

23

**ÈXIT I FRACÀS ESCOLAR
EN TEMPS DE REFORMA**

Barcelona 1995

INDEX

I.	PRESENTACIÓ I DUBTES	5
II.	EL RESUM INICIAL: QUÈ HEM ESTUDIAT, COM S'HA ESTUDIAT I QUÈ HEM TROBAT	7
	2.1. Els que es perden pel camí	8
	2.2. La complexitat de l'èxit i del fracàs	9
	2.3. El cas especial de les noies	10
	2.4. Lectura a partir de les famílies	11
	2.5. La consideració de la diversitat d'escoles	13
	2.6. La perspectiva territorial	14
III.	LES PREGUNTES I ELS PONENTS	17
IV.	DADES I IDEES A DESTACAR	19
V.	PENSANT EN LA REFORMA	27
VI.	DEBAT OBERT	33
	6.1. L'èxit a la vida i la situació de les noies	33
	6.2. La funció social de l'escola i la burocratització del sistema	38
	6.3. Tutoria, diversitat i desigualtat	42
VII.	MATISACIONS FINALS	49

I. PRESENTACIÓ¹ I DUBTES

Aquest és un debat una mica especial, és mig debat i mig presentació d'un estudi. D'una banda, l'acte va coincidir amb la presentació pública del treball *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*². D'una altra, tots els participants van rebre prèviament el resum que es transcriu a les pàgines següents. Els Debats de l'Aula Provença van ser, així, la primera ocasió per a analitzar les dades tenint en compte el procés de reforma que avui sofreix, a casa nostra, l'escolarització obligatòria.

Encara cal parlar del fracàs? Per què encara volem parlar de fracàs? En realitat, les fundacions que organitzaren el debat estan convençudes que l'escola, o bé no té l'encàrrec social adient, és a dir, no li demanen el que li haurien de demanar, o bé encara no respon a tot allò que els infants i els adolescents necessiten. Una de dues, o totes dues.

Hem de parlar només de fracàs, o d'èxit i fracàs? Una de les característiques del treball que provocà el debat és que no fa una segregació i un estudi d'aquella gent que fracassa, sinó que intenta fer una radiografia de com es troben els nois i noies després d'haver estat uns quants anys a les mans dels educadors, a les escoles. És a dir: què els passa, com queden, quin és el resultat després d'haver passat per les nostres mans. Però tots, tant els que suposadament tenen èxit com els que suposadament tenen algun fracàs.

És que estem davant d'una realitat inevitable? És que les escoles sempre, per definició, generen fracàs? Les fundacions que han encarregat el treball i els autors, més aviat comparteixen la idea que una escola perfecta no és la que

¹ Debat celebrat el dia 23 de febrer de 1995. La preparació, moderació i resum ha estat a càrrec de Jaume Funes.

² Recerca realitzada per un equip coordinat pel CIREM i encarregat per la Fundació Jaume Bofill. Direcció: Joaquim Casal, Jaume Funes, Oriol Homs i Jaume Trilla. Investigadors: Xavier M. Celorrio, Antoni Marín i Neus Roca.

no té fracàs, sinó la que no genera categories inamovibles i immobilitzadores dels seus alumnes. No és la que no té mai dificultats, sinó la que no crea dificultats que no es poden modificar.

Tot això, què té a veure amb la reforma? El debat, en definitiva, es titula *Èxit i fracàs en temps de reforma*. Què passa, avui i aquí, a Catalunya, en l'aplicació de la reforma, a partir de dades com ara les d'aquest estudi? Cal recordar que avui queden molts subjectes fora del sistema i que, a partir d'ara, seran dins. Cal considerar que hi ha un sector important que està en conflicte i que aquest conflicte pot esdevenir crònic amb l'obligatorietat de l'escolarització fins als 16 anys. Finalment, cal pensar com es generen noves expectatives, nous projectes educatius i de vida per a unes persones que el sistema ja ha definit o tendeix a definir com a persones sense expectatives i sense capacitats i que, malgrat això, hauran d'estar encara una sèrie d'anys dins l'escola.

II. EL RESUM INICIAL³: QUÈ HEM ESTUDIAT, COM S'HA ESTUDIAT I QUÈ HEM TROBAT

La majoria de treballs sobre l'èxit i el fracàs escolar estudia només com són els personatges que no van bé a l'escola. Aquest no. Aquest analitza, descriu i quantifica el conjunt de nois i noies que al final de tres cicles escolars són a les aules o hi haurien de ser i en detecta els diversos nivells d'èxit que assolixen.

Aquesta diversitat (tipus d'èxit i de fracàs) s'estudia a partir de tres línies. En primer lloc, la trajectòria de rendiments acadèmics, en la qual el fracàs és concebut com un procés acumulatiu de problemes de rendiment i de relació de l'alumne amb l'escola. En segon lloc, s'estudia l'adaptació a les exigències de la institució escolar i la sociabilitat; l'èxit i el fracàs tenen així a veure amb demandes com ara l'interès, la motivació, el respecte a les normes de convivència i la sociabilitat amb companys i educadors. La tercera dimensió d'estudi és l'autoconcepte, l'autoimatge i la projecció de futur que construeixen els alumnes en la seva intersecció amb les exigències i rendiments acadèmics, i l'adaptació o inadaptació a les exigències escolars. L'encreuament de les tres línies definides comporta la construcció de nous tipus teòrics d'èxit o fracàs escolar, en gran part confirmats per la investigació.

Èxit o fracàs, però, no es donen descontextualitzats. El treball considera que són el producte d'una gran interdependència, que ha de ser estudiada. Per aquesta raó, els analitza tenint en compte l'entorn social (context familiar, context territorial) i el context institucional (l'escola); una realitat complexa, que ha requerit un enfocament interdisciplinari (des de la sociologia, la pedagogia i la psicologia) i una pluralitat de tècniques d'obtenció de dades i d'anàlisi.

³ Text facilitat prèviament als assistents.

En la investigació s'ha treballat amb una mostra representativa de 2.651 alumnes i 71 escoles dels tres cicles (EGB, FP i BUP). Els nois i noies han estat objecte d'estudi al final de cada cicle (8è d'EGB, 3r de BUP, 2n de FP-1, 3r de FP-2). Tanmateix, aporta com a novetat haver seguit el conjunt de la generació concreta que, en els casos estudiats, havia començat l'EGB, el BUP i la FP. De fet, s'ha controlat l'evolució de tres generacions escolars que, a l'inici de cada cicle educatiu, sumaven 5.517 alumnes.

La informació ha estat recollida de cadascun dels alumnes amb tres instruments: un qüestionari contestat pel mateix alumne, un qüestionari contestat pel seu tutor i la consulta i registre del seu expedient acadèmic. De cada generació (conjunt de persones que havien començat junts el cicle), s'ha fet una fitxa de dades a partir del material documental de l'escola i d'entrevistes a tutors. La informació sobre l'escola com a institució ha estat recollida en un «qüestionari de centre», a partir d'entrevistes i observació.

2.1. Els que es perden pel camí

Contràriament al que es pugui pensar, no existeix cap estadística oficial que digui quants alumnes es perden pel camí en cadascun dels cicles escolars. L'estudi de les generacions ha permès comprovar que, sense tenir en compte repeticions ni aprovats o suspensos, existeix un grup significatiu de nois i noies que abandonen definitivament les aules sense acabar el cicle: el 12% a BUP⁴, el 29% a FP-1 i el 27% a FP-2. Aquestes dades cal completar-les dient que, a més a més, hi ha una alta rotació i mobilitat dels alumnes (a vegades superior al 50%) d'un centre a un altre, que repeteixen curs dintre el mateix centre. Continua essent totalment desconegut el nombre dels que no fan res després de finalitzar l'EGB.

⁴ Si no s'indica el contrari, les xifres es refereixen al conjunt de Catalunya.

2.2. La complexitat de l'èxit i del fracàs

Quan s'intenta descriure i quantificar un fenomen (com ara l'èxit i fracàs) a partir de tres línies i tenint en compte tres panorames d'influència (territori, família i escola), el comentari simple dels valors obtinguts en les variables estudiades, o el simple encreuament per tipus de pares, no permet tenir una visió de conjunt de la complexitat del tema⁵. Per aquesta raó, s'ha optat per realitzar una anàlisi de correspondències múltiples; és a dir, mitjançant un paquet estadístic informàtic s'han construït grans tipologies amb valors correlacionats entre diferents variables; una mena de perfils, de fotografies – a les quals s'han posat títols provocadors– i amb les quals és possible descriure pràcticament la totalitat de la realitat estudiada.

Convé tenir present que l'èxit o fracàs no és una realitat estàtica. El que aquí s'ha estudiat ha estat el procés de capacitació i incapacitació entre els nois i noies (amb el seu món social i familiar) i la institució escolar al llarg de tota l'escolarització, tot descrivint, a més a més, en quina disposició es troben al final de cada etapa escolar per complir el mandat social de continuar estudiant.

Quan s'analitzen els subjectes que transiten per les aules com a alumnes (considerant variables com ara el rendiment escolar, el conjunt de resultats acadèmics, la consideració que tenen d'ells els tutors, el balanç que fan del seu pas per l'escola...), trobem que, al final d'EGB, un 27% forma part de la categoria anomenada «limitat sense expectatives» i un 13% és catalogable com a «alumne en conflicte». Els primers són un tipus d'alumnes que l'escola ha acabat considerant no adients, ells mateixos han assumit aquesta devaluació i conformen un grup que no espera res de l'escola ni l'escola d'ells. La segona categoria la formen aquells que han expressat les inadequacions mútues amb l'escola de forma crítica i amb tendència a la ruptura; hi ha un conflicte personal i institucional.

Una vegada feta la selecció entre FP i BUP i produït l'abandó al final d'EGB, aquests dos grups representen un 28% (19% i 9%) a tercer de batxillerat i un 27% (18% i 9%), que pot arribar a un 41%, en el segon curs

⁵ Una part d'aquestes dades bàsiques estan recopilades i disponibles per a un posterior comentari en les 133 taules que formen el volum IV de la recerca.

de formació professional.

Si s'intenta classificar els nois i noies com a estudiants (considerant l'actitud respecte a l'estudi, l'aplicació, l'interès, la vida i les experiències no escolars...), la categoria d'«estudiants resignats» representa, a EGB, un 23%, i la d'«estudiants amb dificultats», un 12%. Els primers aguanten resignadament l'activitat escolar sense arribar a implicar-s'hi. Els segons són els que tenen algun tipus de necessitats educatives especials. Proper a aquests dos tipus hi ha l'«estudiant poc escolar»: un grup que accepta de manera passiva l'escola, que representa un 24% del total.

Al final de BUP, amb una altra edat i diferent pes dels estudis a la vida, els «resignats i poc estudiants» són un 41% del grup d'adolescents que hi ha a l'aula. A la formació professional, la diversitat (edat, procedència, medi social, història escolar, etc.) és tan alta que no ha estat possible de fer una classificació homogènia. A tall d'exemple, es pot dir que un 82% manifestava poc interès pels estudis.

Quan es miren les persones resultants del procés d'escolarització i es consideren aspectes com ara el concepte que tenen de si mateixes, les expectatives de futur i les probabilitats que creuen tenir que esdevinguin realitat, també apareix una altra perspectiva d'èxit i fracàs. Són, en el vessant negatiu, els grups d'adolescents «dubtosos i desconcertats» i els «malvivenciats», els envoltats de dubtes, amb conceptes negatius de si mateixos, amb dificultats personals i amb el convenciment que l'escola els impedirà d'anar més lluny en les seves expectatives. Tots ells sumen, en tots els cicles escolars estudiats, més d'un 30%.

2.3. El cas especial de les noies

En contra d'allò que el mateix estudi preconitza, només hem parlat de les tipologies negatives. És un tribut a la brevetat. Malgrat això, no podem obviar una part de la cara aparentment positiva: l'èxit i les contradiccions de les noies. En l'actualitat, l'adaptació entre demandes del sistema escolar, conductes exigides i fins i tot expectatives d'èxit s'està decantant progressivament cap a la banda de les noies. Les noies sempre són majoria

en el grup d'«alumnes virtuosos» (que excel·leixen, que tenen èxit personal, escolar i social). Al final d'EGB, per exemple, hi ha dues noies per cada noi que té èxit. Igualment, els «estudiants estudiosos» (aplicació, motivació i interès pels estudis) són, de fet, especialment a BUP, noies. També cal assenyalar que algunes noies (entre un 14% i un 18%) encara pateixen més que els nois els efectes de contextos socials i familiars sense estímuls que les aboquen a situar-se fàcilment fora del sistema escolar.

2.4. Lectura a partir de les famílies

En considerar les famílies i, per mitjà d'elles, el context social, no preteníem de cap manera revalidar ni reforçar les teories de la reproducció social. Hem volgut analitzar com són l'èxit i el fracàs escolar que es construeixen en les diferents agrupacions de família i classe social. Cal, però, tenir en compte que els pares i mares ara estudiats són el producte també d'unes etapes històriques –generacions nascudes als anys 40 i 50–, escolaritzats de manera molt diferent de la de l'escola de masses en què estan els seus fills. Quan parlem de famílies, considerem variables que tenen a veure amb l'estratificació social (com ara el nivell econòmic, el status ocupacional, els estudis i titulacions, el capital cultural, els usos culturals...), però també amb el barri on viuen i la relació que estableixen amb l'escolarització (relació amb l'escola, expectatives d'estudi per als seus fills, suport i ajuda als estudis...). Tanmateix, es tracta d'informacions obtingudes a partir del coneixement que té l'escola de la família, completada amb el qüestionari respost per l'alumne, per la qual cosa els desconeixements són a vegades importants. La investigació demostra que una part important dels tutors de batxillerat tenen desconeixements greus sobre la família, el barri i la cultura en la qual estan immersos els seus alumnes.

És al final de l'EGB quan resulta més viable la construcció de tipologies de famílies. Després, el desconeixement a què ens acabem de referir i l'enorme esbiaixament que comporta la divisió entre BUP i FP es torna complex per situar la totalitat dels pares i mares. Les famílies que l'estudi anomena «benestants i amb capital cultural» són les que reuneixen més proporció d'alumnes amb excel·lència, però també un 20% té una situació poc clara en l'EGB. Quan s'analitza el grup de les «noves classes mitjanes», en les quals

preval una certa professionalitat i un acoblament bastant fort entre el que pretenen de l'escola i el que ella els ofereix, la gran majoria dels alumnes són «aplicats amb moderació» i els grups dels que expressen dificultats en el seu itinerari escolar s'amplia fins a un 30%.

Un 40% dels alumnes d'EGB estudiats prové de «famílies treballadores»: un grup que es caracteritza perquè està emplaçat en zones de concentració industrial o barris obrers, amb escàs nivell d'instrucció i en un context cultural d'immigració. En aquest grup es dóna el que podríem anomenar un repartiment equitatiu de l'èxit i del fracàs, gairebé a un 50%. Cal destacar, però, que la categoria d'alumnes en conflicte està situada, igual que en el grup anterior, en un 10%. De la mateixa manera, l'estudi assenyala que un 38% dels alumnes «virtuosos» o que excel·leixen prové d'una «família treballadora».

Una de cada deu famílies té el perfil de «desestructurada» (concentració de problemes econòmics i socials, manca de cohesió, problemes d'entorn social...), una situació definible per l'acumulació de problemes complexos. En aquest grup, la distància entre la família i l'escola és enorme. Els alumnes «en conflicte» i els «limitats sense expectatives» arriben a ser un 75%. Representen la concentració social i territorial del fracàs, convertit de rebot en un estigma que reforça i prediu el seu fracàs social.

A mesura que s'avança en l'itinerari escolar (a BUP o FP), perd pes l'ambient familiar amb relació a l'èxit i el fracàs escolar, i s'incorporen elements que tenen a veure amb la condició d'adolescent i jove. Entre les «classes mitjanes» apareix progressivament una associació significativa amb el col·lectiu d'«alumnes en conflicte»; una relació de tensió que sembla sorgir de les pressions derivades alhora de la família, l'institut i el context quotidià de l'adolescent. Entre les «famílies treballadores», però, aquest no és el col·lectiu dominant. Les dificultats, en comparació a l'EGB, han estat reduït des, però afecten encara un 40%.

En la formació professional de primer grau predominen els fills de classe obrera (més d'un 55%), que són els qui d'alguna manera marquen la pauta de les tipologies que apareixen. No obstant això, també existeix un grup important (14%) de famílies «benestants amb baix capital cultural» i de

«classes mitjanes» (24%), en el qual no apareix la correlació entre èxit i capital social i cultural. En tots els grups la tònica és la irregularitat, i la suma de dificultats està al voltant d'un 40%.

2.5. La consideració de la diversitat d'escoles

Les hipòtesis inicials del treball partiren, com és obvi, de pressuposar que el funcionament, els mecanismes pedagògics, les formes organitzatives, etc. eren un conjunt de variables explicatives de les diferències d'èxit i fracàs. No ha estat fàcil, però, trobar una classificació vàlida de les escoles, i els esforços metodològics per trobar-la són una interessant aportació del treball. L'èxit i el fracàs no es distribueixen d'una manera nítida entre escoles privades i públiques, grans o petites, amb baixes o altes proporcions d'alumnes per aula. Ha calgut descobrir altres tipologies i descobrir que cada tipus d'escola genera el seu tipus de fracàs. A més a més, per discriminar les escoles convé considerar tant els indicadors de qualitat com les polítiques que cada centre ha posat en marxa davant el fracàs.

En el nivell d'EGB, l'estudi crea cinc perfils d'escola: «excel·lents per a clienteles desfavorides», «bones per a alumnes socialment privilegiats», «correctes sensibilitzades pel fracàs», «no gaire correctes i poc sensibilitzades» i, finalment, «escoles deficientes». Els dos extrems s'ocupen dels alumnes socialment i familiarment més desfavorits i tenen a les seves aules al voltant d'un 30% d'alumnes «limitats sense expectatives». La diferència, però, és que les primeres –les excel·lents– aconsegueixen promoure l'excel·lència en un grup notable d'alumnes i, a més a més, aconsegueixen la vinculació afectiva de la pràctica totalitat (només un 1% expressa una vinculació negativa).

En la direcció contrària, les escoles «bones per a alumnes socialment privilegiats» tenen el percentatge més alt d'èxit (un 69%), però sense vincular els alumnes (només un 19% de vinculació positiva i un 12% de vinculació negativa). Cal destacar, finalment, que a totes les escoles es dona un percentatge similar d'alumnes «en conflicte» (entre un 12% i un 15%). Sembla que és una categoria universal i unívoca, però cada escola crea els seus inadaptats i etiqueta aquells que considera conflictius, en referència sempre a la pròpia clientela.

En el batxillerat ha estat més complexa encara la construcció de tipologies diferenciadores. De fet, un 42% de l'alumnat assisteix al que hem anomenat «grans centres» i un 32% més a centres «correctes però poc sensibilitzats per al fracàs». També hem trobat els pols extrems d'excel·lència i de deficiència. Els «grans centres» presenten una distribució d'èxit i fracàs molt similar a la mitjana, i responen a una clientela interclassista i a una diversitat pedagògica. Als extrems, succeeix més o menys el mateix que hem comentat per a l'EGB: acumulació d'una part de fracàs derivat de la condició social, i millora de les proporcions d'èxit si es dona una intervenció pedagògica de qualitat. Quelcom similar hem de dir per als alumnes en conflicte.

També en l'apartat dedicat a les escoles, l'estudi ha trobat les grans diferències amb què ha de ser considerada la FP. A més de tot allò que hem assenyalat, cal afegir les especialitats, un factor que pot modificar radicalment les característiques de l'escola (és el cas, per exemple, de les «perruqueries»). Per contraposició a l'EGB o al BUP, a la FP es dona una alta relació entre tipus d'escola i proporció d'un tipus o un altre d'èxit o fracàs.

2.6. La perspectiva territorial

Quan hem considerat les famílies, ja hem tingut en compte una bona part dels condicionaments socials. Tot i així, la investigació ha volgut també tractar diferenciadament el territori: residència dels alumnes i emplaçament de l'escola. Com era d'esperar, hi ha una correspondència entre els extrems residencials i els de fracàs: a mesura que l'entorn residencial és pitjor, alguns tipus de fracàs s'incrementen, i viceversa. Les taxes més altes (fins arribar a un 75%) es donen als barris de residència «subintegrats». Les escoles d'EGB que hi ha en els barris de l'àrea metropolitana s'aproximen a una divisió meitat per meitat de l'èxit i el fracàs. De totes maneres, no pot fer-se una assignació lineal dels resultats. Així, els alumnes residents en entorns rurals incrementen sensiblement el grup d'alumnes en conflicte (19%) i els que viuen en zones interclassistes no redueixen la mitjana general de dificultat.

Una vegada més, al BUP i a la FP les coses són parcialment diferents. En el primer cas, la selecció evita que arribin a BUP nois i noies de barris molt degradats, que es concentren a la FP. Finalment, l'emplaçament de l'escola té menys correspondència amb el domicili de l'alumne. No són els instituts de l'àrea metropolitana els que concentren més fracàs, sinó més aviat els de la primera corona interior entorn a la regió metropolitana. Tot i així, sembla que els elements que tenen a veure amb la manera com es prenen l'escola (el tipus d'estudiant de què hem parlat a l'inici) apareixen més diferents als elements que directament estan lligats a l'èxit o el fracàs acadèmic.

I... una única conclusió: ara que es comença a aplicar la LOGSE, cal dir que un sistema educatiu que aspi a una mínima exigència d'eficàcia i de qualitat no pot acceptar aquests resultats.

III. LES PREGUNTES I ELS PONENTS

La primera part del debat va anar a càrrec de tres dels directors del treball *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*: Joaquim Casal, Oriol Homs i Jaume Trilla. També hi eren presents els principals investigadors: Xavier Martínez Celorrio, Antonio Marín i Neus Roca.

Per encetar el debat, els directors van contestar dues preguntes. La primera va ser que cada un d'ells, des del seu vessant professional com a sociòlegs, psicòlegs o pedagogs, des de la seva experiència professional i des del coneixement d'altres treballs, **possessin en relleu què és el que els havia xocat més d'aquest estudi.**

La segona pregunta tenia a veure amb la reforma educativa que comença a generalitzar-se: **Què creien ells que, segons l'estudi, caldria tenir en compte per tal que aquesta aplicació fos mínimament satisfactòria.**

IV. DADES I IDEES A DESTACAR

JOAQUIM CASAL:

Respecte a la primera qüestió, jo havia buscat dos aspectes de particular interès, més aviat relacionats amb la família, que en el treball és l'aspecte que jo he tractat més directament. Un és el que fa referència al tema de les «famílies desestructurades» i l'altre és **l'aparició de situacions de conflictes a l'ensenyament mitjà.**

Pel que fa a les famílies desestructurades, fem una anàlisi de correspondències múltiples per aconseguir quina mena de famílies tipu obtenim mitjançant les dades i les variables que utilitzem, i apareix ja d'una manera molt definida un tipus de família que finalment etiquetem de «família desestructurada». Això no vol dir ni família monoparental ni res de tot això; es tracta del grup de famílies que apleguen les pitjors condicions en termes econòmics, culturals, d'estructura interna, de nivell de cohesió interna de la família, etc., a les quals vam posar per nom «famílies desestructurades». I potser, per a mi, el més rellevant del cas era que el percentatge que això significava ens donava al voltant d'un 10% per a tot Catalunya, cosa que em va fer pensar que era una xifra que, en cas que s'ajustés realment i d'una manera perfecta al que seria una mostra extrapolable, ens faria pensar. Sobretot tenint en compte que és una mostra global de Catalunya, la qual cosa ens faria pensar que la distribució territorial d'aquestes situacions de desestructuració familiar, que és molt desigual a Catalunya, ens configura, des del punt de vista territorial, uns aspectes que la política educativa caldria que tingués en compte.

En el cas de les «famílies desestructurades», era d'esperar, òbviament, una relació molt directa entre les situacions familiars que viuen els nois a EGB i la situació respecte a l'escola; i, efectivament, els resultats eren que hi havia una relació fortíssima en el sentit que, de cada 4 nens de «famílies

desestructurades», 3 eren els que tenien els pitjors resultats, és a dir, resultats que podríem etiquetar de fracàs escolar; que només un 15% tenia resultats que es podrien considerar positius, i que el 5% podrien ser titllats de reeixits o, fins i tot d'excel·lents. La qual cosa ens dibuixa una realitat que crec que cal tenir en compte, sobretot pel que fa a l'estigma social que això significa. Aquesta és la primera qüestió, que penso que és interessant de parlar-ne perquè té moltes conseqüències en el camp polític.

L'altra qüestió a destacar és l'aparició de situacions de conflicte a l'interior de l'ensenyament secundari, a la FP, però també particularment a batxillerat: l'aparició d'alumnes que hem etiquetat d'«alumnes en conflicte», que són els que plantegen una vivència dura de l'escola, d'un cert rebuig al que és la cultura escolar, dels seus problemes d'inadaptació al que és la institució escolar, etc., la qual cosa ens desxifrava una dimensió que per a nosaltres era també bastant forta, perquè anava al voltant del 9%. Però, dintre d'això, l'aspecte que a mi em resultava més xocant o que, almenys, veia com a objecte de discussió, era la seva particular distribució a l'interior de l'estructura de classes. És a dir, que en lògica normal esperaríem que, als instituts de secundària i particularment de batxillerat o de FP, però bàsicament de batxillerat, és a dir, en els sectors més obreristes, seria on s'acumulava aquesta tendència cap al conflicte en detriment dels instituts en què el pes de les classes mitjanes faria aflorar l'èxit o, si més no, la integració escolar. En aquest cas, els resultats són a la inversa, i la taxa de conflicte a l'interior de l'ensenyament mitjà és molt superior, en termes relatius, en el cas de les classes mitjanes o de famílies amb alt nivell cultural, que no pas en el cas dels sectors de classe obrera. I això val per al batxillerat, però també per a la FP, la qual cosa ens fa pensar en certs problemes a l'interior de l'escola i a l'interior de la família en termes de reproducció social, que és un dels temes que més atrau els sociòlegs.

ORIOI HOMS:

Jo també insistiria en aquests dos temes. Em sembla que són força importants perquè matisen o posen en dubte alguns dels pressupòsits generals del debat de fa vint anys sobre el fracàs escolar, en termes de reproducció social o en termes d'assignació a classes determinades de l'èxit

o el fracàs. El conflicte social a l'escola era un problema d'integració social o de nivell cultural, de mancances socials externes a l'escola, que es produï en en el context social i familiar o a l'entorn en què es vivia. Penso que del nostre estudi es dedueix que, evidentment, hi ha aquest tipus de relació, però que n'hi ha d'altres que no estan fonamentades en aquesta hipòtesi primera i que, per tant, cal complicar o aprofundir més en la interpretació teòrica per introduir aquests casos dintre la teoria, perquè, si no, no hi ha manera de ficar-la. Per tant, aquest em sembla que era un element important.

El segon element, i potser també per deixar alguna cosa a en Jaume Trilla – perquè, si no, ens trepitjarem mútuament–, vull ressaltar dues coses. Una, el tema de **les noies**. Fa poc que va sortir als mitjans de comunicació i s'hi insisteix molt últimament: penso que ja és una constatació claríssima de tothom, dels que sou a l'escola cada dia i dels diferents estudis que s'han fet, aquesta major capacitat d'adaptació mútua entre escola i noies; això surt d'una forma claríssima. De les poques tipologies coherents, clares i definides que ens sortien, una és **la relació entre excel·lència o èxit i noia**. La variable gènere, per tant, té relació estreta amb el fracàs o l'èxit a l'escola. Les altres variables s'han de matisar, són encreuades, inflüï des, però aquesta és claríssima. Amb tot, cal dir que sortia una altra tipologia dintre el gènere: les noies amb l'etiqueta de «**noies amb un context sense estímuls**». És a dir, que si de les noies en general en surt un grup claríssim que relaciona gènere amb èxit escolar, n'hi ha un altre que també relaciona el gènere no tant amb relació al fracàs, sinó als estímuls externs (culturals, socials, familiars) d'aquestes noies. Per tant, hi hauria un col·lectiu, majoritàriament amb noies més que amb nois, que amb molt pocs estímuls externs té uns rendiments i una adaptació no gaire conflictiva, un baix rendiment; però això no seria l'important, l'important és que associem un col·lectiu de gènere també femení amb baix estímulo. D'alguna manera, podríem dir que són aquelles noies que sobretot s'estan a casa, no fan altres activitats fora de la casa, d'ajudar la mare, de tenir cura dels germans, que van a l'escola, que tenen poc interès professional, que més aviat deuen pensar casar-se, etc., i que aquesta és la seva vida; i no hi ha gaires més estímuls entorn d'aquestes noies. En canvi, en altres extrems tindríem nois o noies que fan gimnàstica, etc., que tenen altres il·lusions i altres coses, a més de l'escola. L'estigmació social per gèneres o la discriminació del sexe

femení encara ens defineix un col·lectiu claríssim de noies que s'identifiquen per aquesta qüestió.

Finalment, la importància de l'escola. Trobem que **cada escola genera o afronta tipologies diferents de fracàs**; gairebé podríem anar individualitzant que cada escola té o produeix els seus tipus de fracassos; no hi ha un únic tipus de fracàs, hi ha diferents tipus d'èxit i de fracàs, hi ha combinacions diferents, segons les escoles. Aquesta és una altra variable important que ens sortia bastant clarament i, per tant, la relació institucional d'alumne, mestre, classe, grup-classe, context educatiu de l'escola, marca de forma profunda l'èxit, el resultat, la convivència, el conflicte, la relació. Acostumats a parlar en termes de sistema educatiu, de fracàs del sistema educatiu, de configuració del sistema –que evidentment alguna cosa hi té a veure–, ens sortia aquesta variable «escola» com una variable potent que ajuda a interpretar i a definir les diferents combinacions de fracassos. Aquest element em sembla que cal tenir-lo en compte. Després, a la segona pregunta, podem aprofundir-hi més.

JAUME TRILLA:

Continuaré parlant sobre l'escola. Hem d'intentar relacionar les tipologies de fracàs que ens han sortit amb tres àmbits diferents: d'una banda, amb la família; d'una altra, amb l'escola, i també amb el territori. Crec que això és una innovació de l'estudi que hem fet, perquè hi ha una paradoxa. Si revises altres investigacions sobre el fracàs escolar, es dona la paradoxa que moltes ho estudien absolutament tot sobre el fracàs escolar, menys l'escola. És a dir, estudien com són els nois, quines característiques socials, culturals i psicològiques tenen, de quines famílies provenen, estudien els productes de l'escola, és a dir, com surten aquests nois distribuïts en categories d'èxit o de fracàs, però no estudien el que passa dins. S'entén que l'escola seria una mena de caixa negra que, a partir d'unes entrades, produeix uns resultats determinats. Aquest tipus de plantejament parteix de dos supòsits que normalment són implícits, però que tampoc no es diuen. Un seria que totes les escoles són pràcticament iguals, és a dir, que totes les escoles funcionen de la mateixa manera: si unes escoles produeixen més fracassats que les altres, és únicament a causa de la clientela que tracten. L'altre supòsit

d'aquest tipus de plantejament és que el que es coneix com a fracàs escolar és una categoria objectiva; tal com deia l'Oriol, seria com una categoria independent de la definició que fa la mateixa escola, és a dir, que quan parlem de suficient, insuficient, bé, etc., o de graduat o certificat escolar, o quan parlem d'alumne conflictiu o d'alumne adaptat, en definitiva, quan parlem d'alumne reeixit o d'alumne fracassat, aquests significants tenen la mateixa significació i el mateix referent per a cada tipus d'escola.

Nosaltres hem procurat no partir d'aquests dos supòsits. **No hem partit del supòsit que totes les escoles són iguals ni que totes les escoles funcionen de la mateixa manera**, ni que aquestes categories hagin de ser objectives o independents de la definició que en fa la mateixa escola. Si això ho plantejàvem d'aquesta manera, volia dir que havíem d'estudiar el dedins de l'escola, és a dir, com funcionaven les escoles. Per fer això hem tingut moltes dificultats, perquè, per fer-ho bé, no podíem quedar-nos amb setanta escoles, com eren les de la mostra, perquè s'hauria hagut de fer amb metodologies més etnogràfiques, etc. De totes maneres, en la mesura de les nostres necessitats, sí que hem intentat de fer-ho. I una de les maneres era mirar de fer tipologies d'escola, ja que tampoc no les podíem estudiar una per una; almenys, podíem definir unes certes tipologies d'escola. Les primeres tipologies que vam establir van ser les més senzilles, les categories amb les quals funcionem normalment: escoles públiques i privades, escoles grans i petites; és a dir, a partir de variables molt senzilles, intentar veure si produïen diferentment l'èxit o el fracàs; i aquí ha resultat que no. Les tipologies de fracàs es reparteixen, segons el nostre estudi, de manera molt homogènia, independentment de si l'escola és privada o pública, de si és gran o petita, i fins i tot també de si es treballa amb *ratios* alumnes-professor grans o petites. (Aquí s'ha de fer un matís, i és que quan parlem d'escoles privades, no parlem de totes les escoles privades, perquè hi ha un tipus d'escola privada a la qual no hem tingut accés, no per voluntat nostra, sinó perquè aquestes escoles que ara diré no ens han obert les portes; almenys les que van sortir al mostreig no van acceptar que les prenguéssim com a objecte d'investigació, per més que en conservéssim la garantia de l'anonimat. Em refereixo a les escoles privades no concertades. D'aquestes escoles, em sembla que només n'hi ha una i, per tant, no seria representatiu prendre-la en consideració com una categoria a part.)

Com que aquesta mena de tipologies no ens il·lustrava res, en tot cas és un resultat interessant veure que **les escoles privades no produeixen més èxit que les públiques**. Aleshores vam haver de fer un altre intent, que era mirar de classificar les escoles per criteris de qualitat pedagògica. Això era molt arriscat i molt difícil de fer, però de totes maneres vam intentar-ho a partir d'una sèrie d'indicadors, de bastants indicadors. Els enquestadors, a partir de l'observació directa, de les entrevistes amb els tutors, amb els directors i amb els mateixos nois, havien d'omplir un qüestionari amb tota aquesta sèrie d'indicadors que feien referència a aspectes d'organització de l'escola, de gestió, de motivació del professorat, de metodologies didàctiques, etc., i també havien de tenir en compte si les escoles eren sensibles al problema del fracàs escolar i, per tant, si també tenien estratègies i polítiques de fracàs. A partir d'aquests dos tipus de trets –qualitat pedagògica i polítiques de fracàs–, vam poder construir al final una tipologia d'escoles per veure si trobàvem diferències significatives de com es repartia el fracàs escolar.

Ara seria molt llarg explicar els tipus d'escola. En tot cas, només diré, per ressaltar alguna dada interessant, que ens sortien dos grups d'escola absolutament oposats quant a qualitat pedagògica. D'una banda, un grup d'escoles d'alta qualitat pedagògica, molt sensibilitzades pel fracàs escolar; després, encreuant aquest tipus d'escola amb les clienteleles, amb els tipus de família, resultava que eren les escoles que anaven adreçades precisament a una part de la població més desfavorida. Eren escoles públiques situades en barris marginals. Eren, per exemple, el tipus d'escoles que acollien més quantitat de fills de «famílies desestructurades», que deia en Joaquim. D'altra banda, hi havia un grup d'escoles d'ínfima qualitat pedagògica, adreçades també a poblacions molt desfavorides. Això era interessant perquè ens permetia fer una certa comparació.

D'aquesta comparació en resultava una dada que jo crec que és interessant de tenir en compte, i és que aquestes escoles bones, aquestes escoles excel·lents per a clienteleles desfavorides, no aconseguien evitar el fracàs, és a dir, el percentatge d'alumnes «limitats sense expectatives» era gran; en qualsevol cas, no era menor als d'altres tipus d'escoles, però sí que aconseguia que el grup dels «virtuosos» fos el més alt de totes les tipologies d'escola, a diferència de les escoles dolentes per a aquest mateix tipus de clientela. És a dir, que aquestes escoles no evitaven el fracàs, però sí que

aconseguien promoure un grup molt notable dels seus alumnes cap a l'excel·lència. D'alguna manera, la qualitat pedagògica alguna cosa hi fa. Hi feia també una altra cosa molt interessant, i és que, malgrat que aquestes escoles continuessin tenint un contingent important d'alumnes «limitats sense expectatives», d'alumnes que fracassen, eren aquestes escoles d'alta qualitat pedagògica que aconseguien unes **identificacions molt positives dels alumnes amb l'escola**, és a dir, malgrat que fracassessin, aquests alumnes havien viscut la seva escolaritat de forma molt positiva. Eren les escoles que donaven un grau més alt d'identificació positiva de l'alumne amb l'escola.

Aquests són dos aspectes que m'interessava destacar. El tercer era per fer èmfasi en una cosa que ja ha sortit, i és que hem trobat una dada també bastant curiosa i que fa pensar, i és que la categoria d'«alumne conflictiu», que és una de les que ens sortia –que és l'alumne que té algun tipus de conflicte d'inadaptació amb l'escola o que l'escola està inadaptada a ell, com es vulgui veure–, aquest tipus d'alumne es reparteix de forma gairebé absolutament homogènia a tots els tipus d'escola, siguin privades o públiques, grans o petites, amb unes *ratios* o unes altres, siguin de qualitat pedagògica alta-baixa-mitjana, etc. Per exemple, en el cas de l'EGB, aquest alumne en conflicte a l'escola es manté sempre entre un 12% i un 15%, una mitjana d'un 13%. Això és una cosa bastant curiosa, o no tan curiosa, si tenim en compte que probablement **aquesta categoria d'«alumne en conflicte» és una categoria, per definició, relativa**, és a dir, que només pot definir cada escola amb relació als seus alumnes. Una mateixa conducta pot fer etiquetar un alumne com a conflictiu en una escola i, en canvi, en una altra escola aquesta mateixa conducta potser no fa que es qualifiqui aquell individu d'inadaptat o conflictiu. L'adaptació o inadaptació a l'escola és, per definició, una categoria relativa a cada tipus d'escola. El curiós llavors és que surti sempre el mateix percentatge. Això voldria dir que hi ha una espècie de llei psicosocial que diria que totes les institucions o centres escolars generen una espècie de quota fixa d'inadaptació.

V. PENSANT EN LA REFORMA

JAUME FUNES:

Si féssim el compte de la vella, entre els que s'han perdut pel camí i els que estan malament a l'escola, a cada nivell apareix un 40% de gent amb dificultats. Hi ha un 40% de la població d'adolescents que no hi és o hi està malament. També trobem que, a mesura que es puja en el sistema escolar, quan es passa d'EGB a la secundària, la categoria de «desconeguts» augmenta, no tant perquè les tècniques siguin dolentes (les nostres tècniques han tingut els seus paranyes i les seves dificultats), sinó que augmenten perquè sembla que, a mesura que es puja en l'edat i en el sistema, els tutors, els educadors i les escoles tenen poc interès a conèixer com és la família, com és el barri, quina és la cultura, què fa la gent. És el total desconeixement de com interpreten la vida els alumnes. Només aquestes dues dades, per passar a la segona pregunta: **quan comença a generalitzar-se la reforma, què creus que, segons l'estudi, caldria tenir en compte per a una aplicació mínimament satisfactòria?**

JAUME TRILLA:

Diria dues coses. Una, que suposo que la reforma ens obligarà a **reconceptualitzar la idea mateixa de fracàs escolar**. Ja hem dit que el fracàs escolar no es pot interpretar al marge de l'estructura o el sistema que el produeix; per tant, quan canviï l'estructura, haurà de canviar la idea que tenim de fracàs escolar, i això sobretot –suposo– a la franja de l'educació secundària obligatòria, de 14 a 16 anys –que és una situació inèdita–, i que segurament és on es concentrarà, perquè és un nivell substancialment diferent, la major part de problemes de fracàs escolar. Fins ara el fracàs escolar s'ha entès bàsicament, en general, localitzat sobretot al final de l'EGB

i amb el problema de si s'assolia el graduat o no; això ara quedarà ajornat fins més endavant.

La segona cosa, més de caire constructiu, que diria amb relació a aquesta pregunta és que crec que s'hauria de procurar –i això penso que és una tasca sobretot de les administracions públiques– dotar les escoles, no les escoles en general, sinó cada escola en particular, dels mecanismes que els permetessin **autoanalitzar la seva pròpia producció de fracassos**. El tipus de treball que hem fet nosaltres, o qualsevol altre de tipus global que es pugui fer, serveix per a radiografiar el sistema educatiu globalment, però jo no sé, a partir d'aquesta mena de treballs, quin partit en pot treure cada escola. Aquesta és una radiografia global, i el que interessaria a cada escola, per tal de poder generar polítiques estratègiques per combatre el fracàs escolar, és conèixer la seva pròpia realitat, és a dir, quines són les clienteleles que té cada escola, quines trajectòries segueix l'alumne des que entra fins que surt de l'escola, on van a parar aquests alumnes, quina imatge tenen de l'escola... Tot això són coses que les bones escoles i els bons professors intuïtivament ja saben. Si no les sabessin ells, nosaltres no hauríem pogut fer aquest treball, que hem fet a base de preguntar-los, a ells, sobre molts aspectes. Però si hi hagués alguns instruments que permetessin a l'escola, d'una manera molt senzilla, objectivar aquestes intuïcions sobre la producció de fracassos o d'èxits, sobre les seves clienteleles, probablement això les faria més conscients i ajudaria a fer que les polítiques de fracàs poguessin ser adaptades i adequades a la realitat concreta de cada escola.

ORIOL HOMS:

En la mateixa línia, crec que caldria considerar una de les coses que hem trobat: que **l'administració educativa té molt poca informació sobre la mateixa institució escolar** i sobre el mateix sistema, i que l'estadística oficial i no oficial, que, en principi, està als magatzems o als prestatges de l'administració educativa tampoc no és útil per a fer això. Per tant, una de les coses que crec que seria bo que acompanyés la reforma és un desenvolupament de la informació perquè no solament a l'avinguda Diagonal es pugui analitzar millor el sistema educatiu català, sinó que també cada escola tingui la possibilitat d'utilitzar aquesta informació per analitzar què passa dintre seu.

En segon lloc, continuant en la mateixa idea que he dit abans –que crec que és una de les aportacions interessants de l'estudi–, cal destacar la importància de l'escola. Penso que la reforma educativa, encara que avança una mica més en **l'autonomia del centre escolar**, ho fa d'una manera molt tímida, molt insuficient, no tan sols des de les conclusions d'aquest estudi, sinó des de qualsevol anàlisi organitzativa d'una institució tan gran i pesant com és el sistema escolar. És inconcebible que l'any 1995 encara es continuï pensant el sistema escolar com una unitat centralitzada. No hi ha cap empresa del món, de la mida d'un sistema educatiu, que es gestioni de forma centralitzada. Ni tan sols els exèrcits, que ja estan caminant cap a models descentralitzats; com a mínim els exèrcits més avançats. Per tant, doncs, cal centrar el pes en l'escola, donar molta més autonomia a l'escola; cada escola ha de poder tenir els instruments per afrontar la pròpia diversitat en la relació alumne-professor-centre, i cadascú darrera, amb la seva família, amb el seu territori, amb el seu sistema, ha de ser capaç de gestionar l'activitat escolar per fer-la de més qualitat i, per tant, reduir el fracàs. Penso que el punt més sensible de la reforma és a l'ESO, i és aquí on segurament acumulem els nivells més problemàtics de fracàs escolar, ja que allò que ara se soluciona perquè s'acaba un cicle, no se solucionarà, perquè hi haurà una continuïtat del cicle de primària a secundària i s'haurà acabat la vàlvula d'escapament d'aquest 12% de nois que abandonen el BUP; ara els tindrem dins, perquè serà obligatori. Per tant, això augmentarà la pressió de l'olla i, per això, crec que hauria de ser l'element que es tingués més present i del qual es tingués més cura de tota la reforma, la qual aporta elements interessants, però penso que no són suficients per a afrontar la situació.

JOAQUIM CASAL:

En Jaume Funes ha comentat una cosa sobre el tema de l'ensenyament mitjà i les tutories, que vull explicar perquè, si bé és un aspecte marginal del treball, em sembla que permet discutir i avançar sobre aquest tema. Ens va sorprendre particularment que, en l'ensenyament mitjà, el volum de manca d'informació d'alumnes que ens havia de venir via tutor era molt important, fins al punt que –i això és una desgràcia per part nostra, però no hi ha res més a fer– sempre, en l'anàlisi de correspondències múltiples, ens queda caracteritzat un grup d'individus com a desconeguts, no pas perquè no els

conegui ningú. Però, entre que ells aporten poca informació i que el tutor respectiu l'aporta nul·la, ens trobem amb dificultats de cara a l'anàlisi. Ara bé, si això afecta l'anàlisi, també ens ha de fer pensar per què es dona. No serà potser que ens hem de **replantejar els sistemes de tutoria** de caràcter més aviat burocràtic que el sistema d'ensenyament ha implementat? Potser en les reformes pedagògiques el sistema de tutoria s'han anat canviant pel que fa a l'ensenyament primari, però a l'ensenyament mitjà, i particularment al batxillerat –no tant a la formació professional–, les tutories continuen tenint aquesta estructura més aviat burocratitzada (no us parlo de les de la universitat, perquè jo també sóc tutor a la universitat i us podria explicar coses sobre les meves tutories i les dels companys, en aquest sentit). Per tant, per a mi aquest és potser un tema de discussió, sobretot pels elements de canvi, d'adolescència, de situacions noves que ha de viure un individu molt novell o molt tendre en unes situacions més aviat complexes.

El segon punt fa referència a les qüestions d'estadística que deia l'Oriol. Jo crec que ara estem en el moment de poder passar a fer un salt en la qualitat de les estadístiques i superar les estadístiques pròpies dels "estadillos", que són arracades dels segles XVIII i XIX, i amb els sistemes informàtics que tenim ara, probablement podrem passar a una cosa que jo crec que necessitem, no els sociòlegs, sinó el conjunt de la gent que es dedica a treballar coses d'aquestes: les estadístiques de caràcter regular, que agafen els individus no com a números o com a estocs, sinó com a fluxos o trajectòries, i això és possible des del punt de vista de la informàtica; per tant, probablement amb unes dades molt més elaborades, aquests estudis serien molt més senzills i costarien molts menys diners.

Després, passem al tercer aspecte, que no s'ha comentat aquí i que jo crec que és important, que fa referència a la qüestió dels **mòduls de garantia**. Crec que potser és el repte més gran de la reforma, i em fa por que no es plantegin o no se segueixin les estratègies oportunes per tirar endavant aquesta qüestió. Aquí hi ha en Jordi Planas per corroborar-ho, però jo crec que el tema dels mòduls de garantia és gairebé anterior a la reforma, a la LOGSE, i quan s'acabava d'aprovar la llei general d'educació ja se'n parlava. Probablement tota l'arrencada de la reforma el tenia com a diana, i em fa por que la LOGSE no hagi variat en aquest sentit, i que ens hàgim dedicat més als dissenys curriculars dels batxillerants i, així, el tema de la garantia social ens queda sempre com un element residual al qual ja donarem una mica de

solució. Però si se segueixen els treballs que hem fet, la cosa resulta una mica complicada perquè, si a EGB els nois i noies estan en una situació compromesa respecte a l'ensenyament en la proporció de 4 de cada 10, és a dir un 40%, estem en unes xifres molt altes. Després, per aquí hem vist que la taxa d'abandó sense titulació assolida a la FP és gairebé del 30%. Al batxillerat, ens sortia d'un 12%. Al cap i a la fi tenim un plec de gent, encara no sabem ni quants ni com, que és candidata als mòduls de garantia. Jo diria un 25%, i em sembla que quan parlem d'un 25% estem parlant de molta gent. Aleshores la implementació de la LOGSE ha de respondre aquestes cinc preguntes: Quants? On? Què? Com? Qui? Crec que són cinc preguntes que, si no es resolen ben aviat, no sé què farem amb els mòduls de garantia, i probablement perdrem una gran oportunitat.

VI. DEBAT OBERT

JAUME FUNES:

Abans de començar el debat obert, deixeu-me que digui una dada positiva. Una dada que no hem comentat i que està reflectida al llibre: a mesura que els nois i noies entren a l'adolescència, sembla que esdevenen una mica més autònoms, és a dir, que no depenen tant de les característiques familiars, de l'herència cultural o de la història que tenen darrera. D'alguna manera, poden construir un altre recorregut d'èxit o de fracàs, poden modificar els condicionaments socials als quals estan sotmesos. Hi ha prou dades per pensar que la relació que s'estableix entre l'adolescent i el sistema escolar, en part pot ser modificada, mesurada o canviada per l'estímul i l'evolució del subjecte mateix. D'aquí ve que sigui tan important parlar de les relacions que establirà o estableix el sistema educatiu i aquest adolescent.

6.1. L'èxit a la vida i la situació de les noies

EULÀLIA BOTA:

Escola El Segrer. No heu entrat en el circuit professional de gent que va abandonar? Ho dic perquè jo, com a professional, sé de gent que ha estat un gran fracassat escolar (persona que no se surt amb gaire èxit dels continguts acadèmics) i que ha tingut un gran èxit professional en circuits no escolars, i és gent que se n'ha sortit molt bé, a la vida. Em sembla que és una cosa que també cal tenir en compte. Perquè, al cap i a la fi, és clar que parlem d'èxit i fracàs escolar, però em sembla que ser una persona que viu feliç o que se'n surt, de la vida, és també un *ítem* important.

JAUME FUNES:

Només per complementar aquesta pregunta que tu feies –que tens tota la raó–, cal advertir que són quatre generacions diverses, és a dir, que no és la gent d'EGB que després ha passat a la FP o al BUP o de FP1 a FP2; cada una d'elles és autònoma i no es poden comparar. Lògicament, si això continués, ara caldria estudiar tota aquesta generació que ha acabat vuitè què ha fet d'aquí a tres anys. Això no és així; per tant, és autònoma cadascuna d'aquelles generacions. I també cal dir que els investigadors es van dedicar a intentar localitzar telefònicament un seguit de persones d'aquestes que s'havien perdut, per veure què havia passat. Hi ha algunes dades que es refereixen a alguns d'aquests subjectes, hi ha una petita referència dels que han estat localitzables.

ELISABET QUESADA:

Col·legi públic Carlit. Jo vaig bastant en la línia de l'Eulàlia i em centro en un tema que plantejàveu, que és el de les noies. És un tema que en aquests moments està apareixent d'una manera exagerada –jo crec– als mitjans de comunicació. A mi se'm qüestionen coses: d'una banda, si l'objectiu de l'educació hauria de ser formar persones que en la vida adulta siguin capaces de desenvolupar-se d'una manera global o integral, jo tinc molts dubtes que aquests resultats escolars a la vida adulta siguin paral·lels. En el cas de les noies, se'm planteja molt clarament. És una evidència que tenim a les aules que les noies tenen un millor resultat acadèmic, i a mi em sembla que això té bastant a veure amb el tipus d'estratègies que desenvolupen i amb el tipus d'estratègies que socialment es demanen a les noies. En principi, les noies han de ser més submises, i això, des d'un punt de vista d'institució escolar, no solament és la submissió, són molts altres aspectes, però són molts aspectes que van vinculats amb el que seria l'èxit o el fracàs escolar. El que passa és que després, en la seva vida adulta, tinc bastants dubtes que això els reverteixi directament, ans al contrari. Em sembla que és bastant bàsic intentar fer un seguiment d'això o, com a mínim, situar l'interrogant, perquè podríem arribar a la conclusió del programa famós de «30 minuts» que el futur és femení, i a mi em sembla que bàsicament al que va és a desqualificar

la possibilitat d'establir estratègies de discriminació positiva, per afavorir que les nenes –des del meu punt de vista, encara silenciades a les aules; potser menys que abans, però jo crec que continuen estant silenciades– tinguin una situació de contemplació específica de gènere. Aleshores, d'una banda, hi hauria el tema de les nenes, i coincideixo totalment amb el que plantejava l'Eulàlia. És cert que vosaltres agafeu diverses variables que no són exclusivament les variables de tipus intel·lectual, però l'èxit o el fracàs escolar després han de tenir a la vida una transposició, i tinc dubtes sobre què passa. Hi ha gent que escolarment ha tingut un èxit i que després ha fracassat en la seva vida personal.

JAUME PEDRÓS:

Una pregunta: les categories d'alumnes, aquestes que són tan provocatives, són homologables escola per escola o són subjectives? És a dir, el «limitat sense expectatives» o l'«alumne en conflicte», ho són en virtut de l'escola o en virtut d'ells mateixos? L'«excel·lent», en la qual hi ha totes les noies, resulta que ho és en virtut de la relació amb l'escola? És el que deia la noia que ha parlat abans: és senzillament la relació escola-alumne, i llavors resulta que no és homologable. En una escola de l'Opus, un nen molt bon nen resulta que és «excel·lent»; aquest mateix nen situat en una altra escola planteja conflictes, etc. Llavors plantejo el problema que no podem dir que tenim un 35%, per exemple, o un 40% de conflictes; tenim un 40% d'alumnes que, en unes escoles determinades, a les escoles on van, són conflictius, per posar-vos un exemple. Una altra cosa: també m'ha cridat l'atenció que les categories de família les feu per nivells, per EGB, per BUP, per FP, etc., la qual cosa encara complica més el que podríem dir un estudi transversal de «benestant amb capital cultural», «benestant sense tant capital cultural», «classes mitjanes», «classes treballadores», etc., per veure com es comporta i si hi ha una evolució dels nois en cada un dels estaments. Finalment, em sembla profundament desafortunat, i us donarà molts problemes d'interpretació (i si no, ja ho veureu), això de les «famílies desestructurades», perquè en sociologia, i vosaltres en sabeu més que jo, és una cosa bastant precisa i que ha agafat el concepte de categoria. Per acabar, una pregunta: hi ha aquest 29% que fa que podeu considerar el BUP tan esbiaixat, que pràcticament només és representatiu del 60% i para

de comptar; per tant, en ser poc representativa la mostra, no hagués estat convenient consultar l'alumne?

JORDI PLANAS:

Durant 13 anys vaig ser professor de FP, la qual cosa em va donar una experiència amb un altre tipus d'alumne que va ser important. El primer punt era el tema dels indicadors d'èxit. Què és un èxit? Aquest és un dels problemes que en altres tipus de recerca també tenim posat sobre la taula; entre altres coses perquè, de vegades, definim els èxits pressuposant el que vol la gent, que després diu que no ha aconseguit; però, ja se sap si ho volia? En aquest sentit, el problema dels indicadors d'èxit és conflictiu. Jo recordo a la FP una expressió que deien moltes vegades els pares: «El meu fill és llest, però no serveix per a estudiar». Eren aquells nanos que després, a la vida, se'n sortien. De totes maneres, les dades de què disposem de manera menys directa, menys calenta, més freda, en estadística, ens diuen que això és veritat per sobre d'uns mínims; que, si un dels elements de mesura de l'èxit és la inserció laboral, la situació actual ens diu que, per sota d'uns mínims de formació, cada cop ho tindran pitjor.

Aquestes variables no tenen un valor indefinit continu, sinó que tenen un valor a l'extrem. Pel cap baix han de tenir un mínim de formació perquè, si no, aquesta gent –i això no és un problema subjectiu, sinó de tendència de l'economia del mercat i de totes aquestes coses, de la necessitat d'una formació permanent, etc.– cada cop ho tindrà pitjor. Per sobre d'uns mínims, la resta ja és més discutible; pot haver-hi estratègies personals, etc., la qual cosa vol dir, a més a més, començar a introduir variables subjectives. En treballs que hem fet s'han mostrat les úniques significatives. Si preguntaves a la gent, no que mesurés l'èxit pel nivell de renda, per l'estabilitat en el treball, etc., sinó «tu estàs content, estàs satisfet amb el que fas, ho tens clar?», aleshores veies que hi havia persones capaces de construir-se les seves estratègies i altres que no. I aquestes es consideraven dins d'un èxit. Per tant, aquestes variables s'han de començar a introduir, cosa que al sector estadístic li resulta bastant complicat, ja ho entenc. Però, si són significatives, són significatives.

Després hi ha un tema d'informació. Oriol, tu has fet referència a la gent que feia esports o altres activitats. Una de les meves manies són aquestes coses en paral·lel. Nosaltres estem fent un treball a petita escala sobre com aquest tipus d'activitats en paral·lel influeixen en els resultats. És a dir, en números rodons, un nano avui a la bàsica pot fer un 50% més d'horari escolar que un altre estant a la mateixa aula –i això comença des dels tres anys per diversos motius, com és el de fer coincidir l'horari dels pares amb el dels fills–, per la quantitat d'activitats extrascolars en paral·lel. O sigui, l'horari escolar no és homogeni. Aquesta variable, l'heu tinguda en compte? Aquest era un altre dels temes, perquè, a més a més, jo crec que aquí aquesta gent està aprenent a construir-se la seva formació permanent, a triar dins un mercat extern que després utilitzarà.

Respecte al tema dels programes de garantia social, aquí feia referència a un informe que hem fet fa poc. El tema és preocupant perquè, a la pregunta que feia en Quim –quants?–, després de consultar Comunitats Autònomes amb competències plenes en educació, els responsables dels programes de garantia social estimaven entre un 10% i un 40% els subjectes per al programa de garantia social. De fet, amb un mateix esquema legal, tenien sistemes educatius absolutament diferents en el cap. No hi ha una claredat sobre això. Segon: abans, la gent que suspenia, tenia la FP1; ara això desapareix i no s'hi busca la sortida. Perquè la sortida no són els programes de formació ocupacional, ja que les dades dels últims anys ens mostren que s'estan elevant els nivells d'estudi dels que fan formació ocupacional, ni són els contractes d'aprenentatge, ja que s'estan fent als nivells més alts que permet la llei i, fins i tot, en alguns casos no està clar que no facin trampa. Els no formats no els vol ningú. Tampoc no hi valen polítiques com podrien ser els contractes d'aprenentatge, que figura que són específicament fets a mida per a aquesta gent: també estan absorbint només la gent formada; en tot cas, ajuden proporcionalment més els més formats. En el cas de Catalunya, que jo sàpiga, no està gens clar, com en altres llocs, quin és el model: no està definit. Ni tan sols no està definida la conselleria que se'n farà càrrec. Qui se n'ha de fer càrrec, dels programes de garantia social?

Almenys a les entrevistes que vam fer, no estava clar que no hi hagués sots-arrendament. Al final, qui ho està operacionalitzant? La llei sí que diu que el responsable, en últim terme, és Educació, però es pot transferir. Per exemple, a Andalusia s'ha fet l'opció de fer-ho per mitjà de la formació

ocupacional, per mitjà dels programes de formació ocupacional. És una opció; discutible, però aquí no ho tenim.

Després hi havia un altre tema. Els sociòlegs hem fet molts estudis sobre l'èxit i el fracàs que –dit en broma– portaven a dir que l'única solució era fer un sistema d'adopcions encreuades, perquè, com que la cosa venia de la família, no hi havia res a fer: o els canviàvem de família o no ho arreglaríem mai. Després s'han utilitzat molts tòpics sobre el nombre d'alumnes per aula. Jo crec que és molt interessant que us n'hagueu carregat uns quants, com pública-privada, etc. Sou capaços de proposar-ne d'altres? Quins serien els factors d'èxit? N'heu explicat uns quants que s'utilitzaven com a tòpic que no ho són, però sabeu o podeu apuntar quins podrien ser els factors d'èxit?

6.2. La funció social de l'escola i la burocratització del sistema

JOSEP ANTON BLASCO:

Sóc Inspector d'Ensenyament. Em permetreu una broma: us felicito per l'oportunitat de l'estudi quan ja passen cinc anys de la LOGSE. Paral·lelament, quan es va promulgar la llei del 70, al cap de cinc anys ja havíem parlat, a l'escola d'estiu, del tronc comú, etc., amb la qual cosa es pot assegurar que aquest llibre vostre tindrà llarga vida i es continuaran fent treballs com aquest perquè el tema donarà molt de si. Començo la intervenció. No vull relativitzar el problema ni el que heu apuntat com a estratègies, sinó que seré molt heterodox i parcial, però destacaré un aspecte: segurament hi ha molt fracàs escolar, i s'ha fet una llei d'educació, i se n'haurà de fer una altra d'aquí a vint anys, perquè el problema no és del sistema escolar, no és educatiu. Sóc molt parcial, eh? No és educatiu, perquè és fonamentalment social i de repartiment del treball. És a dir, quan no hi ha treball i els joves no tenen treball, necessàriament els hem de tenir escolaritzats i, així, difícilment podrem avançar gaire, perquè és un sistema centralitzat, burocràtic, portat per funcionaris; sí que es pot millorar –sempre es pot millorar, sempre s'ha de fer més bé–, però segurament no es podrà avançar gaire perquè és un sistema molt gran, molt burocràtic, hi ha molta gent, gent que ja és gran per fer classe, etc., i difícilment s'avançarà gaire. Per tant, és un problema que, a més a més de tot el que es pugui fer des de

dintre de l'ensenyament, s'ha de mirar de remetre fora del sistema educatiu perquè és un problema fonamentalment social. El nano fracassa perquè no voldria ser a l'escola, perquè no l'interessa, perquè voldria fer altres coses, perquè es passa moltes hores amb coses que no l'interessen i *passa* de les assignatures, i tot això genera unes actituds d'alguna forma perverses, perquè aquesta no és la manera d'integrar-lo socialment. Perverses, des dels grafitis fins a trinxar. Tot aquest fenomen tan complex d'actituds antisocials i, fins i tot, marginals té a veure amb tota aquesta qüestió: el jovent ha de fer coses diverses, entre d'altres, treballar. Un altre tema és buscar un gran pacte social; és un tema molt complex: com tot això s'ha de vehicular perquè sigui possible políticament, per tal que el jovent pugui treballar? I, mentrestant, continuem fent com més bé millor el que fem a l'escola, i a tot arreu, evidentment.

JOAN PAGÈS:

Sóc de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. Volia fer una reflexió, uns suggeriments i, finalment, una pregunta. La reflexió seria: perquè no interessa l'escola? Perquè no interessa els nanos: em sembla que aquí probablement hi hauria una de les claus. Jo no he trobat gaire informació als papers que ens ha passat en Jaume (probablement és al llibre i, per tant, ja la miraré). Perquè, és clar, l'escola com a institució social té o tenia una tasca molt clara, que és preparar els alumnes en uns determinats coneixements. Probablement sigui en aquests coneixements on hi hagi una bona part dels problemes. Almenys des de la meva opinió, crec que els canvis en l'escola institució social han estat molt més lents que els canvis que s'han produït a la resta de la societat. I sembla, almenys jo no ho interpreto com a sorprenent, que els nivells de conflicte es donin a la franja que probablement té més oportunitats de tenir altres mecanismes socials de contacte amb la informació, amb el lleure, amb el plaer, etc. És a dir, que no cal que recorri a l'escola, com quaranta anys enrera, per tenir satisfaccions personals i socials. A mi em preocupa perquè, en el món d'aplicació de la LOGSE, del canvi curricular, probablement tampoc no es modifica un dels aspectes que, segons la meva opinió, podia ser una de les causes del fracàs: els coneixements i la funció social que ha de tenir l'escola al final del segle XX i començament del segle XXI. Jo crec que l'escola ha deixat de tenir, o

almenys sembla que objectivament ha deixat de tenir, una funció de transmissora de coneixements, únicament transmissora de coneixements, però, en canvi, les pràctiques solen basar-se bastant en la transmissió de coneixements, i probablement aquí hi hagi una de les possibles explicacions del refús de la major part dels nois i noies a l'escola, quan, d'altra banda, la informació la tenen de moltes maneres i fora dels àmbits escolars aprenen i tenen informació a l'abast. Aleshores, no sé si això ja seria un suggeriment. Jo crec que una de les funcions dels implicats en l'educació –possiblement menys l'administració, perquè l'administració sí que confon de vegades la tasca de l'educació amb la tasca de cobrir parcel·les en moments de crisi laboral– seria intentar fer un esforç teòric i pràctic per tal de resituar la funció de l'escola, sobretot centrat en allò que honradament avui hauria de poder fer.

Crec que avui l'escola té poques possibilitats, i de les poques, la més honrada probablement sigui ensenyar a pensar, ajudar els nans a formar el seu pensament. I això exigeix dues coses: d'una banda, predisposar els alumnes i, per tant, tenir la capacitat d'engrescar els alumnes en l'aventura del saber –jo afegiria que probablement, a secundària, una bona part del professorat no està preparat per a fer la tasca de tutoria que exigeix fer participar l'alumne en l'aventura del pensar– i, d'altra banda, exigeix una altra cosa a la qual difícilment els professionals renunciem, que és la qualitat del coneixement per sobre de la quantitat. Mentre ens entestem a tirar endavant programes de vegades obsolets, però sobretot carregats de continguts factuais, difícilment engrescarem els alumnes. Els alumnes necessiten un altre tipus de situació, necessiten situar-se d'una altra manera enfront del coneixement si volem que realment el coneixement els sigui útil.

Aquí hi hauria un element, que vosaltres no heu tractat explícitament, que seria tot el tema de la formació del professorat. Resulta que en aquesta situació arrenca una reforma del sistema educatiu no obligatori i, alhora, en paral·lel i sense gaires punts de contacte, una reforma del sistema educatiu universitari. S'ha fet la reforma dels plans d'estudi de la formació inicial del professorat de primària, que, segons la meva opinió (i evidentment és molt subjectiva), té poca relació amb allò que s'està fent simultàniament en l'ensenyament universitari. És a dir, s'està preparant un professorat de primària que probablement tindrà dificultats per poder aplicar allò que haurà

de fer quan exerceixi. D'altra banda, el professorat de secundària segueix una formació específica, tot i que sembla que el ministeri d'Educació pensa tirar endavant algun tipus d'estratègies que superin aquesta pinzellada breu que està donant el CAP en l'actualitat.

Avui, els teòrics de la pedagogia, els sociòlegs crítics, aposten per una cultura professional que exigeix unes persones que siguin pràctiques i reflexives, un professorat que estigui intel·lectualment compromès i, per tant, estem pensant en un nou tipus de professor, que ha de donar solucions als reptes que es plantegen, a xifres tan alarmants com les que vosaltres ens heu demostrat. Crec –i amb això us faria els suggeriments, si no a vosaltres, sí a les fundacions– que faria falta iniciar una investigació que complementés aquesta sobre l'èxit i el fracàs del professorat a Catalunya. Aquí tenim l'èxit i el fracàs de l'alumnat, però l'èxit i el fracàs de l'alumnat ha d'anar acompanyat d'alguna cosa més, i probablement seria convenient fer una investigació sobre l'èxit i el fracàs del professorat; no del funcionari, sinó del professorat. O, en tot cas, intentar discriminar què s'entén reconceptualitzant les relacions funcionari-professor/a. Aquest és el primer suggeriment. No sé si les fundacions que han finançat aquest projecte estarien disposades a fer un altre projecte que em sembla que completaria aquesta visió. L'altre suggeriment és que m'agradaria molt que editéssiu les històries de vida. Crec que les investigacions quantitatives expliquen coses, però que ja és hora de donar protagonisme als protagonistes i, per tant, si teniu unes entrevistes i unes opinions que són realment interessants, valdria la pena publicar-les. Crec que s'ho mereixen. No sé si els qui gaudeixen de l'excel·lència, els fracassats, els conflictius, però s'ho mereixen. Mereixen tenir el protagonisme i dir realment com veuen les coses.

Finalment, una pregunta: abans d'iniciar, o durant o després o en paral·lel, teniu coneixement d'estudis fets en altres països amb relació a aquest tema? Jo tinc la sensació, pel que he llegit des del meu camp específic, que els problemes del fracàs són bastant comuns al món occidental. En tinc la sensació, i he intentat esbrinar-ho concretament des de l'àrea del coneixement de la qual sóc especialista. Si ho sabeu, no sé si heu fet una prèvia o si penseu fer algun estudi comparatiu, perquè em sembla que probablement el que no hauríem de fer, sobretot a l'hora de buscar solucions, és tancar-nos excessivament en nosaltres mateixos, i mirar com

en altres indrets aborden aquest problema i quin tipus de solucions hi donen.

6.3. Tutoria, diversitat i desigualtat

LLUÍS MASSANA:

Sóc de l'Escola d'ensenyament secundari pública municipal de Sant Sadurní d'Anoia. He llegit el resum i em sembla molt interessant el fet que hi hagi sobre la taula un estudi de dades estadístiques, perquè fins ara, dels centres de secundària difícilment podies fer-ne una autoavaluació, perquè no hi havia xifres globals. Tothom coneixia el fracàs escolar del 40% a EGB, però a secundària hi havia aquest núvol per culpa del qual ningú no sabia mai on ens movíem. Des d'aquest punt de vista, em sembla perfecte. Quan plantegeu que a secundària el tema de la tutoria està desnivellat, penso que hi ha un element important. Per als professors que hi estem treballant, és un element central que, a la reforma, o hi entrem de cop o serà complicat per a tots. Hem de partir del fet que els nanos que tenim a secundària, i també a setè i vuitè, són adolescents, que tenen una problemàtica de crisi, d'inestabilitat, de falta de seguretat en la seva vida i en la seva projecció personal, professional, etc. Per tant, l'escola de secundària no pot ser de cap manera el que és en aquests moments: una escola de professionals d'una assignatura, sinó que hem d'anar buscant una escola d'educadors globals d'aquests nanos.

Si l'aspecte tutorial no es treballa amb una filosofia totalment diferent del que estem fent en aquests moments (no és suficient que a secundària hi hagi un professor, el 50% de professors tutors, que treballin amb una filosofia correcta). Si no és una proposta d'equip, no funciona de cap manera. És un nano que té una edat, uns problemes, unes mancances, i a aquest nano li hem de donar unes respostes d'assumpció personal de la seva problemàtica, d'una persona que té unes crisis, unes deficiències, etc. I en aquesta persona, si assumim aquestes deficiències i aquestes crisis, és possible que el procés de fracàs sigui diferent, tenint en compte que hi haurà un element important, que serà la família i la societat, i això no ho podem resoldre. Però jo parteixo de la nostra pròpia experiència. El problema del fracàs a l'ensenyament

secundari: tant a BUP com a FP, no perdem gairebé cap nano. Potser a FP un 2-3%, però no perdem el nano. Aquest nano, el guanyem acadèmicament? Molts no, perquè porten uns nivells de base molt dolents. El que sí que guanyem és aquest nano com a persona, que no marxa de l'escola, que està content a l'escola i lluita per ser a l'escola. I a BUP ens passa igual. Els nivells de fracàs a BUP són molt més baixos, perquè hi ha un intent de guanyar el nano subjectivament i, per tant, ell mateix fa un esforç per superar la seva situació, tant acadèmica com d'interrelació amb els companys, com de buscar la seva pròpia seguretat. Llavors, jo plantejo si aquest tema s'ha estudiat o no al llibre, perquè penso que és un repte fonamental a secundària, sobretot amb la reforma. En l'estudi aporteu les dades no solament de BUP i de FP, sinó per cursos. Penso que és important. Crec que és diferent que les dades de fracàs siguin de 3r de BUP o de 1r de BUP, que siguin de 5è de FP o de 1r de FP, perquè al nano el marquem encara molt més.

ROSA M. PUJOL:

Sóc professora de didàctica de les ciències a la UAB. En primer lloc, el que voldria és dir-vos que m'ha fascinat la vostra tipologia d'escoles. Us ho agraeixo moltíssim, perquè des d'ara us asseguro que us citaré molt. Podreu demanar el currículum del tram d'investigació perquè us citaré moltíssim, als que sou professors d'universitat. En tot cas, dit això, em sembla que ha estat en Jaume Trilla que ha afirmat (jo tota la intervenció la faré des de la meua òptica de professora de didàctica de les ciències, que serà una mica diferent, però em sembla que també pot aportar alguna cosa) que la reforma obliga a reconceptualitzar el tema del fracàs escolar, sobretot a l'ESO, i ha parlat dels mecanismes per autoanalitzar el propi fracàs a cada escola. A mi, quan ell parlava d'això, em suggeria una idea: realment és veritat, s'ha d'assumir, s'ha de canviar la forma amb la qual es planteja l'ensenyament a l'ESO i a totes les altres etapes, però canviar això implica assumir un concepte bàsic, que és el concepte de diversitat. I en el moment en què tinc posat el concepte de diversitat sobre la taula, em plantejo una altra pregunta bàsica: com s'ho faran les escoles que, segons la vostra tipologia, no estan dintre les escoles que intenten acceptar aquesta diversitat? Quin mecanisme agafaran per intentar eliminar les tipologies d'alumnes que vosaltres catalogueu «en

conflicte» i «límits»? Quan em pregunto això, i m'ho pregunto des de la meua àrea, jo ja veig ràpidament una via que em fa una por terrible, que és la qüestió, en el cas de l'ESO, dels crèdits obligatoris i els crèdits variables, perquè penso que els crèdits obligatoris, almenys en el cas de ciències, que és el que conec, serà el lloc on, d'alguna manera, s'aprovarà i se suspendrà, on la diversitat deixarà d'existir per passar a existir els que saben i els que no saben, en funció de no sé quins paràmetres, o dels paràmetres fixats, que jo almenys no acabo d'entendre. Els crèdits variables seran els crèdits on es confrontaran o on cristal·litzaran aquells crèdits o aquelles matèries per als alumnes que són bons i per als que són dolents; però, en definitiva, els crèdits variables no solucionaran el problema de la diversitat, perquè en els crèdits obligatoris serà on realment es farà la garbellada més important.

Una altra cosa que penso: suposo que quan en Quim Casal parla de mòduls de garantia, es refereix als mòduls 2 i no al mòdul 1. És evident que són importantíssimes les preguntes que tu has fet –quan, on i com es faran–, perquè em temo molt que seran la nova bossa on aniran a parar tots els alumnes no aptes en funció dels paràmetres escolars. L'altra cosa que m'ha fet reflexionar és quan l'Oriol Homs ha dit que les escoles, amb la LOGSE, tenen poca autonomia. Jo ja ho entenc. Segurament tenen poca autonomia des del punt de vista econòmic, de gestió, etc., però jo m'he plantejat si tenen poca autonomia des del punt de vista de currículum i des del punt de vista de matèria. És clar, des del moment que m'ho plantejo des del punt de vista de currículum, penso que en principi la idea que la LOGSE promulga és la idea de currículum obert. A mi, això del currículum obert, d'una banda, per a una tipologia determinada d'escoles, em sembla excel·lent, però, per a una altra tipologia determinada d'escoles, ho trobo d'un perill brutal, perquè em sembla que en determinades tipologies d'escola tornarà a sortir el monstre que està present a tot arreu, que és el monstre de la competitivitat. I aquest monstre farà que, d'alguna manera, quan el currículum posa com a referència treballar el tema d'animals, uns l'interpretaran com treballar les principals característiques del que és un animal i d'alguns grups d'animals, però els altres interpretaran treballar tot el que és la taxonomia animal amb totes les seves classes i subclasses, i això crec que també és extremament perillós. Fins i tot m'han arribat rumors que hi ha editorials que es plantegen en aquests moments llançar dues línies de llibres de text (cosa que trobaria fatal): uns llibres de text per a unes determinades escoles d'unes tipologies i

uns altres per a unes altres escoles, uns que explicaran què és un animal i que els animals mamífers són els que mamen, i uns altres que explicaran des del que són els nidaris fins al que són els celenterats o qualsevol altre grup.

Finalment, voldria dir una altra cosa. Abans de marxar –venia de casa– he preguntat a la meua filla petita, que fa 1r de BUP –just l'any en què comença aquesta garballeda tan fotuda que és l'escola: «Tu, per què penses que a l'escola es fracassa tant?» La resposta ha estat ràpida: «És un *rollo* insuportable.» Aleshores he pensat que, evidentment, tot el que he dit anteriorment són aspectes que no capten els nens. I què és el que capten els nens? Sobretot el que viuen cada dia a l'aula. I això em fa pensar, lligat al tema del fracàs, què és el que passa a l'aula i a les classes cada dia. Crec que mentre a les classes el professor, en la feina diària amb els seus alumnes, no planteja un tipus d'activitats que porti a confrontar, a debatre, a exposar les formes de pensar dels alumnes, les seves idees sobre els temes que es plantegen en aquella classe concreta, evidentment les classes seran un *rollo* insuportable, en el qual l'alumne que tingui més capacitat d'aguantar per intentar memoritzar més coses i l'alumne que sigui més submís serà l'alumne que tingui èxit escolar. En aquest sentit, m'agradaria molt –com ha dit en Blasco, teniu feina fins d'aquí a vint anys– que, d'aquí a vint anys, quan ens tornem a trobar per parlar de si hi ha èxit o fracàs (espero que ens podrem tornar a trobar, perquè ara diu que ens jubilem molt més tard), d'alguna manera, aquest últim punt que he tractat –que el plantejament de les matèries dins la classe sigui diferent– porti a no haver de treure conclusions com les del vostre estudi: que les nenes tenen més èxit escolar perquè tenen menys rebel·lia i tenen més assumida la seva tasca.

JOAN VALLS:

Sóc del Moviment d'aturats de la Mina. Hi ha un tema que em sembla que s'hauria de tenir molt present i que em preocupa molt. En tot aquest món de la reforma escolar s'ha posat molt l'accent en la diversitat, i em fa molta por que això no emmascari o amagui un altre tema que és el de la desigualtat. Aquest discurs, a mi em sembla que seria una de les claus perquè, potser, accentuant la diversitat el que accentuarem també serà la desigualtat. Llavors, per a mi, aquest és un dels grans reptes de la reforma i un dels

perills més greus que hi trobo.

En segon lloc, heu dit abans que un dels nuclis centrals eren els mòduls de garantia social. Per a mi la preocupació és abans. Penso en la desescolarització que hi comença a haver aquí, a casa nostra, en aquests moments –que és una xifra de les quals mai no es parla, però que es podria buscar i quantificar, trobar-la i plantejar-nos-la–, a EGB; per tant, estem parlant dels 11, 12 i 13 anys. Sembla que és una suposició molt optimista pensar que s'esperarà, per arribar al fracàs, que aquesta gent tingui els mòduls de garantia social, que és la resposta que el sistema educatiu li dóna. A mi em fa molta por que no sacrifiquem tota aquesta franja de 14 a 16, és a dir, de tota la gent de 14 a 16 que no serà a les escoles i que, per tant, no serà un fracàs de la secundària ni de l'ESO ni de l'actual FP –que ha estat heroica en aquest sentit–, sinó que serà una generació que, potser per aquest principi d'integració a la diversitat, sacrificarem. I ho dic en el sentit que potser el discurs està negant molt l'existència o la subsistència, almenys per un temps, d'unes realitats que són les que en aquest moment estan donant resposta a força gent d'aquesta edat de 14 a 16, que són totes les experiències de pre-tallers, aules-taller, etc. A les administracions els va de fàbula: amb una excusa legal ens traiem un problema econòmic de sobre. És el que passa al departament d'Ensenyament. Com que això no ho assumirà, també li va la mar de bé, perquè no hi dóna resposta. I penso que, almenys en una fase transitòria d'uns quants anys, fins que la reforma s'hagi consolidat, si no hi ha almenys una certa persistència d'una xarxa en paral·lel –que penso que l'escola no pot assumir–, sacrificarem tota una pila molt gran de nanos dels que tenen més dificultats.

M. TERESA CODINA:

Sóc mestra, administrativament jubilada. De les coses que han dit dels programes de garantia social, m'afegeixo al que has dit d'aquest neguit. Volia afegir tintes negres perquè les coses que s'estan fent ara, com que no entren dintre la catalogació que hi ha als departaments d'ensenyament o a les administracions, en queden fora. Per tant, experiències que en un moment donat podrien servir per mòduls 1, etc., tot això no és considerat. Els ordinadors no ho agafen i, per tant, això queda fora. Això no ho dic només en sentit negatiu, sinó per esperar perquè es vagin fent coses. Una altra

cosa: el que trobo a faltar a l'estudi és tot l'aspecte del cicle inicial. És clar, agafeu tot el cicle, però aquell primer fracàs que hi ha en acabar el cicle inicial, quan es compta que els nens llegeixin o escriguin, és la primera selecció, el primer sedàs i, si comptem que una part del fracàs en aquest aspecte és l'acumulació de mèrits o demèrits acadèmics, això, d'una forma o altra, em sembla que s'hauria de tenir en compte.

JOSEP M. BASTÚ:

Sóc assessor psicopedagògic del servei d'infància de Càritas i professor a la diplomatura d'educadors socials de Blanquerna. Volia comentar des de la perspectiva del treball educatiu en entorns de marginació. M'ha sorprès moltíssim, gairebé fins a trencar els esquemes, el tema de l'estadística que dieu del conflicte, el fet que és pràcticament homogeni, que fins i tot és més superior en termes relatius als sectors de classes mitjanes. L'estadística, sempre que s'avé amb el que nosaltres pensem, la justifiquem, i quan no s'hi avé, la rebutgem. I el que els meus ulls observen als entorns on intervé Càritas em parla d'un nivell de conflicte dintre les aules i les escoles molt gran. A Càritas i els entorns de Càritas on visc ho veig molt. I em pregunto si això pot estar influït pel fet que els xavals que abandonen a BUP i FP o els que ja no han començat el BUP i la FP ja no compten com a conflicte, i si aquests xavals estan distribuïts territorialment de forma homogènia o si realment hi ha un abandó molt més gran als sectors més marginals que no pas als sectors més benestants, la qual cosa podria influir en parlar d'aquests tipus de conflicte. És a dir, els alumnes més conflictius dels entorns més fumuts abandonen abans que no pas uns altres. Penso que quedaria més tranquil si fos això. D'altra banda, d'aquesta xifra de conflicte, em fa por la utilització que se'n pot fer des de l'administració, perquè hi havia un article de la LOGSE que deia que l'administració es responsabilitzava d'assignar més recursos, o d'assignar els recursos necessaris per a compensar aquells entorns socialment carencials –no recordo exactament la redacció, però deia que hi havia una diferència per les característiques socials de l'entorn. Llavors havien d'assignar més recursos. La tendència de l'administració pot ser la de negar, homogeneïtzar, negar l'existència d'aquesta situació diferencial i assignar els mateixos recursos i fer taula rasa en funció dels nivells més bons. I això em fa pensar que una de les coses que s'han de

demanar a l'administració és que tingui realment la voluntat d'incidir en aquests sectors en què penso que és sabut, és esperat, el fracàs; aquest 75% que dèieu, penso que se sap. No sé si és intencional o no, no vull avançar fins aquí, però realment és evident, i penso que mentre l'administració no tingui la real voluntat o la voluntat política d'actuar-hi, no ho farà. Penso que un dels elements cap on s'hauria d'anar és cap a fer una certa pressió des dels sectors més universitaris, però també des dels sectors socials, i recuperar tot aquest tema comunitari de cara a conscienciar de la situació que viuen en aquest entorn.

VII. MATISACIONS FINALS

JOAQUIM CASAL:

Hi ha hagut alguna intervenció que feia referència més a qüestions metodològiques del treball, i em sembla que era per posar un petit aclariment. És cert que el tipus d'anàlisi que hem fet –quan llegiu aquest llibre vermell– us serà una mica pesat i confús perquè el fet de tenir una gran quantitat de tipologies i d'anar-les encreuant successivament fa que la lectura es faci pesada i confusa. Per aquest motiu, al final del llibre hi teniu uns quadres-resum. Això és a causa del procediment que s'ha seguit. Però quan vam començar a planificar aquesta feina se'ns plantejava una qüestió molt clara, que era: quin tipus de població estudiarem? I podíem fer moltes opcions. Podíem estudiar només els batxillers, o podíem estudiar algun cicle de la formació professional, o només l'EGB, o ho podíem fer tot barrejat. I el criteri que vam seguir va ser el d'agafar els estudiants en els seus cicles, en el seu últim nivell de cicle i, per tant, el procediment que triàvem ens obligava a treballar amb mostres separades. Vol dir que mai no hem pogut barrejar els alumnes d'EGB amb els de BUP, ni els de BUP amb els de FP. Sempre els hem hagut de treballar per separat. Per tant, quan hem fet tota l'anàlisi de dades i hem hagut de treballar, per exemple, el tema de famílies, sempre hem hagut de parlar de les famílies a EGB, les famílies a BUP, etc., la qual cosa fa que sigui repetitiu i una mica cansat. Però també té alguna virtut si es llegeix a poc a poc, i és que després es capten molt més les diferències. Per exemple, la distribució de famílies a EGB, a FP i a BUP, veureu que no són iguals, que no es distribueixen de la mateixa manera, entre altres coses perquè el sistema d'ensenyament ja ens suggereix que després d'EGB hi ha un tall important, que sempre hem de tenir en compte i que també té la seva concreció en l'àmbit familiar.

Després, una altra qüestió de caràcter metodològic. Quan en Jordi Planas

preguntava quins eren finalment els factors d'èxit, també hi havia dues opcions a l'hora de fer el treball. Una era fer un estudi molt centrat en el que seria l'anàlisi causal, amb la qual cosa hauríem pogut simplement citar altres llibres sobre aquest tema, una anàlisi de caràcter molt més de models matemàtics aplicats a l'anàlisi d'una enquesta. I no vam seguir aquesta via, vam seguir la via que en diem explotatòria, d'anàlisi de classes, simplement per veure i destriar quins són els camins mitjançant els quals els individus es van configurant el seu futur, sense l'objectiu final de dir: «i, per tant, concloem que els factors d'èxit són a, b i c, i els de fracàs, d, e, f, etc.» Aquesta va ser una via que vam descartar, entre altres coses perquè no teníem gaire clar, tenint en compte que la realitat del tema èxit-fracàs escolar és tan complexa, que ens hi poguéssim acostar amb un tipus d'anàlisi excessivament tancat. Després, agraeixo moltes intervencions a les quals m'he sentit molt proper; per exemple, tot el tema de les tutories; també sé que estaria bé fer un treball sobre el que passa amb els professors. Em sembla que als inicis de la Fundació Jaume Bofill ja hi havia un treball anomenat el *Llibre Blau*, que parlava d'aquestes coses; em sembla que és de l'any 72 –aviat farà més de vint anys–, però hi havia alguna cosa sobre aquest tema; el que passa és que, òbviament, ens ha quedat una mica desferrat.

ORIOI HOMS:

Jo voldria recalcar tres temes. Un és: al començament, heu insistit a relativitzar el problema en el sentit que una persona pot tenir èxit o fracàs escolar, però després, a la vida, pot triomfar o no. Jo estic d'acord a no dramatitzar excessivament. L'escola és molt important, però sortosament no tant com de vegades ens pensem. De fet, les generacions anteriors a la nostra no van anar gairebé mai a l'escola, i mira com se n'han sortit; o sigui, que relativitzem això. Amb tot, em sembla que evidentment hi ha molta gent que pot fracassar escolarment i després sortir-se'n molt bé, a la vida, però possiblement en els pròxims anys, no sé si tant l'escola, però el fet de tenir o no tenir una titulació jugarà de forma important en el mercat de treball. No tant quina titulació tens, sinó si tens o no tens titulació, perquè el mercat de treball dels pròxims vint o trenta anys, en el qual es desenvoluparan les generacions que ara surten, és un mercat de treball reduït, en què sobra i

sobrarà gent. No sabem encara quines seran les formes de distribuir el treball, però hi ha bastants possibilitats que siguin les actuals, per exemple segregar una sèrie de col·lectius del mercat de treball, i un dels criteris a seguir pot ser segregar els qui no tinguin títols o els qui hagin tingut una forta problemàtica escolar. D'altra banda, és cert que quan l'escola consistia a seguir dos o tres anys de primària era una cosa, però ara ja gairebé és una quarta part de la vida de les persones. Llavors, el que passi durant aquest període marca o no marca, però aquests 15 o 18 anys d'escola han marcat. Per tant, estic d'acord a relativitzar, però possiblement el fracàs tingui una connotació cada vegada més dura en el futur professional i personal de les persones.

Segona qüestió. Blasco deia que no es tracta d'un problema educatiu. Jo comprenc el seu argument i comparteixo perfectament que hi ha un problema de fons social, com deia, que està relacionat amb el mercat de treball: quan la gent sobra en el mercat de treball, la posem a l'escola i, per tant, la forcem a una relació que potser aquests joves no tenen ganes d'establir o que, com dèieu, és «insuportable». Per tant, l'escola és el nou servei militar. De l'altre, es veu que se'n surten més bé, per mitjà de l'objecció de consciència, però a l'escola encara no s'ha arribat a l'objecció de consciència. Ara bé, el resultat del nostre estudi és que no, que és un problema educatiu. Comparteixo la teva hipòtesi, però la conclusió clara que en trèiem és que no.

És evident que hi ha un problema social, un problema familiar, un problema d'alumne, un problema de persona, un problema d'adolescència, un problema de mestre, de professor, etc., però tot es produeix dintre l'escola. I es produeix en un context educatiu i fent una tasca educativa. Per tant, el problema, des d'aquest punt de vista, és educatiu. Des d'aquest punt de vista. Això no vol dir que no s'hagi d'analitzar com hi intervenen tot aquest conjunt de variables, però es produeix en un context i en una pràctica educativa i, per això, l'hem de traduir a un concepte educatiu en una pràctica educativa. Sense que això vulgui dir en absolut –i no ho hem dit– que ha fracassat l'escola, o que ha fracassat el professor, o que la culpa la té... no és aquest el problema. El problema és que estem en una relació educativa que genera una sèrie de conflictes i que integra en aquesta relació educativa uns problemes socials, etc.

Finalment, Jordi Planas preguntava si hi hem introduït el tema postescolar. Sí, l'havíem introduït, hem fet bastants preguntes. Una sèrie de variables era per veure què feien. Pensàvem, seguint les hipòtesis dels resultats dels teus estudis, que el fet de tenir una vida rica, un currículum paral·lel, influiria de forma considerable en l'èxit o el fracàs. Com tantes coses, no se sap ben bé. És a dir, no és clara una correlació directa entre una cosa i l'altra. Trobem grups dels qui tenen èxit amb una vida extrascolar molt rica i trobem gent d'aquests «aplicats moderats» amb molta vida extrascolar i d'altres que no en tenen gens. Per tant, no ens ha sortit una variable gaire forta en el nostre estudi i, tot i que pensàvem que aquest fet era important per a descarregar coses respecte a l'escola o per construir-se la seva estratègia individual, etc., no ens acaba de sortir. Sí que hi ha certes relacions, com en tot; és a dir, no podem afirmar si una cosa és només allò del gènere i alguna coseta més, i de la resta no sabem ben bé què contestar, perquè és tan complicat, hi ha tantes variables que no acaba de distingir-se del tot.

Per acabar, cal dir que nosaltres hem estudiat el final, no hem estudiat tot el procés; per tant, les nostres dades no són gaire completes en aquest punt. Però hi havia una dada que havíem agafat i era si millorava, empitjorava o era estable l'evolució dins el cicle educatiu a EGB, i ens sortia que empitjorava un 47% des de primer fins a vuitè, millorava un 28% i restava estable un 22%. Aquestes dades confirmaven una cosa que ja sabíem, i és que els problemes escolars són acumulatius i que, per tant, n'hi havia més que empitjoraven que no pas que milloraven, però hi havia un 28% amb problemes a l'inici que milloraven al llarg del cicle educatiu a l'EGB.

JAUME TRILLA:

Com que hi ha hagut tants suggeriments i tantes idees interessants, jo he anat apuntant moltes coses que m'agradaria comentar però que ja ni recordo. Algunes coses soltes. Per exemple, un tema que a mi també m'interessa personalment és el de les activitats extrascolars, al qual també ha fet referència l'Oriol. És veritat que queda tota una sèrie de moltes dades per explotar d'aquí; evidentment als qüestionaris dels alumnes hi havia una sèrie de qüestions sobre participació dels nois en activitats de lleure, activitats

paraescolars d'informàtica, etc., i es podrien explotar moltes coses i no ho hem fet. Una cosa que surt i que té un cert interès és que en les categories d'estudiants que nosaltres diem, és a dir, no d'èxit i fracàs, sinó de com vivencien els nois l'escola, surt un tipus que és el que en Jaume va anomenar d'«estudiants poc escolars», que són, no els que fracassen, ni de bon tros, sinó un grup que *passa* bastant de l'escola, probablement perquè a alguns d'ells l'escola no els representa cap problema i tampoc no els representa cap plataforma de mobilitat social perquè ja són dalt; no tenen problemes de futur, i llavors es poden permetre el luxe de *passar* una mica de l'escola. Entre aquest grup hi ha un fort contingent de nois que tenen una forta socialització en el lleure, és a dir, que participen intensament en activitats de lleure o en activitats formatives no escolars. Això vol dir que el sentit de la seva vida que no els dóna l'escola els el dóna possiblement aquest altre tipus d'institució educativa: estan més motivats cap aquí que no pas cap a l'escola.

Una altra idea és que jo no tinc clar tot aquest tema de la diversitat que apuntàveu abans. Em sembla que això és un problema i que valdria la pena reflexionar-lo bastant, perquè potser aquesta moda de la diversitat pot fer perdre de vista o pot portar a assimilar la diversitat amb la desigualtat. Em sembla que no s'hauria de perdre de vista que l'ensenyament obligatori –i per això és obligatori–, o el que abans era l'ensenyament general bàsic, la primera funció que fa és precisament anivellar, és a dir, proporcionar a tota la població escolar una base cultural mínima per poder anar pel món amb una certa cultura, i si l'escola no assegura aquesta base mínima, és a dir, no anivella en aquest sentit, haurem de dir que l'escola fracassa. Per tant, m'agradaria tenir aquesta precaució davant tot això de la diversitat perquè el primer deure de l'escola, almenys als nivells obligatoris i bàsics, és assegurar un cert grau d'uniformitat en el sentit més positiu de la paraula.

NEUS ROCA:

Jo simplement volia fer un matís per la qüestió de les dones. Diuen, i darrerament s'ha sentit molt, que el futur és de les dones. Jo més aviat diria, i penso que el resultat de la investigació ens ho diu, que el futur de les dones comença a ser d'elles mateixes. És a dir, jo interpretaria que el gènere femení està més vinculat al tipus d'alumne virtuós o d'alumne aplicat amb

moderació, no tan sols pel tema de la submissió, amb el qual estic d'acord, sinó perquè probablement les generacions joves de dones han entès el missatge de les generacions de dones grans, i és que l'acreditació social externa, els estudis, és i serà una via bastant segura per a obtenir la independència, és a dir, per a obtenir un cert control sobre les pròpies vides. D'alguna manera, és una estratègia de promoció social força important. I jo voldria creure que aquesta dada ens diu que les generacions joves de dones ho han entès. I això, en aquest sentit, penso que és optimista.

JAUME FUNES:

Per acabar, alguns afegitons. Queda comprovat que caldria reobrir el debat de les dones i l'èxit o fracàs, perquè hi ha potser noves aportacions. Entre altres dades, caldria aclarir quins elements de personalitat positiva poden tenir o no aquestes dones que tenen èxit escolar. Ahir mateix –i això surt en moltes discussions–, en una reunió amb tutors, aquests expressaven que un grup molt important de les seves bones alumnes en realitat estava en situacions depressives i amb dificultats emocionals importants. És a dir, no necessàriament ha de coincidir l'èxit acadèmic amb l'èxit personal i la bona situació vivencial.

Un altre element que potser no han acabat de recollir els meus companys és el tema de les expectatives i del futur. Trobareu algunes categories que tenen a veure amb això, però trobem que hi ha persones que, tot i no tenir èxit, tot i tenir un concepte moderadament positiu de si mateixes, són de les que en diem «operaris convençuts i contents», és a dir, dibuixen un futur realista i s'adapten a aquell futur. Tampoc no esperen més. Això no vol dir que siguin pitjor que aquelles que tenen un gran ego positiu, que esperen de la vida moltíssimes coses, però que no tenen cap seguretat d'arribar-ho a obtenir; és veritat que apareixen pràctiques de realisme social d'aquestes persones que tenen determinades dificultats a l'escola.

Per acabar, ja que he parlat més com a moderador que com a autor, vull recordar la meua obsessió per l'adolescència. No fa gaire, en els treballs que estan fent a l'ICE de la UAB, recordaven que els adolescents que més o menys encaixaven bé a les escoles ho feien en escoles en què es podia definir

una cosa molt difícil de definir, que era el *clima*: climes on els adolescents es trobaven moderadament bé. És un repte intentar saber quin és el clima que fa que en una escola un adolescent continuï més o menys en una situació relativament positiva. Problema difícil, perquè no és que els adolescents encaixin malament a l'escola; els adolescents avui dia encaixen malament a la societat, i no podem demanar que l'escola faci el que en realitat la resta de la societat no acaba de fer.

Col·lecció DEBATS DE L'AULA PROVENÇA

1. *Els mestres, agents del model d'escola.* M. Rúbies, P. Darder, J. Cots. 1989.
2. *Ciutat i habitatge: perspectives per als anys 90.* Ll. Cantallops, J.A. Solans, M. Ribas Piera. 1989.
3. *El metge davant l'atenció sanitària.* N. Acarín, A. Segura, A. Salgado. 1989.
4. *Els Jocs Olímpics: per què i per a qui?* J.M. Huertas Clavería, J. Cruz, R. Alquézar. 1989.
5. *Les televisions privades des de la perspectiva de la comunicació a Catalunya.* J.M. Forn, J. Gifreu, M. Reixach. 1990.
6. *Els treballadors africans a Catalunya, aspectes socials i culturals.* T. Losada, N. Sastre, J. Soler. 1990.
7. *És possible una defensa no ofensiva d'Espanya? Es pot defensar un país pacifista?* Ll.M. de Puig, V. Fisas, J. Porta. 1990.
8. *Sindicats i concertació després de la vaga general.* S. Carrasco, S. Aguilar., J. Roca, F. Pindado. 1990.
9. *Enquestes d'opinió: entre la informació i la manipulació.* E. Bonet, J. Estruch, J. Porta. 1991.
10. *Alternatives per a un funcionament més eficaç de l'administració de justícia.* J. Roig, J.Ll. Jori, J.M. Gasch. 1991.

11. *Audiovisuals arreu. I a l'escola?* P. Ribera, A. Bartolomé, J. Ferrés. 1991.
12. *Els reptes de l'associacionisme.* M. Ferrés, P. Martínez, F. Pindado. 1991.
13. *Multiculturalitat a les escoles.* R. Cañadell, D. Juliano, J. Pérez, M. Pujol. 1992.
14. *Què se'n fa, dels llibres?* S. Fàbregues, E. Teixidor, J. Terribas, M. Reixach. 1992.
15. *El descrèdit de la política.* S. Cardús, Ll. Hernández, J. Subirats, J. Porta. 1992.
16. *La Justícia de Menors, una justícia menor?* C. González, J. Funes, Ll. Ventosa, F. Pindado. 1992.
17. *Unió Europea, cultura i cultures a Europa.* Ll.V. Aracil. 1993.
18. *El canvi global en el medi ambient des de la dimensió personal i social. Què cal fer i com?* M. Ludevid, P. Pous. 1993.
19. *Mercat de treball, ocupació i competitivitat empresarial.* J.M. Gasch, J. Roca i A. Contijoch. 1993.
20. *L'orientació professional inicial: de la LOGSE a la seva aplicació.* M. Inglès, S. Auberni i J.A. Blasco. 1994
21. *Cinema i llengua a Catalunya.* G. Planella, J. Romaguera i P.I. Fages.
22. *Experiències d'educació en els valors amb adolescents.* R. Grasa, R. Batlle i J. Cela. 1994
23. *Èxit i fracàs escolar en temps de reforma.* J. Casal, O. Homs i J.

Trilla.