

4

Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya

Aina Tarabini i Judith Jacovkis

INTRODUCCIÓ: TRANSICIONS A L'EDUCACIÓ POSTOBLIGATÒRIA I DESIGUALTATS

Les transicions a l'educació postobligatòria són un moment cabdal per entendre les desigualtats educatives contemporànies (Tarabini i Ingram, 2018). És en aquest moment en què la majoria de països europeus (amb l'excepció d'aquells més selectius, com ara Alemanya o Bèlgica) separen els seus estudiants en diferents itineraris, l'acadèmic i el professional i, per tant, és el primer moment en què el jovent s'enfronta amb una «tria real» envers la seva trajectòria educativa.

La recerca internacional en aquest camp assenyala els punts de transició dins el sistema educatiu com a espais clau de selectivitat social en termes de classe, gènere i etnicitat (Blossfeld i Shavit, 2011). És més, les desigualtats tradicionals vinculades a l'accés a diferents itineraris (qui accedeix a què) s'associen de manera creixent amb noves formes d'estratificació i fragmentació relacionades tant amb el prestigi social associat a diferents institucions i branques de coneixement com amb les experiències dels estudiants en funció dels diferents itineraris educatius (Furlong i Cartmel, 2009).

En aquest context, l'objectiu d'aquest capítol és entendre la manera en què es configura la transició a l'educació secundària postobligatòria

a Catalunya, tot emmarcant el fenomen des d'una perspectiva d'equitat educativa.¹

En concret, explorem les tensions, contradiccions i omissions que caracteritzen aquest punt de transició educativa, focalitzant-nos en tres grans àmbits: l'estructura del sistema, la planificació de l'oferta educativa i els models d'orientació. Per fer-ho ens basem en el treball de camp dut a terme en el marc del projecte Edupost16² i, en concret, en l'anàlisi de 27 entrevistes en profunditat realitzades a personal tècnic i polític de diverses administracions educatives (Departament d'Ensenyament, Consorci d'Educació de Barcelona, Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, etc.), així com a representants de sindicats, fundacions i/o diverses entitats especialitzades en el tema d'anàlisi. Així mateix, els resultats es basen en l'anàlisi de fonts estadístiques secundàries i informes sobre transicions educatives en l'àmbit nacional i internacional.

El capítol s'estructura en 5 apartats que segueixen aquesta introducció. En el primer, es contextualitza l'estat de les transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya i es presenten dades clau sobre abandonament escolar, nivells de formació de la població, i oferta i demanda de les diferents branques formatives. El segon desenvolupa una anàlisi en profunditat de les tensions identificades en els tres àmbits: l'estructura del sistema, l'oferta i l'orientació. El tercer presenta diferents models de referència nacionals i internacionals que, agrupats en diversos temes centrals de discussió, permeten reflexionar sobre escenaris possibles de transformació i millora de l'educació postobligatòria.

.....

1. És important remarcar que l'anàlisi se centra específicament en el batxillerat i en els cicles formatius de grau mitjà (CFGM) i, per tant, no s'inclouen els programes de formació i inserció (PFI) ni els cicles formatius de grau superior (CFGS). En tot cas, a l'apartat d'anàlisi sí que s'inclouen algunes reflexions específiques sobre els CFGS, sobretot pel que fa a les seves vies d'accés.

2. El projecte «EDUPOST16. La construcció de les oportunitats educatives post16. Una anàlisi de les transicions a l'educació secundària postobligatòria en contextos urbans» és un R+D+I finançat pel Ministeri d'Economia i Competitivitat per al període 2016-2019 (Ref CSO2016-80004. IP Aina Tarabini). Més informació a <http://edupost16.es/>

El quart desplega una bateria de propostes per orientar la intervenció de diferents actors en el camp de les transicions a l'educació secundària postobligatòria en clau d'equitat educativa i garantir l'èxit de tots els joves. El cinquè presenta, a tall de conclusions, les reflexions finals de l'anàlisi.

CONTEXTUALITZACIÓ: TRANSICIONS EDUCATIVES I DESIGUALTATS A CATALUNYA

Tal com hem assenyalat a la introducció, les transicions a l'educació postobligatòria tenen una importància clau per entendre la producció, reproducció i/o disminució de les desigualtats educatives. És més, aquestes transicions tenen un paper cabdal dins el Marc Estratègic Europeu d'Educació i Formació 2020, ja que la consecució d'un títol d'educació secundària postobligatòria es considera avui un requisit imprescindible per a qualsevol procés d'inclusió social i laboral. En aquest sentit, l'objectiu de la Unió Europea (UE) és arribar a menys d'un 10% d'abandonament escolar prematur (AEP) per a l'any 2020 (15% per al cas de l'Estat espanyol).

El cas de Catalunya, tal com mostra la taula 1, és un dels més preocupants del conjunt de la UE. Segons les dades més recents, l'AEP encara afecta un 17% dels nostres joves (Ministeri d'Educació i Formació Professional, 2018), la qual cosa ens situa lluny de l'objectiu europeu, de la mitjana de països de la UE (que per al mateix any se situava en el 10,6%) i només al costat de països com Malta o Romania, amb un 18,6% i un 18,1% d'AEP el mateix any. En aquest sentit, el paper que fan les transicions a l'educació secundària postobligatòria en la configuració i l'explicació de les desigualtats socials i educatives és especialment rellevant en el cas de Catalunya. Aquest percentatge d'AEP significa que gairebé 2 de cada 10 joves (1,7 si volem ser exactes) no continuen estudiant un cop acabada l'educació secundària obligatòria (ESO), o continuen però ho deixen en algun punt de la trajectòria i sense graduar.

Taula 1.
Abandonament escolar prematur. Selecció de països
i comunitats autònomes. Any 2017

Països i comunitats autònomes	Abandonament escolar prematur (%)
Malta	18,6
Espanya	18,3
Romania	18,1
Catalunya	17
Itàlia	14
Portugal	12,6
Regne Unit	10,6
País Basc	7
Mitjana UE	10,6

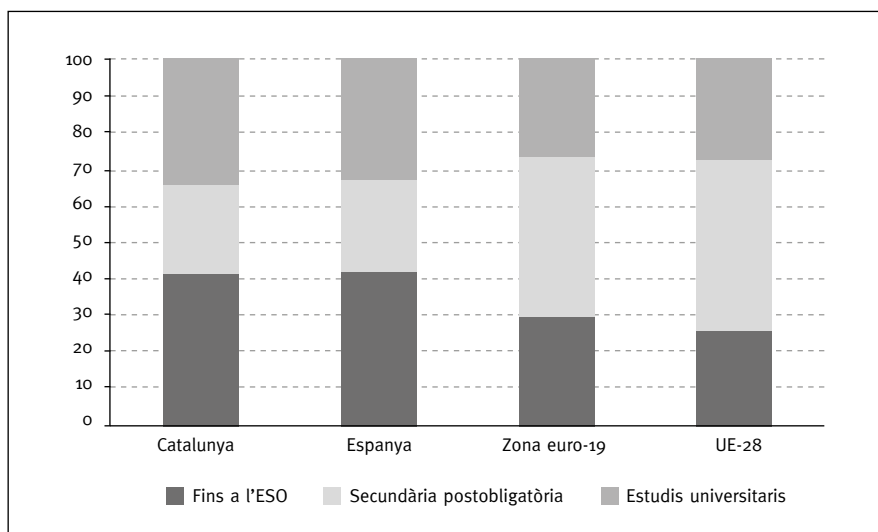
Font: Elaboració pròpia segons el Ministeri d'Educació i Formació Professional. Datos y Cifras de la Educación. Curso Escolar 2017-2018.

Una segona dada fonamental per entendre la rellevància absoluta que adquireix la transició a l'educació secundària postobligatòria en el context català és l'elevada polarització de la nostra estructura formativa, que en dibuixa una forma particular de rellotge d'arena. És a dir, Catalunya disposa de molta població amb nivells d'estudis baixos, poca població en els nivells d'estudis intermedis i un nombre important de població amb estudis superiors. Tal com va posar de manifest l'Anuari d'Educació de Catalunya de 2013, i com tornen a assenyalar les dades actuals (Sistema d'Indicadors d'Ensenyament del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu), el percentatge de població catalana entre els 15 i 64 anys amb un nivell d'estudis assolit equivalent a l'educació secundària postobligatòria se situa només al 23,9%, mentre que la mitjana de la UE-28 és del 46,3% i la dels països de la zona euro-19 és del 43,8% (vegeu gràfic 1). Alhora, però, els percentatges de

població que han assolit com a màxim l'ESO estan molt per sobre de les mitjanes europees, representant un 41,2%, vers un 26,2% en el cas de la UE-28 i un 29,9% a la zona euro-19. I el mateix succeeix amb aquells que han assolit estudis universitaris (34,9% en el cas de Catalunya; 27,1% a la UE-28 i 26,3% a la zona euro-19).

Gràfic 1.

**Població de 15 a 64 anys segons nivell d'estudis assolit.
Espanya, Catalunya, zona euro i UE. Any 2016**



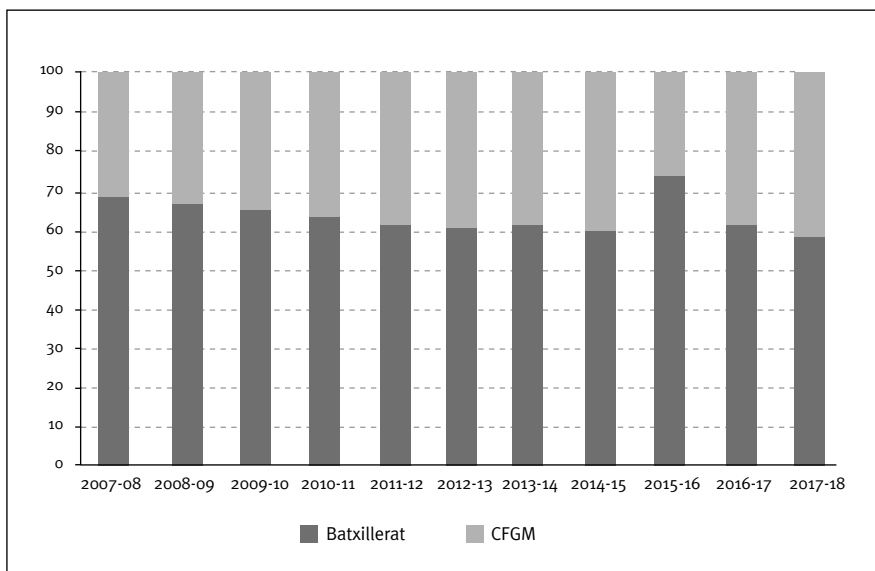
Font: Elaboració pròpia segons el Consell Superior d'Avaluació del Sistema educatiu. Sistema d'indicadors. Segon trimestre 2017.

Què és el que explica, doncs, el baix nivell d'adquisició d'estudis secundaris postobligatoris de la població catalana? Un dels elements clau per respondre aquesta pregunta és el dèficit històric en el desplegament de la formació professional al nostre país. En tot cas, i al nostre entendre, aquest desplegament s'ha d'analitzar conjuntament amb el de la resta del sistema educatiu (especialment en l'etapa postobligatòria, però no només en aquesta etapa) i sense obviar-hi el seu encaix. De fet, l'educació és eminentment un bé de natura relacional. Això vol dir

que l'acció en una part sempre implica, per acció o per omisió, les altres. Així doncs, la situació de la formació professional no es pot entendre al marge de la situació del batxillerat, tant en la seva lògica i organització institucional com en l'estructura de prestigi segons la qual s'ha desplegat al llarg dels anys. Sobre aquesta qüestió hi tornarem amb detall als apartats següents.

En tot cas, la polarització de l'estructura formativa respon a qüestions històriques, però també a l'oferta actual d'educació postobligatòria, i especialment de formació professional al territori català que, en conjunt, continua sent altament deficitària. Si bé és cert que els darrers anys han augmentat de forma significativa l'oferta d'FP i la proporció d'alumnat escolaritzat en aquesta via formativa (gràfic 2), es tracta encara d'una oferta insuficient i que escolaritza una part de l'alumnat molt inferior que el batxillerat. Així, per al curs 2017-18, el total d'alumnes matriculats a batxillerat per al conjunt del territori català representa el 58,4% del total, mentre que per al cas dels CFGM es redueix al 41,6% (Departament d'Ensenyament, 2018). Aquest desequilibri, a més, és especialment greu en alguns àmbits territorials. A Barcelona, per exemple, el percentatge d'alumnat cursant batxillerat supera el 60% del total el mateix any.

Tal com dèiem, els darrers anys la provisió de formació professional a Catalunya s'ha incrementat de forma progressiva i ha augmentat el seu pes sobre el total de la matrícula d'educació postobligatòria. Aquest augment, de fet, s'ha fet palès especialment durant l'època de crisi econòmica, ja que ha estat precisament la formació professional la que ha permès el retorn d'alumnes que en algun moment de la seva trajectòria educativa havien abandonat prematurament els estudis. Alhora, això explica, d'una banda, que l'edat mitjana dels estudiants de CFGM sigui significativament superior a la d'estudiants de batxillerat (Salvà *et al.*, 2011). De l'altra, que l'augment de la matrícula als CFGM no hagi suposat una disminució significativa de l'alumnat que cursa batxillerat al conjunt del territori català.

Gràfic 2.**Evolució de la matrícula de batxillerat i CFGM (%).****Cursos 2007-08 a 2017-18**

Font: Elaboració pròpia segons les dades del Departament d'Ensenyament, curs 2017-18.

Un altre element cabdal per entendre les diferències entre el batxillerat i la formació professional a Catalunya es vincula a la provisió pública i privada d'ambdues modalitats formatives. Aquest factor és un condicionant clar de les tries postobligatòries dels joves i explica alguns dels desequilibris actuals —no tots— en la matrícula de batxillerat i CFGM. Així, si en el conjunt de Catalunya aproximadament el 60% dels centres que ofereixen educació postobligatòria són de titularitat pública (66,7% per al cas del batxillerat i 65,1% per als CFGM al curs 2017-18), en alguns municipis la manca d'oferta pública en l'educació postobligatòria, sobretot als CFGM, dibuixa un panorama clarament desigual per a l'accés a ambdues vies formatives. La ciutat de Barcelona és una de les que presenta més desequilibris en aquest sentit, ja que per al curs 2017-18 només hi havia un 39,5% de centres amb oferta pública de batxillerat i un 31,5% per al cas dels CFGM. Aquest dèficit estructural

de places públiques a la formació professional explica que en l'actualitat, a la ciutat de Barcelona, hi hagi un total de 3.551 sol·licituds de plaça per al primer curs d'FP³ al sector públic que no estiguin cobertes (d'una demanda total d'11.237 places només hi ha una oferta pública de 7.686 places), mentre que, per contra, hi ha un excedent d'oferta no coberta al sector concertat (4.788 places demandades, enfront 6.005 places oferides). Aquest fet explica, tal com recull l'Anuari de la formació professional a Barcelona i l'AMB 2017, que l'increment de la demanda de formació professional dels darrers anys s'hagi cobert especialment pel sector privat.

Taula 2.

Percentatge de matrícula segons família professional. CFGM. Selecció de famílies amb més i menys percentatge de matrícula en relació amb el total. Catalunya, 2017-18

Família professional	Percentatge de matrícula
Sanitat	20,98
Informàtica i Comunicacions	12,85
Administració i Gestió	12,30
Edificació i Obra Civil	0,20
Indústries Extractives	0,15
Energia i Aigua	12,6
Seguretat i Medi Ambient	0,06

Font: Elaboració pròpia segons les Estadístiques del Departament d'Ensenyament.

No només això, sinó que alguns municipis de Catalunya no disposen de cap tipus d'oferta de CFGM ni pública ni privada. Si bé la resposta a aquest dèficit pot adoptar diferents formes que, tal com aprofundim

.....

3. És important destacar que aquesta dada inclou tant els CFGM com els CFGS.

més endavant, no passen necessàriament perquè cada municipi tingui una oferta postobligatòria sencera; el que posen de manifest les dades és que el trinomi oferta-titularitat-territori no es pot deixar de banda per entendre les transicions educatives dels joves.

La distribució desigual de l'oferta, tant en termes totals com en funció de la titularitat, a més, és àmpliament dispar en funció de les famílies professionals de CFGM, fet que genera desequilibris importants entre l'oferta i la demanda arreu del territori català. Tal com es pot observar a la taula 2, de les 25 famílies professionals que s'ofereixen en l'actualitat, les tres més demandades són Sanitat, Informàtica i Comunicacions, i Administració i Gestió. Per contra, Edificació i Obra Civil, Indústries Extractives, Energia i Aigua o Seguretat i Medi Ambient són, amb menys d'un 0,5% del total d'alumnat matriculat, les famílies professionals menys demandades al conjunt del territori català.

Aquestes disparitats s'expliquen per múltiples factors, un dels quals és sens dubte el prestigi associat a les diferents branques de coneixement. En tot cas, la disponibilitat d'oferta, i en particular d'oferta pública, de les diferents famílies professionals en el conjunt del territori català és també un factor central per explicar aquests desequilibris. Com que no disposem de dades de preinscripció, és a dir, d'oferta i demanda de famílies professionals per al conjunt de territori català, a continuació presentem les dades per a la ciutat de Barcelona, recollides a l'Anuari de l'FP 2017. En el conjunt de la ciutat, els CFGM que presenten més excedent d'oferta (de major a menor excedent) són: Instal·lacions de Comunicacions, Instal·lacions Elèctriques i Automàtiques, Instal·lacions Frigorífiques i Climatització, Farmàcia i Parafarmàcia, Gestió Administrativa i Planta Química. Per contra, els CFGM que presenten un dèficit d'oferta i, per tant, de demanda no coberta (de nou de major a menor dèficit) són: Vídeo Discjòquei i So, Emergències Sanitàries, Cures Auxiliars d'Infermeria, Cuina i Gastronomia, Conducció d'Activitats Fisicoesportives en Medi Natural, i Forneria, Pastisseria i Confiteria. Aquests desequilibris, a més, no s'expliquen pels nivells d'ocupabilitat que tenen els diversos cicles

formatius. En els apartats següents abordarem algunes de les hipòtesis explicatives d'aquesta descompensació.

L'últim element cabdal per entendre la relació entre educació postobligatòria i desigualtats educatives a Catalunya és aquella que ens mostra la participació de diferents grups socials al batxillerat i als CFGM, i especialment a les diferents famílies professionals dins els CFGM. De fet, d'aquesta distribució global a la qual ens referíem anteriorment (un 58,4% d'alumnat cursant batxillerat en relació amb un 41,6% cursant CFGM, segons dades del Departament d'Ensenyament, curs 2017-18) se'n desprenen patrons altament desiguals en clau d'origen social, gènere o etnicitat, en què els alumnes de major estatus socioeconòmic i cultural, els autòctons i les noies són les més representades a la branca acadèmica, enfront d'una sobrerrepresentació d'alumnat de baix estatus econòmic, d'origen migrat i, especialment, nois a la branca professional.

Així, en termes de gènere, i per al curs 2017-18, un 63,8% del total de noies que cursa estudis postobligatoris a Catalunya ho fa a la branca acadèmica, mentre que només un 36,2% ho fa en CFGM. En el cas dels nois, en canvi, la distribució entre ambdues vies formatives és molt més equilibrada, amb un 52,3% que cursen la via acadèmica enfront d'un 47,7% que estan escolaritzats a la via professional (Departament d'Ensenyament, 2018). No obstant això, les famílies professionals d'Imatge Personal, Serveis Socioculturals i a la Comunitat i Sanitat estan altament feminitzades. D'altra banda, la presència femenina a famílies professionals com Electricitat i Electrònica, Emergències i Protecció Civil, Energia i Aigua, Indústries Extractives, Fabricació Mecànica, Informàtica i Comunicacions, Instal·lació i Manteniment, Maritimopesquera, i Transport i Manteniment de Vehicles és residual (Departament d'Ensenyament, 2018).

En clau de nacionalitat, i tenint en compte que en termes globals l'alumnat estranger està molt menys representat que l'alumnat autòcton en el conjunt de l'educació postobligatòria (segons les dades del

Departament d'Ensenyament només un 10,5% del total d'alumnes estrangers de Catalunya cursen educació postobligatòria el curs 2017-18), la distribució d'aquells que hi arriben mostra desequilibris importants tant pel que fa a la seva presència a l'itinerari acadèmic i al professional, com dins les diferents famílies dels CFGM. De fet, del total d'alumnat matriculat a batxillerat a Catalunya el curs 2017-18 només un 8,4 és estranger; pel que fa als CFGM, aquest percentatge augmenta fins al 15,2% del total (Departament d'Ensenyament, 2018). A banda, es detecten desequilibris importants segons famílies formatives: famílies com Emergències i Protecció Civil, Indústries Extractives, Seguretat i Medi Ambient, Energia i Aigua, i Agrària disposen d'un nombre molt reduït d'alumnat no autòcton. En canvi, les que disposen d'un percentatge més elevat d'alumnes de nacionalitat estrangera són Transport i Manteniment de Vehicles, Informàtica i Comunicacions, i Hoteleria i Turisme.

Aquest breu panorama de dades, doncs, ens permet afirmar que encara tenim ampli marge de millora en l'àmbit de l'educació postobligatòria a Catalunya, no només per equilibrar la presència i el prestigi del batxillerat i la formació professional en el conjunt del territori, sinó també per garantir-ne l'equitat per al conjunt de grups socials.

EL MODEL D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA POSTOBLIGATÒRIA: SISTEMA, OFERTA I ORIENTACIÓ

L'objectiu d'aquest apartat és dur a terme una anàlisi en profunditat de la forma com es configura el camp de la transició a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya, identificant les principals tensions que es dibuixen en l'estructura del sistema, la planificació de l'oferta i els models d'orientació. Per fer-ho ens basem, tal com hem indicat en la introducció, en l'anàlisi de les entrevistes en profunditat realitzades a actors clau en el camp del disseny, la planificació i l'execució d'aquesta etapa educativa.

L'estructura de l'educació secundària postobligatòria: dos itineraris de valor diferent i desigual

En aquest apartat analitzarem les contradiccions que es deriven de la pròpia organització del sistema d'educació secundària postobligatòria al nostre país. Contradiccions que, tot sovint passen desapercebudes perquè s'han naturalitzat com si no poguessin ser d'una altra manera. L'objectiu de fer emergir aquestes contradiccions és el de posar de manifest que l'estructura del sistema no és natural per si mateixa, sinó que respon a diferents lògiques polítiques i institucionals —enteses en sentit ampli— i, evidentment, a diferents contextos històrics, econòmics, socials i culturals. Qüestionar-nos sobre l'organització d'aquesta estructura és, doncs, cabdal per identificar aquells patrons institucionals que contribueixen a reproduir les desigualtats socials en les transicions a l'educació secundària postobligatòria.

La pregunta marc que guia l'anàlisi d'aquesta tensió és la següent: *és possible transformar la lògica, les inèrcies, el valor material i simbòlic que té la formació professional sense actuar paral·lelament en el batxillerat?* Des del nostre punt de vista, repensar l'arquitectura del sistema educatiu és una condició necessària —per bé que no suficient— per garantir que els diferents itineraris postobligatoris tinguin el mateix valor i generin les mateixes oportunitats per a tots els joves. De fet, les tensions que analitzem a continuació es deriven precisament d'un sistema profundament desigual pel que fa a les opcions acadèmiques o professionals.

Ara mateix es difícil tocar el batxillerat perquè és un lloc còmode per als *profes*, però quan això ho canviem deixarà de ser el refugi del guerrer (POLITEC11).⁴

.....
 4. Els fragments de les entrevistes que s'inclouen a l'anàlisi segueixen un esquema de codis per garantir l'anonimat de les persones entrevistades.

El nostre batxillerat actual és bàsicament un entrenament militar per passar la prova de la selectivitat. S'organitza sobre la base d'una forma errònia d'accedir al coneixement (POLITECg).

Els dilemes i/o les tensions que analitzarem des d'aquest àmbit són els següents:

Transicions fàcils versus transicions difícils

La primera tensió que emergeix en analitzar l'estructura del sistema és aquella que es refereix a la forma a través de la qual els joves accedeixen als dos tipus d'educació secundària postobligatòria. En aquest sentit, hi ha diferents elements que ens permeten descriure la transició cap al batxillerat, com una *transició fàcil* i la transició cap a la formació professional com una *transició difícil*. I si bé aquesta afirmació pot semblar contradictòria a primera vista pel fet que és la via acadèmica la que segueix gaudint de més prestigi tant social, com institucional i individual, és de vital importància per entendre per què avui en dia continua sent superior el percentatge de joves que trien batxillerat en relació amb aquells que trien un CFGM. En primer lloc, cal tenir en compte que la majoria de centres de Catalunya que ofereixen ESO són alhora proveïdors de batxillerat, cosa que no es dona en el cas de la formació professional. En aquest sentit, és «més fàcil» que els estudiants seleccionin una opció que es presenta com a més còmoda tant pel que fa al coneixement de l'espai com a la majoria de docents i companys. Per contra, en la majoria d'ocasions, les transicions als CFGM, especialment en algunes modalitats, impliquen un canvi de centre (i sovint de territori) i, per tant, també de companys, veïns i entorns d'aprenentatge. En aquest context, si bé la majoria de persones entrevistades consideren que en l'etapa d'educació postobligatòria la mobilitat dels estudiants no ha de ser un problema, el que no es pot negar és que les condicions de partida, les exigències de mobilitat que implica la tria d'un o un altre itinerari no són les mateixes.

En segon lloc, l'elecció de la formació professional implica un grau de coneixement molt més elevat no només de les particularitats de l'oferta formativa, sinó també de les pròpies capacitats, habilitats i aspiracions de futur dels joves. Com és sabut, en el camp de la formació professional hi ha més de 20 famílies i gairebé 70 cursos professionals diferents entre els quals es pot triar, mentre que a l'opció acadèmica només hi ha tres alternatives diferents. A més, la burocràcia per inscriure's a l'FP és molt més complexa que en el cas del batxillerat, fet que fa que nombrosos alumnes i famílies, sobretot els que es troben en una situació de major desavantatge social, se sentin perduts en el procés de tria, admissions, llistes d'espera, etc. Això explica que, a la pràctica, la tria de batxillerat sigui en moltes ocasions una «no tria» i que tal com afirmen un gran nombre de les persones entrevistades, «qui realment està triant és el que tria formació professional» (ORI4) o «fer batxillerat és l'opció fàcil per a molts» (POLITEC4).

El sistema no dona facilitats per seguir cap a la via professional. Per fer batxillerat no et cal gairebé ni sol·licitud d'admissió, mentre que per accedir a un CFGM a vegades és un calvari de tràmits. A més, la majoria de centres d'ESO tenen batxillerat, però evidentment no passa el mateix amb la formació professional. Així que són els estudiants de cicle, no els altres, els que han d'anar a un altre centre, sol·licitar l'admissió, etc. Això genera que als 16 anys, en plena adolescència, el sistema acabi desincentivant els joves a fer formació professional, perquè han de deixar el seu centre, els seus amics, tot (POLITEC3).

Si bé la solució a aquesta tensió no és fàcil, ja que tot canvi en l'estructura del sistema s'ha de fer de forma consensuada, gradual i mirant al llarg termini, no es pot obviar que el punt de partida en què es troben els estudiants per triar una o altra opció és eminentment diferent i desigual. Tornarem sobre aquesta qüestió a l'apartat de propostes, però el que posa de manifest aquesta tensió és que ESO i batxillerat s'ofereixen, en la majoria de casos, en els mateixos centres, mentre

que la formació professional s'ofereix en centres diferents. Això transmet una imatge institucionalitzada que «el que és normal, natural, lineal» és seguir amb el batxillerat un cop acabada l'ESO. Aquest fet, unit a les traves burocràtiques vinculades a un o un altre itinerari, fa que els capitals familiars (econòmic, social, cultural) acabin tenint un pes central a l'hora d'explicar el procés de tria dels itineraris postobligatoris i, en particular, el tipus de tria (tipus de centre, modalitat formativa, etc.) que es fa dins la formació professional. Tornarem sobre aquesta qüestió posteriorment.

Accés per a tothom versus accés per als «bons»

La segona tensió en aquest àmbit es concreta en els criteris d'accés a ambdues vies formatives. D'una banda, cal tenir en compte que accedir al batxillerat implica «només» tenir el graduat de l'ESO, mentre que l'accés als CFGM, especialment en aquelles opcions més demandades, està condicionat a la disponibilitat de places. Així, quan hi ha més demanda que oferta, són les notes durant l'ESO les que ordenen les sol·licituds i marquen les prioritats d'accés. En aquest context, l'accés al batxillerat està garantit per a tothom qui el vulgui cursar, mentre que, tant per oferta com per preus i requisits de nota, això no succeeix a la formació professional. Això explica, entre altres coses, que es produeixin fortes jerarquies dins l'educació secundària postobligatòria, no només entre batxillerat i formació professional sinó també entre les diferents modalitats de CFGM. Mentre uns cicles són barats, públics i s'ofereixen de forma generalitzada pel territori, d'altres tenen una oferta molt reduïda, majoritàriament privada, estan altament concentrats en alguns espais territorials i, a més, requereixen notes d'accés altes. La reproducció de desigualtats verticals i horitzontals, doncs, té un pes central a l'hora d'abordar aquesta qüestió. Així, es tracta d'observar qui accedeix a batxillerat i a formació professional, però també quines són les diferències que es donen dins de cadascuna d'aquestes opcions formatives. És més, segons els arguments i les dades que hem recollit fins ara, plantejem la hipòtesi que és precisament dins la formació professional on hi

ha més estratificació horitzontal; és a dir més desigualtats en el perfil social, cultural, econòmic i de gènere de l'alumnat que accedeix a una o altra modalitat formativa. Aquesta és una de les qüestions que haurem d'abordar amb més detall en recerques posteriors.

Podríem dir que alguns cicles són gairebé d'elit. Unes instal·lacions espectaculars, unes notes d'accés altíssimes, un alumnat amb expedients brillants durant l'ESO i unes famílies que ho poden pagar (POLITEC₁).

Dins la formació professional també hi ha estigmes interns. Així, per exemple, tot el que fa referència a la informàtica, a l'audiovisual, a la cuina té prestigi social, perquè està de moda, però encara hi ha moltes branques de la formació professional totalment desprestigiades (POLITEC₇).

Evidentment, la gestió d'aquesta tensió està vinculada als criteris de planificació de l'oferta (aspecte que abordarem en detall a l'apartat següent), però de nou implica algunes reflexions sobre l'arquitectura del sistema. Si imaginéssim un sistema en què la planificació de l'educació postobligatòria es pensés com un conjunt, com un tot, es reduirien —potencialment— les desigualtats que actualment es deriven de la pròpia lògica i organització institucional d'ambdues vies formatives. Aquest «imaginar la planificació com un tot» implica, entre d'altres, abordar aspectes com ara la seva ubicació física en els centres i la distribució espacial dels cicles educatius, els criteris i mecanismes d'accés, etc. (vegeu els detalls d'aquesta qüestió a l'apartat de propostes).

Condicions d'entrada i sortida. Accessibilitat versus qualitat

La tercera tensió en aquest àmbit es refereix a les condicions d'entrada i sortida d'ambdues vies formatives i, en particular, al dilema d'accessibilitat *versus* qualitat. D'una banda, cal posar sobre la taula en quines condicions formatives arriba l'alumnat als CFGM, és a dir, amb quins

nivells de coneixements, d'autoestima, d'hàbits d'estudi i d'aprenentatge. Cal no oblidar que és precisament l'alumnat repetidor, amb baix nivell d'adquisició de competències durant l'ESO o que ha estat escolaritzat en grups d'adaptació curricular el que sistemàticament és derivat cap a la formació professional. Tornarem sobre aquesta qüestió a l'apartat d'orientació, però des del punt de vista de l'estructura del sistema cal interrogar-se sobre les lògiques acadèmiques que travessen tota l'organització de l'educació obligatòria i postobligatòria. De fet, una reforma de l'educació postobligatòria passa inevitablement per un replantejament profund dels enfocaments acadèmics i metodològics sobre la base dels quals s'organitza l'ESO; per una transformació dels principis escolars a partir dels quals es genera el fracàs escolar, incloent-hi les formes d'agrupament de l'alumnat, els criteris de promoció, els nivells d'exigència acadèmica o les formes d'avaluació (Tarabini, 2017). I és que la continuïtat material i simbòlica entre l'ESO i el batxillerat no només s'explica pels elements que hem assenyalat en els punts anteriors, sinó també per una mateixa lògica d'accés, expressió i certificació dels coneixements que, en termes globals, encara es basa en una concepció altament academicista del procés d'ensenyament i aprenentatge.

El batxillerat es basa en una forma d'accés al coneixement que majoritàriament és la que ha dominat l'estructura de l'ESO. Una forma teòrica d'accés al coneixement que és l'única a la qual es dona validesa. La formació professional, en canvi, té una forma d'accés al coneixement molt més inductiva, s'aprèn amb el moviment, amb l'execució, amb la pràctica... però aquesta forma d'accés al coneixement encara està poc present i poc reconeguda durant l'ESO (POLITEC₃).

No només això, sinó que l'accés al batxillerat no és possible sense el graduat de l'ESO, mentre que l'accés a CFGM es pot fer per altres vies que no l'impliquen necessàriament, com ara els cursos i les proves específiques d'accés. En aquest sentit, ampliar les possibilitats d'accés a l'educació secundària postobligatòria més enllà del graduat de l'ESO

és, des del nostre punt de vista, un element cabdal per possibilitar trajectòries educatives flexibles, d'entrada i sortida, i per a tots els joves. No obstant això, les diferències en l'accés al batxillerat i als CFGM són una forma clau per reproduir la jerarquia existent entre ambdues vies formatives. És més, tal com es desprèn de les tribunes de reflexió de la Fundació BCN formació professional, hi ha un perfil d'alumnat que accedeix a la formació professional perquè és l'única alternativa que ofereix el sistema després de fracassar a l'ensenyament obligatori.

El grau mitjà s'ha anat convertint en un espai quasi social, que no vol dir que després els alumnes no tinguin èxit, però el primer accés, sobretot en algunes modalitats, és des d'un nivell de fracàs acadèmic [a l'ESO] molt alt. [...] Molts alumnes accedeixen als CFGM des d'una experiència crònica de fracàs, gairebé com si fos un espai de reforç de tot allò que no han adquirit durant l'ESO (PEDA₃).

D'altra banda, i pel que fa a les condicions de sortida un cop acabada l'educació secundària postobligatòria, cal tenir en compte que l'accés als cicles formatius de grau superior (CFGS) requereix el títol de batxillerat o la superació d'una prova d'accés específica.⁵ En aquest sentit, el batxillerat és l'única via formativa que dona accés directe,

.....

5. Un dels canvis que va introduir la LOMCE va ser, precisament, l'eliminació de les proves per l'accés als CFGS, per la qual cosa es permetia l'accés directe des dels CFGM. Aquest canvi, no obstant això, es va fer sense modificar les condicions formatives a partir de les quals els estudiants passaven d'un nivell educatiu a l'altre. Tenint en compte, a més, que la LOMCE ha estat una llei que ha aplicat nombrosos mecanismes per separar els estudiants de forma primerenca dins el sistema (avanç de l'edat per iniciar els programes de diversificació curricular, creació d'itineraris diversificats a 4t d'ESO, introducció de revàlides per passar a la postobligatòria, etc.) podem pressuposar que l'eliminació de les proves d'accés s'ha fet servir bàsicament com una estratègia tècnica-estadística per disminuir els percentatges d'alumnat en situació d'abandonament escolar, sense modificar, en canvi, les seves oportunitats reals d'aprenentatge. Sobre aquesta qüestió vegeu Tarabini i Montes (2015).

no només a la universitat (un cop superades les Proves d'Accés a la Universitat), sinó també als CFGS. Aquest fet suposa, de nou, una diferència cabdal entre ambdues vies formatives, tant pel nombre d'anys que implica la seva realització com pels entrebancs formals vinculats a cada una. És més, la correspondència entre el grau mitjà i el grau superior no és equivalent entre totes les famílies professionals, fet que genera fortes desigualtats en els itineraris formatius potencials dels joves dins l'àmbit de la formació professional. Així, i a tall d'exemple, mentre que dins el sector sanitari són relativament fàcils les correspondències entre grau mitjà i superior, en sectors com l'industrial o l'audiovisual aquestes equivalències són molt més complexes. De la mateixa manera, l'oferta de grau mitjà i superior de la qual disposen molts centres educatius sovint no té cap mena de continuïtat i, per tant, els estudiants estan obligats novament a canviar de centre si volen seguir la seva trajectòria formativa dins el mateix àmbit professional. Finalment, cal tenir en compte que, si bé els darrers anys s'han generat millores substancials en aquest àmbit, les dificultats per realitzar convalidacions entre la formació professional i el sistema universitari encara són elevades. Això provoca que la formació professional estigui molt menys integrada que el batxillerat en el conjunt del sistema educatiu. Tots aquests factors fan que, en conjunt, sigui la via acadèmica la que permet generar itineraris formatius més amplis i extensos entre els joves.

Dins la formació professional, el grau superior està molt més prestigiat que el mitjà, per això el requisit inicial d'accés ha estat tenir el batxillerat, això ha forçat que durant molt temps les vies professionalitzadores fossin vies mortes, sense continuïtats naturals (CRIT₃).

En els cicles [els joves] estan constantment confrontant-se amb noves decisions. Quan acabis els dos anys de grau mitjà t'hauràs de tornar a enfrontar amb una altra decisió, anar al mercat laboral o seguir estudiant, i si ho vols fer hauràs de tornar a

iniciar tot el procés, gairebé. Al batxillerat, en canvi, el camí és recte. [...] És molt major la complexitat del que necessites saber per escollir amb èxit la formació professional. [...] Confrontem els joves a l'abisme, un abisme d'opcions, de centres, de procediments, però no els donem res per navegar en aquest oceà (POLITEC₃).

La planificació de l'oferta de l'educació secundària postobligatòria

En aquest apartat recollim algunes tensions que es troben en l'àmbit de la planificació de l'oferta de l'educació secundària postobligatòria. Tot i que farem esment també als estudis de batxillerat, és rellevant assenyalar que, en plantejar qüestions àmplies sobre l'estat de l'educació secundària postobligatòria, les persones entrevistades per a la realització d'aquesta anàlisi s'han referit majoritàriament a la formació professional. En aquest sentit, el text procura reflectir les tensions que han emergit del treball de camp i de la reflexió posterior, i per això se centra en aspectes que tenen molt més a veure amb la planificació de la formació professional que amb la del batxillerat. Tanmateix, tal com ja s'ha comentat amb anterioritat, des del nostre punt de vista, la transformació de l'educació secundària postobligatòria ha d'emmarcar-se en una estratègia conjunta que s'adreci tant a l'itinerari acadèmic com al professionalitzador.

D'alguna manera, els debats al voltant de la planificació de l'oferta de l'educació secundària postobligatòria estan emmarcats per la tensió entre les funcions professionalitzadora i educadora de la formació professional. Per motius que es refereixen a l'estructuració de l'educació secundària postobligatòria en els itineraris acadèmic i professional, aquesta tensió és clarament present en la planificació de l'oferta dels CFGM. Mentre que al batxillerat se li atribueix una funció exclusivament educadora es considera que, fins a cert punt, els CFGM han de complir

una doble funció. D'una banda, formar tècnics de grau mitjà que, un cop titulats, es puguin incorporar al mercat de treball amb unes competències professionals sòlides o bé continuar estudiant alguna formació de la seva branca professional. De l'altra, no obstant això, als CFGM se'ls suposa també una funció escolaritzadora, especialment adreçada a aquells joves que han mostrat dificultats a l'ESO. Aquesta funció, doncs, tensiona els CFGM en la mesura que els conceptualitza com a etapa educativa que adquireix valor en funció de la seva capacitat d'oferir alguna sortida als alumnes que han tingut problemes per graduar-se a l'ESO. L'espai de tensió es configura, doncs, entre un vessant que aposta per dotar aquestes formacions de prestigi i qualitat des del punt de vista professional, i un altre que les subordina a un objectiu d'integració i continuïtat educativa, encara que sigui a expenses de l'excel·lència i el reconeixement.

Aquesta tensió global es concreta en tres tensions específiques de l'àmbit de planificació de l'oferta, que abordarem amb detall a continuació.

criteris de planificació de l'oferta: el mercat de treball o els interessos dels joves?

Les necessitats del mercat de treball i els interessos dels joves i les seves famílies són els dos pols que tensionen la definició dels criteris que han de guiar la planificació de l'oferta d'educació secundària postobligatòria. Quines d'aquestes necessitats ha de satisfer la planificació en aquesta etapa educativa? La tensió que es planteja en aquest nivell de discussió remet a les dificultats per articular i compaginar la satisfacció de dos grups d'interessos que poden ser molt divergents. Podem planificar només i/o prioritàriament prenent com a base les necessitats de l'empresa? Podem, però, donar-li l'esquena? Podem seguir únicament les orientacions de la demanda dels joves per planificar l'oferta educativa? És la satisfacció dels seus interessos el criteri prioritari que ha de guiar la planificació? És possible integrar en aquesta planificació els interessos i les necessitats de famílies, estudiants i empreses?

Aquestes preguntes i les tensions que se'n deriven apareixen de forma recurrent en els discursos del personal tècnic i polític entrevistat en diferents administracions educatives de l'àmbit català ja que, si bé en el terreny discursiu la seva resposta sembla fàcil, en el de concreció de política pública l'equilibri entre les demandes i els interessos dels joves i les del mercat laboral no és senzill. Des del punt de vista de la planificació pública, es busca fer front a situacions pràctiques com ara la necessitat d'augmentar l'interès per les professions industrials en un context en el qual programes com *Masterchef* contribueixen a fer dels estudis professionals de cuina uns dels més demanats pels joves, tot i les seves dificultats d'inserció laboral. Aquestes dificultats, en canvi, no existeixen per a professions industrials i, no obstant això, els estudis professionals que s'hi vinculen estan escassament demanats per part dels alumnes. Tal com plantejava una de les persones entrevistades, fent palesa aquesta tensió entre el que demana el mercat de treball i el que demanen els joves: «Quants professors de Zumba necessita el país?» (POLITEC 3).

Aquesta tensió, doncs, connecta clarament amb la tensió entre les funcions escolaritzadora i professionalitzadora que plantejàvem a l'inici de l'apartat, i ens obliga a fer una reflexió sobre l'oferta de formació professional que sigui capaç d'articular els interessos i les necessitats dels diferents agents implicats. D'una banda, la planificació ha de tenir en compte el valor professionalitzador de la formació professional i, sobretot en el cas dels CFGM, ha de ser capaç també de posar en valor la seva rellevància educadora. Tal com hem vist a l'apartat anterior, per això és necessari reforçar el lligam entre CFGM i CFGS dins les diferents famílies professionals de manera que s'afavoreixin els itineraris formatius llargs.

Cal oferir un itinerari que lligui amb els interessos dels joves, que els motivi a continuar formant-se al màxim [...] cal donar respostes al mercat laboral de la ciutat, evidentment, però alhora cal que aquest mercat laboral i sobretot l'oferta formativa connecti

amb els joves [...] no podem oblidar que l'FP de grau mitjà té un component, ha de tenir un component fonamentalment escolaritzador, no estem només creant professionals (POLITEC₁₁).

Quan tu li preguntes a un jove els perquè de les seves tries sovint el mercat de treball és en el darrer que pensa o quan hi pensa sovint té visions equivocades de com funciona aquest mercat de treball [...] quan tu orientes un jove l'has d'ajudar a pensar en el seu futur laboral però també en el seu present, en el que li agrada, en el que se li dona bé, perquè el mercat laboral en última instància és volàtil (POLITEC₃).

La diversificació territorial de l'oferta versus els hubs especialitzats

La segona tensió cabdal des de l'àmbit de la planificació de l'oferta d'educació postobligatòria, especialment en el cas de la formació professional, és aquella que es debat entre un model diversificat de l'oferta, amb centres relativament petits i distribuïts pel territori, i un model de ciutats educadores especialitzades, grans, prestigiades, a l'estil dels campus universitaris. D'una banda, són diverses les persones entrevistades que manifesten la necessitat de diversificar l'oferta al territori. Aquesta diversificació procura que la distància i els costos directes, indirectes i d'oportunitat associats a les tries no limitin les oportunitats de continuïtat formativa dels estudiants més desavantatjats socialment. D'altra banda, però, són nombroses les veus que aposten per un model que impulsi grans centres especialitzats que puguin concentrar, per exemple, tota o gran part de l'oferta d'algunes famílies professionals i, per tant, atraure talent, iniciatives empresarials, i abaratir costos.

La primera de les alternatives és més propera al model actual, i podria satisfer tant els interessos de les escoles i la seva resistència potencial a transferir recursos a altres centres educatius (tractem aquesta qüestió més endavant), com els dels estudiants que veuen en la distància un

impediment per a la seva continuïtat formativa. La segona pot contribuir a prestigiar la formació professional, a reforçar branques professionals específiques i a multiplicar els recursos i les sinergies que es desprenen de la pròpia especialització.

Ara bé, a l'hora de plantejar la discussió sobre la conveniència d'un o altre model, no es poden perdre de vista un seguit de qüestions que poden afectar tant l'articulació del territori i la planificació global de l'educació secundària postobligatòria com els escenaris d'oportunitat i equitat que es defineixen per a tots i cadascun dels joves del país: És viable pensar en un únic model per a tot el país? Quines dificultats particulars tenen els joves que viuen fora de Barcelona i rodalia? És viable pensar en una lògica de ciutats educadores que no integri també el batxillerat? Què perdem i què guanyem amb el model de *macro-centres*? S'hauria d'aplicar només en algunes famílies professionals o en totes? I en tot cas, a quines?

Quan mirem altres models internacionals, la situació és molt diferent. La concentració és una forma de multiplicar els recursos a través de l'especialització, a l'estil del que genera un campus universitari més gran. Aquí tenim una oferta molt petita, molt dispersa, que sovint s'explica perquè és la més viable, la més barata per als centres, però no necessàriament la que més necessita la societat. [...] Aquests centres macro, amb una bona xarxa de connexions i transport, són excel·lents perquè generen un ambient de campus, deixen de projectar la formació professional com una opció de segon nivell (CRIT4).

A Barcelona jo penso que falta una altra escola d'hoteleria i aquesta hauria d'anar a algun lloc on hi hagi turistes per dir-ho d'alguna manera. [...] no podem treure la formació professional del lloc on es desenvolupa professionalment cada sector [...]. On haig de fer sanitària? En un institut que estigui al costat d'un hospital. Per què? Per crear sinergies entre l'hospital i el centre

educatiu, perquè els alumnes puguin anar a fer pràctiques a l'hospital, perquè l'hospital sàpiga que quan necessita gent per treballar ha de demanar referències a l'institut. O crees sinergies entre el món educatiu i el món laboral o a mi que m'expliquin per a què serveix la formació professional (POLTEC7).

Els interessos, les pressions i les resistències dels centres educatius i del professorat

Qualsevol debat sobre reformes potencials en la planificació (i estructuració) de l'oferta d'educació secundària postobligatòria ha de tenir en compte els possibles entrebancs i resistències que podria trobar-se, en cas de tirar endavant. Així doncs, cloem aquest apartat ressaltant la tensió que apunta als interessos dels mateixos centres educatius i del professorat en la definició dels criteris de provisió de l'oferta.

Tal com ja hem assenyalat, la distribució territorial de l'oferta presenta forts contrastos en funció de les modalitats de formació professional i del territori particular en què ens centrem. Aquests contrastos, a més, no s'expliquen directament ni exclusivament per les particularitats del teixit laboral del territori. Al contrari, aspectes com les instal·lacions dels centres educatius, la capacitat de determinades direccions de pressionar més o menys, o els preus associats al desplegament dels diferents cicles expliquen, en bona mesura, el desenvolupament d'un tipus d'oferta o una altra. Els centres, naturalment, busquen com a mínim mantenir, si no ampliar, l'oferta de què disposen, perquè això garanteix la seva continuïtat i la de les seves plantilles. No obstant això, de vegades manca una mirada més àmplia sobre les necessitats i oportunitats del territori, tant des del punt de vista de la planificació territorial com des del punt de vista dels centres.

D'una banda, s'estableixen canals poc estructurats per tal que els centres demanin al Departament l'obertura de nous estudis. És a dir, no hi ha un període determinat en el qual els centres puguin formular

les seves sol·licituds d'ampliació, ni una definició dels criteris que aquestes han de complir. Tampoc no hi ha, per part de Departament i els seus Serveis Territorials, una definició de les línies generals de la planificació, o com a mínim així ho manifesten algunes de les persones entrevistades. Així, les demandes dels centres no tenen per què reflectir una prospecció de necessitats més àmplia, o una valoració sobre l'oferta ja existent al territori —tot i que sovint sí que responen a bones anàlisis de les necessitats i oportunitats— sinó que, eventualment, poden respondre a orientacions, percepcions o interessos relativament aïllats. A banda, això pot generar dinàmiques d'enfortiment de direccions que ja són potents en detriment d'altres que tenen menys capacitat propositiva (perquè pertanyen a centres més petits, perquè tenen poca experiència, etc.).

D'altra banda, les iniciatives de reestructuració de l'oferta que formula el Departament no sempre són ben rebudes pels centres i el professorat, no necessàriament perquè considerin que poden perjudicar els alumnes sinó més aviat perquè poden oposar-se als seus propis interessos (col·lectius o individuals). De nou, la tensió que es defineix en relació amb interessos contraposats planeja un repte per a la política pública que passa irremediament per l'establiment d'unes prioritats clares i conegudes per tots els actors implicats.

Les resistències de les institucions als canvis no són exclusives dels actors que pertanyen a la comunitat educativa. Les inèrcies, els temors, la protecció lògica i lícita d'interessos corporatius, no poden, però, anar en detriment de les oportunitats i l'equitat educativa dels joves del país. Tal com ens deia un dels nostres entrevistats, «necessitem crear una narrativa del canvi, de la seva necessitat i de la seva urgència» (POLTEC3). I aquesta narrativa ha de ser capaç de fer-se ressò i oferir alternatives a centres i professorat, i també de reconèixer el paper que han tingut i han de seguir tenint en la primera línia de detecció d'oportunitats d'articulació local i d'orientació i acompanyament de l'alumnat en la seva transició cap a l'educació secundària postobligatòria.

A nosaltres l'altre dia ens van dir [el Departament]: «si voleu alguna cosa demaneu-la ara, que aquest any sí que s'obriran coses noves». I nosaltres, per la DAFO que hem fet, hem demanat un d'Anàlisi Clínica, un de Química, n'hem demanat 4 o 5. [...] ho hem fet parlant directament amb la persona que porta cicles del Vallès Occidental, que no hi ha una convocatòria que et digui «els centres feu petició, o el departament us proposa», no (PEDA5).

Bé, una cosa que tenia tot el sentit del món que era portar Automoció a un centre que té espai, i en canvi reforçàvem temes de Fabricació Mecànica a l'altre centre... doncs els d'aquest segon centre van acabar, segons la seva percepció, desterrats, i van planejar una resistència numantina, [...] i en això no tenen cap raó, és un tema de racionalitat de l'oferta d'FP d'un centre que, a més, és històric, gran (POLTEC9).

L'orientació de les trajectòries formatives dels joves

El darrer conjunt de tensions que analitzarem se situa a l'àmbit de l'orientació. De fet, la millora de l'orientació acadèmica i professional ha estat assenyalada per unanimitat com un repte cabdal per millorar les transicions educatives dels joves entre el conjunt d'actors entrevistats. Sens dubte, millorar l'orientació és una tasca pendent del nostre sistema educatiu, entre altres coses perquè durant molt anys Catalunya s'ha caracteritzat precisament per no disposar de cap model integrat d'orientació (sobre aquesta qüestió vegeu el capítol de l'anuari dedicat específicament a l'orientació). Ara bé, l'orientació no està exempta de tensions. Ans al contrari. Si volem que els models d'orientació acadèmica i professional fomentin trajectòries educatives llargues i exitoses per a tothom, cal una reflexió en profunditat sobre el conjunt de tensions que plantejem a continuació.

Els condicionants de l'orientació. Recursos, inèrcies i creences

El primer conjunt de tensions sobre l'orientació té a veure amb els condicionants dels agents encarregats de l'orientació, i particularment dels docents. Què condiciona les recomanacions que el professorat fa als seus alumnes quan han de fer el pas a l'educació postobligatòria? Sobre la base de quins criteris fan les seves propostes de transició educativa? Quins recursos, materials, humans, temporals tenen a l'abast els centres per desplegar les seves pràctiques d'orientació? Com influeix l'oferta formativa dels centres en les seves recomanacions? O com intervenen les creences docents en l'orientació que es fa a diferents perfils de joves? L'orientació no és només una tècnica específica que s'aplica en un moment puntual en el temps, sinó una acció educativa continuada que pretén promoure, potenciar i acompanyar el desenvolupament global de la persona en vista de la seva realització acadèmica i professional futura (Martínez, 2010). Per la seva pròpia naturalesa, doncs, té una sèrie de condicionants materials, institucionals, culturals que cal tenir en compte.

En primer lloc, i pel que fa als condicionants materials, és fonamental reflexionar sobre quins són els recursos econòmics, materials i humans que tenen a l'abast els centres per portar a terme les seves pràctiques d'orientació. Si l'orientació ha de ser un fet consubstancial a la pràctica docent, basada en l'acompanyament i l'escolta permanent dels joves, és fonamental que no recaigui només en la voluntat del professorat. La primera tensió que es deriva d'aquest àmbit, doncs, rau en la necessitat d'articular el debat sobre l'orientació amb la reflexió sobre quina ha de ser la funció docent en les societats contemporànies i quines són les condicions per al seu exercici. En aquest capítol no tenim espai per aprofundir en els detalls d'aquesta qüestió, però si no volem que l'orientació es converteixi en una qüestió residual (només per a alguns alumnes, només en alguns centres, només en alguns moments), si no volem que sigui una pura tècnica, és fonamental articular-la en un marc més ampli de debat sobre models docents,

curriculars, pedagògics i d'avaluació; en un marc global de debat sobre el model d'educació secundària que volem per al nostre país.

Ara mateix els docents no tenim hores per a res. Hi ha orientadors que estan fent 15 hores de docència i així és impossible. Si no reduïm la càrrega lectiva difícilment podrem fer una tasca orientadora de veritat. I l'altra qüestió clau és l'estabilitat. En alguns centres, els orientadors canvien cada any i així és impossible fer la tasca de continuïtat i d'acompanyament constant que implica una bona orientació (POLITEC8).

En segon lloc, i pel que fa als condicionants institucionals, són diversos els actors entrevistats que apunten a l'oferta educativa dels centres com a principal condicionant de l'orientació que es fa als joves. I aquest fet lliga precisament amb les tensions derivades de l'estructura del sistema i de la provisió de l'oferta que s'han abordat en els apartats anteriors. És a dir, les enormes diferències que hi ha entre l'oferta educativa d'uns i altres centres arreu del territori català, no només pel que fa a l'oferta de batxillerat o CFGM sinó també a les modalitats que s'ofereixen de cada via formativa, actuen, inevitablement, com a mediadors de l'orientació. Aquest fet, òbviament, pot tenir diferents explicacions, moltes de les quals hem tractat anteriorment —les pressions per garantir la matrícula en l'oferta de cada centre, les inèrcies institucionals i professionals entre l'etapa obligatòria i la postobligatòria, la voluntat «d'ajudar» els joves a realitzar transicions «fàcils», etc. Però, de nou, posen de manifest els efectes no desitjats d'una arquitectura del sistema i una lògica de provisió de l'oferta que estableix fortes divisions entre i en les modalitats d'educació postobligatòria.

L'orientació proporcionada per les escoles no sempre és justa ni objectiva i sovint no es fa en benefici dels estudiants. [...] Tenim un sistema en què les escoles competeixen entre si per garantir la matrícula i cal dir que alguns centres pateixen molt en aquest sentit i això, naturalment, condiona les seves pràctiques

d'orientació. Tendeixen a guiar els seus estudiants d'acord amb la seva pròpia oferta educativa, d'aquesta manera garanteixen el manteniment de la seva oferta específica (CRIT6).

Molts centres el que volen és mantenir el seu batxillerat, no em mal interpretis, no els estic culpant, el propi sistema porta aquestes inèrcies, però això té efectes clau en les possibilitats que acabem oferint als joves... volem que els nostres alumnes es quedin, els volem mantenir com sigui (POLITEC8).

En tercer lloc, i pel que fa als condicionants culturals, volem abordar específicament les creences docents no només sobre quines són les capacitats i habilitats dels joves, sinó també i sobretot sobre les característiques i particularitats de les dues vies d'educació secundària postobligatòria: els CFGM i el batxillerat. Així, si bé avui en dia en termes globals, cap docent diu explícitament que el batxillerat té més prestigi o és millor que la formació professional, en els seus discursos i pràctiques quotidianes sí que es transmet aquesta estructura desigual de prestigi de la qual gaudeixen les dues vies formatives. Si no, com s'explica que, de forma sistemàtica, siguin els alumnes repetidors, amb baixos resultats d'aprenentatge o escolaritzats amb grups d'adaptació o diversificació curricular els que són orientats cap a la formació professional? En aquest sentit, superar aquesta tensió implica articular una reflexió sobre les creences docents que permeti posar les dues vies formatives, així com les diferents capacitats i formes d'aprenentatge dels estudiants, en la mateixa escala de valors. Només una orientació que connecti amb una pràctica docent reflexiva i socialment i culturalment responsable en termes de Geneva Gay (2010) permetrà disminuir els condicionants institucionals i culturals que afecten inevitablement les pràctiques, els discursos i les lògiques d'orientació contemporànies.

Encara hi ha una idea bastant esbiaixada del que és la formació professional inclús entre els docents. [...] Per exemple, posem per cas un alumne que sigui bo en idiomes, no hi ha cap tutor

de 4t d'ESO a qui se li passi pel cap que aquell alumne podria ser un excel·lent treballador de transport internacional, o de logística internacional i que, per tant, hauria de fer una formació professional. En canvi, se'l veu adequat per a una carrera d'interpretació o per una filologia anglesa. M'explico? Encara hem de canviar bastant el xip en aquest àmbit, en considerar que l'alumne que és «bon estudiant» ha de fer sí o sí batxillerat i anar a la universitat (POLITEC7).

Encara està molt arrelada entre els docents aquesta idea que l'alumne que va molt bé a l'ESO ha de fer batxillerat i aquell que va justet ha de fer un cicle formatiu i això en bona mesura és perquè encara hi ha molt desconeixement sobre què són i com funcionen els cicles formatius. Derivem els alumnes fluixos acadèmicament a la formació professional i després fracassen perquè, ostres, no poden sostenir les matèries que s'ofereixen. Els orientadors hem de conèixer molt millor què són els cicles formatius, no els coneixem prou, no els coneixem prou (POLITEC 8).

La desigualtat en l'orientació. Tensions entre capacitats, gustos i possibilitats

El segon punt de tensió en l'orientació acadèmica i professional dels joves es vincula als criteris a partir dels quals s'orienta i amb els efectes desiguals d'aquests criteris en funció del perfil social i de gènere dels joves. Entre el conjunt de persones entrevistades hi ha acord en considerar que les pràctiques d'orientació han de ser capaces d'articular les capacitats i habilitats dels joves amb els seus interessos i gustos. Però com es combinen ambdós criteris? Què succeeix si no coincideixen? Què es prioritza, les capacitats o els gustos? En aquest sentit, és imprescindible tenir en compte que no hi ha una relació mecànica entre interessos i capacitats; o dit d'una altra manera entre «allò que t'agrada» i «allò que se't dona bé acadèmicament». No només això, sinó que, a més, cal preguntar-se què passa en el cas d'aquells

joves que suspenen sistemàticament 5 o 6 assignatures durant l'ESO i que, per tant, estan considerats com a «dolents acadèmicament en tots els àmbits». Què passa amb aquells que no saben expressar què els agrada o en què «són bons» perquè mai han experimentat el fet de «sentir-se bons» dins l'àmbit escolar?

Aquest tipus de qüestions condicionen, encara que sigui inconscientment i subtil, el rol que ocupen els criteris de capacitat i gust en les pràctiques d'orientació i generen, a més, impactes diferents i desiguals en funció del perfil social dels joves. És sabut que els resultats acadèmics no es distribueixen aleatòriament entre l'alumnat i que són precisament els joves de menor estatus socioeconòmic i cultural i d'origen migrat els que estan més sobrerrepresentats a les estadístiques de baixes competències (o «capacitats»). Així mateix, els gustos i els interessos estan mediatos per les identitats múltiples (de gènere, de classe, ètniques) dels joves i, per tant, col·lectius específics de joves difícilment expressaran el seu interès en determinades àrees de coneixement, precisament perquè no encaixen amb la seva identitat social. Aquest fet, per exemple, explica per què les noies trien menys carreres científicotecnològiques, fins i tot amb els mateixos resultats que els nois en aquesta àrea.

Els dilemes entre capacitats i gustos són, doncs, més complexos del que sembla a primera vista i és, per tant, cabdal fer-ne una reflexió global per tal que no sigui la «capacitat» com a element més «tangible», «visible» i «objectivable» el que acabi guiant de forma prioritària les lògiques d'orientació.

A la pràctica el que fem és intentar convèncer de les tries per la capacitat, és el que acabem fent. Jo crec que és la realitat. Jo crec que honestament acabem prioritzant les capacitats, potser ho fem per protegir els nanos, perquè no fracassin, per prevenir la frustració, ho fem per ells, però sí que donem més pes a les capacitats que als interessos reals dels joves (POLITEC8).

És fonamental treballar a partir de l'interès dels joves, d'allò que els agrada. No sempre és fàcil, però això ha de marcar la nostra acció. Si no els agrada, no se'n sortiran (POLITEC11).

La segona part del dilema que tanca aquesta equació és el paper que juguen les possibilitats materials dels joves i les seves famílies, així com les que es deriven de la pròpia provisió de l'oferta educativa en les pràctiques d'orientació. Dit d'una altra manera, què passa si es recomana a un jove que, seguint els seus interessos, faci una tria educativa a la qual difícilment podrà accedir perquè es tracta d'una opció formativa amb demanda elevada i l'expedient acadèmic d'aquest jove durant l'ESO és especialment baix? O què succeeix si, amb la mateixa lògica, es proposa a un jove amb recursos econòmics baixos que cursi una opció formativa que no s'ofereix al seu municipi i que li implicarà desplaçar-se diàriament amb els costos directes i d'oportunitat que això comporta? Aquestes preguntes posen de manifest que el binomi orientació-transició està mediat pels condicionants del sistema i de l'oferta que hem desenvolupat en els apartats anteriors i que, per molt bona que sigui l'orientació, si no s'equiparen en termes de qualitat i equitat les vies postobligatòries, sempre serà la possibilitat el que acabarà dominant els criteris de gust i capacitat en l'orientació dels alumnes més desavantatjats, fet que suposa una reproducció clau de la desigualtat social.

Sempre passa el mateix. Aquelles persones que tenen més possibilitats econòmiques, culturals, socials, sempre poden escollir primer. Jo crec que sí, aquelles persones que tenen més dificultat a nivell econòmic, social, sempre estan en desavantatge [...] i això ens afecta molt a l'orientació, també. És el que et deia abans, si tens un alumne amb molta capacitat, o amb molt interès per una àrea però veus que no podrà accedir en aquella modalitat, sigui perquè no hi ha places, perquè està molt lluny, perquè el preu és alt, l'acabaràs reorientant, li acabaràs proposant que faci una altra cosa i ho fas per prevenir la frustració, per garantir que se n'acabi sortint, però no apliquem el mateix criteri per a tots, no (POLITEC8).

El foment de les vocacions i l'exposició a experiències escolars diversificades

El tercer dilema que volem abordar en l'àmbit de l'orientació és aquell que es vincula al foment de les vocacions. Ja hem assenyalat que a Catalunya hi ha un desencaix entre les oportunitats laborals i les ofertes formatives existents en alguns sectors (especialment els industrials) i la demanda o interès que manifesten els joves envers aquestes opcions formatives. Davant d'aquest desencaix, s'han començat a desplegar diversos programes orientats precisament a fomentar i diversificar les vocacions entre els joves. Aquests programes, no obstant això, i les lògiques i pràctiques d'orientació que tenen associades, han de lluitar amb una pregunta central: fins a quin punt els joves han estat exposats, han experimentat diferents experiències formatives durant la seva trajectòria educativa? Quin rol, material i simbòlic, ocupen les diverses branques de coneixement en l'organització curricular i pedagògica de l'ESO? Fomentar les vocacions, de fet, implica necessàriament actuar sobre els contextos d'aprenentatge dels joves, diversificant les seves experiències formatives per tal que puguin mostrar la seva competència en diferents àrees. En aquest sentit, no podem passar per alt que el coneixement manual encara està massa poc present, legitimat i prestigiat dins l'àmbit escolar. Així doncs, fomentar les vocacions industrials —de la mateixa manera que qualsevol altre tipus de vocació— passa sobretot per recuperar el valor d'allò manual dins l'àmbit escolar, trencant les falses dicotomies entre diferents formes de coneixement, aprenentatge i treball que, sistemàticament, es consideren millors que altres, més «aptes» per a un tipus d'estudiants que per a altres. És més, si no volem que les tries educatives dels joves reproduïxin de forma mecànica els seus universos socials i familiars de referència cal que des de l'àmbit escolar s'habilitin formes d'ensenyament i aprenentatge que permetin l'experimentació de les competències, gustos i/o capacitats en diferents àmbits de coneixement (artístic, manual, social, intel·lectual). Només així, a partir de l'experimentació, es podran desenvolupar les vocacions dels joves, tot reduint alhora

algunes de les tensions prèvies que hem desenvolupat dins el món complex de l'orientació.

L'orientació s'ha d'encaminar a ajudar els joves a navegar en aquest oceà d'eleccions. S'ha d'orientar perquè els joves es coneguin millor a si mateixos i al seu context i desenvolupar un concepte d'un mateix requereix temps i suports. Un no sap qui és, el que li agrada, el que se li dona bé, de la nit al dia, ho ha de provar, ho ha d'experimentar (POLITEC3).

L'orientació s'ha de vincular a l'autoconeixement, a les experiències d'aprenentatges molt diverses. És a dir, si nosaltres en una escola som capaços de provocar experiències que van des del coneixement científic a la cuina, a l'art, passant per les més clàssiques, llavors aquest alumne serà més capaç, si està ben acompanyat, i el coneixem bé, de fer una bona tria (PEDA3).

MODELS DE REFERÈNCIA PER A UN MODEL D'EDUCACIÓ POSTOBLIGATÒRIA EN CLAU D'EQUITAT

A l'hora d'abordar reptes com el de millorar les transicions educatives a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya, és interessant fer una ullada a altres experiències que ens permetin reflexionar sobre escenaris possibles de transformació. No es tracta tant de buscar models que puguem replicar en el nostre sistema educatiu sinó més aviat d'afegir elements per al debat i la discussió que ens ajudin a plantejar alternatives plausibles, sense perdre mai de vista la importància del context en què es desenvolupen les pràctiques.

Amb aquest objectiu presentem a continuació un seguit d'exemples de mesures que afecten alguna de les dimensions explicatives a què hem fet referència a l'apartat anterior: l'estructura del sistema, la distribució i les característiques de l'oferta i les accions d'orientació i

acompanyament. A partir d'una reflexió sobre aquestes dimensions, a la proposta d'exemples hem establert un conjunt de categories que creiem que poden ser d'utilitat per estructurar la informació així com per plantejar determinats debats en el nostre propi sistema educatiu. Així doncs, no presentem exemples de països sinó que, més aviat, alguns països ens serveixen per il·lustrar pràctiques que creiem d'utilitat per aprofundir en la discussió del que són i del que creiem que haurien de ser les transicions a l'educació postobligatòria. És més, en els casos en què hem pogut identificar alguna experiència de Catalunya, independentment del seu abast, l'hem inclòs en el seu àmbit temàtic corresponent.

Connexions entre l'itinerari acadèmic i el professional

La recerca sobre transicions a l'educació postobligatòria ens mostra que la formació professional ha estat habitualment la receptora de crítiques i propostes de reforma. El protagonisme de l'FP contrasta amb una absència quasi total de discursos sobre batxillerat, sobre les seves limitacions, els seus objectius, les seves potencialitats. En el recull d'exemples que presentem a continuació, aquesta absència també hi és força present, precisament perquè els problemes educatius acostumen a col·locar-se a la banda de l'FP, com si el batxillerat funcionés correctament de forma «natural». No obstant això, i tal com hem assenyalat en punts anteriors, és necessari precisar que sota el nostre punt de vista les reformes de l'FP que es puguin fer, i que en molts casos són necessàries i urgents, no poden ser independents d'una mirada més àmplia sobre el sistema educatiu en conjunt. És per aquest motiu que en la tria dels exemples hem volgut donar molta importància a les connexions entre l'itinerari acadèmic i el professional.

Taula 3.

Connexions «per dalt» i «per baix»: Països Baixos, Estats Units i Catalunya

	Països Baixos
Connexions «per dalt»	Tot i que als Països Baixos els itineraris acadèmic i de formació professional se separen molt d'hora (als 13 anys) les diferents vies formatives d'educació postobligatòria no només permeten diferents combinacions entre la formació acadèmica i professional, sinó que sobretot tenen en compte moltes passarel·les entre els diferents itineraris que possibiliten el desenvolupament de trajectòries educatives diverses i molt llargues. De fet, el sistema preveu quatre nivells de formació professional, dos dins l'educació secundària i dos dins la postsecundària. El nivell més alt d'FP té consideració d'educació superior (de la branca professional) i permet accedir tant a màsters específics d'FP com a estudis superiors de la branca acadèmica. Aquest disseny, doncs, afavoreix trajectòries educatives llargues i no lineals tant dins l'FP com en combinació amb la via acadèmica.
Connexions «per baix»	Estats Units d'Amèrica
	Tant a les Middle Schools (dels 10 als 13 anys aproximadament, en aquells Estats on existeixen) i sobretot a les High Schools (14 a 18 anys a la majoria d'Estats) la confecció del currículum és flexible i es determina per cada estudiant amb el suport de personal d'orientació. Els alumnes trien 4-5 assignatures troncal i 4-5 assignatures optatives. Entre les optatives, es poden triar assignatures de formació professional que, en funció de l'àrea d'estudi i centre educatiu, poden ser reconegudes per les Institucions Tècniques (<i>Career/Technical Institutions</i>) que permeten continuar la formació professional a nivell superior.
	Catalunya
	A partir del Decret d'Autonomia de Centres i en funció del Projecte de Direcció de cada centre és possible desenvolupar estratègies de connexió entre les etapes obligatòria i postobligatòria. Així, tot i que a molt petita escala, és possible detectar centres que disposen d'ESO, batxillerat i CFGM i que ofereixen, a 4t d'ESO, optatives lligades a la formació professional de la qual tenen oferta. Malgrat trobar-se limitada a l'oferta postobligatòria de cada centre, i no al conjunt de l'oferta de CFGM, aquesta estratègia és interessant per posar en contacte l'alumnat amb experiències professionals abans que aquest transiti cap a la postobligatòria.

Font: Elaboració pròpia.

Cal tenir en compte: En el vincle entre els itineraris professional i acadèmic és important no perdre de vista la relació de la separació dels itineraris formatius acadèmic i professional amb les desigualtats de classe, ètnia o gènere. Fins i tot als Països Baixos, on la separació es fa molt d'hora però on existeixen múltiples vies de connexió entre les diferents branques, a la pràctica són pocs els alumnes que canvien d'itinerari. D'altra banda, que la selecció d'assignatures optatives es faci dins les mateixes escoles no necessàriament impedeix biaixos en la configuració de les trajectòries educatives. De fet, sense un control explícit i exhaustiu d'aquesta qüestió, aquesta integració pot facilitar l'ocultació de dinàmiques esbiaixades d'orientació i tria. A l'hora de pensar models de connexió entre els itineraris acadèmics i professionals és, en qualsevol cas, imprescindible tenir en compte que aquells sistemes educatius que generen més equitat educativa són aquells que combinen millor els criteris de continuïtat (és a dir, mantenint els estudiants junts durant el màxim de temps possible amb els mateixos programes i requisits pedagògics i curriculars) amb els de personalització de l'aprenentatge. En aquest sentit, qualsevol forma de connexió «per dalt» o «per baix», tal com aquí les hem definit, no pot perdre de vista la importància que aquestes connexions interpel·lin el conjunt de l'alumnat.

Model territorial de la formació professional

La forma com s'estructura l'oferta de formació professional en el territori pot afectar la seva demanda i la possibilitat de disposar d'instal·lacions d'acord amb les necessitats i la situació del sector productiu. Hem vist que una oferta disgregada i diversa podria ser més accessible en l'àmbit territorial i oferir alternatives properes a tots els joves. Una oferta concentrada, en canvi, podria disposar de millors equipaments (economia d'escala) i connexions amb el sector productiu. Tot i que existeixen punts intermedis i que totes les opcions tenen elements positius i negatius, la discussió sobre la relació de l'oferta amb el territori és rellevant tant en termes d'accessibilitat com en termes de qualitat i prestigi.

Taula 4.
Model territorial de la formació professional: Estats Units
i Països Baixos

	Estats Units d'Amèrica
Ciutats educadores especialitzades	<p>Alguns Estats han definit àrees de formació professional que donen servei als estudiants i a les <i>High Schools</i> d'una zona. Aquestes àrees s'acostumen a especialitzar en algun o alguns dels sectors econòmics rellevants de la zona. L'agrupació en aquestes àrees els permet arribar a economies d'escala que possibiliten una oferta àmplia de cursos així com infraestructures de qualitat. A més, l'orientació cap als sectors rellevants al territori amplia les possibilitats de connexió amb les empreses de l'àrea.</p> <p>Habitualment els estudiants d'aquestes àrees dediquen la meitat del seu temps a la seva formació professional i l'altra meitat a les assignatures troncal que els són necessàries per obtenir el graduat.</p>
	Països Baixos
Campus	<p>El model de provisió d'FP als Països Baixos segueix una estructura del tipus campus universitari. Els nivells de formació «pre-professional» (14-16 anys) i professional de grau mitjà (16-20 anys) s'ofereixen en 70 grans centres distribuïts pel país. Hi ha centres multidisciplinaris (ofereixen estudis professionals de tecnologia, economia, serveis socials i personals o salut), centres especialitzats en agricultura, i altres centres que només ofereixen estudis d'una branca industrial. Aquests centres agrupen milers d'estudiants.</p>

Font: Elaboració pròpia.

Cal tenir en compte: L'estructura territorial de l'oferta educativa és el resultat de processos llargs i no necessàriament planificats. En aquest sentit és necessari destacar que, d'una banda, les modificacions d'aquesta estructura han de disposar d'un ampli consens per part dels actors implicats (professorat, empreses, estudiants). De l'altra, i concretament referint-nos a l'àmbit català, és imprescindible tenir en compte no només

la dimensió educativa sinó també la dimensió territorial de la qüestió: com s'estructura el transport en el territori? Quines desigualtats territorials existeixen en l'oferta formativa arreu de Catalunya i com condicionen els canvis potencials en els models de planificació de l'oferta? Podem pensar en un únic model per a tot el territori o més aviat en models en funció de les característiques de cadascun d'ells? Quin impacte tindrien els diferents models territorials sobre els estudiants amb una situació socioeconòmica més desfavorida? Etc. En tot cas, el canvi en el model territorial de la formació professional no és, des del nostre punt de vista, independent del canvi de model de provisió del batxillerat i, per tant, del debat al voltant de l'arquitectura del sistema educatiu, tema que requereix un acord de país i una acció estratègica a llarg termini.

Tipus de relació educació-empresa

Les relacions entre centres formatius i empreses són crucials tant per garantir una formació actualitzada en termes tecnològics com per proporcionar experiències professionals als estudiants que facilitin la seva inserció laboral. A més, el sistema educatiu ha d'aspirar també a ser protagonista en la introducció d'innovacions al sistema productiu. La cooperació i el treball col·lectiu amb les empreses de l'entorn no han de deixar els centres de formació en un segon pla sinó que, de la mateixa manera com s'acostuma a confiar que l'empresa pot millorar l'FP, també s'ha de creure que l'FP pot millorar l'empresa.

Taula 5.**Tipus de relació entre l'educació i l'empresa: Alemanya, Àustria, Suïssa, Catalunya i Noruega**

	Alemanya, Àustria, Suïssa
FP DUAL	<p>El model d'FP dual és un sistema altament formalitzat on els diferents actors implicats en el desenvolupament econòmic i productiu (empreses i sindicats) participen juntament amb l'Estat en la planificació i l'execució de l'FP. El model suposa l'assumpció de responsabilitats compartides entre els centres de formació i les empreses, tot i que amb un protagonisme major de l'empresa, que pauta el que els centres formatius han d'ensenyar en funció de les seves necessitats. Aquesta coordinació elevada entre els centres de formació i les empreses garanteix la rellevància del currículum i facilita la incorporació dels graduats en el mercat de treball.</p> <p>El model de pràctiques remunerades és especialment interessant per a aquells alumnes amb necessitat d'ingressos immediats.</p>
	Catalunya
L'FP que aporta innovació	<p>El programa Innova FP, impulsat per la Generalitat de Catalunya, fomenta els vincles entre centres de formació i empreses a través de l'aportació de solucions innovadores a problemàtiques concretes plantejades per les empreses o detectades pel professorat i alumnat mateix. La definició de fites col·lectives empresa-educació basades en la detecció de problemes concrets i reals facilita la vinculació entre els sectors educatiu i productiu, que veuen beneficis tangibles en la col·laboració: l'empresa rep mirades fresques i solucions potencials o propostes de solució a problemes concrets, alhora que pot començar a detectar talent que està en procés de formació; el professorat obté formació en el sector empresarial en què imparteix docència; i els estudiants obtenen formació pràctica i experiències reals en el món del treball.</p>
	Noruega
Formació del professorat	<p>L'adequació de la formació del professorat als canvis i contextos productius és un element clau per garantir la qualitat de l'FP. A Noruega existeixen diverses vies per accedir al cossos docents de l'FP: ocupació a temps parcial a l'empresa i als centres de formació; contractes de curta durada de professionals per cobrir vacants de docents; i cooperació entre centres formatius i empreses d'una àrea determinada per garantir una oferta adequada de docents d'FP.</p>

Formació dels tutors de pràctiques	Alemanya
	Després de 5 anys de suspensió, l'obligatorietat de la formació per a tutors de pràctiques va ser reintroduïda a Alemanya per tal de dotar-los de les competències pedagògiques idònies per a la supervisió dels alumnes en formació a l'empresa. A banda de l'impacte positiu sobre el procés de formació, aquestes competències també poden tenir un impacte més ampli, ja que acostumen a ser compartides dins les empreses mateix.

Font: Elaboració pròpia.

Cal tenir en compte: la construcció de models exitosos d'FP dual s'asenta sobre la base d'una tradició de relació i cooperació entre Estat, sector productiu i sindicats, i sobre la confiança de joves i famílies en l'FP com a alternativa desitjable. En els models de tradició en FP dual les parts coneixen quins són els beneficis que cadascú obté de la cooperació i els esforços que ha de fer com a «contrapartida». No és fàcil exportar un model com aquest a altres contextos on l'entramat productiu és molt diferent (predomini de la petita empresa) i on les relacions entre els actors implicats no sempre es guien per la confiança. D'altra banda, les experiències de col·laboració educació-empresa, com la que representa el projecte Innova FP, han d'anar acompanyades de recursos de gestió que facilitin la feina dels equips directius i docents i així encoratgin la participació.

Estratègies d'orientació i acompanyament

La manca d'orientació i acompanyament adequats són elements rellevants a l'hora d'explicar l'abandonament educatiu en l'etapa postobligatòria així com el desencaix entre formació i mercat de treball, que es tradueix en un volum important de graduats en sectors amb inserció baixa, i en la falta de graduats en sectors amb demanda forta de treball. D'una banda, manca coneixement sobre els continguts i possibilitats de determinades eleccions educatives. De l'altra, falta informació sobre

Taula 6.**Orientació situada i ciutats orientadores: Dinamarca i Catalunya**

	Dinamarca
Orientació situada	Les activitats de construcció de ponts (<i>bridge-building</i>) formen part de les activitats d'orientació de l'etapa d'educació secundària obligatòria a Dinamarca. Estan pensades per enfortir la capacitat de decisió dels alumnes respecte del seu futur a través de l'organització de visites a centres de secundària postobligatòria (acadèmics o d'FP). Les activitats de construcció de ponts es promouen en l'àmbit local per qualsevol dels actors interessats (docents de qualsevol de les dues etapes, estudiants, empreses, etc.).
Ciutats orientadores	Catalunya i altres
	Hi ha diverses ciutats a Europa, i també a Catalunya, que participen de la iniciativa de Guiding Cities. Aquest projecte europeu s'orienta al desenvolupament d'estratègies integrals d'orientació adreçades a garantir el dret a l'educació i a l'èxit educatiu. Amb aquest objectiu, es proposa el desplegament d'un conjunt ampli de mesures a través de l'acció coordinada de tots els agents educatius de la ciutat. Així, es compta amb la implicació de famílies, alumnes, professorat, responsables de lleure, etc., que treballen de forma conjunta tenint sempre el jove en el centre de l'acció i promovent que aquest pugui definir el seu propi itinerari educatiu i vital. Un dels pilars fonamentals d'aquest projecte és el de treballar per augmentar les expectatives que els professionals tenen sobre les opcions de futur dels joves de la ciutat com a instrument de lluita contra l'abandonament escolar prematur.

Font: Elaboració pròpia.

les condicions del mercat de treball i la seva relació amb les diferents opcions formatives. Finalment, manca autoconeixement i consciència sobre els motius que donen sentit a les tries.

Cal tenir en compte: existeixen moltes propostes de desenvolupament d'estratègies i eines d'orientació, moltes de les quals es plantegen en el capítol 3 d'aquest Anuari. El que volem destacar en aquest punt és la necessitat de reflexionar sobre els principis que guien l'orientació

que es fa en el nostre context educatiu. Així, plantejem aquí més preguntes que respostes: Què és una bona orientació i què es considera èxit de l'orientació? S'orienta sobre la base d'interessos, capacitats, possibilitats? De quina manera s'aborden les desigualtats socials en els processos d'orientació? S'acompanyen, els processos de tria? Es tenen en compte les dificultats individuals que poden derivar-se d'eleccions que contesten o contradiuen estereotips de gènere? Tal com hem argumentat en apartats anteriors, el debat sobre l'orientació no es pot fer al marge d'una reflexió sobre la funció docent i la lògica de l'educació secundària obligatòria al nostre país. Una reflexió que ha de tenir al seu centre d'acció la garantia de l'èxit educatiu per a tot l'alumnat.

CRITERIS DE POLÍTICA PÚBLICA PER A UN MODEL D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA POSTOBLIGATÒRIA

En aquest apartat presentem un conjunt de propostes orientades a millorar la transició a l'etapa de secundària postobligatòria. De fet, en alguns casos, més que propostes, el que es planteja són línies de discussió o elements que considerem centrals per al desenvolupament d'unes trajectòries educatives satisfactòries i plenes per a tot l'alumnat jove. En qualsevol cas, les propostes s'estructuren al voltant dels eixos de la planificació, l'oferta i l'orientació, tot i que, sobretot en alguns dels casos, destaquen les connexions entre un i altre eix.

Planificació

La planificació de l'educació secundària postobligatòria ha de garantir la igualtat d'oportunitats de tots els joves pel que fa a l'accés i a la igualtat de condicions i per al seu desenvolupament. Els punts que es presenten a continuació conviden a la reflexió sobre un conjunt d'aspectes que considerem crucials a l'hora de millorar la planificació d'aquesta etapa educativa.

- **La planificació de l'educació postobligatòria ha d'incloure de forma conjunta la formació professional i el batxillerat.** Apostem per una nova arquitectura del sistema educatiu català que, en el llarg termini, permeti pensar l'etapa 16-18 com un tot, tant en l'àmbit físic, com organitzatiu i curricular. Aquesta forma de planificar l'educació secundària postobligatòria no només permetria eliminar moltes de les desigualtats que actualment expliquen la transició cap a batxillerat o CFGM, sinó que, alhora, permetrien generar sinergies entre branques de coneixement, entre centres i territori, centres i empresa i així successivament. Imaginem un model de centres de postobligatòria especialitzats per àmbits de coneixement (arts, tecnologia, ciències, etc.) que inclouen oferta de batxillerat i de cicles formatius i que garanteixen recursos de transport i manteniment dels estudiants.
- **S'ha d'aprofundir en el desplaçament i la utilització de passarel·les entre diferents itineraris formatius** de forma que els estudis puguin adaptar-se millor a les etapes de maduració i es facilitin els itineraris educatius de llarga durada amb suport de mecanismes d'orientació al llarg de la vida. Complementàriament, es podria facilitar una via lenta a batxillerat per qui ha de treballar, així com reforçar el sistema de beques a l'etapa postobligatòria. La disponibilitat d'alternatives educatives de fàcil accés pot ser una via per a la reducció de l'abandonament escolar prematur.
- **L'administració pública té la responsabilitat de planificar i dotar de recursos una oferta formativa que doni resposta a les necessitats socials i econòmiques de cada entorn,** i d'orientar de forma satisfactòria els joves que transiten cap a l'educació postobligatòria. En aquest sentit, i amb una mirada centrada en l'equitat, és imprescindible ampliar l'oferta pública en CFGM, així com revisar el balanç d'oferta pública i privada, no només en termes quantitius —nombre de cursos oferits i d'alumnes matriculats— sinó també en termes qualitius —formació oferida pels centres en funció de la titularitat.

- **És necessari definir el model de distribució de l'oferta formativa al territori que volem.** Pensar en les diferents alternatives i definir cap a on volem anar els propers anys valorant les virtuts de cada model i minimitzant al màxim els seus inconvenients potencials. A banda de definir el model al qual la societat catalana aspira a llarg termini, és imprescindible establir punts intermedis que poden millorar la situació actual en el curt-mitjà termini. Per exemple, **mancomunar determinats serveis i determinada oferta formativa** pot ser una estratègia interessant per abaratir costos, ampliar l'oferta i adequar la seva rellevància per a cada territori. En aquest sentit, també és fonamental **racionalitzar l'oferta horitzontalment** —oferta variada del mateix nivell a distància relativament reduïda— **i verticalment** —opcions de continuïtat per famílies professionals als mateixos centres. A més, per tal de reduir l'impacte que el territori pot tenir en la definició de les trajectòries educatives no hem de perdre de vista la importància de **l'articulació de la política educativa amb la política territorial** i, en aquest cas, amb les barreres tant materials com simbòliques que poden alçar-se entre els joves i els centres educatius.
- **És indicat revisar els mecanismes pels quals es regula i es defineix l'oferta formativa** de manera que es puguin satisfer tant les necessitats del mercat de treball com els interessos dels estudiants. De forma complementària, cal explorar els mecanismes de què disposa l'administració per tal de fomentar vocacions en àrees econòmiques amb capacitat de generar llocs de treball i poc demandades pels joves; i les estratègies que podrien tenir les empreses amb dificultats per cobrir les seves demandes de treball per fer més atractives les seves ofertes.

Oferta

Més enllà dels canvis en els models de planificació, sembla necessari repensar el contingut i la metodologia dels ensenyaments secundaris postobligatoris.

- En el curt termini és imprescindible una reforma de l'educació secundària obligatòria (que ja s'està iniciant a diversos centres del nostre país) i del batxillerat basades en models actius d'ensenyament i aprenentatge. En el cas del batxillerat això inclou alhora un canvi de model en l'accés a la universitat o, si més no, un replantejament de les Proves d'Accés de la Universitat actuals. No podem pensar en una millora de la formació professional de forma aïllada i, per tant, cal **actuar sobre les lògiques acadèmiques, d'expressió, certificació i validació del coneixement, que travessen l'organització de l'ESO i del batxillerat.**
- **És necessari avançar cap a una hibridització de l'oferta formativa** a l'etapa secundària obligatòria i postobligatòria. La recerca mostra que molt sovint les eleccions educatives es duen a terme sense tenir gaires coneixements sobre el que s'està triant. Les eleccions poc fonamentades o poc conscients tenen més risc de ser insatisfactòries per als joves. La possibilitat d'experimentar amb aprenentatges que vagin més enllà del currículum actual de l'ESO —amb un biaix acadèmic fort— pot contribuir tant a millorar la imatge de l'FP per part d'alumnes i famílies com a fer que les transicions a la postobligatòria estiguin més fonamentades.
- **S'ha de potenciar la permeabilitat dels ensenyaments** ampliant el ventall d'optatives a batxillerat per incloure ensenyaments professionals. Aquesta mesura, en combinació amb la millora de les passarel·les, pot ampliar el coneixement mutu dels itineraris a l'hora que oferir als alumnes de batxillerat una formació que vagi més enllà de la preparació per a la selectivitat.

Orientació

L'acompanyament dels joves en les transicions a l'educació postobligatòria i l'orientació que reben a l'hora de dur a terme les seves tries han de ser instruments per millorar tant el seu autoconeixement com les alternatives formatives disponibles. De forma complementària a les mesures de planificació i oferta, considerem que l'orientació s'ha de repensar, com a mínim, en quatre línies: la sistematització, l'acompanyament, l'experimentació i les creences.

- Entenem que **les estratègies d'orientació han d'anar adreçades sistemàticament al conjunt de l'alumnat**, i no només a aquells que en algun moment són problemàtics o plantegen dubtes explícitament. Les persones que duen a terme les activitats d'orientació han de tenir accés a informació suficient sobre les alternatives formatives disponibles però, sobretot, han de conèixer els alumnes i, amb ells, explorar quin(s) itinerari(s) s'adeqüen millor a la seva situació.
- La formació no acaba amb la tria de l'itinerari. La transició als ensenyaments postobligatoris és un procés que comença un cop s'acaba l'ESO, però que no té un moment de finalització prefixat. **L'acompanyament és necessari per garantir que aquest procés és viscut de forma plena i satisfactòria, i que els joves disposen de la informació i el suport necessari per pensar i repensar les seves decisions i les alternatives al seu abast.**
- Els instruments d'orientació poden ampliar el seu impacte si recorren a l'experimentació com a mecanisme d'exploració i d'autoexploració. **Incorporar estratègies d'experimentació a l'ESO** pot ser una via interessant per millorar el coneixement dels joves sobre les alternatives educatives entre les quals hauran d'escollir en un futur immediat i també per millorar el seu coneixement sobre els propis interessos i habilitats.
- A banda dels professionals de l'orientació als centres, el professorat ordinari és un actor clau per guiar i acompanyar els alumnes

en la transició a l'etapa postobligatòria. En aquest sentit, **és imprescindible que aquest professorat rebi formació que el doti de recursos per fomentar la reflexió sobre la pròpia tasca docent**, els seus judicis i prejudicis sobre l'alumnat i sobre els criteris ocults que poden condicionar les seves recomanacions.

CONCLUSIONS

Les transicions a l'educació secundària postobligatòria, són, tal com hem argumentat al llarg del capítol, un element clau per explicar el grau d'equitat i excel·lència del nostre sistema educatiu. Els nivells elevats d'abandonament escolar que es donen en aquest moment de transició educativa; els baixos índexs de població amb nivells de qualificació intermedis, i les desigualtats socials que s'expressen en el tipus, la forma i l'execució de les transicions educatives posen de manifest que aquest és un dels reptes clau als quals s'enfrontarà la política educativa catalana en els propers anys.

El disseny de la política educativa no és, evidentment, una tasca fàcil. Implica tensions i contradiccions. Implica negociacions i cessions. Implica temps i recursos. Però sobretot implica un objectiu, un model de referència, que indiqui cap a on es vol caminar. I, sens dubte, un acord bàsic entre els actors socioeducatius per avançar col·lectivament cap a aquesta fita. Els darrers anys s'han fet avenços importants en aquest àmbit a Catalunya. L'oferta de formació professional s'ha estès de forma important, ha augmentat el nombre d'alumnes matriculats en aquesta via formativa i l'orientació s'ha introduït com a prioritat clau a les agendes d'acció de governs, entitats i centres educatius.

Tot i això, encara tenim reptes importants a afrontar si volem que tots els nostres joves puguin desenvolupar itineraris educatius llargs i exitosos en les mateixes condicions. D'una banda, els avenços en matèria d'orientació no poden defugir una reflexió en profunditat

sobre la funció docent i les condicions pel seu exercici en els sistemes educatius contemporanis. L'orientació, tal com hem argumentat, va molt més enllà d'una tècnica que s'aplica en un moment puntual per a un conjunt específic d'alumnes. Un model global d'orientació implica condicions materials, humanes i institucionals per garantir-ne l'exercici. No n'hi ha prou amb voluntat docent. Cal habilitar estructures, espais, persones, temps per poder acompanyar de forma permanent els joves en el seu procés de creixement personal, educatiu i laboral. Orientar implica, també, repensar les creences sobre les quals es desenvolupen les pràctiques, relacions i recomanacions del professorat. De nou, sense espais, recursos i temps per garantir la reflexió sobre la tasca docent, correm el perill que l'orientació estigui fortament marcada per judicis, pors i desconeixements. Cal, doncs, habilitar espais per desplegar pràctiques docents reflexives que, més enllà de la voluntat individual, permetin als equips docents pensar-se i repensar-se, reconèixer i valorar les diferents formes d'aprendre del seu alumnat, intercanviar experiències i coneixements amb altres docents, amb altres centres de diferents tipologies, perfils i ofertes educatives. Orientar implica també experimentar. És a dir, generar espais dins els centres educatius perquè els joves puguin experimentar les seves competències, capacitats, gustos i habilitats en diferents àrees de coneixement. Per poder saber què t'agrada primer cal haver-ho provat. En aquest sentit, el debat sobre l'orientació no pot anar al marge de la discussió sobre el model d'educació secundària obligatòria que volem per al nostre país. Un model que, des del nostre punt de vista, té un marge de maniobra ampli per diversificar els contextos d'aprenentatge als quals estan exposats els joves, més enllà dels estrictament acadèmics; per introduir i reconèixer diferents formes de coneixement en la seva organització pedagògica i curricular.

D'altra banda, hem assenyalat que l'increment de l'oferta de formació professional els darrers anys no està tampoc exempta de tensions. De fet, aquesta ampliació presenta desajustos a diferents àmbits: de titularitat, de territori, d'oferta i demanda, de necessitats i interessos de

diferents actors (joves, centres, empreses, Administració), i així successivament. Un dels reptes clau al qual ens enfrontem en aquest àmbit és, precisament, el desajust entre oferta i demanda a algunes famílies de formació professional. Els joves demanen massivament alguns estudis pels quals no hi ha oferta suficient, ni tampoc necessàriament bones projeccions professionals (com ara cuina o discjòquei); en canvi, altres famílies professionals amb bona oferta i bones projeccions d'inserció laboral no són volgudes pels joves (ens referim especialment a les branques industrials). Què podem fer davant aquest dilema? Què ha de prevaldre? Els interessos dels joves o els de l'empresa? Les necessitats presents o les del futur? Sens dubte, la resposta a aquestes preguntes no és fàcil ni tampoc dicotòmica. En tot cas, el que no podem és culpabilitzar els joves per les seves tries educatives, tot pressuposant que triar els estudis per influències dels mitjans de comunicació, les xarxes socials o els amics i amigues és una «mala tria». Les tries dels joves, de fet, no es poden entendre només instrumentalment o racionalment (segons el que aconseguiran en el futur, al càlcul de costos i beneficis de la seva decisió) sinó també, i sobretot, emocionalment i relacionalment (sobre la base de com se senten actualment, com les seves tries encaixen en els seus universos de referència). La pregunta que ens hem de fer, doncs, és com podem connectar les oportunitats i necessitats del mercat de treball i del sistema formatiu amb els mons de referència dels nostres joves. És més, la resposta a les tensions vinculades a la planificació de l'oferta no la trobarem sense una reflexió global sobre quin és el model de formació professional que volem per al nostre país. Més encara, el que cal des del nostre punt de vista, és una reflexió sobre quin és el model d'educació secundària postobligatòria que volem, en conjunt, incloent-hi la formació professional i el batxillerat. D'aquest punt ens n'ocuparem just a continuació.

Finalment, hem argumentat durant el capítol que una reforma en profunditat de l'educació secundària postobligatòria passa necessàriament per un replantejament global de l'estructura del sistema. Les desigualtats existents en la transició de l'ESO a la postobligatòria, en la tria de

batxillerat o CFGM, en la selecció d'una o altra branca de coneixement, no es reduiran de forma substancial si no replanegem, en conjunt, les característiques, passarel·les i connexions entre etapes educatives. Des del nostre punt de vista, de fet, és altament improbable transformar la lògica, les inèrcies, els prestigis i el valor material i simbòlic que té la formació professional al nostre país sense actuar paral·lelament en el batxillerat i sense replantejar, alhora, les vies i lògiques d'entrada i sortida d'ambdues vies formatives. No podem oblidar que els prestigis, els imaginaris, les representacions no es construeixen en mig del no-res sinó que s'estableixen sobre la base de contextos institucionals, materials i relacionals específics. En aquest sentit, és evident que avui en dia el batxillerat té una situació de prestigi global envers la formació professional de grau mitjà, en múltiples sentits: s'ofereix als mateixos centres que l'educació secundària obligatòria, manté la mateixa lògica acadèmica global que l'ESO, permet itineraris educatius lineals i relativament senzills i habilita diferents vies de sortida formativa i laboral. Per què ens estranyem, doncs, si davant aquesta situació continuen sent molts més els alumnes i les famílies que trien batxillerat després de l'ESO? Per què les culpabilitzem de les seves tries si des dels centres es continua demostrant aquesta desigualtat en els prestigis en derivar sistemàticament a la formació professional aquells que es consideren «mals estudiants»? Hem argumentat durant el capítol que, els darrers anys i en termes globals, la formació professional ha fet molts més avenços organitzatius, curriculars i pedagògics que el batxillerat. De fet, la innovació pedagògica a la postobligatòria té nom de formació professional. No obstant això, el missatge que les nostres estructures, les nostres institucions, i els nostres discursos donen a famílies i a alumnat és que el batxillerat continua sent millor. No ens enganyem. La frase «si pots, fes batxillerat» continua sent a l'imaginari de famílies, docents, alumnes i planificadors i planificadores de l'educació en l'actualitat.

Així doncs, i per concloure, si de veritat volem construir un sistema educatiu que generi oportunitats d'èxit per a tot l'alumnat; que no exclogui centenars de joves prematurament de les oportunitats d'aprendre

i de desenvolupar trajectòries educatives llargues, satisfactòries i plenes; si no volem seguir mantenint itineraris de valor i utilitat desiguals per a diferents perfils de joves; llavors cal que abordem de forma urgent una reforma de l'educació secundària postobligatòria al nostre país, mirant al llarg termini, amb recursos i amb acords de tots els agents polítics, socials, econòmics i educatius.

BIBLIOGRAFIA

- BLOSSFELD, H.P. i SHAVIT, Y. (2011). «Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries», a ARUM, R.; BEATTIE, I. i FORD, K. (eds). *The structure of Schooling. Readings in Sociology of Education*. 2a edició. Londres: SAGE, p. 214-227.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2018). *Sistema d'indicadors d'Ensenyament, Segon Trimestre 2017*. Barcelona: CSASE.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2018). *Estadística de l'ensenyament curs 2017-18*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- FUNDACIÓ BCN FORMACIÓ PROFESSIONAL (2018). *Anuari de la Formació Professional de Barcelona i l'AMB 2017*. Barcelona: Fundació BCN formació professional.
- FURLONG, A. i CARTMEL, F. (2009), «Mass Higher Education», a Furlong, A. (ed). *Handbook of Youth and young adulthood. New perspectives and agendas*. Nova York: Routledge.
- GAY, G. (2002). «Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 15, núm. 6, p. 613-629.
- GAY, G. (2010). «Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity». *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núm. 1-2, p. 143-152.
- MARTÍNEZ, M. (2010). *L'orientació a les xarxes locals de transició escolar-treball*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2018). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2018/2019*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- SLAVÀ, F.; OLIVER, M.; SUREDA, J.; CASERO, A.; ADAME, T. i COMAS, R. (2011). *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*. Informe d'Investigació. Palma de Mallorca: UIB.
- TARABINI, A. *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- TARABINI, A. i INGRAM, N. (eds.) (2018). *Educational Choices Transitions and Aspirations in Europe: systemic, institutional and subjective challenges*. Londres: Routledge.
- TARABINI, A. i MONTES, A. (2015). «La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales». *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 23.

Relació de participants al seminari

Aina Tarabini i Judith Jacovkis

- Montse Blanes, Directora Institut Bonanova d'FP Sanitària
- Joana Ferrer, Departament d'Educació
- Cinta Daudé, Fundació BCN Formació Professional
- Isidre Garcia, Institut Salvador Seguí
- Neus Gómez, Diputació de Barcelona
- Pilar Nus, Departament d'Educació
- Gemma Verdés, Consorci d'Educació de Barcelona
- Adrià Trujillo, Universitat Oberta de Catalunya

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ

LA NOVA RELACIÓ EDUCATIVA I LA DINÀMICA DE LA INNOVACIÓ: DOS EIXOS CRÍTICS DE LA TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA ACTUAL

Jordi Riera

17

L'autèntic dilema

19

L'eix de la nova relació educativa: temps, contingut i forma

24

Temps: de Cronos a Kairós, el canvi necessari
en el temps d'educar

26

Contingut de la relació: de la fragmentació del
saber i l'acumulació de continguts, al connectivisme
i les competències

31

Forma de la relació: de la relació educativa
a l'educació relacional

41

L'eix de les noves dinàmiques de la innovació educativa

46

Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus
en els àmbits institucionals: de la insularitat
a la dinàmica sistèmica

47

Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus
en l'aprenentatge i la innovació: de la insularitat
a l'ecosistema d'aprenentatge

56

**A la cruïlla dels dos eixos: deu reptes específics seleccionats
per a l'anuari 2018**

63

Bibliografia

77

1. DE L'APRENDRE PER SER AVALUAT A L'AVALUACIÓ PER APRENDRE: PERSPECTIVES I PROSPECTIVES

Carles Monereo

81

Introducció: l'impacte de l'avaluació en els processos
d'aprenentatge i ensenyament 83

Avaluar competències: estat de la qüestió 90

L'avaluació de competències en
l'ensenyament obligatori 92

Projectes i eines rellevants d'avaluació competencial 94

**Iniciatives i mesures per promoure la competència
avaluadora dels docents** 101

Avaluar processos i productes subseqüents 102

Promoure la metaavaluació 104

La qualitat de la retroalimentació 108

**Mesures per promoure l'avaluació de competències
en l'àmbit de centre i del sistema educatiu** 112

Mesures en l'àmbit de centre 113

Mesures en l'àmbit del sistema educatiu 115

Bibliografia 123

2. EDUCACIÓ I TECNOLOGIA. POLÍTIQUES PÚBLIQUES I QUALITAT: DIMENSIONS PRIORITÀRIES PER A UN ÚS EFICIENT

Mercè Gisbert i Miquel Àngel Prats

129

Introducció 131

**El repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania
(Digital Citizenship Education)** 134

Un context digital en canvi continu: la revolució 4.0 134

Reptes de la revolució 4.0 en l'àmbit educatiu 137

Perfil del ciutadà digital i competències associades 141

Els indicadors dels informes internacionals 146

Una mirada a les polítiques públiques a Catalunya al voltant del repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania	155
Catalunya davant del repte de la societat digital	155
Indicacions i propostes generals per a polítiques públiques d'aplicació de la tecnologia a l'educació	166
Sis recomanacions de política pública de base sociodigital	169
La recerca i l'avaluació com a base documental de totes les propostes de polítiques públiques en educació i tecnologia	173
Bibliografia	175
3. L'ORIENTACIÓ, UN REPTE DE PAÍS	181
<i>Montserrat Oliveras, Josep Lluís Segú i Sílvia Amblàs</i>	
Per què l'orientació ha de ser a l'agenda política?	183
Europa ens diu que l'orientació és un bé públic que hauria de ser d'accés universal	186
La cooperació i coordinació dels sistemes d'orientació	189
L'accés i la qualitat dels serveis i programes, clau per garantir l'equitat	200
Les competències per a la gestió de la carrera (CMS), l'apoderament de la ciutadania	207
Els resultats i l'impacte de l'acció orientadora, evidències per millorar el disseny i la implementació	213
Per què no avancem en orientació en el context escolar?	221
Propostes per a una orientació transformadora.	
Les polítiques, palanques de canvi del sistema	224
Quina aproximació a l'orientació cal adoptar? Per què ha de servir?	224
Com es concreta? Sobre la base de quines polítiques?	225
Bibliografia	230

4. TRANSICIONS A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA POSTOBLIGATÒRIA A CATALUNYA

Aina Tarabini i Judith Jacovkis

235

**Introducció: transicions a l'educació postobligatòria
i desigualtats**

237

**Contextualització: transicions educatives
i desigualtats a Catalunya**

239

**El model d'educació secundària postobligatòria:
sistema, oferta i orientació**

247

L'estructura de l'educació secundària postobligatòria:
dos itineraris de valor diferent i desigual

248

La planificació de l'oferta de l'educació
secundària postobligatòria

256

L'orientació de les trajectòries formatives
dels joves

263

**Models de referència per a un model d'educació
postobligatòria en clau d'equitat**

271

Connexions entre l'itinerari acadèmic
i el professional

272

Model territorial de la formació professional

274

Tipus de relació educació-empresa

276

Estratègies d'orientació i acompanyament

278

**Criteris de política pública per a un model d'educació
secundària postobligatòria**

280

Planificació

280

Oferta

283

Orientació

284

Conclusions

285

Bibliografia

289

5. EL CENTRE COM A EIX DE LA MILLORA DEL SISTEMA EDUCATIU	291
<i>Joan Badia</i>	
Introducció	293
Reformes educatives i canvi i millora del sistema	296
Per què és important ocupar-se dels centres educatius?	297
Una mirada als nostres centres educatius	299
Què hem après dels intents de reforma? Una visió internacional	304
Conclusions (provisionals) dels moviments de la millora dels centres educatius	314
El canvi en els centres	317
Procés i dificultats del canvi	317
Com s'inicia el canvi educatiu en un centre?	321
Bases per a una proposta de millora amb els centres com a eix	323
L'aprenentatge dels alumnes, missió fonamental de l'escola	323
Capacitar els centres educatius: pràctica reflexiva, avaluació interna i comunitat professional d'aprenentatge	325
El lideratge, peça clau per a la millora de l'aprenentatge i per a la construcció de capacitats del centre	335
Les xarxes, un element clau i actual per a la millora dels centres	338
Propostes finals	343
Bibliografia	349
6. CLAUS PER REPENSAR EL PAPER DE LES FAMÍLIES DINS LA COMUNITAT EDUCATIVA	355
<i>Marta Comas</i>	
Introducció	357
Anàlisi de la participació de les famílies en el sistema educatiu català: estat de la qüestió	359

L'escola en l'engranatge de la reproducció social	359
Què esperen els docents de les famílies?	362
Com participen les famílies a les escoles catalanes?	366
L'AMPA, escola de ciutadania	372
Polítiques públiques que regulen la participació de les famílies	375
Prevalença d'una promoció de la participació familiar centrada en la parentalitat positiva	379
Requisits per a una escola democràtica	381
Unes propostes de millora democràtica focalitzades a cada context i amb la corresponsabilitat de totes les parts	385
Recapitulant: tres principals reptes de millora	385
Objectius i mesures possibles per a la millora de la participació de les famílies a l'escola	387
Bibliografia	392

7. LES POLÍTIQUES EDUCATIVES D'ATENCIÓ ALS CENTRES ESCOLARS SOCIALMENT DESAFAVORITS: ANÀLISI I PROPOSTES

Xavier Bonal i Marcel Pagès **395**

Introducció 397

Una revisió de models internacionals de polítiques educatives d'acció prioritària 399

Els precedents de les polítiques d'educació prioritària als EUA 400

El Regne Unit: de la implicació comunitària a l'aliança publicoprivada 401

França: una política territorial amb efectes adversos i limitats 403

Portugal: una política d'intervenció territorial contra l'abandonament escolar 405

Un breu recorregut per les polítiques d'atenció als centres escolars desfavorits a Catalunya 407

Primera etapa: el programa d'educació compensatòria 407

Segona etapa: el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social 412

Tercera etapa: l'atenció als centres desafavorits en el marc de la LEC	414
Anàlisi de la situació actual dels centres de màxima complexitat a Catalunya	419
El nou sistema de classificació de la complexitat social dels centres	420
Una fotografia dels centres de màxima complexitat social a Catalunya	423
Propostes per a un política d'atenció als centres socialment desafavorits	430
Objectius i principis orientadors d'una política educativa adreçada als centres socialment més desafavorits	431
Propostes	436
Bibliografia	442
8. XARXES DE CORRESPONSABILITAT SOCIOEDUCATIVA: UN NOU REPTE PER A LA GOVERNANÇA DEL SISTEMA EDUCATIU <i>Jordi Longás i Mireia Civís</i>	447
Emergència d'un nou paradigma en educació	449
Corresponsabilitat educativa: un camí per recórrer amb accent comunitari	455
Xarxes socioeducatives avui	460
Una nova proposta de governança socioeducativa	473
Idees per avançar a Catalunya	477
Bibliografia	485
9. DE LA FORMACIÓ INICIAL A LA PROFESSIÓ DOCENT: LA INDUCCIÓ A LA DOCÈNCIA <i>Miquel Martínez i Ana Marín</i>	491
Introducció	493
Anàlisi i diagnòstic sobre el repte	496

La inducció, a primera línia dels problemes educatius contemporanis	497
Què és «inducció» i com s'enfoca?	499
Més enllà de la inducció com a programa de suport al professorat novell	504
Requisits dels programes de preparació del professorat	506
Benchmarking de referents internacionals	508
França	509
Alemanya	511
Anglaterra	514
Estònia	516
Propostes per avançar cap a l'acreditació docent mitjançant un procés d'inducció	518
Propostes envers la formació inicial com a primera fase del desenvolupament professional del docent	518
Proposta d'un període d'inducció per a l'acreditació docent com a segona fase del desenvolupament professional	522
Consideracions i proposta d'accions a curt termini	528
Bibliografia i recursos	531
10. LA RECERCA EDUCATIVA, TAMBÉ AL SERVEI DE LES ESCOLES. MODELS EMERGENTS PER A LA MILLORA DE L'IMPACTE DE LA RECERCA EDUCATIVA	
<i>Xavier Martínez-Celorio</i>	537
Introducció	539
La recerca educativa a examen: resultats i singularitat epistemològica	544
Temes, contribucions i externalitats de la recerca educativa	544
La singularitat de la recerca educativa envers altres ciències	547

La recerca educativa: resultats discrets i oportunitats	550
El feble reconeixement institucional de la recerca educativa a Catalunya	550
Un balanç internacional de resultats discrets en recerca educativa	552
Modalitats de relació entre recerca i pràctica: obstacles i oportunitats	555
Models emergents per vincular la recerca i la pràctica educativa	559
Cap als models de relació i sistemes integrats	559
El repte de la mobilització del coneixement: exemples internacionals i una referència a Catalunya	561
Propostes per impulsar un ecosistema català de recerca educativa	567
Per una agenda política d'R+D+I educativa: objectius	567
Per un enfocament sistèmic de l'R+D+I educativa: funcions i principis rectors	569
Per on comencem?: decisions operatives	574
Bibliografia	577
EPÍLEG	
<i>Jordi Riera</i>	583
Reflexió final	606

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

© Fundació Jaume Bofill, 2019
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixemen-CompartirIgual (by-sa)-Internacional**. Es permet l'ús comercial de l'obra i de les possibles obres derivades, la distribució de les quals cal fer-la amb una llicència igual a la que regula l'obra original.



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

Capítol de mostra Edició no venal

Primera edició: juny de 2019

Autoria: Jordi Riera (director), Sílvia Amblàs, Joan Badia, Xavier Bonal, Mireia Civís, Marta Comas, Mercè Gisbert, Judith Jacovkis, Jordi Longás, Ana Marín, Miquel Martínez, Xavier Martínez-Celorrío, Carles Monereo, Montserrat Oliveras, Marcel Pagès, Miquel Àngel Prats, Josep Lluís Segú i Aina Tarabini

Edició: Fundació Jaume Bofill
i Bonal·letra Alcompàs
Coordinació tècnica: Natàlia Llorente
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Direcció àrea de recerca: Mònica Nadal
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre

Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-947887-5-8

DL: B 16075-2019

Impressió: ServicePoint FMI, SA