el rendiment acadèmic (OECD, 2012; Kerckhoff, 1995). Els resultats de proves estandaritzades i qualificacions (les notes) que els i les joves reben al llarg de l'ESO modulen les seves expectatives educatives i, més indirectament, professionals. Aquells/es que han experimentat un bon rendiment acadèmic tendeixen a tenir expectatives educatives que considerem més altes i/o ambicioses, com ara anar a la universitat i aconseguir una titulació universitària. Un dels principals mecanismes explicatius és que tenir un millor rendiment acadèmic proporciona una major confiança en la persona a l'hora d'aconseguir el seu objectiu. No obstant això, el rendiment acadèmic no és necessàriament la causa de les expectatives educatives, ja que la relació també funciona en el sentit invers. Aquelles persones que tenen unes expectatives educatives més altes solen dedicar majors esforços i temps als estudis, de manera que s'assoleix l'autoprofecia (*self-fulfilling prophecy*, en anglès) del si t'esforces molt llavors aconseguiràs millors resultats acadèmics. És cert, però, que quan comparem persones amb un rendiment acadèmic i nivell socioeconòmic similar, aquelles que tenen unes expectatives educatives més altes (p. ex. anar a la universitat) solen aconseguir titulacions universitàries en major mesura que aquelles que tenen expectatives més baixes (p. ex. no anar a la universitat) (Campbell, 1983; Sewell *et al.*, 2003).

Tot i que el rendiment acadèmic sembla estar clarament correlacionat amb les expectatives educatives dels i les joves, aquest no és l'únic factor. Un cop comparem persones amb el mateix rendiment acadèmic veiem que no totes mostren les mateixes expectatives educatives. Mentre que algunes persones mostren unes expectatives educatives per sota de la mitjana d'aquelles persones amb un rendiment acadèmic similar, n'hi ha d'altres que mostren unes expectatives més ambicioses en termes comparatius (OECD, 2012). Alguns dels factors més rellevants que modulen

aquesta relació en el cas de Catalunya són la classe social, el gènere i el bagatge migratori i/o ètnic de la persona (Martínez i Arnau, 2015), els quals es discuteixen a continuació.

Classe social i entorn familiar

L'origen social dels i les joves (normalment aproximat via el nivell educatiu o ocupacional del pare i/o mare) és un dels factors sobre els quals disposem d'una àmplia evidència pel que fa a la seva influència en les expectatives educatives. En tots els països de l'OCDE quan comparem estudiants amb rendiment acadèmic similar veiem que aquells que provenen d'un entorn socioeconòmic més desavantatjós solen tenir expectatives educatives més baixes que aquells que provenen d'entorns més avantatjosos (Dupriez *et al.*, 2012). Segons dades del darrer estudi PISA 2018, de mitjana en els països de l'OCDE, nou de cada deu estudiants amb bon rendiment acadèmic i de famílies socioeconòmicament avantatjoses esperaven obtenir una titulació universitària, mentre que aquesta xifra es redueix a set de cada deu per aquells estudiants que, tot i tenir bon rendiment acadèmic, provenen de famílies socioeconòmicament desavantatjoses (OECD, 2019: 15). Hi ha diverses explicacions de com la classe social influeix en les expectatives educatives dels i les joves. Una primera explicació és indirecta a través del rendiment escolar, o el que es coneix en la literatura acadèmica sobre estratificació social com a «efectes primaris» (l'associació entre classe social i rendiment acadèmic) (Boudon, 1974). L'evidència empírica ens mostra que hi ha diferències sistemàtiques en la mitjana del rendiment acadèmic entre joves de diferents classes socials (Breen i Goldthorpe, 1997), ja que els i les joves d'entorns socioeconòmics més avantatjosos tendeixen a tenir major suport a casa en les tasques referents a l'escola (p. ex. control i ajuda per fer els deures, tutors particulars). Ja que hem vist que el rendiment acadèmic està associat amb les expectatives educatives, el fet que els i les joves de classe treballadora tendixin a tenir un rendiment acadèmic més baix inevitablement influeix en les seves expectatives educatives. Altres mecanismes que ens permeten explicar aquesta associació entre classe social i expectatives educatives fan referència als «efectes secundaris» (l'associació entre la classe social

i les decisions educatives que es prenen) (Boudon, 1974). Els i les joves amb pares que hagin anat a la universitat o que tinguin contacte amb xarxes professionals destacades tendeixen a tenir accés a informació més concreta i personalitzada al seu cas. Igualment, també solen tenir més pressions familiars per tenir expectatives (altes) d'anar a la universitat, i els seus pares i/o mares solen tenir unes majors expectatives sobre el seu rendiment acadèmic (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2020). A més a més, acostumen a tenir una major xarxa social que permet emprendre camins amb més risc pel que fa a titulacions acadèmiques amb un futur professional més incert (p. ex. grau en Sociologia), o pel qual es necessiten molts anys d'estudis (p. ex. grau en Medicina), alhora que proporcionen el corresponent suport econòmic.

Més enllà d'allò que estrictament considerem com a classe social d'origen (nivell ocupacional i/o educatiu parental), hi ha altres factors de l'entorn familiar que estan relacionats amb les expectatives educatives i les probabilitats de deixar els estudis de forma prematura. La recent revisió d'evidències de González-Rodríguez *et al.* (2019) mostra que un dels grups de factors més rellevants que es troben correlacionats amb la probabilitat d'abandonament escolar prematur (entès com a completar com a molt la primera etapa de l'educació secundària) és l'estructura familiar, essent aquelles persones provinents d'una família monoparental, de famílies nombroses, amb pares divorciats o que no viuen amb els pares, més propenses a l'abandonament escolar prematur (veure detalls dels estudis revisats a González-Rodríguez *et al.*, 2019).

De manera que sembla que pel que fa a la classe social cal parar major atenció i treballar les expectatives educatives dels i les joves de classe treballadora i els que viuen en una estructura familiar no normativa.

Gènere

En termes generals en els països de l'OCDE, les noies tendeixen a mostrar un millor rendiment escolar que els nois (OCDE, 2015), especialment en competència lectora —30 punts de mitjana als països de l'OCDE— mentre que els nois solen presentar un millor rendiment en competència matemàtica, tot i que les diferències entre nois i noies són menors —5 punts de mitjana als països de l'OCDE (OECD, 2019: 16). A més, sembla que aquesta tendència es manté al llarg del temps i en els diferents països de l'organització, facilitant que les noies tinguin expectatives educatives més ambicioses que els nois (Sikora i Pokropep, 2011). Aquestes diferències de gènere en el rendiment acadèmic es veuen reflectides també en els resultats educatius. Per exemple, segons dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya,¹ la taxa de graduació a 4t d'ESO respecte dels alumnes avaluats el curs escolar 2018/2019 va ser del 86,1% entre els nois enfront del 92,3% de les noies, mostrant una diferència semblant des del curs escolar 2005/2006. Segons dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya² (Idescat), l'any 2021 la taxa d'abandonament prematur dels estudis³ entre els homes era del 19,4%, enfront del 9,9% de les dones a Catalunya (14,8% de mitjana), diferència que de nou s'ha mantingut al llarg del temps. Ja que hem comentat que el rendiment acadèmic té una clara influència en les expectatives educatives dels i les joves, aquestes diferències de gènere ens poden semblar poc sorprenents. Malgrat tot, se'ns planteja la qüestió de per què les noies tenen millor rendiment educatiu i expectatives educatives en general quan les comparem amb els nois. Sembla que un factor rellevant que diferencia la major part dels nois de les noies són les seves actituds envers l'escola i comportaments socials a

1. Dades disponibles a la pàgina web del Departament d'Educació de Catalunya via l'URL: <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/sistema-educatiu/rendiment-escolar/avaluacions-internes/>

2. Dades disponibles a la pàgina web de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) via l'URL: <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=odsinn=13603>

3. Abandonament escolar prematur, calculat com el percentatge de la població de 18 a 24 anys que com a màxim ha assolit la primera etapa de l'educació secundària i no va participar en cap mena d'estudi o formació durant les quatre setmanes anteriors a l'enquesta.

l'escola (DiPrete i Jennings, 2012), essent de mitjana les actituds i comportaments de les noies (p. ex. atenció a classe, persistència en les tasques, voluntat d'aprendre, organització, autocontrol, empatia) més propensos a garantir l'èxit escolar que els dels nois (p. ex. actuar de forma impulsiva, interrompre la classe).

Aquí un tema important a ressaltar és la *interacció entre gènere i classe social*. Com hem comentat, les persones de classe treballadora tendeixen a mostrar un rendiment acadèmic més baix que els seus iguals de classes més avantatjoses. Hi ha evidència que aquest efecte té major força entre els nois que les noies (Entwisle *et al.*, 2007; Glaesser i Cooper, 2014), reforçant així les diferències de gènere entre les persones de classe treballadora. A més a més, sembla que els nois de classe treballadora tendeixen en major proporció a mostrar actituds negatives envers l'escola i a treure-li valor a les activitats acadèmiques i/o relacionades amb l'escola (DiPrete i Buchmann, 2013; Wells *et al.*, 2011). Alguns estudis apunten que les expectatives educatives dels nois de classe treballadora tendeixen a reproduir en major mesura els rols tradicionalment masculins de la seva classe que no pas les noies (Entwisle *et al.*, 2007). I sembla que aquesta tendència a reforçar els rols i comportaments masculins observats a la família i classe social d'origen encara es reforça més entre els nois descendents de famílies de petits propietaris de negocis o agricultors (Breen *et al.*, 2010).

De manera que sembla que en referència al gènere, cal parar especial atenció i treballar les expectatives educatives dels nois i, entre aquests, els de classe treballadora i provinents d'entorns de petits propietaris per tal d'ampliar la seva mirada.

Bagatge migratori i/o ètnic

Els i les joves que qualifiquem com a immigrants de segona generació (aquells/es que han nascut i crescut al país, però que almenys un dels progenitors va néixer fora del país) solen tenir unes expectatives educatives

més altes que els i les joves que no tenen un bagatge migratori i que els i les immigrants de primera generació (aquells/es que han nascut fora del país d'acollida). Encara que sembli contradictori, això sol passar tot i que en nombroses ocasions el seu (baix) rendiment acadèmic i la seva classe social (més desavantatjosa) operin en el sentit contrari (Salikutluk, 2016). Una de les explicacions a aquesta situació més aviat paradoxal és que aquests/es joves tenen la inquietud de l'ascensor social, i veuen la via educativa com el camí per ascendir socialment respecte els seus progenitors (Portes i Rumbaut, 2001). Malauradament, en nombroses ocasions sembla que aquest optimisme sobre les expectatives educatives dels i les joves de segona generació no s'acaben complint (Feliciano i Rumbaut, 2005). Tot i això, els i les joves amb bagatge migratori i/o de minories ètniques solen tenir unes expectatives educatives més altes, suggerint que són més optimistes que la resta de joves amb rendiment acadèmic similars (Fernández-Reino, 2016). De totes formes, cal tenir en compte que no podem posar tots els i les joves amb bagatge migratori i/o de minories ètniques al mateix calaix, ja que aquesta categoria inclou un col·lectiu divers pel que fa a les seves necessitats, preferències i expectatives envers l'educació i el treball.

De nou, en aquest cas també cal posar de relleu *la interacció entre el bagatge migratori i/o minoria ètnica amb el gènere i la classe social*. En molts casos, els i les joves amb un bagatge migratori i/o pertanyents a minories ètniques també solen formar part dels grups socials socioeconòmicament més desavantatjats, i les expectatives formatives i professionals poden variar entre nois i noies. Un bon exemple és el cas dels i les joves d'ètnia gitana, ja que bona part del seu baix rendiment escolar en termes comparatius està relacionat amb la seva posició desavantajada dins de l'estructura social (Bretones, 2015). Segons dades recollides el 2012 pel Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) pel conjunt d'Espanya, entre els i les joves del col·lectiu gitano a secundària el 27,1% esperava graduar-se de l'ESO, el 20,3% esperava aconseguir un cicle formatiu de grau mitjà, i un 20,5% a graduar-se a la universitat. Aquestes expectatives es troben clarament per sota de la mitjana catalana. A partir de dades de

l'informe PISA 2003 per Catalunya, en aquell moment entre els estudiants catalans un 11,2% esperava acabar l'ESO, un 10,7% cicles formatius de grau mitjà, un 13,8% batxillerat, un 15,2% cicles formatius de grau superior i la majoria, un 49,9%, esperaven obtenir una titulació universitària (Capsada *et al.*, 2014: 48, Gràfic 7). La situació es complica encara més si introduïm el factor gènere, ja que en comparació amb els nois, les noies d'ètnia gitana solen tenir menys suport familiar per seguir estudiant i, si ho fan, el reconeixement que reben per les seves qualificacions acadèmiques sol ser menor a nivell social (Abajo i Carrasco, 2004: 159).

De manera que sembla que, en referència al bagatge migratori i/o ètnic, cal parar especial atenció i treballar el grau d'optimisme o pessimisme d'aquests/es joves, i fins a quin punt les seves expectatives són (prou/ massa) ambicioses i factibles.

Factors institucionals

Escola

Hem discutit que la classe social dels i les joves està clarament associada a les seves expectatives educatives. No obstant això, la classe social no només es posa de manifest a través de la família, sinó que també ho fa a través de l'escola. Els i les joves que es troben en contextos escolars més benestants tendeixen a tenir aspiracions educatives més altes, independentment de la classe social familiar (Dupriez *et al.*, 2012). Igualment, la classe social dels companys de classe té el potencial d'influir en les expectatives educatives individuals a través de l'anomenat «efecte company» (*peer effect*, en anglès). El fet d'estar exposat a un entorn escolar on els i les joves tendeixen a provenir d'una classe social més avantatjosa i, de mitjana, a tenir unes expectatives educatives més altes, té un efecte «contagi» entre la resta, independentment de la seva classe social d'origen. Una vegada més, aquest factor varia en funció del gènere, essent els nois més susceptibles a la composició socioeconòmica de l'escola que les noies

(OECD, 2015: 141-144). Igualment, sembla que aquest «efecte company» també té una influència especial entre els i les joves d'origen estranger, ja que aquells/es que es relacionen en major mesura amb altres companys/es autòctons de Catalunya i/o provinents de famílies amb estudis universitaris presenten unes majors expectatives educatives al final de l'ESO, especialment en referència a continuar cap a la via acadèmica del batxillerat (González Motos, 2015: 277).

Donat l'alt nivell de segregació escolar a Catalunya⁴ —la més alta dins d'Espanya després de la Comunitat de Madrid, i la vuitena dins de la Unió Europea (Martínez i Ferrer, 2018:16)—, és evident que cal parar atenció a aquest possible «efecte company» i a la influència que pot tenir sobre les expectatives educatives. Un estudi recent a la Comunitat de Madrid mostra com la segregació té clares repercussions en les expectatives educatives dels i les joves, ja que en centres amb una alta concentració d'alumnat vulnerable les expectatives d'anar a la universitat són 1,5 vegades menors en comparació amb la mitjana (Martínez i Ferrer, 2018: 28). Tot i que part d'aquesta segregació escolar a Catalunya va augmentar a principis dels anys 2000 amb l'arribada de persones de fora d'Espanya, la segregació escolar a Catalunya no es pot entendre sense tenir en compte les estratègies de les famílies de classe mitjana per diferenciar-se socialment (Bonal, 2012:23).

En línia amb les disposicions anteriors, hi ha un bon nombre d'estudis que ens mostren com el professorat tendeix a tenir unes expectatives educatives diferents segons la classe social dels i les joves (Reay, 2017).⁵ Mentre que els i les joves de classe mitjana solen ser «el model a seguir»

.....

4. El capítol 2 d'aquest *Anuari* es centra precisament en aquesta qüestió, posant el focus en el paper que té la programació de l'oferta educativa en la reducció de la segregació escolar.

5. Tal i com mostra el capítol 5 d'aquest *Anuari*, aquestes expectatives també estan condicionades per les estratègies d'agrupament que fan servir els centres educatius. Alhora, aquestes estratègies d'agrupament tenen un paper central per entendre la relació dels i les joves amb l'aprenentatge, tal i com s'exposa al capítol 6 d'aquest *Anuari*.

i considerats com a «bons estudiants», els i les joves de classes més desavantatjoses solen ser presentats com a ganduls, irresponsables, desinteressats en els estudis o difícils d'educar (Ullucci i Howard, 2014). Comportaments, però també formes de vestir i de parlar típics de classe treballadora tendeixen a influir i a (in)conscientment esbiaixar la visió (negativa) que el professorat té sobre el potencial èxit educatiu d'aquestes persones (Ingram, 2011), contribuint així a reforçar encara més les diferències de classe.

Un dels factors a nivell d'escola que també influeix les expectatives educatives dels i les joves són les notes dels exàmens. Més enllà del rendiment acadèmic basat en les proves estandarditzades que mesuren habilitats, competències i coneixements en la matèria, les notes són una forma de premiar o penalitzar comportaments (Capsada *et al.*, 2014). El professorat utilitza les notes no solament per proporcionar informació sobre el domini d'habilitats concretes, sinó també per comunicar expectatives i fomentar la (des)motivació entre els i les joves. Tot i que la correlació entre notes i rendiment acadèmic és molt estreta, no és perfecta, ja que les notes solen recompensar positivament als i les joves que adopten hàbits i comportaments que promouen l'aprenentatge en general, i a penalitzar els que no ho fan (OECD, 2012). Per exemple, el professorat sol recompensar amb millors notes aquells/es joves que segueixen les estratègies d'aprenentatge que consideren efectives, com ara l'estratègia d'estudi basada en entendre, resumir, memoritzar (OECD, 2012: 52). Un altre bon exemple pel que fa a comportaments es troba en el cas de l'ensenyament de llengües, on el professorat tendeix a posar millors notes a aquells/es joves a qui els agrada la lectura, fins i tot quan comparem joves amb nivell de competència lectora semblant (OECD, 2012: 53). Ja que hem comentat que una de les diferències de gènere fa referència als comportaments (p. ex. les noies tendeixen a gaudir més de la lectura que els nois), sembla evident que el sistema de qualificació escolar reforça encara més aquestes desigualtats de gènere i així, indirectament, les desigualtats pel que fa a la formulació de les seves expectatives educatives.

De manera que sembla que cal parar especial atenció i reforçar el treball de les expectatives educatives dels i les joves en escoles en entorns socioeconòmics més desavantatjats. Igualment, cal reflexionar sobre la forma de recompensar comportaments via les notes, tenint en compte els biaixos de classe social, gènere i bagatge migratori i/o ètnic que solen comportar.

Sistema educatiu

En termes comparatius, el sistema educatiu català tendeix a ser comprensiu, ja que no diferencia en itineraris curriculars diferents fins acabada l'educació obligatòria i, teòricament, assegura la possibilitat de canvi d'itinerari formatiu. En comparació amb sistemes educatius que diferencien els i les joves més d'hora (p. ex. el sistema educatiu a Alemanya tendeix a diferenciar al voltant dels 11 anys) la diferenciació tardana en diferents itineraris (p. ex. decidir entre cicles formatius o batxillerat) sol estar associada amb una major igualtat d'oportunitats entre els i les joves de diferents orígens socials. Tot i això, el model educatiu comprensiu també sol anar de la mà d'una transició de l'educació al mercat de treball més complicada. Per altra banda, el model educatiu diferenciador (p. ex. l'alemany) sol promoure una millor transició i encaix entre l'educació i el mercat de treball, tot i que en detriment d'una menor igualtat d'oportunitats educatives i laborals (Bol i van de Werfhorst, 2013). Aquest pot ser un dels motius pels quals a Catalunya i a la resta d'Espanya els itineraris educatius alternatius a la universitat solen tenir una valoració social menor (García i Lorente, 2015). Aquesta divisió de prestigi es veu reforçada per la visió i orientació que el personal docent de centres de secundària sol tenir envers les opcions que els i les joves tenen en l'etapa postobligatòria. Sovint es presenta un escenari dicotòmic, on aquells/es amb bones notes, hàbits d'estudi i que s'esforcen a l'escola es dirigeixen cap a l'opció acadèmica (batxillerat), mentre que aquells/es que no compleixen aquests requisits solen ser dirigits cap a opcions professionalitzadores (cicles formatius) (Tarabini *et al.*, 2020). Un altre factor a tenir

en compte són les diferències en el disseny institucional dels itineraris formatius postobligatoris i la presència o absència de diverses opcions al llarg del territori (Tarabini i Jacovkis, 2018). El cas de la Comunitat de Madrid n'és un exemple il·lustratiu, on l'oferta de batxillerat es troba present en tot el territori (tot i que en forma de quasi-mercat), però la de formació professional (cicles formatius de grau mitjà i superior) es troba fragmentada, la planificació es fa *ad hoc* i en nombroses ocasions atenent a criteris econòmics per sobre dels educatius/pedagògics (Preito i Rujas, 2020: 195). A això cal afegir-hi que, mentre que el disseny de la formació professional sol estar més qüestionada i condicionada per la tensió entre la demanda social i les necessitats del mercat de treball, aquest no és el cas de la via acadèmica del batxillerat (Prieto i Rujas, 2020). A més, en la majoria de casos emprendre la via de la formació professional suposa un canvi de centre, d'entorn i de tipus de currículum (de «l'acadèmic» de l'ESO al «pràctic»), posant una barrera més d'accés a aquesta opció formativa de la formació professional que podem considerar com una «transició difícil» en comparació amb la transició més «fàcil» del batxillerat (Tarabini i Jacovkis, 2018: 249).⁶

De manera que sembla que cal parar especial atenció i treballar les expectatives d'aquells/es joves que no tenen la intenció d'anar a la universitat per tal de proporcionar el suport adequat. Alhora, a nivell institucional cal reforçar els recursos materials, el valor social i institucional dels itineraris professionalitzadors.

6. Per aprofundir en aquestes qüestions es pot consultar el capítol 3 d'aquest *Anuari* que precisament reflexiona sobre com ha de ser una formació professional que redueixi l'abandonament escolar i ofereixi qualitat formativa per a tots els i les estudiants.

Factors de context

Mercat de treball

Un dels factors més rellevants que explica l'abandonament escolar prematur dels nois sol ser la disponibilitat de feines (ben) remunerades un cop es finalitza l'educació obligatòria (Borgna i Struffolino, 2017), bé sigui en el sector formal o informal. Aquesta tendència es veu clarament il·lustrada en el cas de Catalunya. Segons dades de l'Idescat,⁷ l'any 2008, just abans de l'inici de la crisi global financera, la taxa d'abandonament prematur dels estudis entre els nois era del 39,3%, mentre que l'equivalent per a les noies era de 25,7%. La manca de perspectives i oportunitats laborals disponibles pels i les joves després del 2008 es va reduir substancialment, així com ho va fer de forma progressiva la taxa d'abandonament prematur, la qual es troba actualment en un dels valors històrics més baixos (19,4% pels homes i 9,9% entre les dones el 2021) després de la nova crisi econòmica que ha acompanyat la pandèmia global de la covid-19.

Aquest factor sol esdevenir més rellevant quan parlem de nois de classe treballadora i amb baix rendiment escolar, ja que s'observa que, de mitjana, tant les noies com aquells nois de classes socials més avantatjoses tendeixen a seguir estudiant independentment de la situació del mercat de treball. Un estudi recent sobre el context català mostra com les expectatives de formació i professionals d'aquells/es que abandonen l'escola de forma prematura es veuen clarament influenciades per les possibilitats de feina i el sector productiu més rellevant en el seu context regional (Borràs *et al.*, 2021).

Per altra banda, un altre estudi recent apunta que una major desigualtat de gènere en el mercat de treball afavoreix que les noies, i sobretot aquelles de classe treballadora, tinguin unes expectatives educatives més altes (Ortiz-Gervasi, 2020). Sembla ser que això és fruit d'una estratègia de

7. Dades disponibles a la pàgina web de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) via l'URL: <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=odsinn=13603>

compensació, ja que un major nivell d'estudis pot facilitar una millor inserció en el mercat de treball, reduir la discriminació, així com proporcionar una major independència econòmica i poder de negociació dins de la parella per a aquestes joves.

De manera que cal tenir en compte les possibilitats de feina a nivell regional i com treballar les expectatives dels nois de classe treballadora. Cal proporcionar informació i alternatives a la via universitària que garanteixin una inserció laboral satisfactòria pels i les joves en el seu territori.

Ampliant la mirada: què ens manca per poder treballar les expectatives dels i les joves de forma global

Tot i que la recerca referent a les expectatives educatives i professionals dels i les joves més enllà de l'educació secundària obligatòria és nombrosa i tenim evidència empírica sòlida per un bon nombre de països, segueix havent-hi una sèrie de limitacions. En aquest apartat m'agradaria reflexionar sobre alguns dels temes referents a les expectatives dels i les joves sobre els que no sabem gran cosa, així com els biaixos existents en l'aproximació de l'estudi de les expectatives educatives en general. La intenció és complementar la primera pregunta que he plantejat a l'inici del capítol, en referència a *com treballar les expectatives dels i les joves de forma global?*

Els estudis i evidències empíriques que tenim fins al moment ens han permès avançar en el coneixement sobre quines expectatives educatives i professionals tenen els i les joves i quins són alguns dels factors individuals, institucionals i de context més rellevants per tal d'entendre-les, així com les desigualtats que se'n deriven. Tot i la rellevància d'aquest gruix de coneixement, la meva principal crítica és que la major part

d'aquestes investigacions i evidències limiten l'estudi de les expectatives al seu àmbit estrictament formatiu i/o professional, entenent els i les joves com a «alumnes» o «estudiants» i no com a persones. **Les implicacions de reduir la identitat dels i les joves a la seva dimensió formativa i professional fa que perdem de vista la resta de dimensions vitals que poden ser de rellevància, com ara les seves expectatives familiars, de residència, de lleure, o condicions de salut (mental).**⁸

Aquesta visió centrada en l'esfera educativa reforça un model normatiu sobre el camí que cal seguir per aconseguir l'èxit, promovent les activitats que «pertoquen» en cada etapa vital de les persones i que com a societat considerem més importants. Mentre que a mitjans del segle XX les trajectòries vitals tendien a ser més homogènies, en la majoria de països de l'OCDE s'ha experimentat una diversificació de les trajectòries vitals (Furlong i Cartmel, 1997), esdevenint menys lineals en el pas de l'etapa jove a l'adulta i més desestandarditzades (Walther, 2006). El fet d'orientar tan sols en referència a decisions formatives i professionals descontextualitzades de la resta de dimensions vitals pot fer que la gent prengui decisions que són «adequades» des d'un punt de vista normatiu, i donades les seves característiques acadèmiques, però que poden tenir conseqüències no desitjades a llarg termini (p. ex. viure en una ciutat lluny de la resta de la família, no tenir fills/es o tenir-los més tard del moment desitjat). De fet, l'estudi de Prieto i Rujas (2020: 199) apunta que un bon nombre d'estudiants consideren important les relacions d'amistat, la confiança en el centre i la proximitat a la família a l'hora de prendre decisions sobre la seva trajectòria formativa postobligatòria. Alhora, també destaquen que aquests factors i sentiments de pertinença tendeixen a ser menys valorats per part de les administracions i agents polítics, considerant com a situacions de «desencaix» educatiu aquelles que poden ser motivades per factors personals.

.....

8. Per aprofundir en la relació entre salut i escola amb una mirada específica sobre els i les joves aneu al capítol 10 d'aquest *Anuari*.

De manera que incloure altres dimensions vitals a l'hora d'entendre i treballar les expectatives dels i les joves sembla essencial per tal de proporcionar una orientació adequada.

Un altre punt a tenir en compte és que la majoria d'estudis sobre expectatives educatives es focalitzen en entendre les «altes» expectatives educatives —enteses com anar a la universitat— i, conseqüentment, aconseguir una titulació universitària. És cert que al llarg de les darreres dècades la major part dels països de l'OCDE han experimentat una expansió educativa important pel que fa al nivell educatiu superior, especialment l'universitari, i Catalunya no n'és una excepció. La democratització de l'accés a la universitat i els avantatges i beneficis derivats de l'assoliment d'una titulació universitària (p. ex. major probabilitat de trobar una feina qualificada) posen de manifest la rellevància del seu estudi. Tanmateix, altres opcions formatives alternatives a la universitària han rebut molta menys atenció, essent minoritari l'estudi de les expectatives de seguir una formació professional (p. ex. cicles formatius de grau mitjà i/o superior en administració) i encaminar-se cap a opcions professionals que no requereixin una titulació universitària (p. ex. administratiu/va). Aquest fet és sorprenent, ja que les persones que escullen aquest camí alternatiu a la via universitària és substancial a Catalunya,⁹ i se situa al voltant del 50% en països com els Estats Units d'Amèrica o el Regne Unit. És el que Rosenbaum (2001) va qualificar com «la meitat oblidada» (*the forgotten half*, en anglès) per part d'acadèmics i responsables de polítiques educatives. Aquest biaix envers l'estudi d'unes opcions per sobre de les altres clarament contribueix a la ja existent diferenciació en el valor social que s'atribueix als diferents itineraris formatius, on les opcions de formació professional, vocacional i pràctica es veuen com una

9. Segons dades del Cens de Població i Habitatge del 2011, entre la població de 25 i 34 anys el 34,4% tenia un nivell d'instrucció de secundària postobligatòria, enfront del 30,3% amb estudis terciaris). Dades disponibles a la pàgina web de l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat) via l'URL: <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=anualsin=10368itema=educa>

opció de segon ordre en comparació a la universitària. Igualment, **aquesta visió esbiaixada dificulta l'autoconeixement i formació d'expectatives entre aquells/es joves que no volen anar a la universitat, ja que no existeix un referent clar del que comporta embarcar-se en una formació professional.** A més, les opcions formatives no estrictament acadèmiques acostumen a ser presentades un cop s'ha descartat la via universitària com a no viable (Tarabini i Jacovkis, 2018). Mentre que en ocasions podem pensar que hi ha joves que no tenen expectatives o en tenen de molt «baixes», la raó principal pot ser que no tenen accés a suficient informació i alternatives a la via acadèmica del batxillerat i la universitat.

Cal destacar que una bona part de la recerca i esforços en matèria de política educativa també s'han dirigit a l'estudi de l'abandonament escolar prematur (per una discussió detallada sobre el cas català veure Tarabini, 2017).¹⁰ A partir de dades de l'Eurostat, l'*Anuari* del 2020 mostrava una tendència a la baixa de l'abandonament escolar prematur, especialment entre les noies (13% al 2019), tot i un clar repunt entre els nois (prop del 25% al 2019) (Coll i Albaigés, 2020: 126-127, gràfic 32). Donat que a Catalunya l'abandonament escolar prematur suposa un dels principals reptes, especialment entre els nois, **potser entendre millor les expectatives educatives i les característiques d'aquelles persones que tenen la intenció de seguir una via formativa més professionalitzadora (p. ex. cycle formatiu de grau mitjà) ens pot donar pistes sobre com promoure i treballar expectatives educatives similars entre aquelles persones en risc de no finalitzar els estudis obligatoris i/o de no continuar cap a l'educació secundària postobligatòria.** L'estudi recent de Merino *et al.* (2020) va en aquesta línia, apuntant que mentre els joves que escullen la formació professional tenen unes motivacions més instrumentals i presenten una major autonomia pel que fa a les seves opcions professionals, aquells que es decanten per opcions acadèmiques

.....
10. Aquest *Anuari* també es fa ressò de la problemàtica de l'Abandonament Escolar Prematur en el capítol 4, el qual analitza el rol dels Centres de Noves Oportunitats en la generació d'oportunitats d'èxit per a tot l'alumnat.

com el batxillerat es veuen més influenciats/es per les seves notes i el nivell educatiu familiar. Estudis com el de Merino *et al.* (2020) i el de Borràs *et al.* (2021) —referent a la influència del mercat de treball regional en la formació d'expectatives educatives i professionals— inicien un camí que sembla essencial per tal de reduir l'abandonament escolar prematur, alhora que es treballen les expectatives educatives de la «meitat oblidada».

De manera que cal estudiar amb més profunditat les motivacions d'aquells /es joves que no escullen la via universitària per tal de promoure i treballar les expectatives dels diferents perfils de joves.

Punts de millora i palanques de canvi per promoure l'orientació global

Hem vist que hi ha una sèrie de factors individuals, institucionals i contextuals que condicionen la decisió final dels i les joves un cop es troben a l'etapa final de l'ESO. La interacció entre les preferències i decisions individuals (agència) i allò que les estructures educatives i socioeconòmiques ens permeten (estructura) juga un paper clau en aquesta transició cap a l'etapa postobligatòria (Jacovkis *et al.*, 2020). Per tant, si volem promoure serveis i programes d'orientació que redueixin les desigualtats preexistents, cal prendre mesures que ajudin tant als i les joves a formular i adaptar les seves expectatives educatives i professionals a la realitat, com als agents del sistema educatiu i el mercat de treball per tal que siguin més inclusius.

Mentre que en les seccions anteriors ens hem centrat en respondre la pregunta de *com podem treballar les expectatives dels i les joves de forma global?*, en aquesta secció ens centrem en la segona pregunta: *Quins principis orientadors es podrien posar en pràctica a Catalunya per tal de desplegar aquest objectiu?*

Al llarg d'aquest capítol s'han emprat de forma conscient els termes «els i les joves» o «persona/persones» enlloc de «l'alumnat» o «els i les estudiants». La intenció ha estat introduir la idea que un dels reptes que tenim en matèria d'orientació consisteix precisament en proporcionar-ls-hi suport entenent-los com a persones que estan influenciades i preocupades per temes que van més enllà de l'esfera formativa i professional. Per tant, **sembla adient suggerir com a palanca de canvi la introducció d'espais de reflexió al llarg de l'ESO que permetin als i les joves formular les seves expectatives formatives i professionals en el marc més ampli de la seva vida, com ara on els agradaria viure, si voldrien formar una família, o les seves preferències de temps lliure.** Aquesta pràctica també permetria entendre millor la creació d'expectatives formatives i professionals d'aquells/es joves que no opten per la via universitària, alhora que es promou l'autoconeixement d'habilitats i interessos.

Una de les bones notícies és que, segons dades recollides a Catalunya al 2013, pràcticament tots els centres educatius que desenvolupaven cursos d'ESO realitzaven algun tipus d'activitat per orientar als i les joves sobre l'elecció d'itineraris (99,7%) i/o interessos professionals (98,8%) (Martínez i Arnau, 2015). Malgrat aquesta cobertura a nivell quantitatiu, a nivell qualitatiu hi ha una sèrie d'àrees de millora. Com molt bé apunten els autors d'aquest estudi i constata el capítol dedicat al repte de l'orientació de l'*Anuari* 2018 (Oliveras, Segú i Amblàs, 2018: 186), les activitats orientadores als centres de secundària són majoritàriament puntuals i no formen part d'una estratègia orientadora ben integrada en el currículum. Tot i que trobem excepcions en el territori català que són bons exemples de com incorporar l'orientació des del primer curs de l'ESO fins a la secundària postobligatòria,¹¹ en la majoria de casos aquesta mancança estratègica fa que algunes d'aquestes activitats orientadores arribin massa tard, en

11. A mode d'exemple, l'Institut Torre Roja de Viladecans practica un model orientador global que cobreix des del primer curs d'ESO fins a la secundària postobligatòria. A més, incorpora un/a professional orientador/a a l'equip directiu i treballa de forma integrada amb l'aula d'acollida, així com altres serveis socials del territori. Per a més informació sobre aquest cas concret, podeu consultar l'article del director del centre (Merino, 2020).

nombroses ocasions en el darrer curs de l'ESO. Aquesta situació dificulta la tasca de prendre una decisió per part dels i les joves, així com al seu entorn educatiu i social per orientar-los, donar-los suport i consell. Per tant, sembla que **una de les palanques de canvi en tema d'orientació escolar faria referència a la formulació d'un pla d'orientació de centre que permeti integrar les diferents activitats de forma coherent i al llarg del temps dins del currículum.** Aquesta pràctica es coneix com a *infusió curricular*, i sol implicar la incorporació d'activitats d'orientació durant les hores lectives i ordinàries de les assignatures (p. ex. introduir continguts d'orientació formativa i/o professional durant la classe de llengua catalana), enlloc de relegar les activitats orientadores a l'hora setmanal de la tutoria. La idea també és iniciar la tasca orientadora des de l'inici de l'ESO.

La revisió recent d'evidències sobre l'impacte dels programes d'orientació i assessorament per part d'Escapa i Julià (2018) també ens proporciona una sèrie d'implicacions per a la pràctica que cal tenir en compte. Un primer punt a destacar és que, encara que en general els programes d'orientació, assessorament i guia curricular semblen tenir efectes positius en els i les joves (p. ex. millor rendiment acadèmic, actituds més positives envers l'escola) no sembla haver-hi un model d'orientació que funcioni millor que un altre de forma generalitzada. L'efectivitat dels programes d'orientació varia en funció de factors tan diversos com el tipus específic de programa, el perfil socioeconòmic dels i les joves, l'etapa educativa on s'apliqui o el perfil de la persona orientadora. No obstant això, sembla que hi ha força consens en el fet que aquells/es orientadors/es amb formació específica en la matèria aporten elements més beneficiosos pels i les joves que no pas aquells/es que no gaudeixen d'aquesta formació específica. De fet, aquest també és un dels punts que posen de manifest Martínez i Arnau (2015) en el seu estudi. En nombroses ocasions, la càrrega de la tasca orientadora als centres de secundària ha recaigut principalment sobre el tutor/a de grup, el qual no sol tenir formació específica orientadora. **De forma que una nova palanca de canvi pot ser reforçar la presència i lideratge de persones amb perfil orientador per portar a terme les principals tasques que formen part del projecte orientador de centre.**

Ja que la revisió d'Escapa i Julià (2018) apunta que no hi ha un model únic que funcioni i l'estudi de Martínez i Arnau (2015) suggereix que cal adaptar el model orientador a les necessitats dels i les joves i a l'estratègia del centre, sembla evident que l'única forma de veure què funciona i què no en cada context ha d'anar de la mà d'un seguiment i avaluació de l'activitat orientadora. De fet, la manca d'evidència sobre l'impacte de les diferents estratègies orientadores és també un dels punts destacats en l'*Anuari* 2018 en referència al repte de l'orientació (Oliveras, Segú i Amblàs, 2018: 213). **De manera que una darrera palanca de canvi és la introducció dins de la pràctica habitual de la funció orientadora mecanismes de seguiment i avaluació per a la millora. Això permeïria als centres i professionals orientadors/es prendre decisions informades basades en l'evidència i experiències concretes de l'entorn.**

Propostes i recomanacions per a un model d'orientació global que entengui els i les joves com a persones

En línia amb els punts de millora i les palanques de canvi proposades com a resultat de la revisió d'estudis, evidències i pràctiques a nivell internacional i en el context català, a continuació es presenten una sèrie de propostes i recomanacions per tal de promoure un sistema d'orientació global en els centres de secundària de Catalunya, algunes de les quals ressonen amb les propostes presentades en el capítol sobre reptes en matèria d'orientació de l'*Anuari* del 2018 (Oliveras, Segú i Amblàs, 2018: 225-230).

Totes les propostes posen al centre els i les joves, i tenen com a principal intenció adaptar les seves expectatives formatives i professionals al seu context i preferències d'estil de vida, més enllà de l'assoliment estrictament acadèmic. No obstant això, **el principal motor de canvi en el sistema d'orientació han de ser els centres escolars d'educació secundària obligatòria.** Els professorat del centre, guiats i amb el suport d'un/a

professional orientador/a, són qui es troben en una millor posició per tal de promoure un canvi substancial cap a un model orientador global, que posi al centre la persona i les seves inquietuds, més enllà del seu èxit educatiu.

Proposta 1

Entendre els i les joves com a persones i no només com a estudiants

Un model global d'orientació veuria els i les joves com a persones i no solament com a estudiants, tenint en compte que els seus plans de vida van més enllà dels purament formatius i/o professionals. Hi ha altres factors com ara la preferència per un lloc de residència, proximitat a la família i/o preferències del temps de lleure (temps no productiu) que també s'han de tenir en compte a l'hora de prendre les decisions formatives i professionals. A continuació es presenta un exemple d'activitat orientadora per mostrar com es podria posar en pràctica aquest principi.

Activitat 1.1. Elaborar una bateria de preguntes pels i les joves que els ajudi a reflexionar sobre les possibles eleccions formatives i professionals que tenen al seu abast, contextualitzant-les en el seu entorn immediat i en interacció amb altres àmbits de la seva vida i preferències, com ara el residencial, familiar o activitats de lleure.

Activitat 1.2. Demanar als i les joves que completin la bateria de preguntes en una sessió organitzada dins de l'horari lectiu (p. ex. classe de llengua catalana), per tal de proporcionar un espai de reflexió igual per a tothom, alhora que s'incorpora com a tasca de rellevància en igualtat de condicions a altres activitats formatives de matèria concreta (p. ex. matemàtiques).

Activitat 1.3. Un cop resposta la bateria de preguntes, demanar als i les joves que decideixin un parell d'opcions formatives i/o laborals que els hi agradaria emprendre, una de més «ideal» (aspiració) i una altra de més «realista» (expectativa).

Activitat 1.4. Demanar als i les joves que abans i/o després de les sessions d'orientació discuteixin amb familiars i/o persones properes la bateria de preguntes sobre el seu futur. Aquest intercanvi pot facilitar tant la introducció de temes durant les sessions orientadores al centre educatiu (p. ex. pressió social per escollir una opció educativa concreta) com a l'inrevés, incorporar una idea d'orientació més global en el si de les famílies i entorn dels i les joves.

Activitat 1.5. Discutir la bateria de preguntes i els diferents escenaris (ideal *versus* realista) amb el professional orientador, així com en petits grups amb el suport del tutor/a de grup. Aquestes converses facilitaran la millor comprensió de la formació d'expectatives dels diferents perfils de joves, independentment de si opten per la via més acadèmica (batxillerat) o professionalitzadora (cicles formatius).

Proposta 2

Elaborar un pla estratègic de centre que treballi la infusió curricular

L'elaboració d'un projecte orientador a nivell de centre permetria adaptar l'activitat orientadora a les característiques dels i les joves i el seu entorn, així com articular-los des de l'inici fins al final de l'ESO. Per tant, un model global d'orientació incorporaria activitats d'orientació durant les hores lectives de cada assignatura al llarg dels diferents cursos d'ESO. Igualment, promouria la connexió amb l'entorn i amb antics alumnes. La intenció és presentar un ventall de realitats als i les joves sobre diferents trajectòries formatives i professionals d'èxit que cobreixin les diferents opcions que tenen al seu abast. De nou, es presenta un exemple pràctic per il·lustrar aquest principi.

Activitat 2.1. Organitzar visites d'antics alumnes del centre i ocupadors/es de la zona per tal de presentar als i les joves la diversitat d'opcions existents. Incentivar als antics alumnes i ocupadors/es a què emmarquin les seves experiències dins de la totalitat d'esferes de la seva vida, exposant com determinades decisions personals han influït en la seva trajectòria formativa i professional.

Activitat 2.2. Introduir aquestes visites dins del dia a dia de l'escola. Enlloc de fer-ne una jornada concreta, incloure-les com a part de les diferents matèries curriculars. Per exemple, organitzar la visita d'un/a enginyer/a i un/a lampista durant la classe de tecnologia.

Activitat 2.3. Reforçar la figura de l'orientador/a com a líder de l'organització i direcció de la tasca orientadora a nivell de centre, alhora que es reconeix la tasca orientadora dels tutors/es i se'ls hi facilita material i formació específica en matèria d'orientació.

Proposta 3

Promoure i finançar la recerca, monitoratge i avaluació de la pràctica orientadora

La majoria d'estudis referents a les expectatives educatives diferencien principalment entre anar o no a anar a la universitat. Tot i reconèixer la rellevància d'aquesta font de coneixement, sembla que una de les vies més inexplorades i que ens proporcionaria algunes pistes sobre com donar suport a aquelles persones que no tenen la intenció d'anar a la universitat seria mirar d'entendre millor les seves expectatives educatives i professionals. Per tant, sembla essencial promoure la recerca de les expectatives educatives i professionals d'aquelles persones que no volen anar a la universitat, ja iniciada recentment (p. ex. Borràs *et al.* 2021; Merino *et al.*, 2020). Igualment, i tal i com s'ha apuntat en estudis previs (p. ex. Escapa i Julià, 2018), tenim poca evidència sobre els tipus de programes d'orientació que funcionen, per a qui i sota quines circumstàncies. Per tal de millorar l'efectivitat dels programes d'orientació és imprescindible portar a terme avaluacions ben dissenyades que ens permetin saber què funciona millor en diferents contextos a Catalunya. Per tant, promoure l'avaluació dels programes d'orientació vigents en el context català, tant a nivell de centre com de sistema, sembla una tasca essencial. A continuació es destaquen un parell d'activitats que facilitarien posar en pràctica aquests principis.

Activitat 3.1. Finançar un estudi sobre les expectatives educatives i professionals d'aquelles persones que no volen anar a la universitat en l'àmbit català, per tal d'aportar coneixement científic i evidències útils pel desenvolupament de polítiques d'orientació educativa i professional en les diferents parts del territori de Catalunya.

Activitat 3.2. Finançar un projecte d'avaluació metodològicament rigorós de diferents programes d'orientació portats a terme a diferents centres escolars de Catalunya. Aquest estudi pilot podria servir per a més tard proporcionar una guia de bones pràctiques i de principis clau a tenir en compte a l'hora de dissenyar i implementar una pràctica orientadora amb una visió global.

Proposta 4 («bonus»)

Promoure el model global d'orientació més enllà de l'educació secundària obligatòria

Idealment, la introducció dels principis d'orientació de caràcter global durant l'etapa d'estudis secundaris obligatoris hauria de continuar estant disponible en les diferents opcions formatives postobligatòries del sistema educatiu català. Més enllà de les preferències i característiques personals, les decisions sobre el camí formatiu i professional a seguir es veuen influenciades per les opcions reals que el sistema educatiu ens presenta. Flexibilitzar les opcions de les diferents trajectòries postobligatòries i assegurar la possibilitat d'adaptació i canvi pot ajudar a promoure trajectòries no-lineals i menys normatives que s'adaptin millor a les necessitats de les persones i el seu context de vida. A continuació es presenten algunes accions que es podrien tenir en compte per promoure la continuïtat de l'orientació global en l'etapa postobligatòria.

Activitat 4.1. Mantenir un sistema global d'orientació al llarg de les etapes postobligatòries. Un cop els i les joves es veuen immersos i exposats a la ruta formativa que han escollit, poden tenir nous dubtes, preocupacions i/o preguntes. De manera que sembla essencial continuar el diàleg sobre la seva trajectòria formativa i professional, emmarcada dins del seu context de vida més ampli, tant en els cicles formatius com en el batxillerat. Aquesta pràctica posaria de manifest que les trajectòries formatives i professionals no tenen per què ser lineals i que hi ha possibilitats per repensar les opcions preses i canviar de ruta.

Activitat 4.2. Flexibilització de l'educació secundària postobligatòria. Una opció per a aquells que no tenen clars els seus plans de futur tant a nivell formatiu com professional pot ser la d'embarcar-se en models mixtos que facilitin prendre una decisió més concreta amb posterioritat. Oferir i promoure opcions com ara el batxillerat mixt (ja en marxa) i la formació professional dual (també en marxa) poden facilitar el camí entre els i les joves que no es decantin per una opció concreta al final de l'ESO.

Activitat 4.3. Iniciar converses sobre una potencial flexibilització del sistema d'admissions a la universitat, promovent un sistema que garanteixi la igualtat d'oportunitats a persones que parteixen de diferents

entorns socioeconòmics. Un punt d'inspiració podria ser l'actual sistema d'admissions contextualitzades (*contextualised admissions*, en anglès) empleat a les universitats del Regne Unit (Admissions to Higher Education Steering Group, 2004), on s'ofereixen notes de tall reduïdes a alumnes que provenen d'entorns socioeconòmics més desafavorits. La idea principal és reconèixer el potencial de les persones, ja que si han estat exitoses acadèmicament en un entorn desafavorit, podrien haver-ho estat en major mesura en un entorn socioeconòmic més avantatjós. Per exemple, en el cas anglès es fa a partir de l'indicador d'àrea POLAR (acrònim per *Participation in Local Areas*), el qual fa referència al percentatge de joves que accedeixen a la universitat en l'àrea de residència de la persona, mentre que a Escòcia s'aplica el *Scottish Index of Multiple Deprivation* (SMID), el qual identifica àrees residencials segons el nivell d'ingressos, ocupació, educació, salut, accés a serveis, crim i habitatge. Actualment, els indicadors individuals alternatius de qualitat com ara els ingressos familiars de la persona o haver estat receptor de *Free School Meals* (gratuïtat al menjador escolar) han estat proposats per tal d'evitar fal·làcies ecològiques (Boliver *et al.*, 2021; Boliver *et al.*, 2020).

Bibliografia

- ABAJO, J.E. i CARRASCO, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Colección Mujeres en la Educación, 4. Madrid: Instituto de la Mujer y CIDE.
- ADMISSIONS TO HIGHER EDUCATION STEERING GROUP (2004). *Fair Admissions to Higher Education: Recommendations for Good Practice* (The Schwartz Report). Department for Education and Skills, London.
- BOL, T., i VAN DE WERFHORST, H. G. (2013). «Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity». *Comparative Education Review*, 57(2), 285-308.
- BOLIVER, V., GORARD, S. i SIDDIQUI, N. (2021). «Using contextual data to widen access to higher education». *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 25(1), 7-13.

- BOLIVER, V., GORARD, S., POWELL, M., i MOREIRA, T. (2020). «The use of access thresholds to widen participation at Scottish universities». *Scottish Affairs* 29(1), 82-97.
- BONAL, X. (dir.) (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*, Col·lecció Polítiques 78, Fundació Bofill, Barcelona.
- BORGNA, C., i STRUFFOLINO, E. (2017). «Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy». *Social Science Research*, 61, 298-313.
- BORRÀS, V., TRINIDAD, A., ALCARAZ, N., i MORENO-COLOM, S. (2021). «The role of territory in the employability of young people». *Journal of Education and Work*, 1-13
- BOUDON, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. Wiley, New York.
- BREEN, R., LUIJKX, R., MÜLLER, W., i POLLAK, R. (2010). «Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences». *European Sociological Review*, 26(1), 31-48.
- BREEN, R., i GOLDTHORPE, J. H. (1997). «Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory». *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- BRETONES, E. (2015). «Espacios de sentido compartido: participación escolar y corresponsabilidad familiar». *Revista Asociación de enseñantes con gitanos*, 31, 10-20.
- BUCHMANN, C., i DALTON, B. (2002). «Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context». *Sociology of Education*, 75(2), 99-122.
- CAMPBELL, R. (1983). «Status Attainment Research: End of the Beginning or Beginning of the End?» *Sociology of Education*, 56(1), 47-62.
- CAPSADA, Q. (Coord.) (2014). *Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat*, Informes Breus 53, Fundació Bofill, Barcelona.

- COLL, C., i ALBAIGÉS, B. (Coord.) (2020). *Anuari 2020. L'estat de l'Educació a Catalunya*, Polítiques 88, Fundació Bofill, Barcelona.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2020). *Les expectatives de l'alumnat i de la família influeixen en els resultats acadèmics?* Tast de Dades 19, Octubre, Barcelona.
- DIPRETE, T. A., i BUCHMANN, C. (2013). *Gender disparities in educational attainment in the new century: Trends, causes and consequences. US2010: America in the first decade of the new century*, Report for Russell Sage Foundation, New York.
- DIPRETE, T. A., i JENNINGS, J. L. (2012). «Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement». *Social Science Research*, 41(1), 1-15.
- DUPRIEZ, V., MONSEUR, C., CAMPENHOUDT, M. V., i LAFONTAINE, D. (2012). «Social inequalities of post-secondary educational aspirations: Influence of social background, School composition and institutional context». *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519.
- ENTWISLE, D. R., ALEXANDER, K. L., i OLSON, L. S. (2007). «Early schooling: The handicap of being poor and male». *Sociology of Education*, 80(2), 114-138.
- ESCAPA, S., i JULIÀ, A. (2018). *Quin impacte tenen els programes d'orientació i assessorament en els alumnes? Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa*, Fundació Bofill i IVALUA, Barcelona.
- FELICIANO, C., i RUMBAUT, R. G. (2005). «Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants». *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1087-1118.
- FERNÁNDEZ-REINO, M. (2016). «Immigrant optimism or anticipated discrimination? Explaining the first educational transition of ethnic minorities in England». *Research in Social Stratification and Mobility*, 46, 141-156.
- FURLONG, A. i CARTMEL, F., (1997). *Young People and Social Change: Individualisation and Risk in Late Modernity*. Open University, Buckingham.

- GARCÍA, E., i LORENTE, R. (2015). «Recorrido por la imagen social de la formación profesional: un camino hacia su revalorización». *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134.
- GLAESSER, J., i COOPER, B. (2014). «Using rational action theory and Bourdieu's habitus theory together to account for educational decision-making in England and Germany». *Sociology*, 48(3), 463-481.
- GONZÁLEZ MOTOS, S. (2015). «Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos: Causas institucionales e impactos académicos». Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Govern i Política Pública, Barcelona.
- GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, D., VIEIRA, M. J., i VIDAL, J. (2019). «Factors that influence early school leaving: a comprehensive model». *Educational Research*, 61(2), 214-230.
- INGRAM, N. (2011). «Within school and beyond the gate: The complexities of being educationally successful and working class». *Sociology*, 45(2), 287-302.
- JACOVKIS, J., MONTES, A., i MANZANO, M., (2020). «Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona». *Papers: Revista de Sociologia*, 105(2), 279-302.
- KERCKHOFF, A. (1995). «Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies». *Annual Review of Sociology*, 21, 323-347.
- MARTÍNEZ, M., i ARNAU, L. (2015). *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'Orientació Educativa de 12 a 16*, Informes Breus 56, Fundació Bofill, Barcelona.
- MARTÍNEZ, L. i FERRER, Á. (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save the Children, Madrid.
- MATEJU, P., et al. (2007). «The Determination of College Expectations in OECD Countries: The Role of Individual and Structural Factors». *Czech Sociological Review*, 43(6), 1121-1148.

- MERINO I VALENCIA, M. (2020). «Orientació educativa, eix vertebrador del PEC de l'Institut Torre Roja (Viladecans)». *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 52, 71-78.
- MERINO, R., MARTÍNEZ-GARCÍA, J. S., i VALLS, O., (2020). «Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional». *Papers: Revista de Sociología*, 105(2), 259-277.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). *El alumnado gitano en Secundaria. Un estudio comparado*. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).
- OECD (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2015). *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OLIVERAS, M., SEGÚ, J. L. i AMBLÀS, S. (2018). L'orientació, un repte de país. A: Riera, J. (Editor) *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*, Polítics 86, Fundació Bofill, Barcelona.
- ORTIZ-GERVASI, L. (2020). What shape great expectations? Gender and social-origin effects on expectation of university graduation. *Research in Social Stratification and Mobility*, 69, 100527.
- PORTES, A., i RUMBAUT, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, University of California Press and Russell Sage Foundation, Berkeley and New York.
- PRIETO, M., i RUJAS, J. (2020). «Transiciones a la educación posobligatoria en Madrid: el peso de los factores políticos e institucionales». *Papers. Revista de Sociología*, 105(2), 183-209.
- REAY, D. (2017). *Miseducation : inequality, education and the working classes*. Policy Press, Bristol, UK.
- ROSENBAUM, J. (2001). *Beyond College for All: Career Paths for the Forgotten Half*, Russell Sage Foundation, New York.

- SALIKUTLUK, Z. (2016). «Why do immigrant students aim high? Explaining the aspirationachievement paradox of immigrants in Germany». *European Sociological Review*, 32(5), 581-592.
- SEWELL, W. H., HAUSER, R. M., SPRINGER, K. W., i HAUSER, T. S. (2003). «As We Age: A Review of the Wisconsin Longitudinal Study, 1957-2001». *Research in Social Stratification and Mobility*, 20, 3-111.
- SIKORA, J., i POKROPEP, A. (2011). «Gendered career expectations of students: Perspectives from PISA 2006». *OECD education working papers*, 57, OECD Publishing, Paris.
- TARABINI, A. (2020). «Presentación. Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica». *Papers: Revista de Sociología*, 105(2), 177-181.
- TARABINI, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*, Informes Breus 65, Fundació Bofill, Barcelona.
- TARABINI, A., CASTEJÓN, A., i CURRAN, M., (2020). «Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional». *Papers: Revista de Sociología*, 105(2), 211-234.
- TARABINI, A. i JACOVKIS, J. (2018). «Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya». A: Riera, J. (Editor) *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*, Polítiques 86, Fundació Bofill, Barcelona.
- ULLUCCI, K., i HOWARD, T. (2015). «Pathologizing the poor: Implications for preparing teachers to work in high-poverty schools». *Urban Education*, 50(2), 170-193.
- WALTHER, A. (2006). «Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts». *Young*, 14(2), 119-139.
- WELLS, R. S., SEIFERT, T. A., PADGETT, R. D., PARK, S., i UMBACH, P. D. (2011). «Why do more women than men want to earn a four-year degree? Exploring the effects of gender, social origin, and social capital on educational expectations». *The Journal of Higher Education*, 82(1), 1-32.

Agraïments

L'autora agraeix les aportacions fetes al tema d'aquest capítol en el marc d'un seminari de treball per les següents persones: Javier Alegría, Soledad Íñiguez, Manel Merino, Sara Maroto, Montserrat Oliveras i Agustí Rubio.

POLÍTIQUES 91

L'*Anuari 2022*, dirigit per Aina Tarabini, aborda alguns dels reptes prioritaris del sistema educatiu català per garantir l'èxit educatiu per a tothom. S'organitza en 11 capítols i unes conclusions que presenten un diagnòstic acurat de l'estat de l'educació a Catalunya i que identifiquen un seguit de propostes i palanques de canvi per seguir avançant en una agenda sòlida de transformació educativa. Així mateix, l'*Anuari 2022* aposta per una concepció holística de la justícia educativa que, entre altres qüestions, sigui capaç de reapropiar-se i re-significar el concepte de cura, tot posant-lo al centre de la política i la pràctica educativa. La justícia afectiva ha tingut, de fet, un paper central en l'elaboració d'aquest anuari tant pel que fa a la tria de temes com d'autories.

Pel que fa als temes, l'*Anuari 2022* prioritza reptes vinculats amb la inclusió educativa, la lluita contra la segregació escolar i l'abandonament escolar prematur, l'aprenentatge significatiu o el benestar professional. Reptes, tots ells, que posen el propòsit de l'èxit educatiu per a tothom al centre.

Pel que fa a les autories, aquest anuari està escrit exclusivament per dones. Cuidar les autories vol dir precisament posar les veus de les dones al centre del debat educatiu. Perquè tot i que el sector educatiu sigui majoritàriament femení, les dones acostumen a ser minoria en els espais de reflexió i decisió. Per trencar amb aquesta anomalia, aquest anuari ha estat elaborat a partir de l'expertesa de mestres, directores, educadores, psicopedagogues i professores universitàries.

