

Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya

Rafael Merino
Maribel Garcia

Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya

Rafael Merino i Maribel Garcia

Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya

Rafael Merino
Maribel Garcia

Informes Breus és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill que es distribueix gratuïtament. S'hi publiquen els resums i les principals conclusions d'investigacions que han estat promogudes per la Fundació, així com documents inèdits en llengua catalana, i que com succeeix amb els resums de les investigacions, es consideren rellevants pel seu interès social i polític.

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, resta rigorosament prohibida sense l'autorització dels propietaris del *copyright*, i estarà sotmesa a les sancions establertes a la llei.

Primera edició: gener de 2007

© dels textos: Rafael Merino i Maribel Garcia

© d'aquesta edició:
Fundació Jaume Bofill, 2007
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Edició a cura d'Editorial Mediterrània

Disseny: Amador Garrell
Maquetació: Jordi Vives

ISBN: 978-84-8334-802-4
DL: B-8.276-2007

Impressió: Tecfa Group, Barcelona
Imprès a Catalunya – *Printed in Catalonia*

Índex

RESUM	9
PRESENTACIÓ	11
ELS ITINERARIS FORMATIUS DELS JOVES	15
Debat teòric sobre els itineraris	17
Els itineraris formatius a Catalunya: dades generals	21
Els itineraris formatius postobligatoris dels joves amb el graduat en secundària	25
Els itineraris formatius postobligatoris dels joves sense titulació	29
TRANSICIONS DE L'ESCOLA AL MERCAT DE TREBALL DESPRÉS DE L'ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI	35
La transició de l'escola al mercat de treball i el treball d'acompanyament	38
La formació professional reglada, la formació en centres de treball i la inserció laboral	40
L'accés al mercat de treball	41
Itineraris d'inserció i mobilitat laboral	45
Els dispositius específics d'inserció per als joves sense qualificació	50
CONCLUSIONS I PROPOSTES PER AL DEBAT	55
Les polítiques de formació i inserció	58
La recerca	70
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	73
ANNEX. CONCLUSIONS DEL SEMINARI DE DISCUSSIÓ DE L'INFORME. CAN BORDOI, 12 DE JULIOL DE 2006	81

RESUM

La participació dels joves en l'educació secundària postobligatòria a Catalunya és substancialment inferior a la d'altres països del nostre entorn. Aquest és un problema clau per al futur del nostre país, tant per les repercussions que té sobre el mercat laboral l'oferta de joves poc qualificats, com per les dificultats que tenen aquests joves per construir els seus itineraris formatius i, en conseqüència, per la seva inserció social i laboral futura.

Aquest informe dóna compte del debat existent entre la comunitat educativa entorn d'aquesta situació, i recull els elements principals que haurien de contemplar les polítiques d'educació, formació i treball per incloure aquests joves, en principi fora dels "circuitos educatius", en dinàmiques d'oportunitat formativa.

També recull la reflexió d'un grup de professionals experimentats en el treball amb joves en situació vulnerable o de risc i en les polítiques d'inclusió social per a aquest col·lectiu. Una reflexió que posa en relleu els grans reptes que han d'afrontar les polítiques socials: la disminució del fracàs escolar; la compensació de les desigualtats; la coordinació dels agents que intervenen en el territori en l'orientació i acompanyament educatiu dels joves; la dignificació de la formació professional i la millora que cal fer per generar ponts entre el món educatiu i el productiu.

Presentació

L'informe que presentem té com a objectiu donar una visió general sobre la transició dels joves catalans de l'escola al mercat de treball després de l'ensenyament obligatori, amb referències explícites als joves que surten de l'escola sense la titulació mínima, o que surten de l'escola amb un nivell de qualificació baix. Aquesta visió general es tradueix en tres objectius més específics: primer, fer un resum dels debats teòrics principals a l'entorn dels itineraris formatius i d'inserció dels joves; segon, oferir una visió quantitativa, en funció de les dades i de les fonts existents, dels diversos itineraris, i tercer, apuntar els temes de discussió sociopolítica principals, especialment pel que fa als dispositius i recursos destinats a facilitar la inserció laboral dels joves que tenen més dificultats per construir els seus itineraris.

Hauríem volgut tractar amb més profunditat la relació entre els components formals i no formals dels itineraris formatius dels joves, així com la relació entre aquesta combinació i les probabilitats d'inserció futura. Però l'estat actual de les dades ens limita molt l'anàlisi d'aquest tipus de fenòmens. Així doncs, cal considerar aquest informe com una visió general sobre l'estat de la qüestió, un primer pas per apuntar el desenvolupament futur de la recerca aplicada en aquest camp.

Hem dividit l'informe en tres parts principals. La primera està dedicada a la descripció i l'anàlisi dels itineraris formatius dels joves, a partir de les dades del

Departament d'Educació i del Departament de Treball disponibles. La segona està dedicada a la descripció i l'anàlisi de la transició de l'escola al mercat de treball, així com la construcció dels itineraris laborals dels joves. Aquí la font bàsica ha estat la darrera *Enquesta als joves de Catalunya 2002* (Casal *et al.*, 2005). A la tercera part exposem els temes que creiem que cal situar en l'agenda pública a partir de les dades analitzades i a partir de les discussions que s'han generat —des de fa temps— dins la comunitat científica i educativa. Incloem, també, un annex amb les conclusions del seminari que es va celebrar a Can Bordoï el 12 de juliol de 2006 per discutir l'informe.

1 Els itineraris formatius dels joves

DEBAT TEÒRIC SOBRE ELS ITINERARIS

Parlar dels itineraris formatius ha entrat a formar part de l'agenda pública. La discussió al voltant de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) de l'any 2002 va ser un punt d'inflexió en aquesta qüestió. Però bona part de la discussió està mancada d'un debat teòric rigorós que n'aclareixi els conceptes i les conseqüències pràctiques, per això és necessari introduir algunes reflexions de caràcter teòric que tenen implicacions metodològiques (com mesurem els itineraris?) i polítiques (com es pot intervenir o com es poden modificar els itineraris negatius?).¹

La confusió principal en l'ús del terme *itinerari* és que s'utilitza per descriure dos fenòmens diferents: els diversos camins que ofereix el sistema educatiu i de formació no reglada als joves, i allò que van construir els joves amb les seves decisions, els itineraris oficials i els itineraris que fan (Raffe, 2003). Per a la primera accepció preferim utilitzar el terme *via* i deixar el terme *itinerari* per explicar la construcció biogràfica dels joves. Així, les *vies* serien les possibilitats limitades que ofereix un sistema educatiu per seguir un currículum diferenciat.

1. Aquest debat teòric està àmpliament desenvolupat en dos articles de Joaquim Casal, Maribel Garcia i Rafael Merino (Merino, Casal i Garcia, 2006a i b).

La distinció històrica més clara ha estat entre els estudis acadèmics i els estudis professionals, com ja van explicar a bastament els francesos Baudelot i Establet.² La història de les reformes comprensives a Europa des dels anys seixanta ha estat la història dels èxits i fracassos de la unificació de les vies o de la unificació del currículum en l'ensenyament secundari (Merino, 2004). En aquest sentit, el debat al voltant de la LOCE és un debat ja antic, que a Catalunya i Espanya es va concretar, als anys vuitanta, en la demanda de l'anomenat “tronc comú”, és a dir, la unificació del currículum fins als 16 anys, una demanda que va recollir la LOGSE de l'any 1990.

Per tant, l'evolució de les vies, la unificació o la diversificació del currículum, té relació amb el debat social i polític sobre el paper que té l'escola com a institució, en la seva etapa obligatòria i en les opcions d'ensenyament postobligatori. En el fons, la discussió sobre les vies és la discussió sobre la funció social de l'escola de masses, és a dir, sobre quin grau d'inclusió o de selecció ha de tenir la institució escolar. De fet, l'augment de les taxes d'escolarització dels adolescents i dels joves ha produït una diversificació interna. Però la diversificació té com a conseqüència l'associació de les desigualtats socials a les diferents vies. La demanda del tronc comú es basava en la idea que la separació als 14 anys entre BUP i FP era massa prematura i molt classista. Però allargar el tronc comú fins als 16 anys ha provocat molts problemes d'integració als instituts de secundària, la qual cosa molts professors han patit i difós.³ El debat polític i social ha arribat també a la comunitat científica. Així, mentre alguns autors assenyalen que no és clar que allargar dos anys l'escolaritat obligatòria sigui el millor mecanisme per contribuir a fer disminuir les desigualtats socials (Carabaña, 2002), altres apunten, d'acord amb les dades PISA, que:

2. Tot i la seva teoria de la *dobla xarxa* (Baudelot i Establet, 1976), nosaltres creiem que la idea de *via*, parlant topològicament, és millor que la de *xarxa*.

3. Alguns de forma àcida, com Pere Pena (Pena, 2005) o fins i tot dramàtica i amargada, com el premiat Toni Sala (Sala, 2002); altres amb moltes dosis de bon humor, com Empar Fernández i Judit Pujadó (Fernández i Pujadó, 2003). També hi ha reflexions crítiques però molt més serenes i equilibrades, com la de Joan Badia (Badia, 2003).

l'organització global dels sistemes educatius correlaciona amb el seu grau d'equitat. Qualsevol limitació de l'escolarització o segregació prematura de determinats alumnes, qualsevol agrupament per nivells o vies diferenciades, en el marc de l'escolarització obligatòria, o segregació entre centres (amb una qualitat desigual de l'oferta educativa), tendeix a augmentar les desigualtats socials de rendiment, sense que faci millorar el nivell mitjà o fins i tot el nivell de l'elit.

(Duru-Bellat *et al.*, 2004, p. 130.)

Aquest és el debat que va portar a la discussió de l'establiment de vies internes dins l'ESO, els anomenats itineraris precicles, prebatxillerat o presortida al mercat de treball. També va tenir lloc el gran debat, previ a la LOGSE, sobre la col·locació de la formació professional dins l'entramat del sistema educatiu. Així, els cicles formatius de grau mitjà (CFGM) se situaven després de l'ESO per als alumnes que tenien el graduat, i els cicles formatius de grau superior (CFGS) per als alumnes que tenien el batxillerat. L'accés als cicles formatius i la falta de connexió directa entre el grau mitjà i el grau superior van canviar radicalment les regles del joc en l'ensenyament postobligatori, uns canvis que van provocar i estan provocant modificacions importants en la construcció dels itineraris dels joves (Merino, 2006), com veurem més endavant. Curiosament, ni amb la LOCE ni amb la LOE (Ley Orgánica de Educación) no es qüestionen aquestes regles del joc.

Així doncs, emprem el concepte d'*itinerari* per definir allò que els joves construeixen al llarg de les seves trajectòries vitals (Walther i Stauber, 2002). Per tant, podem parlar d'itineraris formatius, laborals o familiars perquè són àmbits en els quals els joves prenen decisions, tenen un paper actiu, i van construint la seva pròpia biografia. En l'àmbit escolar els joves trien entre diferents opcions a partir de la combinació de quatre dimensions:

- a) La socialització diferencial, marcada per l'origen familiar i per les expectatives associades als grups socials, el gènere o el grup etnicocultural. Encara que aquestes variables perden pes a mesura que augmenta l'escolarització i, malgrat que el discurs educatiu oficial sigui donar llibertat als fills perquè estudiïn

allò que vulguin, no podem obviar els biaixos que s'introdueixen en la tria de les diferents opcions escolars; per exemple, l'especialitat (de batxillerat, de formació professional o de carrera universitària).

- b) L'orientació rebuda des de l'entorn proper, la família, el grup d'iguals o els tutors escolars. L'orientació no és l'acte formal de detectar capacitats per ajustar-hi les expectatives, sinó un procés complex i sovint implícit, en què poden incidir elements diversos —sovint poc controlables—, com ara les expectatives familiars i l'horitzó de classe, el grup d'iguals, etc.
- c) Les variables escolars. L'experiència escolar prèvia és molt important en la tria d'opcions. Les vies, és a dir, l'organització de l'oferta educativa, també són fonamentals per entendre les estratègies de l'alumnat, com veurem en l'anàlisi dels fluxos.
- d) L'anàlisi de cost, benefici i risc. L'anàlisi racional també forma part del procés de presa de decisions dels joves, encara que molts educadors pensen que els adolescents són incapaços de prendre decisions racionals. Però els joves, poc o molt, analitzen els costos d'oportunitat (la pèrdua d'ingressos que representaria per ells la incorporació al mercat de treball en comptes de continuar estudiant), els costos directes o indirectes (si han de triar entre un centre públic o un de privat), i els costos d'opció (la irreversibilitat de determinades opcions).

Amb tots aquests elements, els joves construeixen els seus itineraris.⁴ Per això és important entendre la distinció entre *via* i *itinerari*. De vies, n'hi ha tantes com el disseny curricular i organitzatiu del sistema educatiu estableixi, en funció de l'oferta concreta de cada centre. Però d'itineraris n'hi ha molts més; de fet, tants com individus, perquè les biografies són úniques. El que succeeix és que hi ha itineraris que s'assemblen, que són molt propers, i amb una bona operativització empírica podem construir i parlar de tipologies d'itineraris. El problema rau, com

4. En un estudi fet per a l'OCDE, es va trobar un seguit de tendències comunes dels joves a l'hora de construir els seus itineraris: retardar la tria entre vies diversificades, evitar vies professionals que no conduïen a l'ensenyament superior i evitar opcions que comportessin carrerons sense sortida (Sweet, 2003). Ja veurem que, en el cas català i espanyol, aquestes tendències encaixen molt bé amb el que està passant als CFGM.

veurem de seguida, en el fet que les dades oficials d'educació no ens permeten aquesta operativització —tal com seria desitjable—, per això hem de fer aproximacions als itineraris dels joves, per tal de copsar la circulació pel sistema educatiu, sobretot en els moments de transició entre etapes, nivells i vies educatives.

La construcció dels itineraris és biogràfica, personal, però això no vol dir que sigui atzarosa, tot i que la sort també és un component que cal tenir en compte. Ens trobem en un terreny en què les probabilitats de tenir èxit o de fracassar estan repartides de forma desigual. I aquí és on s'ha de situar la intervenció política, social i educativa. En quines condicions cal intervenir per redreçar els itineraris dels joves amb unes perspectives més negatives per al seu futur, i com ha de ser aquesta intervenció? Al darrer capítol d'aquest informe desenvoluparem més aquesta qüestió. Abans, però, hem de situar la dimensió quantitativa dels itineraris dels joves catalans.

ELS ITINERARIS FORMATIUS A CATALUNYA: DADES GENERALS

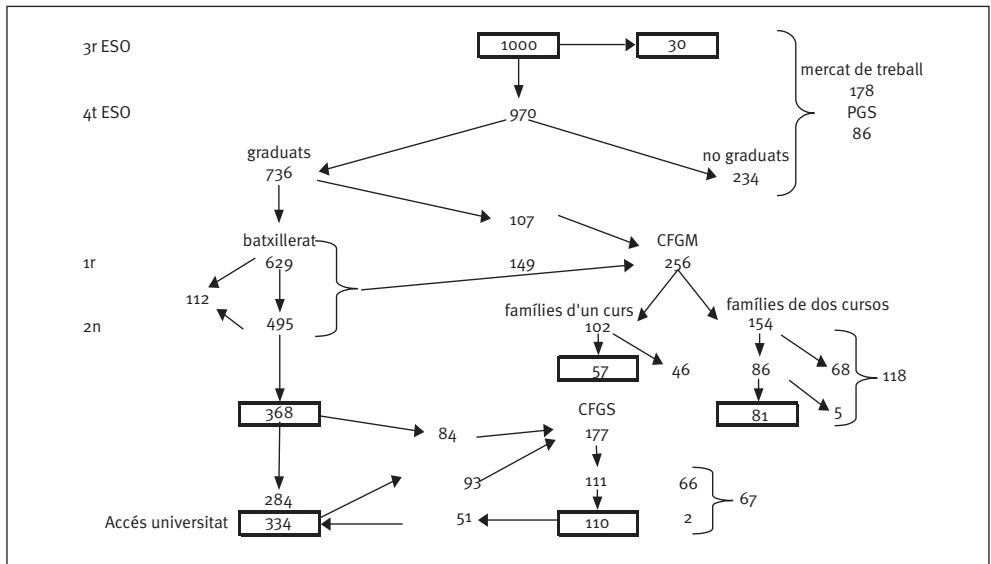
Una de les conseqüències metodològiques del nostre concepte d'itinerari és que cal utilitzar tècniques longitudinals per copsar-lo. A diferència d'altres països europeus, a Catalunya no tenim un dispositiu regular de recollida d'informació longitudinal que ens permeti reconstruir els itineraris que van fent els joves al llarg dels anys. En l'àmbit escolar, l'estadística oficial només recull les dades de matriculació i d'avaluació, i no és possible connectar les dades individuals de curs a curs, per la qual cosa hem d'utilitzar una metodologia indirecta per transformar aquestes dades d'estoc en dades de flux. A més, les dades tampoc no ens donen informació sobre les motivacions, l'historial familiar i escolar previ o les expectatives dels joves. Per obtenir aquest tipus d'informació hem de recórrer als estudis de mostreig o bé a estudis qualitius.

La transformació de les dades d'estoc en fluxos es fa amb l'aplicació d'un diagrama de Lexis (Merino, 2003a), que es basa en el càlcul de les taxes de repetició, abandonament i graduació de cada nivell educatiu i en les taxes de transició d'un

nivell al següent. Hem aplicat aquesta metodologia a la promoció que va acabar tercer d'ESO el curs 1999-2000, i aquest n'és el diagrama de fluxos:⁵

Gràfic 1.

Diagrama de fluxos a Catalunya. Estimació (generació 2000)



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Ensenyament.

Cal insistir que aquesta és una generació fictícia, perquè no podem seguir els itineraris que descriuen els joves pel sistema educatiu, només podem fer-hi una aproximació. Vam decidir començar la generació a tercer d'ESO perquè vam detectar abandonaments en el pas a quart curs. Probablement es tracta de repetidors que ja tenen els 16 anys i decideixen deixar d'estudiar, o d'algun cas de

5. Les dades han estat proporcionades directament pel Departament d'Ensenyament i han estat elaborades en el marc d'un projecte de recerca finançat pel Ministeri d'Educació, anomenat 16-19. *Transiciones de los jóvenes después de la escuela obligatoria* (Plan Nacional de I+D, referència BSO2003-07739).

desescolarització precoç. Les fletxes segueixen les bifurcacions que el disseny de les vies ha marcat o els camins que han anat fent els joves en les seves decisions. Les xifres emmarcades són finals d'etapa.

Amb aquest diagrama de fluxos (gràfic 1) podem tenir una visió global de la circulació dels joves per l'ensenyament secundari i els itineraris que van descrivint:

- Un 26% abandona el sistema educatiu sense la titulació mínima: el graduat en secundària. D'aquests, uns pocs no arriben ni a quart d'ESO, i aproximadament la tercera part passa per un programa de garantia social (PGS).
- Un 37% segueix la via acadèmica del batxillerat amb èxit, és a dir, es gradua; la majoria (28%) va després a la universitat, i la resta als cicles formatius de grau superior.
- Un 14% segueix la via dels cicles formatius de grau mitjà amb èxit. Si hi sumem els que han fet un cicle formatiu de grau superior, tenim que el total de graduats en formació professional és d'un 25%. Els itineraris professionals, però, s'han diversificat molt, com veurem en l'apartat següent.
- La resta, és a dir, un 23%, surt del sistema educatiu només amb el graduat en secundària; són estudiants que han intentat continuar amb l'ensenyament postobligatori, però no se n'han sortit.

Quan es parla de fracàs escolar es tendeix a buscar el nombre d'alumnes que no assoleixen el graduat en secundària. Però si hi afegim els alumnes que han començat el batxillerat o un cicle formatiu de grau mitjà i no han obtingut el títol corresponent, estem parlant de gairebé la meitat de la promoció, que surt al mercat de treball amb una qualificació escassa o nul·la. Pot semblar una xifra molt gran, però, en tot cas, no ha variat gaire durant la darrera dècada. La promoció que va acabar l'EGB el curs 1989-1990 —és a dir, encara amb el sistema anterior a la LOGSE— tenia unes xifres similars: el 45% sortia del sistema educatiu amb el certificat escolar o com a màxim el títol d'FP1; un 40% obtenia el títol de batxiller, la majoria continuava a COU i el 29% arribava a la universitat; el 15% obtenia un títol d'FP2. Encara que comparar sistemes educatius és complicat, perquè no sempre hi ha equivalències funcionals, cal evitar una conclusió massa ràpida sobre l'evolució.

lució negativa del sistema educatiu, una sensació molt estesa entre la comunitat educativa i els analistes. El que sí que ha canviat són els itineraris interns a través dels quals s'arriba a aquestes proporcions, com veurem de seguida.

Per acabar aquesta visió general, cal tenir present que l'escenari de la circulació pel sistema educatiu ha canviat molt a causa de la davallada demogràfica. Una cosa és la distribució percentual en cada via o itinerari, però l'evolució del nombre de matriculats també pot dibuixar escenaris diferents:

Taula 1.
Evolució de la matrícula a l'ensenyament secundari⁶

	1r BUP + 1FP1	2n BUP + 2FP1	3r BUP	COU	FP2	Total
Curs 1990-1991	112.271	92.554	50.850	48.133	63.054	366.862
	3r ESO	4t ESO	1r batxillerat	2n batxillerat	CFGM+CFGS	
Curs 2002-2003	62.585	66.865	48.191	44.653	43.259	265.553

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Ensenyament.

Com es pot veure a la taula 1, en poc més de deu anys, les aules catalanes han passat de tenir 366.862 alumnes a tenir-ne 265.553. Quan comparem els alumnes matriculats a tercer d'ESO l'any 2003 amb els alumnes que l'any 1990 estaven matriculats a primer de BUP i a primer d'FP1 —pràcticament la meitat— és quan veiem més clara la davallada demogràfica. La diferència entre quart d'ESO i la suma de segon de BUP i segon d'FP1 no és tan gran, ja que l'obligatorietat de l'ESO ha escolaritzat molts joves que, amb el sistema anterior, ja estarien fora de l'escola. Malgrat la davallada demogràfica, el batxillerat manté unes xifres absolutes semblants. Això passa perquè la proporció dels graduats d'ESO que

6. Hem equiparat l'FP1 amb l'ESO, ja que funcionalment són equivalents, i hem comparat els alumnes matriculats a l'FP2 amb els alumnes matriculats als cicles formatius, tant els de grau mitjà com els de grau superior. Però l'estructura de la nova formació professional s'ha fet molt més complicada que l'antiga, per la qual cosa cal una anàlisi més detallada, que farem a l'apartat següent.

passaven al batxillerat és molt més elevada que la proporció dels graduats escolars que passaven al BUP, 85% i 70% respectivament. Un dels efectes de la LOGSE ha estat connectar més la fi de l'ensenyament obligatori amb la matriculació al batxillerat. Amb tot, les taxes de titulació es mantenen similars, la qual cosa vol dir que hi ha més matriculacions al batxillerat, però que també l'abandona més gent. Un altre efecte de la LOGSE ha estat l'augment del cost d'opció⁷ dels estudis de formació professional, conseqüència de la voluntat de dignificar aquests estudis a partir dels requisits d'accés, és a dir, de l'exigència legal d'acreditar el títol de l'ESO per accedir-hi. Aquest fenomen explica que la via dels CFGM com a primera opció hagi sofert una davallada important en relació amb la demanda de l'FP com a primera opció, sota el marc legal de la LGE de 1970. Tanmateix, la taxa de matriculació es recupera i arriba a assolir els nivells anteriors a la LOGSE, perquè s'alimenta d'una fracció de joves que abandona el batxillerat sense finalitzar-lo, tal com es descriu a continuació.

ELS ITINERARIS FORMATIUS POSTOBLIGATORIS DELS JOVES AMB EL GRADUAT EN SECUNDÀRIA

Com es pot veure en el diagrama de fluxos anterior (gràfic 1), un 74% de la generació estudiada obté el graduat en secundària. Amb la LOGSE, després del graduat, els alumnes han de triar entre el batxillerat o els cicles formatius de grau mitjà (CFGM). Als cicles, no hi tenen accés els alumnes que no han obtingut el graduat en secundària; per tant, en teoria, els cicles esdevenen una opció en igualtat de condicions amb el batxillerat. Amb el sistema de la LGE, els alumnes que no obtenien el graduat escolar havien d'anar a fer formació professional, l'FP1. Això no volia dir que aquesta formació fos només per als estudiants fracassats, tot i que aquesta va ser l'etiqueta —més aviat l'estigma— que va dur penjada durant molts

7. El cost d'opció fa referència al cost associat a l'elecció individual d'un determinat tipus d'estudi o de via formativa —en aquest cas els cicles formatius de grau mitjà— respecte a altres opcions —en aquest cas el batxillerat— per a les quals hi ha els mateixos criteris d'accés i de durada, quan una de les opcions té més reconeixement social que l'altra.

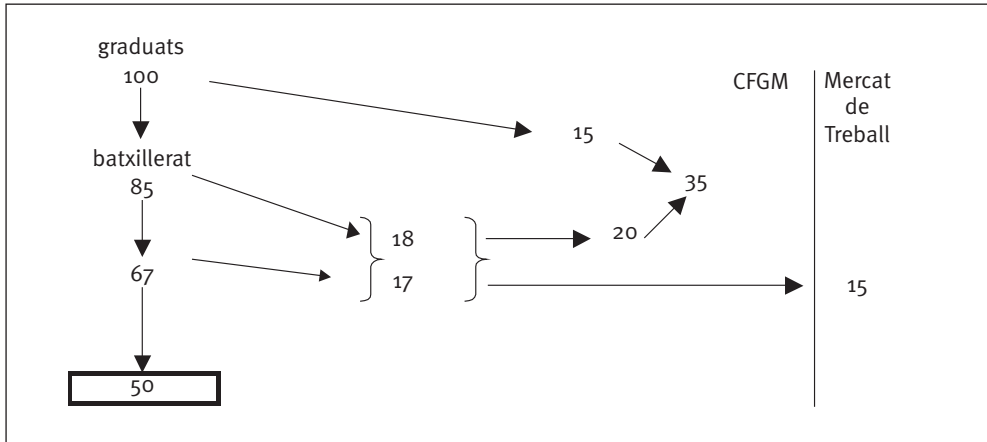
anys. El 45% dels alumnes que es matriculava a l'FP1 tenia el graduat escolar. A més, aquests alumnes amb graduat tenien moltes més possibilitats d'arribar a obtenir el títol d'FP2 (Merino, 2002). Aquest pas barrat dels alumnes que no han obtingut el graduat ha fet que la nova formació professional sigui més selectiva (per a molts professors això vol dir que s'ha dignificat), però, a la vegada, l'ha allunyat més dels estudiants que obtenen el graduat —que, com hem dit, enfoquen la seva elecció majoritàriament cap al batxillerat.

Però també ha provocat un altre efecte igualment important. Molts tutors i moltes juntes d'avaluació de l'ESO són conscients que la no graduació significa la sortida del sistema educatiu, i pensen que hi ha molts alumnes que no tenen el nivell per seguir el batxillerat però que podrien seguir un cicle formatiu. Per això se'ls dóna el títol, amb la condició (l'orientació o el consell a l'alumne i a la família) que es matriculin a un CFGM (Merino, 2003b). Però el resultat és que, un cop tenen el títol, la majoria d'alumnes opta per matricular-se al batxillerat. Però fracassen i és llavors quan reculen i s'orienten cap al cicle. Així, de dues opcions que en teoria estaven al mateix nivell, s'acaba amb la imatge que el CFGM és per als qui fracassen al batxillerat o no es veuen capacitats per anar-hi.

Sigui pel camí directe, sigui per un itinerari que passa pel batxillerat, aproximadament una tercera part dels qui obtenen el graduat es matricula als CFGM, com podem veure al gràfic 2 de la pàgina següent.

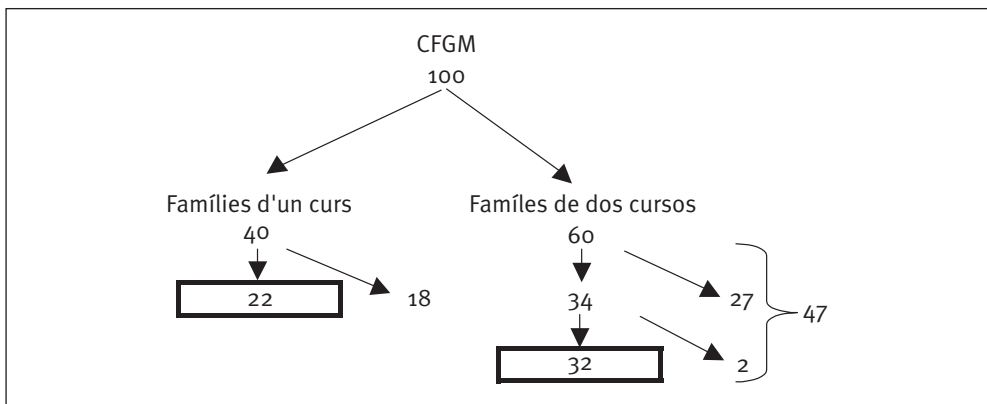
Els itineraris que segueixen els alumnes de CFGM són tres: l'abandonament, l'obtenció del títol per anar a treballar o l'intent de fer el salt cap als CFGS. El càlcul de l'abandonament i de la promoció és complicat, perquè existeixen molts cicles; n'hi ha que són d'un any i n'hi ha que són de dos anys, i les dades no sempre reflecteixen amb exactitud la distribució entre els dos cursos. La ubicació de les pràctiques també pot variar en funció del centre i del tipus d'especialitat. Per això hem de considerar aquestes dades com una aproximació. En termes percentuals, respecte al total de matriculats, els fluxos es podem veure al gràfic 3 de la pàgina següent.

Gràfic 2.
Diagrama de fluxos després del graduat en secundària



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Ensenyament.

Gràfic 3.
Diagrama de fluxos de l'alumnat matriculat a CFGM



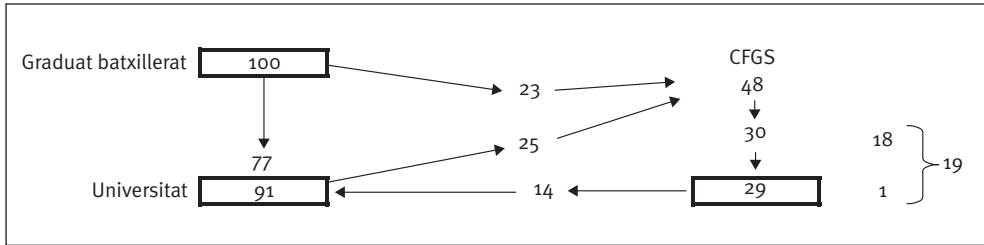
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Departament d'Ensenyament.

Com podem veure, pràcticament la meitat dels alumnes que comencen un CFGM no l'acaben. Curiosament, és pràcticament la mateixa proporció d'alumnes que començaven l'FP1 i no l'acabaven, tot i que —en teoria— ara s'ha fet més selectiu. Els motius de l'abandonament no figuren a les estadístiques però, a través d'altres estudis, sabem que fonamentalment són dos (Merino, 2005): el desajust entre les expectatives i el que s'han trobat a la realitat, i el fet de trobar una feina. Aquests estudiants, afegits als alumnes que han fracassat al batxillerat i no han optat per un CFGM, formen la segona bossa d'alumnes amb poques qualificacions que entra al mercat de treball, i que les dades sobre fracàs escolar acostumen a obviar.

D'aquesta meitat d'alumnes que es titulen, un volum important, tot i que no podem saber-ne la quantitat, voldria continuar estudiant als CFGS. Per a això tenen tres opcions: fer el batxillerat, fer un curs pont o fer les proves d'accés. La primera és poc viable, ja que hem vist que la majoria van desistir d'anar al batxillerat o hi van fracassar. El curs pont es va fer durant uns anys a Catalunya, però de forma molt restringida (106 alumnes van accedir als CFGS el curs 2002-2003 a través del curs pont, i 184 el curs següent). El Departament d'Ensenyament va decidir no tornar-lo a fer, encara que alguns instituts ofereixen una mena de batxillerat adaptat.⁸ La tercera opció és la més accessible i, per tant, és la que trien més joves. Tot i que té algunes restriccions (d'edat i d'experiència laboral prèvia), les proves d'accés han permès que molts alumnes puguin accedir als cicles formatius de grau superior. El curs 2000-2001, el 6% dels alumnes matriculats provenia de les proves d'accés i el curs 2003-2004, ja eren el 10%.

Per acabar d'explicar els itineraris dels joves amb graduat en secundària, analitzarem breument la transició del batxillerat als estudis superiors.

8. Aquesta informació l'hem obtinguda dels grups de discussió amb professorat que hem dut a terme per a la recerca esmentada anteriorment del Plan Nacional I+D.

Gràfic 4.**Diagrama de fluxos de l'alumnat que acaba el batxillerat**

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament.

Aquest diagrama és una mica més complex que els altres perquè té referències circulars: la meitat dels estudiants que acaben un CFGS va a la universitat però, a la vegada, gairebé la meitat dels alumnes que es matriculen a un CFGS primer han provat sort a la universitat, de forma similar als que fracassen al batxillerat i es matriculen a un CFGM. Això ens mostra, un cop més, que els itineraris dels estudiants sempre són més complexos que les vies dissenyades normativament *a priori* o que els camins que els teòrics i els legisladors podien preveure.

ELS ITINERARIS FORMATIUS POSTOBLIGATORIS DELS JOVES SENSE TITULACIÓ

Tradicionalment, la no obtenció del títol a la fi dels estudis obligatoris s'ha considerat com un dels indicadors més potents del fracàs escolar, a la vegada que és un dels indicadors més fàcils de mesurar i, per tant, de comparar, ja sigui en el temps o en diferents territoris. Les causes del fracàs escolar han estat un dels temes més estudiats en sociologia i psicologia de l'educació,⁹ i dels més atesos des de les polítiques educatives i socials (Casal *et al.*, 1998). Però les xifres amaguen realitats

⁹ A Catalunya, va marcar una fita molt important el llibre *Èxit i fracàs escolar a Catalunya* (CIREM, 1995).

molt complexes i poden tenir significats molt diversos. Ja hem comentat que els criteris d'avaluació a quart d'ESO poden tenir en compte altres factors no lligats exclusivament al rendiment escolar, com és la possibilitat de continuar estudiant un CFGM. Aquesta avaluació ha estat i és el focus de la polèmica de l'anomenada baixada de nivell, una queixa molt estesa entre la comunitat educativa (Merino, 2005). Però la mesura del fracàs escolar varia si canviem el criteri. Com ja s'ha dit, si calculem el nombre de joves que surt del sistema escolar amb poca qualificació, pràcticament es dobla el percentatge dels que són candidats a tenir més problemes en els seus itineraris d'inserció laboral. I si només ens quedem amb el 25-30% dels joves que no obtenen el graduat d'ESO, també tenim una heterogeneïtat interna molt gran: hi pot conviure l'adolescència *malvivenciada* (Funes, 1998), amb les dificultats d'aprenentatge i/o el cansament i rebuig vers la institució escolar. A més, aquesta xifra és la mitjana per tot Catalunya, però hem de tenir present que hi ha territoris o centres en què aquest percentatge es multiplica per dos. Aquesta és, a parer nostre, la qüestió clau en les polítiques contra el fracàs educatiu: el repartiment desigual entre centres i territoris, a més de la reducció de la xifra global de fracàs escolar en el territori, ja que aquesta desigualtat accentua els problemes de segmentació social.

L'heterogeneïtat del fracàs escolar és fonamental per entendre els itineraris posteriors d'aquests joves i també per dissenyar programes d'orientació i de suport, que són els que poden contribuir a fer que l'itinerari formatiu no s'aturi. Quan un jove surt de l'institut de secundària sense el graduat, té tres possibilitats davant seu, que es poden convertir en tres itineraris diferenciats: deixar d'estudiar i entrar al mercat de treball, amb èxit o sense; o anar a un programa de garantia social (PGS); o bé presentar-se a les proves d'accés als CFGM. Si les dades són precàries en general, en aquest apartat són més que precàries, són fragmentades i poc contrastades. Malgrat tot, podem dir algunes coses de cada itinerari possible.

El primer, de fet, és la fi de l'itinerari formatiu, si més no de continuïtat. L'accés al mercat de treball dependrà, com veurem al capítol següent, de la xarxa social que tingui el jove o de l'eficàcia dels serveis locals d'ajuda a la inserció, si és que s'hi ha acostat. Segons el nostre diagrama de fluxos, dos terços dels joves

que surten de l'ESO sense el títol estarien en aquesta situació. L'altre terç són els joves que van a un programa de garantia social. Aquesta distància entre la població potencial i la població real (Casal, 1998) es pot explicar per un efecte oferta i també per un efecte demanda. No tots els municipis tenen, ni de lluny, l'oferta de places de programes de garantia social que caldria tenir per cobrir les necessitats locals. Però, d'altra banda, el desplegament d'aquests programes també ha anat acompanyat d'un cert estigma que fa que molts joves i les seves famílies siguin reticents a matricular-s'hi, un estigma que acompanya usualment aquest tipus de dispositius anomenats de segona oportunitat (Casal i Garcia, 1998). A més, els programes de garantia social no deixen de ser una etiqueta que amaga situacions ben diverses. Les últimes dades disponibles són les següents:

Taula 2.
Distribució d'alumnat segons tipologia de PGS

	Pla de transició al treball	Treball per formació	Administració local	Altres entitats	Total de places cobertes
2000-2001	1.122	1.310	1.090	2.116	5.638
2001-2002	1.122	1.173	933	2.370	5.598

Font: Departament d'Ensenyament.

Aquestes dades no són útils per entendre la construcció dels itineraris dels joves, però sí que ho són per il·lustrar la dispersió dels diferents programes. El pes de les associacions sense afany de lucre és molt important, i això és un indicador de la implicació de la societat civil, però també és un indicador de la precarietat d'aquests dispositius (per exemple, dels professionals que hi treballen). També cal dir que el paper de l'Administració local és molt important, molts municipis han desenvolupat serveis locals de garantia social per intentar donar resposta a una problemàtica que tenen molt a prop. Algunes propostes, com la de Treball per Formació, han significat la implicació dels instituts de secundària i una certa internalització de la formació dels joves amb trajectòries de fracàs escolar (en contraposició a l'externalització que va dissenyar la LOGSE).

La tercera opció és preparar les proves d'accés als CFGM. Aquestes proves estaven pensades, en la LOGSE, per als treballadors en actiu que volien validar la seva experiència i millorar les seves perspectives de promoció amb una titulació oficial. Però, a la pràctica, s'han convertit en una segona oportunitat per als joves que no han obtingut el graduat d'ESO. Entre un 5% i un 10% de la matrícula dels CFGM són alumnes que han fet la prova d'accés. De nou, les limitacions de les dades no ens permeten saber l'origen d'aquests alumnes, però sabem que poden ser tres: els PGS, els cursos de preparació que fan alguns instituts, escoles d'adults o acadèmies, o l'accés lliure amb autoformació. La relació entre els PGS i els CFGM depèn de si es posa l'accent en la dimensió recuperadora dels primers, i això, alhora, depèn del disseny legislatiu i de les pràctiques de cada centre. Segons un estudi fet per a l'Ajuntament de Barcelona, una quarta part dels alumnes que havien fet un PGS als instituts municipals el curs 1997-1998 havia accedit després a un CFGM.¹⁰ Però en un estudi similar fet a València, no van trobar pràcticament cap alumne de PGS que després anés a un cicle formatiu (Marhuenda *et al.*, 2000). Ara bé, la connexió entre els PGS i els CFGM pot canviar si s'aprova la proposta de la nova LOE de convalidar una part de la prova d'accés als alumnes que hagin fet un programa de garantia social o programes de qualificació professional inicial (article 41.4 de l'avantprojecte de la LOE).

La preparació de les proves d'accés ha estat deixada en mans de diferents agents i institucions, la qual cosa fa que existeixi un perill de dispersió o fins i tot de mercantilització, si els centres privats comencen a oferir aquesta preparació al marge dels concerts educatius. Amb tot, segons alguns testimonis, la preparació per fer aquestes proves no necessita grans inversions de temps i són superades amb facilitat pels alumnes que s'hi presenten (Merino, 2005).

Finalment, els alumnes que surten de l'institut sense el graduat tindrien una quarta possibilitat, potser no tan immediata, que és l'accés a altres dispositius

10. L'estudi va ser un encàrrec del Consell de la Formació Professional i Ocupacional de Barcelona al Grup de Recerca, Educació i Treball (GRET) per avaluar la inserció laboral de tres promocions d'alumnes de PGS, CFGM i CFGS (1995-1996, 1996-1997 i 1997-1998). Un dels resultats que llavors ens va sorprendre va ser l'elevada taxa de retorn o de continuïtat en els estudis reglats.

de formació no reglada, com els cursos de formació ocupacional, les escolles-taller o altres programes similars. Però si amb les dades del Departament d'Ensenyament ja tenim problemes per fer una anàlisi longitudinal, combinar dades de dos departaments és senzillament impossible. Un dels objectius declarats d'aquests programes és la preparació per a la inserció laboral dels col·lectius amb dificultats d'accés al mercat de treball, com ara els joves no qualificats. Però sabem¹¹ que, sovint, aquests cursos són utilitzats per joves més formats, i que la formació ocupacional pot funcionar amb una lògica més acumulativa respecte a la formació reglada que no pas alternativa (Casal *et al.*, 2005). Segons la darrera dada estadística publicada pel Departament de Treball, l'any 2003, els cursos de formació ocupacional dedicats als joves aturats menors de 25 anys van tenir 16.095 alumnes, el 16% del total d'alumnes matriculats a tota la formació ocupacional i també el 16% dels cursos realitzats. Però les dades disponibles no ens permeten saber el nivell d'estudis d'aquests joves, per tant no sabem quants joves que han sortit del sistema educatiu sense el graduat en ESO o dels que han deixat els estudis postobligatoris sense cap títol professional opten per elaborar un itinerari formatiu en els dispositius de formació no reglada.

A més de la formació ocupacional, els itineraris formatius es poden completar amb la formació contínua. Una vegada més, l'opacitat de les dades no ens permet analitzar quants joves sense qualificació participen en els cursos de formació

11. A mitjan anys noranta, el GRET va tenir ocasió d'avaluar, durant dos anys successius, els programes de formació ocupacional implementats a Catalunya, a demanda de la Conselleria de Treball. L'anàlisi dels cursos de formació ocupacional cofinançats pel Departament de Treball i el Fons Social Europeu va donar alguns resultats no esperats respecte de la composició de l'alumnat d'aquests cursos. Així, es va constatar la presència majoritària de joves estudiants que utilitzaven aquests cursos com a complement de la formació reglada que estaven realitzant. Una de les conclusions de l'estudi és que els criteris d'avaluació d'aquests cursos que acostuma a emprar l'Administració estan excessivament influenciats per la mesura de l'impacte dels cursos sobre l'ocupabilitat, la qual cosa acaba generant efectes perversos, com ara la selecció dels candidats més fàcilment ocupables. En aquest sentit, l'ocupabilitat dels alumnes sis mesos després de finalitzar el curs, està condicionada no només per la conjuntura econòmica i l'especialitat de la formació rebuda, sinó que els factors d'ocupabilitat dels individus mantenen una relació estreta amb el perfil social i educatiu dels alumnes.

contínua que fan les empreses o en els permisos individuals de formació. Però sabem, per les dades generals (Cambra de Comerç de Barcelona, 2002),¹² que aquests cursos tenen un 15,7% d'alumnes menors de 25 anys i que un 32,8% dels alumnes són treballadors no qualificats. Per tant, la quantitat de joves que pot accedir a la formació contínua sense tenir formació de base deu ser reduïda.

Un dels temes que cal desenvolupar per millorar l'estudi i l'anàlisi dels itineraris formatius dels joves és, sens dubte, avançar en la qualitat de les dades disponibles. La construcció dels itineraris formatius dels joves, com dèiem al principi, es fa en funció de l'oferta existent. La combinació entre formació professional reglada, formació ocupacional i formació contínua —els anomenats tres sistemes de formació— pot ser molt diferent en funció de les estratègies dels joves, de l'oferta en el territori,¹³ dels costos i dels beneficis esperats i de les trajectòries escolars prèvies. Per això cal una mesura empírica dels usos reals dels joves, per anar més enllà dels objectius oficials o desitjables atribuïts a cada tipus de formació.

12. L'apartat de formació contínua d'aquest informe ha estat elaborat a partir de les dades del FORCEM.

13. La relació entre oferta i demanda de formació i territori es fa palesa en nombrosos estudis. Tot i que aquesta relació no és objecte d'anàlisi específic, l'estudi de Bonal, Rambla i Ajenjo (Bonal, Rambla i Ajenjo, 2004) posa de manifest de quina manera, en l'anàlisi dels factors d'accés a l'ensenyament postobligatori, l'hàbitat de residència és una variable significativa, fonamentalment per la diferència que presenten els municipis d'entre 100.000 i 500.000 habitants, on les probabilitats d'accés a l'ensenyament postobligatori són notablement més baixes que a Barcelona. Aquesta relació entre oferta i demanda de formació no només és determinant pel que fa a l'accés a la formació professional reglada, sinó també pel que fa a l'accés als altres sistemes de formació i a la possible articulació entre ells.

2 Transicions de l'escola al mercat de treball després de l'ensenyament secundari obligatori

Durant els últims anys, la transició de l'escola al mercat de treball ha sofert transformacions importants. D'una banda, tendeix a prolongar-se en el temps, davant una expansió educativa constant i sostinguda.¹⁴ És a dir, es tracta d'un procés que s'allarga i es retarda alhora. D'altra banda, adquireix una nova centralitat en el context actual de capitalisme informacional (Casal, 2003). La formació inicial adquireix una rellevància més gran, com a plataforma bàsica sobre la qual es

.....

14. L'expansió que experimenten els sistemes educatius a partir dels anys seixanta és concomitant als processos de reforma comprensiva que tenen lloc a Europa. Com s'assenyala al capítol 1, es tracta d'un debat antic que ha tornat a l'agenda política davant les dificultats manifestes dels últims anys i els resultats de l'informe PISA. Es tracta d'analitzar com els sistemes educatius poden fer front a l'augment de la demanda de les famílies i els individus. Aquest augment fa que hi hagi més persones que estudiïn més anys i més persones de diferents grups socials que havien quedat exclòs del sistema educatiu i que, de mica en mica, s'hi van incorporant, primer al sistema educatiu obligatori i després al postobligatori. Les dones, les classes populars i, recentment, els immigrants es van escolaritzar, i això genera dues qüestions: com dissenyar una escolaritat comuna i obligatòria que proporcioni un "salari cultural" o unes habilitats bàsiques per a tothom, i com dissenyar les vies postobligatòries per assegurar la igualtat d'oportunitats i evitar la classificació de les vies en funció de les constriccions socials i la socialització diferenciada dels individus. Les reformes comprensives van ser l'intent de construir una escola inclusiva que donés resposta a aquests problemes, però la funció selectiva de l'escola és tan forta que les escoles comprensives, al Regne Unit i a Alemanya, van esdevenir una via més, rebutjada per les famílies que tenien una estratègia clara de distinció, i de difícil accés per als alumnes amb un rendiment acadèmic baix, que acabaven optant per les vies de formació professional d'oficis manuals (Merino, 2004).

construiran aprenentatges posteriors i, d'aquesta manera, esdevé un mecanisme de discriminació per als joves que no assoleixen un llindar de competències mínim. Tanmateix, els canvis en el mercat de treball i els canvis de paradigma econòmic i productiu contribueixen a fer que alguns itineraris laborals esdevinguin més complexos i inestables i a convertir els joves menys qualificats en un col·lectiu vulnerable davant la precarietat i l'atur. Els joves descriuen diferents transicions de l'escola al mercat de treball, i construeixen itineraris d'inserció social i professional diferents, marcats per la desigualtat. Dedicuem les pàgines següents a aquests aspectes.

LA TRANSICIÓ DE L'ESCOLA AL MERCAT DE TREBALL I EL TREBALL D'ACOMPANYAMENT

Com ja hem tingut ocasió d'explicitar en altres escrits (Casal *et al.*, 2005; Casal, 2003), la transició de l'escola al mercat de treball fa referència a un tram de la biografia de l'individu que s'inicia en la institució escolar, generalment l'últim any d'estudis, i continua amb la primera inserció laboral, un cop abandonat el sistema educatiu. Convé assenyalar que el concepte de transició és utilitzat com a metàfora i no com a constructe teòric (Raffe, 2003), ja que el marc teòric des del qual s'analitza la transició escola-treball (TET) s'allunya dels suposats "rituals de pas" socialment establerts en les societats preindustrials com a únic model de transició possible (Azevedo, 2003).

La transició de l'escola al mercat de treball no és un moment puntual, ni tampoc no és un espai buit, una terra de ningú, sinó que es tracta d'un procés que pot variar en funció de les biografies individuals, però, en tot cas, es troba en la intersecció entre el sistema educatiu i el sistema productiu. En aquest sentit, no és un moment buit, ni un compàs d'espera fins a la primera ocupació, sinó un moment de decisions, resolucions i incerteses en el terreny formatiu, i de temps i acumulació d'experiències en el terreny laboral. Els itineraris d'inserció s'inicien, doncs, amb la primera experiència laboral que, sovint, es produeix mentre el jove o la jove estudia.

Aquesta iniciació professional és cada cop més freqüent entre els joves, a conseqüència de la prolongació d'estudis i l'augment de l'edat de l'accés dels fills de la classe treballadora als itineraris formatius llargs, i també del desig de molts joves d'assolir una autonomia econòmica o funcional més gran, que afecta fins i tot els més joves. Les dades de l'*Enquesta als joves de Catalunya 2002* (Casal *et al.*, 2005) són reveladores de la presència del treball d'acompanyament als estudis, fins gairebé una quarta part dels joves estudiants d'ESO.

Taula 3.

Joves de 15 a 29 anys que han fet o fan un treball d'acompanyament als estudis en el darrer any d'estudis, per nivell d'estudis (%)

Estudis en curs o fets	Estudiant	Estudiant treballador	Treballador estudiant	Total
ESO	74%	25%	1%	100%
Batxillerat	54%	41%	4%	100%
CFGM-FP1	54%	40%	5%	100%
CFGS-FP2	28%	59%	11%	100%
Diplomatures o enginyeries tècniques	26%	56%	17%	100%
Llicenciatures o enginyeries superiors	31%	54%	13%	100%
Doctorats, postgraus o màsters	19%	53%	26%	100%
Total (n=2000)	44%	46%	9%	100%

Font: *Enquesta als joves de Catalunya 2002* (Casal *et al.*, 2005).

Les dades de l'enquesta mostren, també, el creixement del nombre de joves que compagina la feina i els estudis durant els últims anys d'estudiant. Així doncs, si en les promocions nascudes en la dècada dels setanta les pràctiques de compaginació d'estudis i feina afectava pels volts d'un de cada quatre joves, en les promocions nascudes en la dècada dels vuitanta la compaginació afecta més de la meitat dels joves de 19 anys. En totes les promocions estudiades, els joves inicien experiències de compaginació d'estudis i feina a partir dels 15 anys (i això afecta un 10% de la promoció nascuda als anys setanta i un 20% dels nascuts als anys vuitanta). El treball d'acompanyament augmenta en les edats compreses entre els 17 i els 20 anys i decreix a partir dels 21 anys, edat en què molts joves

finalitzen els estudis. Aquest fenomen tendeix a créixer i, probablement, és irreversible entre les noves generacions.

El treball d'acompanyament als estudis és, doncs, un tipus d'experiència d'iniciació professional espontània, no reconeguda en termes formatius, però que té, sens dubte, un component de socialització laboral important, més enllà de la relació que aquest tipus de feina pugui tenir amb l'especialització d'estudis, que sol ser baixa. Aquesta mena d'experiències planteja la qüestió del reconeixement dels aprenentatges per la via no formal. Sens dubte, la validació de competències adquirides en el lloc de treball té, entre els joves, una dimensió molt menor de la que representa entre els treballadors adults, que han accedit molt menys a la formació. No obstant això, es tracta d'una qüestió pertinent en relació amb els joves que surten del sistema educatiu sense qualificació.¹⁵

LA FORMACIÓ PROFESSIONAL REGLADA, LA FORMACIÓ EN CENTRES DE TREBALL I LA INSERCIÓ LABORAL

La formació en centres de treball és un element bàsic en l'aprenentatge, no només pel que suposa de relació prelaboral, sinó també perquè contribueix a la socialització professional dels joves. La reforma de la formació professional, que a Catalunya i Espanya ha tingut històricament un marcat caràcter escolar, ha contribuït a la institucionalització progressiva de la formació en centres de treball, amb la incorporació de les pràctiques a les empreses en els currículums formatius dels estudis professionals. Segons dades de la Cambra de Comerç de Barcelona (Cambra de Comerç de Barcelona, 2002, p. 170) un 45% dels estudiants de formació professional, tant de cicles formatius com de PGS, té algun contacte

.....
15. La qüestió de la validació de la competència adquirida en contextos informals, sigui a la feina o en altres contextos, com ara una associació o un grup de joves, està adquirint una magnitud molt important dins la Unió Europea. Cal dir, però, que les experiències dutes a terme en aquesta línia tenen algunes llums però també tenen nombroses ombres; entre altres, la creença que una experiència de tipus informal pot compensar allò que no ha pogut fer l'escola. Una mostra interessant d'aquest tipus d'iniciatives es pot trobar a: www.salto-youth.net/BridgesForRecognition/

amb el món empresarial abans de finalitzar els estudis. Sorprèn, però, que el percentatge restant (el 55%) no tingui aquest tipus de contactes. Val a dir, però, que un percentatge d'aquests joves està exempt de la realització de pràctiques si ja té acumulada i validada una experiència professional prèvia en el mateix sector, un fenomen que tendeix a augmentar en els últims anys.

A més de la dimensió formativa que tenen, les pràctiques en una empresa permeten establir ponts en la transició a la primera ocupació. Així, la formació en centres de treball ha anat adquirint un marcat protagonisme en els processos de transició laboral dels joves, de manera que una bona part dels joves ocupats ha trobat feina mitjançant els centres de treball i les bosses d'empreses que tenen els centres de formació. Segons un estudi de la Cambra de Comerç de Barcelona (Cambra de Comerç de Barcelona, 2002, p. 321) el 70% de les empreses que acullen estudiants en pràctiques ha contractat alguna de les persones que hi han fet pràctiques.

L'ACCÉS AL MERCAT DE TREBALL

L'accés a l'ocupació dels joves presenta algunes particularitats comunes a altres col·lectius vulnerables dins el mercat de treball, com ara les dones i les minories ètnicoculturals. En general, els joves presenten més ocupabilitat i un temps de permanència a l'atur més curt que altres grups d'edat, però presenten més problemes d'estabilitat en l'ocupació (Rose, 2006). Segons dades de l'*Enquesta als joves de Catalunya 2002*, quatre de cada deu joves que han finalitzat els estudis presenten un període d'atur a la recerca d'una primera ocupació.¹⁶ Durant els últims anys, el mercat de treball ha experimentat una fase d'expansió, amb molta capacitat d'absorció de mà d'obra, fet que explica que dos de cada tres joves tinguin resoltes les situacions d'atur de primera ocupació abans dels sis mesos i

16. Aquest percentatge és similar a l'enregistrat per l'Encuesta de Población Activa (EPA) per Catalunya el tercer trimestre del 2002, segons la qual la població aturada a la recerca de la primera feina era del 45%, tot i que les dades de l'enquesta no recullen una conjuntura única, pel fet de ser una enquesta biogràfica.

que les situacions d'atur de llarga durada (més d'un any) siguin molt més reduïdes que en èpoques anteriors (un 7% dels joves que han acabat els estudis).¹⁷

Efectivament, queden molt lluny les elevades taxes d'atur juvenil dels anys vuitanta, també per l'efecte demogràfic de les promocions que s'incorporen al mercat de treball, menys nombroses que les promocions del *baby boom*. Com hem assenyalat, l'atur de llarga durada o atur crònic té una presència molt minoritària, però en un context d'alta ocupació esdevé, com el fracàs escolar, un element d'estigmatització molt més profund que quan la taxa d'atur se situava en el 40% o el 50%.¹⁸

Una de les característiques del nostre mercat de treball és l'ús de les xarxes socials com a principal recurs per accedir a un lloc de treball. Aquest fenomen és conseqüència, en part, de les característiques del nostre teixit productiu, on predomina la petita i mitjana empresa, i on, tradicionalment es practica el recurs als mateixos treballadors com a mecanisme de selecció basat en la confiança i el coneixement del petit empresari. Cal dir, a més, que la poca regulació i la manca de transparència de les agències d'intermediació privades contribueix a potenciar el recurs a les xarxes socials com a mecanisme d'accés a l'ocupació. Les empreses de treball temporal (ETT) tenen un pes del 7% en els contractes, mentre que les agències públiques, malgrat les reformes successives, no augmenten la seva presència com a recurs d'inserció. El pes de les xarxes socials com a mecanisme d'accés al treball és un fet comú a tots els joves¹⁹ —fins i tot els que tenen estudis

.....
17. El percentatge de joves en situació d'atur durant més d'un any s'ha de prendre amb cautela, ja que és un indicador molt sensible a les diferents conjuntures que es poden viure. De fet, es tracta d'una mesura fictícia perquè es tracta d'una enquesta biogràfica.

18. La dependència de la conjuntura en la inserció laboral ens porta a dues reflexions. La primera és que la formació per si sola no genera ocupació, en contra del que de vegades sol deduir-se dels plantejaments que situen l'educació com la panacea davant dels problemes econòmics i socials. La segona és que, quan el cicle econòmic canvia de signe, apareixeran les febleses en la inserció laboral dels joves.

19. Segons dades de l'*Enquesta als joves de Catalunya 2002* (Casal et al., 2005), un 46% accedeix a la feina mitjançant la família i els coneguts mentre que només un 3% ho fa a través l'Oficina de Treball de la Generalitat (OTG).

mitjans i superiors— i acaba esdevenint un mecanisme més que contribueix a la reproducció social i a la desigualtat d'oportunitats.²⁰

Pel que fa a les característiques de la primera inserció laboral, cal dir que està mediatitzada pel nivell d'estudis. Contra el que es podria esperar, les dades mostren que, en una conjuntura econòmica expansiva, com la dels últims anys, els joves amb nivells de formació més baixos (joves sense diploma o amb l'acreditació del nivell de secundària inferior) triguen menys temps a trobar una ocupació que els joves amb nivells de formació més elevats, probablement perquè els primers tenen menys probabilitats d'obtenir una feina millor i el cost d'oportunitat de deixar anar aquesta primera feina per obtenir-ne una de millor també és menor (Walther, Stauber *et al.*, 2002). Contràriament, en un context d'expansió econòmica el cost que representa pels joves més formats acceptar la primera oferta de treball en relació amb les seves possibilitats d'obtenir feines més qualificades o més ben remunerades pot ser més elevat.

Tot i que pot semblar paradoxal, els joves menys formats són els que concentren en un grau més alt les situacions d'atur de llarga durada. En contraposició, els joves amb títols universitaris triguen uns mesos més a trobar la primera feina, però també tenen menys probabilitats de caure en situacions d'atur de llarga durada.

Malgrat que les situacions d'atur crònic són minoritàries i la primera inserció és, en general, ràpida, cal evitar una lectura optimista de les dades ja que, majoritàriament (55%), es tracta d'ocupacions que no requereixen cap qualificació professional. És així per a la pràctica totalitat dels joves sense diploma o amb l'acreditació de l'ESO, tal com es desprèn de les dades de la taula 4.

20. En aquest sentit, sembla rellevant reforçar el capital social del territori i el nexa entre el sistema educatiu i el teixit empresarial mitjançant les agències públiques d'intermediació destinades a tal efecte, per tal d'evitar les desigualtats d'accés al treball, tal com se subratlla en l'últim apartat.

Taula 4.

Nivell d'estudis dels joves de 15 a 29 anys que no estudien i qualificació laboral a la primera feina després dels estudis (%)

Nivell d'estudis	Nivell I (no qualificat)	Nivell II (FP1 o equivalent)	Nivell III (FP2-batxillerat o equivalent)	Nivell IV (tècnic mitjà o equivalent)	Nivell V (tècnic superior o equivalent)	Total
Certificat d'estudis	88%	12%	-	-	-	100%
Graduat	90%	9%	1%	-	-	100%
FP1 o CFGM	54%	43%	3%	-	-	100%
Batxillerat	71%	9%	13%	6%	-	100%
FP2 o CFGS	28%	22%	49%	1%	-	100%
Diplomatures o enginyeries tècniques	22%	9%	11%	57%	1%	100%
Llicenciatures o enginyeries superiors	16%	4%	11%	16%	53%	100%
Total (n=2000)	55%	15%	13%	9%	7%	100%

Font: *Enquesta als joves de Catalunya 2002* (Casal et al., 2005).

En aquesta primera ocupació, la temporalitat contractual també és majoritària, afecta dos de cada tres joves, i presenta poques diferències segons els nivells de formació i el gènere. No obstant això, els contractes temporals tendeixen a reduir-se lleugerament en els individus amb cicles formatius de grau superior i llicenciatures, a favor d'un augment dels contractes en pràctiques i d'alguns contractes estables.

En definitiva, la primera transició es caracteritza, en general, per la immediatesa, la inestabilitat laboral i la baixa qualificació. L'accés a l'ocupació es diversifica segons el perfil social dels joves. El nivell de formació inicial esdevé el factor més discriminador, no tant per la seva incidència en la primera ocupació, sinó pels seus efectes sobre les probabilitats de desenvolupar itineraris d'estabilitat o permanència en el mercat de treball i sobre les condicions de treball i les expectatives de mobilitat. Mentre que per als joves més qualificats la inestabilitat

és una situació d'*impasse*, per a la major part dels joves sense titulació les probabilitats de sortir de la qualificació baixa són molt limitades, tal com descrivim en l'apartat següent.

ITINERARIS D'INSERCIÓ I MOBILITAT LABORAL

Els itineraris dels joves es poden descriure a partir de les modalitats d'inserció i dels processos de mobilitat professional que experimenten.

Modalitats d'inserció laboral dels joves

En un context d'alta precarietat i inestabilitat de l'ocupació com el que caracteritza el mercat de treball català, resulta particularment pertinent considerar els itineraris laborals que descriuen els joves actius en els tres anys darrers. En absència d'estadístiques laborals que permetin reconstruir fluxos, a la taula 5 de la pàgina següent presentem algunes dades de l'*Enquesta als joves de Catalunya 2002* (Casal *et al.*, 2005), que il·lustren una mica aquesta qüestió²¹ a partir d'una tipologia elaborada a l'efecte.

- Itineraris d'estabilitat (65%). Comprèn dues modalitats, la d'aquells joves que s'han mantingut en el mercat de treball amb un contracte estable (55%), que són, majoritàriament, joves amb titulacions d'ensenyament secundari (formació professional) i també joves que es troben en el llindar d'una formació mínima qualificada, tal com s'observa a la taula. Una segona situació és la dels joves que han passat de tenir un contracte temporal a tenir un contracte estable (10%); la majoria, joves amb estudis universitaris. Tot i que, si sumem ambdues situacions, aquests últims no són els que presenten una situació

21. La rellevància de la variable *temps* en l'anàlisi dels fluxos fa recomanable centrar l'anàlisi en els joves adults de l'enquesta. Per això les dades que presentem a la taula 5 se centren en el grup d'edat de 26 a 29 anys.

Taula 5.**Itinerari laboral dels joves de 26 a 29 anys, segons l'itinerari formatiu (%)**

Itinerari formatiu	Itineraris d'inserció laboral					Total
	Itinerari d'estabilitat		Itinerari d'instabilitat	Itinerari de precarietat	Itinerari de bloqueig i exclusió	
	Estabilitat	De precari a estable	D'estable a precari	Precarietat	Fora de la feina	
Sense títol	52%	3%	3%	34%		
Pobresa	59%	7%	11%	18%		100%
Mitjans	70%	13%	8%	8%		100%
Universitaris	47%	14%	5%	30%		100%
Encara estudien	45%	8%	8%	35%		100%
Total (n=624)	55%	10%	8%	23%	3%	100%

Font: *Enquesta als joves de Catalunya 2002* (Casal et al., 2005).

més avantatjosa en termes d'estabilitat laboral. Les reformes del mercat de treball i l'abaratiment dels costos d'acomiadament tenen una incidència clara en l'explicació d'aquests fenòmens.

- Itineraris d'instabilitat (8%). Descriu la situació d'aquells joves que han perdut un contracte laboral estable i passen a tenir una feina amb un contracte precari. Els joves amb titulació bàsica (itineraris de pobresa formativa) són el col·lectiu amb més probabilitats de pèrdua de l'estabilitat, malgrat que la diferència és baixa.
- Itineraris de precarietat (23%). Comprèn els joves que han tingut contractes precaris durant els tres anys. Resulta interessant destacar, a partir de les dades obtingudes, que el risc de perdre un contracte estable afecta tant els joves amb trajectòries de fracàs escolar bàsic (sense titulació) com els joves amb estudis universitaris. Tot i que, probablement, la diferència entre ambdós col·lectius rau en la qualitat de les feines. Les noies no estan més representades en aquests itineraris de precarietat que els nois, malgrat que les condicions de treball d'aquestes acostumin a ser més adverses. Probablement això és conseqüència d'una estratègia instrumental de les noies joves davant del sistema educatiu,

apostant per uns itineraris formatius llargs que els permeten compensar les desigualtats que tenen lloc en el mercat de treball. També ens trobem amb joves (nois i noies) que, tot i que provenen de famílies amb posicions socials elevades, descriuen itineraris de precarietat laboral, per bé que —proporcionalment— el nombre és menor que el dels fills de la classe treballadora.

- Itineraris de bloqueig i d'exclusió (3%). Descriu aquells joves que, durant gran part dels tres anys, han estat fora del mercat de treball o en situació d'atur. Aquestes trajectòries es concentren en els joves menys formats: itineraris erràtics en la dimensió formativa (absentisme i abandonament escolar) i bloqueig en l'àmbit laboral. El risc d'exclusió laboral es concentra en les anomenades transicions directes (Walther, Stauber *et al.*, 2002), és a dir, en aquelles transicions que parteixen d'una absència de qualificació inicial, la qual cosa no vol dir que la resta de joves estiguin exempts d'aquest risc.

Itineraris de mobilitat laboral dels joves

La construcció d'una posició en el mercat de treball pot ser analitzada a partir de l'evolució de les qualificacions, és a dir, dels itineraris de mobilitat professional. En general, els joves, a Catalunya i Espanya, inicien la seva primera inserció laboral en una feina de baixa qualificació, situació que afecta la major part dels joves, independentment dels nivells de formació adquirits. Progressivament, amb l'experiència, van conquerint quotes de complexitat en el treball. Aquest fenomen és conseqüència, d'una banda, de l'evolució professional intrínseca a qualsevol ocupació, ja que s'adquireixen noves competències professionals, si les condicions de treball ho fan possible. Però també cal assenyalar que les polítiques de gestió dels recursos humans de les empreses tendeixen a la subocupació dels joves en les seves fases inicials de carrera professional.²²

22. Aquestes dades contrasten amb la tesi d'una estabilitat més gran entre els titulats superiors (Béduwé i Giret, 2001) en el cas de França, la qual cosa es pot interpretar com a conseqüència de l'especificitat del mercat de treball català i espanyol, altament precaritzat, fins i tot pels nivells més qualificats.

A continuació es descriuen els principals itineraris de mobilitat professional dels joves, a partir de les dades de l'*Enquesta als joves de Catalunya 2002*.

Taula 6.

Itinerari de mobilitat laboral dels joves de 26 a 29 anys, segons l'itinerari formatiu i la posició familiar d'origen (%)

Itinerari formatiu	Itinerari de mobilitat laboral					Total
	Itineraris de permanència en el mercat de treball secundari	Itineraris de mobilitat ascendent		Itineraris d'estabilitat en la qualificació mitjana o alta	Itineraris de mobilitat descendent	
		Baixa qualificació	Qualificació des de baix			
Sense titulació	91%	9%	0%	0%	0%	
Pobresa	85%	13%	0%	2%	0%	100%
Mitjans	42%	20%	3%	29%	5%	100%
Universitaris	6%	18%	11%	52%	12%	100%
Encara estudien	45%	0%	0%	3%	8%	100%
(n=624)						
Posició familiar d'origen						
Baixa	54%	16%	2%	24%	4%	
Mitjana-baixa	46%	17%	4%	26%	6%	100%
Mitjana-alta	16%	12%	3%	59%	9%	100%
Alta	36%	14%	6%	25%	9%	100%
Total	45%	16%	5%	28%	6%	100%

Font: *Enquesta als joves de Catalunya 2002* (Casal et al., 2005).

- Itineraris de permanència en el mercat de treball secundari. Descriu els itineraris d'aquells joves que romanen en la qualificació baixa, és a dir, inicien la seva singladura en una feina sense qualificar o amb un nivell de qualificació inicial (nivell I) i s'hi mantenen. Es tracta de l'itinerari majoritari, ateses les característiques del nostre mercat de treball. Els joves que fan aquesta trajectòria són majoritàriament homes. També la major part dels joves que estudien. La pràctica totalitat dels joves amb nivells de formació inicial baixos (sense títol

o amb itineraris de pobresa formativa) fan aquest itinerari. Els joves d'origen familiar popular són també els que tendeixen a reproduir aquesta situació: família d'origen de qualificació baixa i jove amb trajectòria de qualificació baixa. No obstant això, un de cada tres joves procedents de famílies benestants també desenvolupa aquest itinerari de permanència en la qualificació baixa.

- Itineraris de mobilitat ascendent. Comprèn dues submodalitats molt diferenciades.

Una primera, que caracteritza una fracció de joves que inicia la carrera laboral des de feines sense qualificar o en els primers nivells de qualificació i acaba obtenint feines que requereixen un nivell de qualificació més alt. És l'itinerari de transició ocupacional típic, és a dir, d'adquisició de la qualificació des del mercat de treball, tan comú en les generacions d'edat més avançada (treballadors adults) i menys present en el context econòmic i social actual. No obstant això, dos de cada deu joves descriuen aquest itinerari.

La segona modalitat de qualificació ascendent es produeix des de posicions mitjanes. Són joves que inicien l'itinerari laboral des de feines que requereixen una formació professional de segon nivell o una diplomatura i acaben, també, en una feina que requereix una qualificació superior, sovint universitària. A diferència de la primera submodalitat, que es dona al marge de l'itinerari formatiu, aquesta segona és més pròpia dels joves amb títols universitaris, la qual cosa no vol dir que aquest itinerari formatiu estigui exempt de la qualificació baixa: recordem que un 18% dels joves universitaris ha passat d'una feina sense qualificar a una altra que requereix un nivell de qualificació mitjà, però que representa, en tot cas, una situació de subocupació.

- Itineraris d'estabilitat en la qualificació mitjana o alta. Caracteritza aquells joves que inicien la seva inserció des de posicions intermèdies del mercat de treball, és a dir, treballs especialitzats de tècnic mitjà o superior. Es tracta d'una modalitat particularment freqüent entre les dones joves, conseqüència de la seva presència més gran en els itineraris formatius universitaris, i també entre els joves d'origen familiar mitjà-alt.

- Itineraris de mobilitat descendent. Descriu una pèrdua d'estatus professional o desqualificació. És més significatiu entre els joves amb estudis mitjans i superiors que tenen una inserció en ocupacions qualificades i afecta més els joves d'extracció mitjana-alta, perquè estan més sobrerepresentats en els itineraris formatius universitaris.

Les dades posen de manifest com l'itinerari formatiu té una incidència particularment significativa en la construcció dels itineraris de qualificació o mobilitat. Els que surten del sistema educatiu sense títols o amb un títol d'escàs valor de canvi en el mercat de treball (de nivell I) tenen una probabilitat molt més elevada de romandre en els circuits del treball no qualificat (de l'ordre del 85-90%). Els joves amb títols superiors tenen moltes més probabilitats d'aconseguir feines qualificades i mantenir-les. Per bé que la tendència majoritària dels titulats universitaris sigui de millora de la qualificació inicial, cal recordar que 4 de cada 10 inicien la seva trajectòria laboral en feines no qualificades.

En definitiva, en el terreny dels itineraris de mobilitat professional, els joves experimenten unes dificultats més grans per desenvolupar processos de mobilitat ascendent (adquirir una qualificació més gran en el lloc de treball), no tant per les elevades taxes de rotació i precarietat —més freqüents en la primera inserció— sinó per les estratègies de subocupació de l'empresariat. Lluny de la tesi que sosté que la competència de l'individu es transforma al llarg de la seva carrera professional i de diferents situacions de treball, el model d'accés i permanència en el lloc de treball està molt condicionat per les característiques de l'oferta educativa. És a dir, l'augment dels nivells educatius té una incidència notable sobre les dinàmiques de contractació de les empreses (efecte oferta) (Béduwé i Planas, 2002).

ELS DISPOSITIUS ESPECÍFICS D'INSERCIÓ PER ALS JOVES SENSE QUALIFICACIÓ

La necessitat de donar resposta a les situacions de fracàs escolar és comuna a la major part dels sistemes educatius a Europa, per bé que les dimensions i

característiques de la població que es troba en aquesta situació sigui diversa. A Espanya i Catalunya, aquesta necessitat no és nova. A mitjan anys vuitanta, un cop es fa efectiva la plena escolarització per a les edats compreses entre els 6 i els 14 anys, s'observa l'existència d'una fracció de joves que no obtenen el graduat escolar. Les administracions educatives i de treball, així com un gran nombre d'ajuntaments, comencen a organitzar una oferta formativa paral·lela al sistema d'educació formal, per tal de garantir que aquests joves assoleixin uns nivells de formació mínims i millorin, alhora, la seva ocupabilitat. El desplegament de cursos de formació ocupacional, adreçats a joves en atur menors de 25 anys, les experiències d'escoles-taller i cases d'oficis²³ o els programes de nivell I i les aules-taller d'alguns municipis, adreçades als joves d'entre 14 i 16 anys, són exemples de la profusió d'aquest tipus d'oferta des de mitjan anys vuitanta.

L'entrada en vigor de la reforma educativa de la LOGSE (1990) a mitjan anys noranta aglutinarà una bona part d'aquesta oferta formativa heterogènia sota una única denominació: programes de garantia social. Aquests programes tenen com a objectiu proporcionar als joves una formació bàsica i professionalitzadora, que els permeti o bé la integració laboral o la continuació d'estudis en la formació professional inicial (nivell II), prèvia preparació de l'examen d'accés.

La distribució de l'alumnat dels programes de garantia social es caracteritza per una concentració alta en unes poques especialitats.²⁴ L'oferta de la formació professional inicial a Catalunya acostuma a ser independent de la demanda del

.....
23. Les cases d'oficis són un programa del Ministeri de Treball, desenvolupat en el marc del Primer Programa de Formació i Inserció Professional (Plan FIP, 1985), que té com a objectiu la formació de joves menors de 25 anys sense qualificació en oficis tradicionals que ofereixen possibilitats d'inserció professional. Una descripció més precisa d'aquest tipus de programes i els seus resultats la trobem a Garcia i Merino, 1998.

24. Els oficis que concentren un nombre més gran d'alumnes són els d'electricitat-electrònica (19%), metal·lúrgia (8%), mecànica de vehicles (6,5%), on hi ha majoritàriament nois; i de perruqueria i estètica (5%), activitats administratives i d'atenció pública (9%), on es concentren majoritàriament les noies. Altres, com restauració (9%) o comerç i emmagatzematge (15%) acostumen a tenir una distribució de gèneres més equitativa.

mercat de treball local. I reflecteix, també, la forta masculinització de l'oferta de formació professional. Una qüestió que cal debatre, doncs, és el marge d'intervenció d'aquest tipus de programes en relació amb les polítiques per combatre la segregació professional de les dones joves. També cal preguntar-se pels efectes derivats de la poca adequació d'aquest tipus d'oferta formativa al teixit empresarial local. D'altra banda, aquest tipus de dispositius se situen a cavall entre l'educació obligatòria (ja que tenen un caràcter recuperador, de segona oportunitat externalitzada) i la formació qualificadora per a la inserció en un segment del mercat de treball de baixa qualificació. Potser per aquest motiu una bona part dels joves acaben trobant feina independentment del grau d'adequació existent entre la formació rebuda i l'ocupació trobada.

Segons les dades disponibles,²⁵ els resultats d'inserció dels joves que participen en aquest tipus de programa són superiors al 50%. Segons dades del Departament d'Ensenyament, obtingudes mitjançant el seguiment del Pla de Transició al Treball durant els cursos 2000-2001 i 2001-2002, per terme mitjà, el 70% de l'alumnat inscrit als cursos va accedir a un lloc de treball sis mesos després d'haver realitzat el curs (Garcia i Planas, 2003). Amb tot, cal dir que les taxes d'inserció són un indicador limitat per mesurar l'èxit d'aquest tipus de dispositius, ja que està condicionat per la conjuntura econòmica del moment. A més, la precarietat i la rotació elevades dels joves en el mercat de treball fa que la seva permanència pugui ser efímera. D'altra banda, les dificultats per obtenir dades longitudinals sobre la inserció d'aquests joves en les estadístiques regulars impossibilita una anàlisi més acurada de l'evolució dels itineraris d'inserció d'aquests joves, per l'absència de sèries estadístiques.²⁶

.....
25. En particular, les que es desprenen de l'estudi realitzat pel GRET per encàrrec del Consell de la Formació Professional de Barcelona, esmentat abans.

26. Recentment, a Espanya, hi ha hagut un acord institucional entre el Ministeri de Treball, el Ministeri d'Educació, el Servei Públic d'Ocupació, l'Institut Nacional de les Qualificacions i l'Institut Nacional d'Estadística, en col·laboració amb les comunitats autònomes, per desenvolupar una enquesta longitudinal dels joves que van finalitzar l'escola l'any 2001 i que no van continuar els estudis en l'àmbit universitari. L'enquesta de transició educativoformativa i d'inserció laboral (ETEFIL) permetrà conèixer els itineraris formatius i professionals de 50.367 joves: joves que han finalitzat

A la pràctica, aquests programes no s'escapen de les contradiccions inherents que podem trobar en altres mesures de formació i ocupació: la dialèctica entre les finalitats econòmiques i d'inserció i la lògica de la cohesió social. Aquesta tensió ha estat resolta per alguns dispositius, particularment la formació ocupacional, mitjançant la selecció dels candidats a l'alça; és a dir, atès el valor que les institucions públiques donen a les taxes d'inserció en l'avaluació de l'eficàcia d'aquest tipus de mesures, es corre el risc de contribuir a una selecció dels alumnes que presenten més probabilitats d'ocupabilitat.

l'ensenyament obligatori sense acreditació, joves amb acreditació (nivell I), joves amb diploma postobligatori, joves diplomats d'FP inicial (nivells II i III), joves diplomats amb el títol de batxiller i alumnes del pla FIP que participen en diversos programes de formació i inserció professional no formal (nivell I). Veure: <http://www.ine.es/inebase/>

3 Conclusions i propostes per al debat

La descripció i l'anàlisi dels itineraris formatius i laborals dels joves catalans desenvolupat a les pàgines precedents permet identificar els elements principals per al debat de les polítiques d'educació, formació i treball inclusives, és a dir, les polítiques que ofereixen un marc d'oportunitats formatives i d'inserció laboral i social a tots els joves, amb independència de la classe social, el gènere, l'origen ètnic o el territori. Els temes que s'apunten a continuació no són nous. Alguns formen part de l'agenda política des de fa temps, com ara la necessitat d'establir ponts entre la formació i el treball; altres requereixen intervencions decidides i consensuades, com ara la compensació de les desigualtats basada en polítiques de discriminació positiva; i altres, encara, expressen el dilema de les reformes educatives comprensives i les dificultats d'implementació que comporten.

En aquest darrer capítol se situen els principals reptes i dilemes no resolts i s'apunten també alguns interrogants i reflexions per al debat social, particularment en relació amb els joves en situació vulnerable o amb riscos de bloqueig formatiu i laboral. Amb el benentès, però, que són qüestions obertes, que no busquem solucions tècniques a problemes que tenen arrels profundes, i que la recerca de solucions (com també la definició dels mateixos problemes) s'ha de fer des d'una dimensió política, és a dir, tenint en compte el complex entramat d'interessos, de grups de pressió i de demandes existents al voltant de dues institucions clau per al funcionament de la societat: l'escola i el mercat de treball. Per això les reformes

educatives i les reformes laborals són tan complicades de tirar endavant amb el consens de tots els agents implicats.

A continuació es descriuen els principals temes i dilemes que cal abordar, a parer nostre, tant des del punt de vista de les polítiques de formació i inserció, com de la recerca.

LES POLÍTIQUES DE FORMACIÓ I INSERCIÓ

Disminuir el fracàs escolar

La reducció del nombre d'alumnes que no superen l'ensenyament obligatori és, sens dubte, el gran repte de les societats que volen ser cohesionades i inclusives. Entre el 25% i el 45% dels joves de cada promoció afronta la transició al mercat de treball amb poca formació o molt poca. El repte per a la integració d'aquesta població no se situa només en el mercat de treball (integració laboral), sinó també en l'escola i el seu mandat social d'educació inclusiva, per afavorir una ciutadania activa i responsable. Tanmateix, l'acció educativa de l'escola requereix altres intervencions socioeducatives fora del marc escolar —recursos complementaris, activitats extraescolars, reforç escolar, etc.— que afavoreixin l'èxit de tothom. La disminució del fracàs escolar passa pel desenvolupament de mesures, internes i externes al sistema educatiu, articulades amb altres instàncies i agents socioeducatius i flexibles, ja que —com apunten alguns estudis (Garcia i Planas, 2003)— els joves amb itineraris de fracàs escolar no són un col·lectiu homogeni, ni pel que fa a les seves experiències escolars i interpretacions ni pel que fa a les seves expectatives d'inserció professional o les actituds que tenen davant la prossecució d'estudis, fet que obliga a repensar respostes heterogènies.

Pel que fa a la inserció laboral d'aquest col·lectiu, en un context d'expansió econòmica com el que hem viscut els darrers anys, la inserció dels joves amb poca qualificació ha estat relativament fàcil. Però, en el futur, cal tenir en compte tres factors que en poden fer palesa la vulnerabilitat: a) que hi hagi una recessió

econòmica i una contracció del mercat de treball; *b*) que l'expansió dels serveis de baixa qualificació no compensi l'exportació de la producció de béns intensiva amb mà d'obra poc qualificada; *c*) que augmenti la competència pels llocs de treball poc qualificats amb els immigrants que vénen a treballar i que, sovint, troben ocupació en els estrats menys qualificats.

Tot i que la reducció del fracàs escolar és un objectiu de fàcil consens entre la majoria de forces socials i polítiques, i àdhuc dins la mateixa comunitat educativa, les mesures que cal prendre per donar resposta a aquesta realitat tan complexa estan molt lluny de ser consensuades fàcilment. Si, a més, es diu que a Catalunya i a Espanya les taxes de fracàs són de les més elevades d'Europa, l'objectiu encara sembla més urgent. El problema rau en el que es pot fer per reduir aquest fracàs, i aquí és on la discussió és important i, de vegades, molt tensa²⁷, perquè té relació amb la distribució dels recursos, la formació del professorat de secundària, l'organització dels centres escolars, les mesures de discriminació positiva i les estratègies i expectatives de les famílies i dels mateixos alumnes. I el debat a l'ESO és clar: la instauració de vies (els mal anomenats *itineraris*) diferenciades en funció del rendiment i de l'actitud de l'alumnat o bé l'actuació decidida per compensar aquestes desigualtats de rendiment. No és un dilema fàcil de resoldre, però cal anar avançant en la reflexió i la discussió de les propostes que es poden implementar des de la perspectiva macro (com ara la futura Llei catalana d'educació), però també des de la perspectiva micro (des de cada centre d'ensenyament). Sembla que una diferenciació del currículum esdevé necessària, però cal debatre les formes d'aquesta diferenciació i els efectes volguts i no volguts que té.

Un dels temes clau a l'hora d'afrontar la diversitat de rendiment escolar a l'ensenyament secundari és la reorientació dels programes de garantia social que està

27. De vegades la reducció del fracàs escolar s'utilitza també per acompanyar altres estratègies més sectorials. Per exemple, la manifestació del 12 de novembre del 2005 contra la LOE, convocada per les organitzacions de la comunitat educativa més properes a l'Església i als sectors dretans espanyols, proposava el lema "Per una educació en llibertat i contra el fracàs escolar", una utilització certament abusiva de l'objectiu que perseguen tant la LOGSE com la LOCE, i ara la LOE.

en joc o, dit d'una altra manera, quin tipus d'oferta formativa es dissenya per als alumnes que no obtenen el graduat en secundària. La LOCE (Ley de Calidad de la Educación) va dissenyar els programes d'iniciació professional, de fet, com una via més a quart d'ESO, ja que l'accés es preveia als 15 anys, cosa que significava gairebé un retrocés a la Ley General de Educación de l'any 1970. Per contra, al final dels dos anys d'aquests programes, l'alumnat podia tenir accés al graduat. La discussió de la nova llei, la Ley Orgánica de Educación (LOE) encara resta oberta. El projecte preveu uns programes de qualificació professional inicial (PCPI) per als alumnes que no superin l'ESO, als quals es podrà accedir excepcionalment als 15 anys. Aquestes vies, que la legislació defineix com a excepcionals, tenen el risc de convertir-se en ordinàries, com ja va passar amb el disseny de l'FP a la LGE (Merino, 2006), perquè poden fer coincidir la demanda d'una part del professorat —que prefereix aquesta sortida abans que certs alumnes continuïn generant problemes a les aules de l'institut— i la dels mateixos alumnes, que volen deixar d'estudiar abans fer els 16 anys.

Per això, una de les qüestions que pot contribuir si no a disminuir el fracàs escolar, com a mínim, sí a evitar l'expulsió dels joves del sistema escolar, és la flexibilització i l'augment de connectivitat entre les vies educatives. Cal evitar els carrerons sense sortida, com deia un informe de l'OCDE (Sweet, 2003). Per això pot ser interessant la proposta de la LOE de convalidar una part de la prova d'accés als CFGM als alumnes que han fet un PCPI, buscar possibles convalidacions entre assignatures fetes al batxillerat i als CFGS, o convalidar part dels CFGS a les diplomatures universitàries. Falta, però, definir de forma més flexible la connexió del grau mitjà amb el grau superior, la qual cosa donaria més valor als CFGM (a costa de restar-ne als CFGS, segons els detractors del curs pont).

Compensar les desigualtats

El tema de les desigualtats a l'ensenyament s'ha abordat a bastament en molts informes i publicacions (X. Bonal, M.A. Essomba i F. Ferrer (2004) i Ferrer *et al.* (2006), per citar alguns exemples recents). Les dades referents a la construcció

dels itineraris no es poden desagregar segons el perfil sociodemogràfic dels joves, però algunes reflexions són pertinents. En primer lloc, el fracàs escolar en funció del territori. Si el 25-30% és la mitjana de joves que no obtenen el graduat de l'ESO per al conjunt del territori català, aquesta xifra pot oscil·lar segons les zones o centres; alguns doblen aquest tant per cent. Aquesta és una dada molt més preocupant, ja que reflecteix la distribució desigual d'oportunitats educatives i laborals entre la població. Aquí el repte és evitar la concentració en determinats centres dels alumnes amb els itineraris més complicats, però això tampoc no és fàcil.²⁸

Encara que no s'ha abordat en aquest informe, la qüestió del gènere també és important. Les noies s'han adaptat millor que els nois a l'entorn escolar, i ja superen els nois a l'ensenyament postobligatori i universitari. Però les noies que no superen l'ESO poden tenir més problemes que els nois que no superen l'ESO, per exemple, a l'hora de trobar oferta de programes de garantia social o els poden resultar poc atractius altres dispositius. Cal dir que l'especialització en oficis masculins o femenins és més forta en els estrats de qualificació baixa, i aquest és un problema difícil de resoldre.

El tema de la immigració encara és poc rellevant en les estadístiques de l'ensenyament postobligatori, però és més que probable que durant els propers anys augmenti el nombre de joves d'origen immigrant i caldrà estar atents als usos que faran de les diferents vies educatives i com construiran els seus itineraris formatius i d'inserció laboral. Hi ha el risc que algunes vies de formació professional (ja sigui reglada o ocupacional) esdevinguin vies "naturals" de formació per a joves immigrants.

Tant si es tracta de compensar la desigualtat territorial com qualsevol altre tipus de desigualtat (en funció de l'origen social, ètnic o del gènere), les polítiques de compensació desenvolupades a mitjan anys vuitanta no han estat basades en el

28. Entre altres coses perquè afecta la llibertat d'elecció de centre, com es va demostrar fa dos anys amb el decret de matriculació i la creació de les oficines municipals de matriculació.

principi de discriminació positiva. Aquest tipus de polítiques, molt poc desenvolupades en el nostre país, estan lluny d'haver assolit els seus objectius inicials. L'experiència francesa ens proporciona algunes claus de reflexió sobre aquest tema (Duru-Bellat, 2005). Una primera constatació és el fet que la creació d'un centre d'atenció preferent (CAP), o d'una zona d'atenció preferent (ZAP), comporta entrar en una dinàmica d'etiquetatge difícil d'evitar. Aquest etiquetatge té un efecte sobre les pràctiques del professorat i també de les famílies. Entre els primers es tendeix a produir un efecte de fugida, sobretot dels més experimentats, la qual cosa fa que sovint els joves amb dificultats escolars quedin en mans del professorat més novell. Aquest fenomen explica, també, la inestabilitat que caracteritza una bona part dels equips docents en aquests centres i territoris, en què les taxes de rotació acostumen a ser elevades. D'altra banda, les famílies més informades o amb més recursos també acostumen a fugir cap a altres centres i territoris (sovint cap a l'oferta privada), de manera que es reforça l'estigmatització d'aquest tipus de centres.

Tant si es tracta de polítiques de discriminació positiva sobre territoris, com sobre centres escolars o grups, es corre el risc de caure en la fal·làcia ecològica, és a dir, de tractar tot el col·lectiu (tot l'alumnat d'un mateix territori, tot l'alumnat d'origen immigrant, etc.) com si fos homogeni, amb les mateixes necessitats. D'aquesta manera, preval un enfocament essencialista de les dificultats objectives d'alguns individus (prerrogatives de classe, gènere o ètnia que es generalitzen per a tots els individus del mateix grup, sense cap sortida a la perspectiva reproduccionista de les desigualtats socials, que tant ha abonat la sociologia de l'educació dels anys setanta). En el fons, el dilema se situa entre les polítiques centrades en els individus o les polítiques centrades en els territoris. En aquest sentit, caldria interrogar-se sobre la mateixa existència del dilema. Es tracta d'un dilema real o d'un dilema fals? Es podria pensar en polítiques de discriminació positiva sobre els individus i el territori alhora?, o en un principi de dotació de recursos complementaris en els territoris més deficitaris i d'integració de les polítiques educatives i socials segons les necessitats personals?

Coordinar les polítiques i els agents que hi intervenen

El suport als joves que tenen dificultats en la construcció dels seus itineraris prové de tres àmbits: les polítiques educatives, les polítiques laborals i les polítiques socials. I tenen una dimensió territorial diferent: des de la Generalitat, des de l'Administració supralocal (diputacions i consells comarcals) i des de l'Administració local. La coordinació entre els diversos àmbits i institucions esdevé necessària. Si bé fa molts anys que se'n parla, d'aquesta coordinació (plans integrals, dispositius locals, etc.), encara estem lluny de veure'n els beneficis resultants. Una tasca fonamental d'aquesta coordinació hauria de començar per la prevenció i hauria de tenir com a punt de referència els instituts d'ensenyament secundari, on són presents tots els joves de cada generació i on es comencen a diversificar els itineraris formatius i laborals. Aquesta coordinació demana la col·laboració i la coresponsabilitat de tots els agents implicats i exigeix un esforç per sortir dels esquemes rígids i les inèrcies de funcionament de cada departament o de cada institució. El treball en xarxa és precisament això. I, a més, permet economies d'escala i un millor aprofitament dels recursos.

Durant aquests últims anys hem assistit a un augment de les demandes i pressions sobre l'escola i el territori, amb l'objectiu de garantir una educació de qualitat, inclusiva i integral. Fins ara, les competències de les corporacions locals han estat limitades, però les actuacions en matèria d'educació han anat més enllà d'aquestes competències. Alguns municipis han tingut un paper actiu en el desenvolupament de recursos educatius i de projectes i programes d'intervenció socioeducativa per a joves en situacions de fracàs escolar. També en el desenvolupament de recursos educatius complementaris, d'activitats extraescolars, PGS, aules-taller, programes de nivell I i d'integració dels nouvinguts. En l'educació infantil, amb el manteniment de centres propis o experiències singulars d'unitats d'escolarització compartida (UEC) i el desenvolupament de programes de relació escola-treball des de l'actual marc normatiu, però amb una perspectiva descentralitzadora i de coresponsabilitat.

Des de fa uns anys, la Diputació de Barcelona ha desenvolupat dos programes amb l'objectiu de garantir una educació inclusiva i en condicions d'igualtat: el Programa de Millora de l'Èxit i el Programa de Transició Escola Treball. El primer té com a objectiu modificar les trajectòries que porten a diferències d'èxit, mitjançant una resposta immediata a les trajectòries disruptives per tal de reconduir l'itinerari escolar de l'alumnat en situació de risc. El projecte s'ha implementat en 35 municipis (11 amb taules municipals i 24 amb xarxes municipals) i vol afavorir l'escolarització positiva de tot l'alumnat, a partir del disseny d'estratègies i accions globals en el territori, i de la implicació de tots els agents educatius del territori (associacions, entitats, organismes, serveis, etc.). Dins d'aquest programa es treballen diverses línies, com ara la coordinació entre l'ensenyament primari i el secundari, els plans locals d'absentisme, els plans d'acollida de l'alumnat, el lligam entre l'escola i l'àmbit de fora de l'escola, i el treball amb les famílies, entre altres.

El Programa de Transició Escola Treball es planteja l'objectiu d'impulsar el desenvolupament de dispositius locals de transició entre l'escola i el món del treball, que integrin els recursos, els equipaments i les actuacions dels diferents agents que intervenen en els processos de transició, per facilitar i acompanyar la inserció social i laboral dels joves, especialment la d'aquells que abandonen l'escolarització obligatòria sense acreditació. Hi participen 43 municipis (fins al juny del 2006), la meitat dels quals desenvolupen un treball en xarxa també intermunicipal. El desenvolupament del programa es basa en la potenciació d'un treball transversal o coordinat entre les diferents àrees implicades i els centres d'educació secundària obligatòria. Entre els beneficis d'aquest tipus de programes, cal destacar l'elaboració participativa d'estratègies i el consens al voltant de les prioritats d'intervenció socioeducativa. Aquests programes també contribueixen a donar un impuls a la coordinació mitjançant el treball en xarxa dels agents implicats, que esdevé un motor per al desenvolupament dels projectes i permet la millora i l'optimització dels recursos i els serveis municipals existents al territori.

Acompanyar els adolescents més vulnerables

Un altre dels riscos que tenen els joves és la circulació sense coherència pels diferents dispositius de formació i inserció. La diversificació de l'oferta entre administracions, territoris, institucions i programes pot contribuir a la confusió d'aquests joves. També pot passar que alguns joves es distanciïn de totes les mesures que els proposen les institucions. Per a tots aquests casos, l'acompanyament esdevé una forma possible d'evitar aquest distanciament o bé la dispersió de l'oferta formativa. L'acompanyament dels adolescents més vulnerables es proposa facilitar-los els processos de transició de l'escola al mercat de treball, posant-los a l'abast els recursos formatius i d'inserció professional existents, mitjançant l'establiment de ponts entre els instituts de secundària i l'oferta de formació del territori, el desenvolupament de metodologies de treball transversal i la reconducció de les situacions d'abandonament del sistema educatiu dels joves que estudien l'ESO, però també les d'aquells que abandonen sense titulació el batxillerat o la formació professional de grau mitjà. L'acompanyament dels joves en els seus processos de transició requereix fer-ne un seguiment individualitzat i, alhora, tenir un referent adult positiu i personalitzat que doni el suport i la coherència necessaris en la construcció dels itineraris formatius per assolir una inserció laboral en les millors condicions possibles, és a dir, que afavoreixi l'acumulació del capital social disponible en el territori per ajudar-los a fer la transició cap al món adult. Des d'aquesta perspectiva, caldria repensar el paradigma de l'orientació. L'orientació acadèmica i professional no pot limitar-se a entrevistes i tests per detectar habilitats i expectatives, cal que sigui un procés continuat i que tingui en compte tots els referents que funcionen, de fet, com a orientadors de les tries dels joves (família, amics, mitjans de comunicació, etc.). En els últims temps, alguns municipis han desenvolupat projectes d'acompanyament a la transició dels joves, pensats particularment per als col·lectius més vulnerables, amb la voluntat de coordinar un conjunt d'actuacions que es duen a terme dins i fora dels temps i espais escolars. És a dir, que van més enllà de l'acompanyament a la transició en els sistemes de formació (reglada o no reglada) o d'inserció laboral, mitjançant una estructura estable que integra alhora la informació, l'orientació, la formació i l'acompanyament als diferents dispositius de formació i inserció

laboral existents en el territori. Alguns d'aquests projectes d'acompanyament, com el de Terrassa, també integren activitats culturals i de lleure per al conjunt de la població jove, per la dimensió educativa i integradora d'aquestes activitats. Caldrà veure si els plans de suport als IES que està desplegant el Departament d'Ensenyament, amb la introducció d'integradors socials als instituts, avancen en la línia d'acompanyar els adolescents que tenen més dificultats per construir els seus itineraris formatius (dificultats sovint vinculades a les dificultats de construcció d'un itinerari vital), i en la línia de coordinar-se amb els agents del territori que també actuen sobre aquests adolescents, una coordinació necessària que ja hem esmentat en l'apartat anterior.

Dignificar la formació professional

Com ja hem destacat, un efecte no volgut de la LOGSE ha estat l'augment del cost d'opció pels estudis de formació professional, a partir de l'exigència del diploma de l'ESO com a requisit d'accés als CFGM. Les raons que expliquen el poc reconeixement social que ha tingut la formació professional (FP) a Catalunya i Espanya són històriques i també socials, com ja fa anys van posar de relleu Baudelot i Establet quan explicaven, pel cas francès, de quina manera les vies de batxillerat i de formació professional eren el reflex de l'estructura de classes. Ara bé, cal preguntar-se fins a quin punt la dignificació de la formació professional ha de passar per fer-hi més selectiu l'accés —i equiparar-lo als requeriments d'accés del batxillerat—, o si aquest és un recurs fàcil, des del punt de vista legislatiu, que no només no incideix en el sentit que es pretenia, sinó que pot generar i genera efectes perversos, perquè enforteix l'opció del batxillerat i redueix la demanda inicial dels cicles formatius de grau mitjà, com ja passa. Una qüestió que habitualment obliden els polítics i legisladors és que, més enllà de les reformes legislatives, el sistema educatiu també expressa les estratègies i opcions dels actors. En aquest sentit, les famílies i els alumnes trien les seves opcions educatives en funció dels costos, riscos i beneficis que els poden representar. Les pràctiques del professorat també han generat efectes no volguts sobre la pretesa dignificació de la formació professional que apuntava la LOGSE, ja que els criteris d'avaluació

de l'ESO també són fruit d'un consens entre el professorat del centre, una part del qual opta per atorgar el graduat en ESO a alumnes que altrament quedarien exclosos del sistema educatiu (Merino, 2003b).

Tenint en compte els interrogants i dilemes que presenta la necessària dignificació de la formació professional basada en l'aplicació d'uns criteris d'accés més restrictius, caldria pensar un altre tipus de polítiques que realment n'afavoreixin el reconeixement social, a partir d'una implicació més gran dels agents econòmics i socials, per garantir-hi una formació de qualitat i uns bons resultats en termes d'inserció professional. La implementació dels centres integrats i dels centres de referència, definits per la Llei de qualificacions i de formació professional, de l'any 2002, està en la línia de promoure i millorar l'atractiu de la formació professional, tot i que encara està en una fase molt embrionària.²⁹ Un dels objectius, i a la vegada també un mitjà, per dignificar la formació professional és la millora dels seus nexes amb el món productiu, un aspecte que desenvoluparem a continuació.

Millorar els nexes i ponts entre el món educatiu i el món productiu

Una bona inserció en el mercat de treball passa per millorar els nexes d'unió amb l'escola. Però això no vol dir, com s'acostuma a entendre, que la relació entre les escoles i les empreses hagi de ser de proveïdor-client, ni que les escoles hagin d'estar atentes i respondre de forma immediata a les demandes de les empreses o de les organitzacions empresarials. En primer lloc, perquè aquestes demandes sovint són o molt específiques o, al contrari, molt inespecífiques. I en segon lloc, perquè l'escola ha de dotar de competències que permetin que els joves construeixin el seu itinerari laboral a llarg termini. Però la millora dels ponts permet aquesta adquisició de competències i, en molts casos, representa el primer salt cap al món

29. Els dies 24 i 25 de novembre del 2005 es van celebrar les III Jornades de Formació Professional a Barcelona, en què es va explicar l'estat actual dels centres integrats i de referència, així com un dels temes de què més s'ocupen les institucions europees: la validació i el reconeixement de les competències professionals adquirides informalment.

del treball. La formació en centres de treball, és a dir les pràctiques, ha representat un avenç important en aquesta connexió entre l'àmbit formatiu i l'àmbit productiu, si bé cal millorar-ne el currículum i reforçar el paper dels tutors d'empresa.

Una de les qüestions que s'està debatent més per assolir aquesta millora és la possibilitat de reconèixer els aprenentatges realitzats per vies informals, és a dir, a través de l'experiència laboral i també de l'experiència acumulada en altres contextos vitals com, per exemple, l'associacionisme juvenil. Aquest reconeixement, en principi, permetria millorar l'ocupabilitat de les persones que no han tingut una bona experiència a la institució escolar, i els facilitaria ponts cap a la promoció personal en el mercat de treball. De fet, aquest reconeixement s'està convertint en un dels pilars de l'anomenada estratègia de Lisboa 2000, estratègia que vol aconseguir fer de la Unió Europea l'espai més competitiu i cohesionat del món l'any 2010. Aquest objectiu, massa ambiciós (de fet s'ha hagut de reformular, perquè ja es veu que no s'hi arribarà), passa per la millora de la formació professional i dels sistemes nacionals de qualificacions professionals, per proporcionar una mà d'obra més adaptada al mercat de treball. El reconeixement de les competències adquirides fora de l'escola sembla que en serà una de les eines fonamentals. A Espanya s'ha fet el projecte d'Avaluació, Reconeixement i Acreditació de Competències (ERA) i, a Catalunya, l'Institut Català de Qualificacions Professionals està elaborant metodologies per al reconeixement de competències que es puguin traduir en l'obtenció de títols (de formació professional reglada o certificats de professionalitat) o bé en la convalidació d'una part de la formació necessària per obtenir aquests títols. Caldria parlar de les limitacions d'aquestes metodologies i d'alguns efectes no volguts que es podrien generar, sobretot de si són útils per als joves amb una qualificació baixa i amb una experiència escolar negativa.

Evitar l'estigma de les escoles de segona oportunitat

Sovint, les mesures compensatòries de la desigualtat o les vies paral·leles per als alumnes que han fracassat a l'escola tenen el risc d'estigmatitzar els joves que

en fan ús. Una segregació excessiva dels joves amb problemes d'aprenentatge o de conducta els pot portar al conegut procés d'etiquetatge. A més, pot funcionar com un senyal negatiu per al mercat de treball. En sentit estricte, les escoles de segona oportunitat, creades el 1995, són una iniciativa de la Unió Europea que tenia l'objectiu d'oferir l'oportunitat d'una inserció social i professional als joves d'entre 16 i 25 anys sense diploma ni qualificació. Amb objectius similars, existeixen altres experiències d'escolarització pensades específicament per als joves que presenten dificultats dins i fora del marc escolar, pensades per als joves que presenten dificultats de rendiment. Algunes UEC, per exemple, són experiències d'escolarització mixta, dins i fora del marc escolar, que permeten que aquests joves comparteixin alguns espais i matèries amb el seu grup classe de referència mentre que, en altres moments i espais, desenvolupen competències socials mitjançant una primera iniciació professional. Cal preguntar-se, doncs, de què depèn que aquestes experiències siguin estigmatitzadores o no. Probablement hi ha, si més no, dos factors que resulten decisius per garantir l'eficàcia d'aquest tipus d'experiències. La implicació i la qualitat dels professionals i el paper de les empreses locals; ambdós resulten indispensables per a l'èxit d'un projecte d'aquestes característiques, basat en el sistema d'aprenentatge per l'alternança. Però hi ha altres qüestions que també cal plantejar-se i que poden contribuir a evitar l'efecte estigmatitzador. En primer lloc, els objectius que cal prioritzar si es tracta de donar unes competències bàsiques que permetin la prossecció d'estudis i/o la inserció professional. Sovint, aquest tipus de programes es plantegen ambdós objectius alhora, amb les dificultats conseqüents que això comporta. Íntimament relacionat amb aquesta qüestió, es planteja el dilema del reconeixement o la validació de les competències adquirides o bé el reconeixement pel sistema educatiu, un aspecte que esdevé clau per evitar l'estigmatització del recurs, però també per oferir oportunitats de prossecció d'estudis. Per acabar, cal preguntar-se si aquest tipus de programes han de ser interns o externs al sistema educatiu i quin ha de ser el perfil professional dels formadors. En aquest sentit, algunes propostes, com el Programa Treball per Formació, han comportat la implicació dels instituts de secundària i una certa internalització de la formació dels joves amb trajectòries de fracàs escolar, en contraposició a l'externalització que va dissenyar la LOGSE.

LA RECERCA

Avançar en els dispositius de recerca

Pel que fa a la recerca, encara falta molt per tenir unes dades estadístiques que ens permetin fer un diagnòstic sobre els itineraris dels joves. Si les estadístiques regulars no ho permeten, caldria disposar de dispositius periòdics de recerca que permetessin aprofundir en la qüestió de com construeixen els joves els seus itineraris al llarg del temps, amb quines expectatives, quines decisions van prenent i quins resultats van obtenint al llarg de la seva transició. Darrerament s'han posat de moda els observatoris com a instruments de recollida d'informació o de foment de la recerca i per generar coneixement aplicable al disseny i la implementació de polítiques concretes. No estem proposant la creació d'un nou observatori, però potser seria bo que es coordinessin els que ja existeixen per tal de detectar els buits existents, com els que hem fet palesos al llarg d'aquest informe.

Cal destacar que el fet que l'INE hagi posat en marxa l'enquesta ETEFIL, de la qual es tindran resultats aquest any 2006, ha obert moltes expectatives en el camp de recerca de la transició de l'escola al treball dels col·lectius de joves no universitaris. L'enquesta s'ha fet per al conjunt de l'Estat espanyol (50.000 individus), però només s'ha fet representativa per comunitats autònomes si aquestes ho han volgut i han invertit recursos per ampliar la seva mostra. No ha estat el cas de Catalunya, que té 4.000 individus, i que, per tant, només podrà garantir una certa representativitat per a alumnes d'ESO i batxillerat, però no per als alumnes de formació professional, ja que s'ha prioritzat la representativitat per branques professionals en l'àmbit de tot l'Estat. Caldrà veure si les dades que proporcionarà aquesta enquesta contribuiran a omplir una part dels buits existents avui dia en les estadístiques oficials per copsar els itineraris de formació i inserció dels joves.

Avançar en els dispositius d'avaluació

Pel que fa a l'avaluació, també caldria fer un esforç per avaluar els efectes dels diferents programes de formació i d'inserció. Una avaluació que donés eines per

reformular els aspectes negatius d'aquests programes i per consolidar-ne els aspectes positius, és a dir, els que han ajudat més a construir itineraris coherents i sòlids d'inserció social i professional dels joves. Per tal d'avançar en els dispositius d'avaluació caldria, a parer nostre, privilegiar la perspectiva dels itineraris de formació i d'inserció laboral per tal d'avaluar els efectes dels dispositius de formació i treball. És a dir, en la mesura que integren informació, orientació, formació i pràctiques en empreses, també tenen un efecte més estructurador sobre les trajectòries dels joves. En el mateix sentit, resulta particularment pertinent l'anàlisi dels processos d'inserció dels joves que no passen per cap dispositiu de formació per identificar si aquest tipus de mesures tenen un valor afegit.

Sabem que no és fàcil implementar una cultura de l'avaluació, i que el disseny d'instruments d'avaluació no és infal·libre, que pot generar suspicàcies entre els actors i programes avaluats, i més quan són programes transversals en què intervenen diferents administracions, departaments i agències i en què, sovint, els resultats de l'avaluació són utilitzats de forma esbiaixada, quan no interessada. Però aquestes dificultats, que hi són, no ens poden fer renunciar a l'avaluació, perquè és l'instrument que ens permetrà millorar aquests programes. Una avaluació que sigui, tècnicament, tan neutra com sigui possible però que permeti que els professionals i els polítics tinguin la informació per corregir-hi errors o efectes no volguts i per potenciar-ne els aspectes positius.

Privilegiar l'òptica del territori en la recerca

Un dels temes que cal desenvolupar per millorar l'estudi i l'anàlisi dels itineraris formatius dels joves és, sens dubte, avançar en la qualitat de les dades disponibles. La construcció dels itineraris formatius dels joves, com dèiem al principi, es fa en funció de l'oferta existent en un territori determinat. La combinació entre formació professional reglada, formació ocupacional i formació contínua, els anomenats tres subsistemes de formació, pot ser molt diferent en funció de les estratègies dels joves, de l'oferta en el territori, dels costos i dels beneficis esperats i de les trajectòries escolars prèvies. Per això cal una mesura empírica

dels usos reals dels joves, per anar més enllà dels objectius oficials o desitjables atribuïts a cada tipus de formació. El territori té una dimensió administrativa que no sempre és la més adient per atendre de forma correcta la coordinació de l'oferta formativa, ni per copsar les necessitats dels individus, que tenen les seves estratègies de mobilitat. En qualsevol cas, conèixer els fluxos de l'alumnat en un context territorial concret (a partir d'un municipi, dels districtes en els municipis grans, o de les agregacions en els municipis petits) esdevé una eina indispensable per planificar les accions que s'han d'emprendre.

Referències bibliogràfiques

AZEVEDO, J. (2003). “Entre la escuela y el mercado de trabajo, una mirada crítica sobre las transiciones”, a A. MARCHESI, C. HERNÁNDEZ GIL (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Ensayo.

BADIA, J. (2003). *L'escola suspèn*. Barcelona: Angle Editorial.

BAUDELLOT, Ch.; ESTABLET, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.

BÉDUWÉ, C.; GIRET, J.F. (2001). “Le travail en cours d'études a-t-il un effet sur l'insertion professionnelle?”, a *Formation Emploi*, núm. 73, p. 31-52.

BÉDUWÉ, C.; PLANAS, J. (2003). *EDEX. Expansión educativa y mercado de trabajo*. Madrid: Instituto Nacional de las Cualificaciones.

BONAL, X.; ESSOMBA, M.A.; FERRER, F. (coordinadors) (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill - Ed. Mediterrània, col·lecció Polítiques, 42.

BONAL, X.; RAMBLA, X.; AJENJO, M. (2004). *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill - Ed. Mediterrània, col·lecció Polítiques, 43.

CAMBRA DE COMERÇ DE BARCELONA (2002). *L'informe 2001 de l'Observatori de la Formació*. Barcelona: Cambra de Comerç de Barcelona.

CAMBRA DE COMERÇ DE BARCELONA (2005). *L'informe 2003 de l'Observatori de la Formació*. Barcelona: Cambra de Comerç de Barcelona.

CARABAÑA, J. (2002). “Las políticas de izquierda y la igualdad educativa”, a J. TORREBLANCA (coord.). *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva.

CASAL, J. (1998). “La garantía social com a servei local de transició”, a GRET. *Aproximacions a la garantía social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Barcelona: Diputació de Barcelona, col·lecció Estudis, 1.

CASAL, J. (2003). “La transición de la Escuela al Trabajo”, a F. FERNÁNDEZ PALOMARES (coord.). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson - Prentice Hall.

CASAL, G.; GARCIA, M.; MERINO, R.; PLANAS, J. (1995). *Avaluació dels Programes de Formació Ocupacional cofinançats pel Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya*. GRET - ICE - UAB.

CASAL, J.; GARCIA, M. (1998). “Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: paradojas de un éxito”, a *Revista de Educación*, núm. 317, p. 301-318.

CASAL, J.; GARCIA, M.; PLANAS, J. (1998). *Les réformes dans les dispositifs de formations contre l'échec scolaire et social en Europe*. Informe de síntesi del projecte Sòcrates. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació - Universitat Autònoma de Barcelona.

CASAL, J.; COLOMÉ, F.; COMAS, M. (2003). *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Madrid: FORCEM.

CASAL J.; GARCIA, M.; MERINO, R.; QUESADA, M. (2005). *Enquesta als joves de Catalunya 2002*. Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència - Secretaria General de Joventut, col·lecció Estudis, 13.

CENTRE D'INICIATIVES I RECERQUES EUROPEES A LA MEDITERRÀNIA (CIREM) (1995). *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill, col·lecció Polítiques, 9.

DURU-BELLAT, M. (2005). "ZEP: la discrimination positive en question", disponible al web de l'Observatoire des Inégalités de l'Université de Bourgogne – IREDU (http://www.inegalites.fr/article.php3?id_article=401).

DURU-BELLAT, M. *et al.* (2004). "Organisation scolaire et inégalités sociales de performances: Les enseignements de l'enquête PISA", a *Education & Formations*, núm. 70.

FERNÁNDEZ, E.; PUJADÓ, J. (2003). *Planeta ESO*. Barcelona: La Campana.

FERRER, F. (dir); FERRER, G.; CASTEL, J.-L. (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, col·lecció Informes Breus, 1.

FUNES, J. (1998). "Els adolescents-joves dels PGS: qui són, com són, què necessiten", a GRET. *Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Barcelona: Diputació de Barcelona, col·lecció Estudis, 1.

GARCIA, M.; MERINO, R. (1998). "Els programes d'escoles-taller i les cases d'oficis. Descripció i valoració d'una experiència de formació-treball", a *Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Barcelona: Diputació de Barcelona, col·lecció Estudis, 1.

GARCIA, M.; PLANAS, J. (2003). *Percepcions i expectatives professionals dels joves. Projecte Interreg III-A. La formació professional transfronterera. Àmbit: joves amb baix nivell de qualificació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

L'HOTEL, H. (1998). "El contracte de qualificació, una mesura ambivalent en la lluita contra l'atur dels joves i en la construcció de la qualificació", a GRET. *Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Barcelona: Diputació de Barcelona, col·lecció Estudis, 1.

MARHUENDA, F. *et al.* (2000). "Els Programes de Garantia Social, un recurs útil per a tots?", a *Temps d'Educació*, núm. 24, p. 263-281.

MERINO, R. (2002). *De la contrareforma de la formació professional de la LGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari compresiu*. Tesi doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

MERINO, R. (2003a). "Els fluxos d'alumnat a l'ensenyament secundari. Inèrcies i canvis malgrat les reformes educatives", a *Educar*, núm. 32, p. 85-112.

MERINO, R. (2003b). "Luces y sombras de la reforma de la Formación Profesional: la visión de los profesores de Enseñanza Secundaria", a *Aula Abierta*, núm. 82, p. 5-26.

MERINO, R. (2004). "L'ensenyament secundari compresiu. Contradiccions i possibilitats de les reformes educatives", a *Papers*, núm. 74, p. 111-128.

MERINO, R. (2005). "De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa", a *Revista de Educación*, núm. 336, p. 475-503.

MERINO, R. (2006). "¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España", a *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 37, p. 55-69.

MERINO, R.; CASAL, J. i GARCÍA, M. (2006a). "¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate", a *Revista de Educación* núm. 340. Maig-agost. Disponible a <http://www.revistaeducacion.mec.es/>

MERINO, R.; CASAL, J. i GARCÍA, M. (2006b). “Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos”, a *Revista de Educación*. (pendent de publicació).

PENA, P. (2005). *Generació L. Els fills de la reforma educativa*. Barcelona: Proa.

RAFFE, D. (2003). “Pathways Linking Education and Work. A review of Concepts, Research, and Policy Debates”, a *Journal of Youth Studies*, núm. 6, vol. 1, p. 3-19.

ROSE, J. (2006). “Jeunesses et emploi en France: tendances et analyses”, a *Papers*, núm. 79.

SALA, T. (2002). *Petita crònica d'un professor a secundària*. Barcelona: Edicions 62.

SWEET, R. (2003). “La transición entre la educación y la vida laboral. Perspectivas del estudio de la OCDE”, a A. MARCHESI; C. HERNÁNDEZ GIL (coords.). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Ensayo.

WALTHER, A.; STAUBER, B. et al. (eds.) (2002). *Misleading trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* Opladen: Leske+Budrich.

**Annex. Conclusions del seminari de discussió
de l'informe. Can Bordoï, 12 de juliol de 2006**

Després de presentar l'informe, s'inicia un debat sobre les qüestions que ha pogut suscitar entre els assistents. No es tracta d'una discussió centrada en els aspectes metodològics i conceptuals (tot i que també es deixa la porta oberta a entrar-hi) sinó que es proposa als assistents que posin un èmfasi especial en les propostes d'actuació, a partir de les propostes fetes a l'informe i també a partir del seu coneixement i de la seva experiència. Els assistents al seminari provenen d'àmbits diversos, territorialment i funcionalment (món local, Administració autonòmica, educació, treball, recerca, agents socials), i per tant les seves aportacions serveixen per completar l'informe sobre els itineraris de formació i d'inserció dels joves i, sobretot, per aportar —en la mesura que sigui possible— propostes per identificar els reptes principals que es plantegen a partir dels itineraris descrits.

A causa de l'abundància de dades de l'informe, de la diversitat d'orígens dels convidats i també de la complexitat del tema tractat, en el debat sorgeixen moltes idees, que per simplificar (i no pas per jerarquitzar-les per ordre d'importància) agrupem en els punts següents:

1. LA INTERVENCIÓ SOBRE ELS JOVES QUE NO OBTENEN LA TITULACIÓ EN FINALITZAR L'ENSENYAMENT OBLIGATORI

Hi ha un cert consens a l'hora de destacar alguns punts febles de l'externalització dels programes de formació per als joves que no obtenen el graduat, i a l'hora d'apuntar que un element clau que defineix els sistemes educatius inclusius és precisament el fet d'evitar les derivacions externes quan els alumnes presenten problemes d'adaptació escolar, en les seves variades expressions. En aquest sentit, cal no oblidar que la primera política inclusiva se situa dins del sistema educatiu, que hauria d'esgotar les respostes internes, i multiplicar els esforços perquè el nombre màxim possible d'alumnes obtingués la titulació. No es pot oblidar que la funció d'atorgar títols, és a dir la funció credencialista de l'escola, ens agradi o no, és molt present, i per tant cal fer tots els esforços possibles perquè el nombre més gran possible d'alumnes obtingui el graduat.

També cal preguntar-se, més enllà de la problemàtica lligada directament a la transició al mercat de treball, per què després de dotze o tretze anys d'escolarització (si hi incloem l'educació infantil) la institució escolar genera tant de rebuig entre la població jove. Més enllà de l'aprovat o el suspens cal preguntar-se també sobre el tipus d'experiència que proporciona el pas per l'escola als nois i noies, i com aquesta institució ha contribuït a generar una percepció de l'èxit condicionada per factors exògens que van més enllà de les conseqüències de l'acció del o de la jove. En aquest sentit s'aporten dades d'un estudi fet en els instituts públics d'una ciutat, i en el qual es va constatar que una bona part dels joves que per la seva trajectòria escolar segurament no aprovarien tenien una percepció poc realista de la seva situació objectiva pocs mesos abans de finalitzar el curs. També s'aporten dades de l'informe PISA que apunten en una altra direcció, precisament en la visió realista de molts joves de 15 anys respecte al seu futur acadèmic.

Per tant, cal una reflexió no només sobre la transició de l'escola al treball, sinó sobre l'experiència escolar prèvia. Una de les limitacions apuntades sobre l'informe és que no tracta amb prou detall el fenomen de l'absentisme escolar a l'ESO i la desaparició dels joves dels instituts abans dels 16 anys. A més, alguns alumnes

que han repetit a primària i/o en el primer cicle de l'ESO poden “desaparèixer” a tercer d'ESO sense que hi hagi una resposta clara i adient per a ells.

En qualsevol cas, s'insisteix que les respostes a aquestes problemàtiques han de provenir, fonamentalment, del mateix sistema educatiu i dels instituts de secundària per evitar els riscos de l'externalització. Entre les respostes s'apunta la proposta de diversificar l'oferta educativa del segon cicle de l'ESO perquè tothom trobi un encaix dins de l'institut, o introduir en aquest segon cicle un programa de “tastets” d'oficis (amb una oferta d'especialitats tan àmplia com sigui possible) per captar l'interès dels alumnes desencisats amb la institució escolar. Un cop esgotades les vies internes, cal tenir present també que no tots els alumnes que finalment no obtenen el graduat tenen el mateix perfil, i per tant els dispositius adreçats a aquests alumnes han de tenir en compte aquesta diversitat.

Una altra qüestió molt lligada a la titulació és l'avaluació. A l'informe es diu que alguns centres concedeixen la titulació a alumnes que no tenen els requisits mínims per aprovar però ho fan perquè puguin accedir a un CFGM, malgrat que després es matriculin al batxillerat. Al debat sorgeix també el fet que l'acreditació d'aquests joves, que han tingut i tenen dificultats escolars però a qui el centre orienta cap a la formació professional, pot esdevenir una mala jugada si després abandonen, ja que tenen més dificultats per accedir a altres dispositius de formació pel fet de tenir el graduat en ESO.

En el debat també s'apunta que malgrat que en els dispositius d'orientació i d'inserció la prioritat és l'ensenyament secundari obligatori, no es poden oblidar els estudiants que segueixen l'ensenyament postobligatori. Com a exemple s'ha manifestat que els estudiants de batxillerat també necessiten eines de suport, orientació i acompanyament, especialment pel nou escenari d'opcions possibles després d'aquests estudis: la universitat o els CFGS.

2. L'ACOMPANYAMENT EN LA TRANSICIÓ DE L'ESCOLA AL TREBALL I L'ACCIÓ TUTORIAL

Aquest punt és, de fet, una extensió de l'anterior. Bona part de la discussió se centra en la importància que té l'acompanyament dels alumnes en la construcció dels seus itineraris de transició. En aquest sentit, s'emfasitza molt la importància que tenen els tutors de l'ESO en aquest acompanyament dels adolescents vers altres sistemes de formació i vers el mercat de treball. Perquè, a més d'alumnes, els estudiants de l'ESO són adolescents, i per tant necessiten referents adults que donin continuïtat als seus requeriments d'orientació. I més quan l'oferta de programes, serveis i cursos és tan diversa als diferents territoris. Aquesta diversitat pot ser difícil d'entendre per als alumnes i les seves famílies i cal potenciar el paper orientador dels tutors. Algunes famílies tenen dificultats per seguir el llenguatge i les dinàmiques del món escolar i dels dispositius de transició, per la qual cosa l'acompanyament ha de ser un referent familiar i no només per als adolescents i joves.

Com s'assenyala en l'informe, algunes intervencions han posat de relleu que alguns docents de secundària tenen moltes resistències per assumir la funció tutorial com una tasca fonamental en el seu exercici professional, encara que aquesta funció hauria de ser quelcom més que la figura del tutor de l'ESO. Aquesta funció tutorial s'hauria d'estendre a tot el dispositiu d'acompanyament. Aquesta resistència del professorat prové en part, o és una conseqüència, de les mancances que pateix la formació inicial del professorat de secundària i d'una cultura professional que emfasitza la dimensió instructiva de l'educació i que oblida que els alumnes són adolescents en un context social complex. També es diu que aquesta funció tutorial ben feta requeriria una dotació molt gran de recursos humans del Departament d'Educació, per tal que una bona part de la tasca docent (és a dir, de la jornada laboral) dels tutors fos dedicada a les tutories d'acompanyament dels adolescents. A més dels recursos, ens trobem amb la necessitat d'augmentar el reconeixement social de la tasca del professorat i dels professionals dels dispositius d'inserció.

L'acompanyament en la transició de l'escola al treball no vol dir necessàriament que l'objectiu acabi quan els joves han trobat una feina. L'esquema lineal estudi-feina és un esquema del passat, ara hi ha molta més interrelació; per tant, l'acompanyament també hauria de tenir en compte el reingrés al sistema educatiu i els subsistemes de formació professional; de fet, el sistema mateix hauria de ser més flexible per facilitar aquests reingressos.

3. EL DEBAT ESPECÍFIC SOBRE ELS PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL

Els programes de garantia social van ser creats per atendre els joves que no obtenen el graduat en secundària, per facilitar-los la inserció al món del treball. Però també han estat i són un pont cap als cicles formatius de grau mitjà, ja que preparen per a les proves d'accés corresponents. Com va dir una assistent al debat, aquestes proves d'accés formen un "pack" dins dels programes de garantia social.

Un aspecte negatiu que es comenta és que aquest tipus de programes, dins del que s'anomena "segona oportunitat", no han tingut el control que requerien, sobretot per la quantitat de recursos que s'hi han abocat. En part per les mancances en la definició d'aquests programes i en la coordinació, com es comentarà en el punt següent.

Una altra qüestió que cal tenir en compte és que aquest tipus de programes tenen dilemes de difícil resolució però que cal prendre en consideració. El primer està relacionat amb la selecció de l'alumnat, en el sentit que s'assoliran millor els objectius (per exemple, la inserció laboral) en funció de l'accés al programa de les persones amb més probabilitats de trobar feina, i aquest fet "marca" molt, si els gestors d'aquests programes han de justificar percentatges d'èxit d'inserció o d'altres indicadors. També cal tenir en compte que la percepció externa està en funció del perfil d'alumnes que hi accedeixen, per la qual cosa el risc d'estigmatització és present en aquests programes.

Amb la nova Llei educativa es creen els programes de qualificació professional inicial, que substituiran els programes de garantia social, però no hi ha gaire informació sobre els canvis que comportarà la nova regulació.

4. EL REPTE DE LA COORDINACIÓ TERRITORIAL

Aquest ha estat un tema que ha suscitat moltes intervencions. D'entrada hi ha un gran consens sobre el fet que cal una més gran coordinació i integralitat de les polítiques de suport a la transició dels joves, i que l'àmbit local és l'àmbit privilegiat en què finalment s'han d'aplicar aquestes mesures, en què s'han de situar les micropolítiques de suport als joves. Tot i que també cal una discussió sobre la dimensió de l'àmbit local, perquè hi ha municipis que no tenen suficient massa crítica i en aquests casos cal una visió supralocal. En l'àmbit més macro, encara que també hi ha consens sobre la necessitat de la coordinació, és on hi ha hagut una certa diferència d'opinions i d'opcions per a l'acció. D'una banda, ha emergit la veu dels que critiquen l'absència d'un organisme públic o d'una estructura política que abordi la integració de les polítiques de formació, i per tant, s'apunta que caldria crear un organisme d'aquest tipus. Contràriament, alguns assistents no veuen la necessitat de crear res de nou, sinó de clarificar les competències de cada institució i establir un eix principal de coordinació entre l'Administració educativa i l'Administració local, amb taules mixtes de planificació o altres dispositius semblants. El Pacte Nacional per l'Educació i la futura Llei d'educació catalana constitueixen una oportunitat per concretar aquesta coordinació.

La concreció de la coordinació en l'àmbit local ha de tenir els centres d'ensenyament com a punts de referència bàsics. En aquest sentit, un dels encerts més assenyalats de l'informe ha estat el de les referències als centres de secundària com a punt d'ancoratge dels processos d'acompanyament dels joves en les transicions. També es constata, però, que existeixen dificultats per anar en aquesta direcció, perquè cal superar la cultura tradicional del treball individual, la visió també tradicional del centre d'ensenyament com un univers tancat i els recels del professorat de secundària davant d'altres professionals no dedicats a l'ensenyament.

ment (tant si provenen dels serveis municipals com del teixit associatiu). Aquest ancoratge significa, però, que l'institut forma part del territori i que existeix un concepte de comunitat educativa ampli i obert a aquest territori. Sembla que els plans educatius d'entorn van en aquesta línia.

5. L'ATENCIÓ ESPECÍFICA A LES DESIGUALTATS

L'informe parlava de la compensació de les desigualtats. En el debat s'ha fet palès que, més enllà de la discussió sobre inclusió educativa, estem davant d'un tema d'inclusió i exclusió social. Combatre l'exclusió social des dels centres d'ensenyament no és una tasca fàcil, però s'ha de fer des del territori i des de la zonificació, és a dir, no deixant que un sol centre esdevingui el receptor de la població en risc social. Les oficines municipals d'escolarització semblen instruments vàlids però alguns participants manifesten que tenen algunes limitacions.

Entre els col·lectius que requereixen una atenció específica, s'ha manifestat la preocupació pels nois i les noies d'origen immigrant. Tot i que se sap molt poc sobre els itineraris formatius i laborals d'aquests joves, perquè les estadístiques són molt opaques i la realitat molt canviant (aquesta manca de coneixement se suplirà en part amb una recerca que està duent a terme actualment la Fundació Jaume Bofill), cal tenir presents les dificultats afegides que té l'alumnat estranger i els fills i les filles dels immigrants en l'adaptació escolar i en la transició a l'ensenyament postobligatori. Els alumnes que desapareixen abans de finalitzar l'ESO perden les oportunitats d'accedir a les diferents modalitats de garantia social.

6. ELS REPTES DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL

S'ha posat èmfasi en la necessitat que l'informe sigui més contundent en les mesures que s'apunten en relació amb la formació professional, més enllà de la necessària dignificació. En aquest sentit algunes intervencions apunten a la desatenció política que pateix la formació professional, com posa de manifest

l'absència de referències a la formació professional en el mateix Pacte Nacional per l'Educació. La manca de política de formació professional és atribuïda, en part, a l'estructura bicèfala de la FP, que depèn del Departament de Treball i del d'Educació. En aquest sentit, parlar d'integració dels tres subsistemes pot esdevenir un discurs retòric si no va acompanyat d'una voluntat política de coresponsabilitat entre ambdós departaments. També es reflexiona sobre les dificultats de reconeixement dels cicles formatius de grau mitjà davant d'un mercat de treball poc reglamentat, en què no s'exigeix titulació per a l'exercici de moltes professions. S'apunta la necessitat que els tres subsistemes de formació professional siguin més porosos i flexibles entre ells.

L'augment del reconeixement de la formació professional no és una tasca senzilla, ja que les inèrcies socials tenen arrels antigues i no es pot canviar fàcilment la imatge de la formació professional com a via de segona categoria respecte de la via acadèmica.

La formació professional pot ser una via per redreçar itineraris de formació trunca-da. A tall d'exemple, s'aporten dades d'una ciutat mitjana, en què la majoria dels joves que s'han presentat a les proves d'accés als cicles formatius de grau mitjà i de grau superior les han aprovat. Això vol dir que aquestes vies de reincorporació al sistema educatiu poden representar una segona oportunitat per als joves que han tingut una escolaritat obligatòria dolenta però que volen i poden redreçar el seu itinerari formatiu.

La connexió entre els diferents programes de formació professional, dins i fora del sistema educatiu, i entre els programes i el món laboral, és un element clau per a l'èxit de la inserció. Això vol dir que cal millorar les relacions entre els instituts de secundària i el teixit empresarial, i que aquestes relacions es facin paleses en les activitats d'orientació (xerrades, visites...).

7. LA NECESSITAT DE SABER-NE MÉS

Ja es menciona a l'informe, i a la sessió de debat torna a sorgir, la necessitat de tenir més a l'abast les dades que ens permeten conèixer amb un cert detall els itineraris dels joves, així com de fer estudis que avaluin les diferents modalitats de programes de garantia social i, en general, els dispositius de formació i inserció per als joves.

Les dades oficials no hi ajuden gaire, però tampoc l'estructura institucional, ja que els centres de secundària no saben què passa amb els alumnes que se'n van de l'institut. S'apunta, en el debat, que a França la Llei d'orientació de l'any 1989 obligava els directors dels centres a fer un seguiment dels alumnes un any després d'acabar l'escolaritat obligatòria.

En el debat també s'ha comentat que diverses institucions realitzen pel seu compte estudis sobre la seva realitat, per obtenir dades que els permetin reflexionar sobre aquesta realitat i dissenyar i aplicar projectes d'intervenció. Les dades aportades per aquests estudis són útils per confrontar amb les dades de l'informe i per recolzar les opinions dels participants.

Participants en el seminari

Miquel Àngel Alegre Canosa. Institut de Govern i Polítiques Públiques. Universitat Autònoma de Barcelona (IGOP-UAB).

Assumpta Ayza Puig. Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Badalona.

Carme Bosch Vila. Servei d'Educació. Diputació de Barcelona.

Jordi Camprubí Paretas. Consorci de l'Escola Industrial de Barcelona. Diputació de Barcelona.

Héctor Cantero. Àrea d'Acció Socioeconòmica. Comissions Obreres de Catalunya.

Paco Estellés Pérez. Projectes socials dels Salesians de Catalunya.

Miquel Fernàndez Ayxelà. Consorci d'Educació de Barcelona.

Anna Freixa Figueras. Consorci d'Educació de Barcelona.

Begonya Gasch Yagüe. Fundació Lllindar.

Diego Herrera Aragon. Sociòleg. Fundació CIREM.

Josep Janés Tutusaus. Àrea d'Educació. Diputació de Barcelona.

Carles Mata Clavell. Director de l'IES Salvador Espriu de Barcelona.

Iñaki Mingolarra Ibanzábal. USTEC-STE.

Iolanda Monfort Querol. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

Lídia Palau. AXIA.

Josep Pàmies Gómez. Regidoria d'Educació. Ajuntament de Terrassa.

Josefina Rifà Dacha. Departament d'Educació. Ajuntament del Prat de Llobregat.

M. José Rodríguez Blazquez. Programes de Transició al Treball. Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat.

Francesc Santamaría Balaguer. Unió General de Treballadors de Catalunya.

Pau Serracant Melendres. Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya.

Maria Torras Híjar. Centre Obert Tria.

Marta Truñó Salvadó. Fundació Tot Raval.

En aquest informe es presenten les dades més rellevants sobre la situació actual dels joves que surten de l'escola sense la titulació mínima o amb nivells baixos de qualificació, i les propostes de política educativa que caldria implementar per tal de superar i transformar la situació de precarietat formativa i laboral d'aquest nombre important de joves a Catalunya.