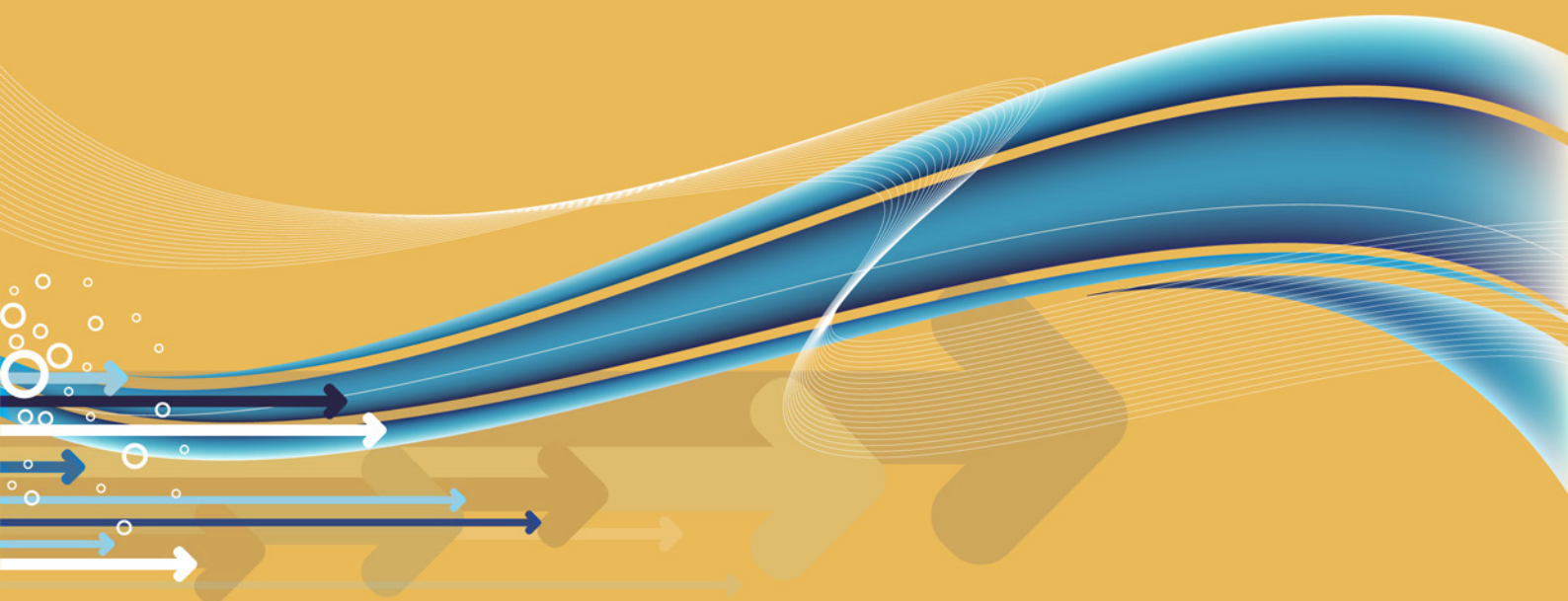


Estudi joves en transició

Escola-Treball. El Maresme 2009



**FUNDACIÓ
FERRER i GUÀRDIA**
INSTITUT D'ANÀLISI SOCIAL
I POLÍTIQUES PÚBLIQUES



Estudi joves en transició Escola-Treball.

El Maresme 2009

Aquest projecte està subvencionat pel programa de Projectes Innovadors d'acord amb l'Ordre TRE/337/2008 i està patrocinat pel Servei d'Ocupació de Catalunya i cofinançat pel Fons Social Europeu.



Diputació
Barcelona

Àrea d'Educació

En conveni amb



Generalitat de Catalunya
Departament d'Acció Social i Ciutadania
Secretaria de Joventut



“Estudi joves en transició Escola-Treball.

El Maresme 2009”

IMPULSAT PER:

Consell Comarcal del Maresme. Oficina de Serveis a la Joventut

AMB EL SUPORT DE:

Departament de Treball. Servei d'Ocupació de Catalunya.

Fons Social Europeu.

Diputació de Barcelona. Àrea d'Educació.

Secretaria de Joventut.

REALITZAT PER:

Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Institut d'Anàlisi Social i Polítiques Públiques

www.laic.org

institut@laic.org

Autors: Hungria Panadero, Juan Manuel Patón

Direcció de la recerca: Sílvia Luque

Col·laboració: Contxi Hurtado

Assessorament lingüístic: Montse Alba

Volem agrair la col·laboració a totes les persones que han participat de forma desinteressada en l'elaboració d'aquesta recerca. Als centres de secundària que ens han obert les portes en diferents ocasions; als diferents professors, tant els que han coordinat la realització dels qüestionaris com els que hem entrevistat. I volem agrair especialment la col·laboració de tots els joves del Maresme que han participat en els qüestionaris, sense els quals aquesta recerca no hagués estat possible.

© Tots els drets reservats

Barcelona, gener de 2010

ÍNDEX

1. Introducció	6
1.1. Presentació	6
1.2. Objectius	6
1.3. Metodologia.....	7
2. Transicions juvenils escola-treball, equitat i oportunitats d'intervenció local	10
2.1. Introducció.....	10
2.2. Elements per a un marc teòric sobre transicions escola-treball	11
2.2.1.Aproximació als itineraris curriculars de les persones joves	12
2.2.2 Transicions juvenils, precarietat, segmentació i estratificació	19
2.3. Relació entre expectatives i oportunitats en la definició d'itineraris	25
2.3.1 El paper cabdal de l'escola en la definició d'itineraris	25
2.3.2 L'impacte de les expectatives sobre les oportunitats	38
2.4. Els fonaments de la desigualtat: agents i processos de socialització en la perspectiva de l'equitat	41
2.4.1 Introducció	41
2.4.2 Els agents i els processos de socialització	42
2.4.3 La família com a agent educatiu i factor de socialització	43
2.4.4 L'escola com a agent educatiu i factor de socialització.....	47
2.5. El paper de les administracions locals.....	59
2.5.1 Marge operatiu de maniobra: marc competencial i de gestió	59
2.5.2 Oportunitats i criteris d'intervenció local en l'àmbit de les TET	65
3. Anàlisi de la situació de partida. Les realitats dels joves del Maresme	76
3.1. Variables sociodemogràfiques.....	77
3.2. Característiques de l'alumnat i nivell formatiu	80
3.3. Situació laboral.....	86
4. La mostra i el treball de camp	92
4.1. Elaboració de la mostra	92
4.2. Treball de camp	94
4.2.1 Qüestionari. Primera onada.....	94
4.2.2.Fitxes centres de secundària.....	96
4.2.3.Entrevistes	96
4.2.4.Qüestionari. Segona onada.....	97
5. Els qüestionaris. Primera onada.....	100
5.1. El qüestionari	100
5.2. Anàlisi de les dades	102
5.2.1.Descripció de la mostra	102
5.2.2.Itineraris formatius dels joves	114

5.2.3.Itineraris formatius després de l'ESO	122
5.2.4.Xarxes socials.....	137
5.2.5.Context familiar	146
5.2.6.Serveis i recursos d'informació i orientació sobre estudis i treball	153
6. Les fitxes dels centres de secundària	166
6.1. Les fitxes	166
6.2. Les dades	166
7. El procés d'orientació des de la perspectiva del centre educatiu.....	174
7.1. Descripció metodològica de les entrevistes	174
7.2. Anàlisi de les entrevistes.....	175
8. Els qüestionaris. Segona onada.....	182
8.1. El qüestionari.....	182
8.2. Les dades	183
8.2.1.Descripció de la mostra	183
8.2.2.Anàlisi de les dades del segon qüestionari.....	190
9. Conclusions.....	204
10. Epíleg	210
Bibliografia	214
Índex de gràfics i taules	218

1. Introducció

1. Introducció

1.1. Presentació

El moment de finalització de l'educació obligatòria és per als joves un moment de presa de decisions. Les acreditacions obtingudes és un dels elements centrals que delimita el ventall d'alternatives que poden desenvolupar. Així, els joves que acrediten tendeixen a continuar la seva formació ja sigui per la via de caràcter més academicista (batxillerats) o per la professionalitzadora (CFGM). En canvi, els joves que finalitzen l'ESO sense acreditació es troben en una major situació de vulnerabilitat i amb un ventall més heterogeni -ahora que reduït- d'alternatives, especialment pel que fa a les ofertes formatives. Així, els joves inicien en moments diferents la seva transició de l'escola al treball. Aquest procés és tan heterogeni com ho és la varietat d'opcions per les quals opten els joves. Amb aquesta recerca volem analitzar com s'inicien els processos de transició de l'escola al treball dels joves del Maresme.

En la primera part d'aquest informe recollim elements per a un marc teòric sobre transicions escola treball que permet contextualitzar quins són els elements que incideixen en la definició i concreció dels itineraris dels i les joves que com veurem es tracta d'un contínuum al llarg de la vida amb entrades i sortides al mercat de treball i també al sistema formatiu. El sistema educatiu, el mercat de treball, les expectatives dels joves, els referents familiars, els serveis i recursos adreçats als joves, són alguns dels elements la rellevància dels quals es revisa en aquest marc teòric de referència.

En la segona part de l'estudi s'analitza la realitat concreta dels joves del Maresme a partir de la realització de treball de camp. Quines són les seves necessitats, quins recursos coneixen, de quina manera defineixen els seus itineraris, així com els protocols que s'utilitzen des dels centres per fer les orientacions dels i les alumnes abans que finalitzin la seva formació obligatòria han estat l'objecte d'aquesta part.

1.2. Objectius

L'estudi ha de respondre als següents objectius generals:

1. Millorar els coneixements, les eines i els canals de percepció dels i les professionals que treballen amb joves pel que fa a la realitat dels joves que es troben en procés de transició escola-treball.
2. Millorar i sistematitzar la detecció de necessitats.
3. Avaluar els efectes dels serveis i recursos en l'àmbit de la transició escola-treball i la percepció que en tenen els i les joves.

Aquests objectius generals es concreten en els següents objectius específics:

1. Conèixer quins són els itineraris dels i les joves que finalitzen la seva etapa d'educació obligatòria el curs 2008-2009
2. Esbrinar quins recursos de transició escola-treball coneixen i quins han fet servir
3. Recollir quin ha estat l'impacte dels recursos que han fet servir en la determinació del propi itinerari
4. Avaluar quines són les necessitats dels i les joves en l'àmbit de la transició de l'escola al treball

1.3. Metodologia

Per a la consecució dels nostres objectius hem focalitzat la nostra anàlisi en els joves que finalitzen la seva formació obligatòria al llarg del curs 2008-2009. Segons dades del Padró 2007, hi ha un total de 3.900 joves al Maresme que complirien aquesta condició¹. Hem proposat la realització de qüestionaris per recollir informació d'una mostra d'uns 600 joves que estiguin cursant 4t d'ESO en centres públics d'educació secundària. La recollida d'informació s'ha fet en dues fases. La primera va tenir lloc mentre els joves encara es trobaven als centres de secundària (maig-juny 2009), i la segona ha tingut lloc durant el tercer trimestre de 2009 (octubre-novembre 2009).

En la primera fase, s'ha recollit informació sobre quines són les expectatives vers els itineraris dels joves d'aquesta promoció (informació sobre els seus resultats a la secundària, sobre els itineraris esperats, etc.), així com sobre el coneixement (i utilització en els casos pertinents) dels serveis d'orientació, informació o formació. La realització dels qüestionaris amb els joves d'aquesta edat s'ha desenvolupat dintre del centre de secundària, fer-ho d'aquesta manera ens ha permès conèixer la realitat d'un ampli ventall de joves amb realitats i itineraris previsiblement molt heterogenis. Realitzar els qüestionaris dintre dels centres de secundària és l'únic espai, que amb els recursos disponibles, ens pot permetre estar en contacte amb tanta diversitat de perfils.

En aquesta primera fase també s'ha recollit informació complementària a través dels centres de secundària. Un cop finalitzada la realització dels qüestionaris i fetes les avaluacions finals als centres, s'ha demanat que els tutors dels joves omplir unes fitxes que fan referència a l'avaluació dels alumnes, al procés d'orientació de l'itinerari d'aquests i l'itinerari realitzat finalment. El desenvolupament d'aquesta fase ha anat de juny a setembre de 2009, segons el temps que ha trigat el centre en poder completar la graella.

En la segona fase, s'ha passat un altre qüestionari a part dels joves enquestats en la primera fase; els joves objecte d'estudi d'aquest segon moment de la recerca han estat aquells que no cursen ni batxillerat, ni CFGM durant el curs 2009-2010; és a dir, la segona fase ens ha servit per fer un seguiment d'aquells joves que han optat per formació

¹ Segons dades del Padró 2007 aquest 3.898 és el nombre de joves que el 2007 tenien 15 anys, tot i que obviem les altes i baixes del Padró, estimem que el nombre de joves amb 16 anys d'edat el 2008 és de 3.900 individus, aproximadament.

ocupacional, que treballen o que no han definit encara el seu itinerari formatiu². En aquest cas el qüestionari s'ha aplicat per via telefònica o per correu electrònic. Amb aquest, hem fet un seguiment dels seus itineraris i dels instruments que han fet servir a l'hora de definir-los (ús de recursos de transició, contactes personals, etc.) així com d'una valoració dels mateixos.

El fet de focalitzar l'anàlisi en aquest col·lectiu de joves (alumnes de 4t d'ESO), ens permet per una banda, detectar els joves amb necessitats d'orientació, formació i inserció quan inicien el seu procés de transició de l'escola al treball (especialment en referència als joves que no acrediten l'ESO) i alhora aconseguir contactes de joves que faran altres tipus de transicions i que en un futur seran igualment usuaris potencials dels mateixos serveis, tot i que amb necessitats lleugerament diferents. El fet d'aconseguir les dades de contacte del conjunt d'aquests joves, ens permetrà en un futur fer un seguiment de les seves trajectòries (anàlisi longitudinal tipus *panel*) si es considera oportú.

Les enquestes realitzades als i les joves s'han complementat amb entrevistes a agents de la institució escolar que ens han donat una visió sobre els protocols que es fan servir per orientar als i les joves en la concreció dels seus itineraris i de la relació dels agents educatius amb serveis d'orientació, formació, assessorament i inserció laboral. A més d'aquestes entrevistes s'ha passat unes fitxes als centres per tal que ens completessin algunes dades acadèmiques i valoratives dels alumnes.

² Tot i que hem incorporat també alumnes de batxillerat i CFGM que tenen "alt risc d'abandonament escolar".

2. Transicions juvenils escola-treball, equitat i oportunitats d'intervenció a nivell local

2. Transicions juvenils escola-treball, equitat i oportunitats d'intervenció local

2.1. Introducció

Dedicarem aquest capítol a proporcionar un marc teòric des del qual abordar, en les millors condicions possibles, la intervenció pública en l'àmbit de les transicions juvenils escola-treball. Un cop finalitzada la lectura:

1. Haurem considerat la importància cabdal dels agents i factors de socialització en la perspectiva de l'equitat i la igualtat d'oportunitats, prestant atenció sobretot als papers respectius de la família i l'escola. Haurem destacat la importància de les condicions en les quals té lloc la socialització durant la primera infància, defensant el paper clau d'una oferta suficient d'escoles bressol de qualitat i constatant que encara es pot avançar molt més.
2. Haurem situat la responsabilitat específica de la institució escolar en aquest àmbit, com és evitar la traducció de les desigualtats socials d'origen familiar en l'*output* educatiu. I haurem constatat, tanmateix, com la reproducció de les desigualtats s'expressa en una distribució diferencial de les credencials educatives i dels itineraris acadèmico-formatius de les persones joves. Haurem vist, finalment, com *"l'assoliment educatiu segueix associat a factors socials que reproduïxen la 'loteria del naixement'"*³.
3. Haurem explorat com impacta la traducció de les desigualtats socials en desigualtats educatives sobre les expectatives i les oportunitats diferencials a partir de les quals les quals les persones joves desenvolupen les seves trajectòries de professionalització. I haurem vist com, en el cas específic de les persones en situació de desavantatge, les expectatives i les oportunitats s'interrelacionen de manera sinèrgica en un procés retroalimentat de bloquejos i renúncies.
4. Haurem reflexionat sobre les oportunitats de les persones joves per al desenvolupament d'itineraris biogràfics reeixits, destacant la ineludibilitat d'atendre a la complexitat de les transicions juvenils escola-treball (escola-escola, escola-treball, treball-treball i treball-escola) i insistint en la importància de la linealitat de les trajectòries per al desenvolupament de biografies conduents a l'èxit.
5. Haurem explicitat les condicions sota les quals les persones joves s'insereixen en les estructures productives de l'economia, situant l'accent sobretot en les desigualtats *intrageneracionals* –i no en les intergeneracionals– pel fet que són les que donen lloc –

³ Així, "els nois i noies que creixen en certs entorns familiars (amb pocs recursos educatius, d'origen immigrant, on no estan presents tots dos progenitors) tenen una probabilitat més alta d'experimentar situacions de desavantatge en diferents moments de la carrera educativa, que afecten negativament les seves oportunitats de progressió acadèmica i incrementen el risc d'abandonament dels estudis" Vegeu: Marí-Klosé, P. (dir.) *Informe de la inclusió social a Espanya: 2009*. Barcelona, Fundació Caixa Catalunya, 2009. p. 257.

dins la lògica de la divisió *social* del treball- a la reproducció de la segmentació laboral i estratificació professional.

6. Haurem defensat la necessitat d'impulsar polítiques públiques adreçades a l'elevació de les expectatives juvenils de desenvolupament professional i a la millora de les oportunitats per al resseguiment de trajectòries reeixides (és a dir, lineals i acumulatives) per part de totes les persones joves. Coherentment, haurem censurat els programes i estratègies adreçats a la contenció de les expectatives i el bloqueig de les oportunitats d'alguns segments de la població juvenil, a qui es considera definitivament allunyats de les oportunitats de professionalització i necessàriament abocats a l'assumpció normalitzada de la precarietat laboral i la subalternitat social. Haurem vist com aquestes intervencions contribueixen a reforçar la divisió *social* del treball, tendint a prioritzar –ja sigui implícitament o explícitament- l'atenció als requeriments de les estructures productives per sobre de consideracions relatives a l'equitat, la igualtat d'oportunitats o les estratègies de desenvolupament econòmic en el marc de la societat de la informació i el coneixement⁴.

2.2. Elements per a un marc teòric sobre transicions escola-treball

Donat el tema que ens ocupa, és obligat començar la nostra exposició explicitant els elements que considerem cabdals per a l'enfocament teòric de les transicions juvenils escola-treball. Tanmateix, volem cridar prèviament l'atenció sobre la importància de diferenciar entre l'ordre d'exposició dels continguts –la manera en què s'ha estructurat finalment aquest capítol- i l'ordre en què, segons pensem, esdevé necessari articular els processos de reflexió i d'investigació en aquest àmbit.

Tant l'ordre de reflexió com també el d'investigació haurien de començar –de fet, així ha estat i així ho hem reflectit a la introducció- per una anàlisi del paper que, en la perspectiva de l'equitat, juguen els agents i els processos de socialització. És a partir d'aquí que podem situar-nos en millors condicions per analitzar i entendre la manera en què de fet s'articula la relació entre les expectatives i les oportunitats en la definició d'itineraris juvenils de desenvolupament professional. Disposarem llavors de fonaments per parar degudament la nostra atenció en els processos de presa de decisions de rellevància curricular. I en el paper cabdal que juga l'escola com a impulsora de l'elevació –o la contenció- de les expectatives

⁴ Aquest tipus d'intervencions –i les estratègies subjacents- són més habituals del que pot semblar a primera vista, almenys tal i com les hem definit. Poden ser interpretades com la *Realpolitik* de les polítiques de transició. La seva justificació remet invariablement a la confusió de la divisió *funcional* del treball –com a requeriment ineludible dels processos productius- i la divisió *social* del treball, sobre la base de la qual té lloc la reproducció de les desigualtats socials en l'estratificació laboral, ocupacional i professional. Hem de reconèixer que a les estructures econòmiques determinen l'existència de funcions subalternes i, correlativament, ocupacions de molt baixa o nul·la qualificació. Però aquesta constatació no ha de comportar necessàriament apostar per la inevitabilitat que alguns segments de la població desenvolupin trajectòries biogràfiques paral·leles a l'existència d'ocupacions precàries. La lògica sota la qual sovint es justifiquen aquests punts de vista és la de la ideologia meritocràtica. Tanmateix, la creixent etnificació de la divisió social del treball –al nostre país i a altres països amb una trajectòria més llarga d'incorporació de població estrangera extracomunitària- posa de manifest la *inexistència* d'una correlació invariable entre els mèrits personals i els assoliments laborals i professionals.

sobre la base de les quals té lloc la presa de decisions juvenils relatives al desenvolupament professional.

Començarem doncs, en aquest primer apartat, exposant els elements que considerem claus per a abordar amb garanties un marc teòric sobre transicions juvenils escola-treball. I ho farem en el benentès que és després – a l'apartat 2.4, sobre els “Els fonaments de la desigualtat: agents i processos de socialització en la perspectiva de l'equitat”- quan farem referència detallada als fonaments –empírics i reflexius- sobre la base dels quals considerem plenament justificada l'adopció de la nostra perspectiva.

2.2.1. Aproximació als itineraris curriculars de les persones joves

Transició escola-treball versus trànsit a la vida laboral activa

Sovint les transicions juvenils escola-treball són identificades amb la inserció laboral i el “pas a la vida activa” un cop finalitzada la trajectòria educativo-formativa. Des d'aquest punt de vista –malauradament massa habitual- es tendeix a reduir l'abast del concepte “transició”, situant l'èmfasi en la idea de “trànsit” –i en l'acte de transitar- més que no en el procés de professionalització de les persones joves, que té sempre lloc en el context d'una biografia *individual*. Sabem tanmateix:

1. Que la inserció laboral de les persones –joves i no joves- és el resultat d'una combinació específica de factors –objectius i subjectius- dels quals depèn la major o menor probabilitat de ser ocupats/des en un lloc de treball determinat. Aquests factors –que poden operar en el curt, en el mig o en el llarg termini- sempre s'expressen com una combinació particular per a cada biografia concreta.
2. Que la professionalització –la *definició* professional- afavoreix l'ocupabilitat i està constituïda per l'acumulació –en el curt, en el mig i en el llarg termini- d'un conjunt de recursos alhora educatius/formatius i experiencials. Aquesta acumulació de recursos –és a dir, de factors subjectius d'ocupabilitat- també s'expressa com una combinació idiosincràtica inherent a cada biografia.
3. Que les persones joves no han pogut tenir temps –i això per raó de la seva edat- de desenvolupar una trajectòria professional sobre la base de l'experiència. L'experiència –laboral, ocupacional, professional- és sempre un destil·lat de la trajectòria biogràfica en el llarg termini, que s'expressa en termes de capacitació per a l'assumpció de funcions i tasques en el marc de les organitzacions productives. Addicionalment, avui dia la formació és una condició prèvia –de fet, *sine qua non*- per a l'assoliment d'experiència laboral curricularment rellevant, és a dir, pròpiament professional.
4. Que en el context de la societat de la informació i el coneixement, l'experiència laboral difícilment podrà operar com a substitutiu de la formació en els processos de qualificació professional de les persones. Addicionalment, la formació –la qualificació professional- ja no només pot ser interpretada com una etapa de caràcter *previ* o una condició *sine qua non* per iniciar l'acumulació d'experiència laboral rellevant. Ha esdevingut una necessitat *permanent* per al manteniment de l'ocupabilitat mitjançant l'actualització de les habilitats i les competències.

Sabem, en coherència amb les constatacions anteriors, que cal situar la centralitat *de les intervencions públiques* sobre les transicions juvenils escola-treball en l'àmbit educatiu. Les

transicions juvenils escola-treball no haurien de ser interpretades per més temps com l'acte genèric i indiferenciat de "transitar des de l'escola cap al món del treball" sinó com un procés complex on l'educació i la formació –les trajectòries educativo-formatives– assoleixen centralitat dins d'un projecte específic de professionalització. És l'existència –i l'actualització– d'aquest projecte la que determina les oportunitats de millora de l'ocupabilitat d'una persona determinada, en una perspectiva de llarg termini i des de la comprensió de la importància cabdal d'una actualització formativo-professional permanent. És per a això que –com veurem més endavant– les transicions juvenils escola-treball haurien de ser percebudes com estretament vinculades a la idea de *projecte professional*.

Així, doncs, la idea de "transició" remet a l'acció i l'efecte de passar d'un mode de ser o estar a un altre molt diferent de l'anterior. Aquest canvi d'un estat a un altre, només pot esdevenir reeixit sobre la base d'una estratègia personal que presti atenció al desenvolupament curricular en el curt, el mig i el llarg termini. Contràriament, el concepte de "trànsit" només pot ser referit a la idea de pas o circulació, essent aplicable a la inserció laboral en sentit estricte, sota la lògica del mer "pas a la vida laboral activa". Aquesta distinció té una importància cabdal a l'hora de programar intervencions públiques en l'àmbit de les TET. Intervencions que poden situar l'èmfasi en el curt termini, promovent la inserció laboral sota la lògica de la feina com a mitjà instrumental. O bé poden apuntar cap al mig/llarg termini, amb la provisió de recursos per a la millora de l'ocupabilitat, l'impuls a l'elevació de les expectatives juvenils i el suport en el procés de definició d'un projecte professional, és a dir, una estratègia personal de desenvolupament curricular.

Nosaltres coincidim amb la perspectiva adoptada per l'Enquesta als Joves de Catalunya de 2002 quan interpreta les transicions juvenils escola-treball com un procés complex de professionalització, dins del qual cal contemplar diversos trànsits reversibles entre l'àmbit educatiu i el mercat laboral⁵. Aquesta perspectiva ha estat defensada reiteradament per Joaquim Casal i recollida als materials d'orientació que, des de 2005, l'Ajuntament de Tarragona adreça a les persones joves en procés de professionalització⁶. Breument, podem establir una diferenciació entre:

- a. El trànsit de l'escola a l'escola: Aquí cal atendre a les trajectòries acadèmiques i formatives de les persones joves un cop finalitzada l'etapa obligatòria de l'educació secundària. Aquestes trajectòries donen lloc a itineraris: (a) de curta durada, quan s'opta per estudis professionals de grau mitjà o alternatives per a la qualificació professional inicial: escoles taller, cases d'ofici, programes de qualificació professional *inicial*; (b) de mitja durada, quan s'opta per estudis professionals superiors no universitaris: cicles formatius de grau superior; o (c) de llarga durada, quan s'opta per estudis superiors universitaris de grau o de postgrau. En general, diverses fonts estadístiques confirmen que –si més no tendencialment– la major durada dels itineraris de formació dona lloc a millores substancials en l'ocupabilitat. I això és així, malgrat la persistent presència del fenomen de la sobrequalificació (subocupació) entre les persones joves i la gran extensió social –entre les persones joves, les seves famílies i molts professionals de l'àmbit educatiu– de sòlids prejudicis a totes llums contrafàctics. Els i les joves que finalitzen

⁵ Casal, J. et al. *Enquesta als Joves de Catalunya 2002*. Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, 2004.

⁶ Ajuntament de Tarragona (2005), "On som i on volem arribar. Suport per a la comprensió i anàlisi dels factors d'ocupabilitat i per a la definició de l'objectiu professional" a *Cap a la Feina, materials d'orientació*, p. 35. Aquesta tipologia ha estat elaborada a partir dels criteris recollits a: Casal, J. et al. *Enquesta als Joves de Catalunya 2002*, Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya, 2004.

l'etapa d'educació secundària obligatòria han de disposar d'eines i recursos –informació, orientació, assessorament- per fer front als prejudicis presents en el seu entorn. Sovint la família, els grups d'iguals i els mitjans de comunicació –però també alguns professionals de l'àmbit educatiu- transmeten als i les joves en situació de desavantatge missatges que implícitament o explícitament minimitzen el valor de les credencials educatives i formatives⁷. Les intervencions públiques poden contribuir a la superació d'aquests prejudicis: (a) facilitant-los la presa de consciència que la seva inserció laboral, ocupacional i professional serà tendencialment millor com més alt sigui el nivell d'estudis assolit; (b) Transmetent-los amb claredat la idea que la coherència en les trajectòries educatives i formatives és la base sobre la qual es construeixen els projectes professionals; (c) Situant l'èmfasi de les accions d'orientació en el paper clau del projecte professional com a condició *sine qua non* per a una inserció laboral digna i estable, des d'una interpretació vocacional de la feina més com a factor d'autorealització que com a mitjà instrumental. En definitiva, quan abordem accions d'orientació professional adreçades a les persones joves, hem de tenir sempre present que les trajectòries educatives i formatives constitueixen, per definició, l'espai en el qual és possible concretar la projecció *vocacional* de les expectatives.

- b. El trànsit de l'escola al treball: Aquí cal contemplar les diverses circumstàncies que donen lloc a la inserció laboral, ocupacional o bé professional. Entenem per inserció laboral la que es correspon amb un objectiu de caràcter immediat sobre la base d'una concepció de la feina com a mitjà instrumental. Entenem per inserció ocupacional la que es correspon amb un objectiu de mig termini dins del procés de professionalització. I entenem per inserció professional la que es correspon amb un objectiu de llarg termini adreçat a la satisfacció vocacional plena, des de la comprensió de la feina com a factor d'autorealització. És ben evident que les condicions d'incorporació en el mercat de treball estan estretament vinculades amb els itineraris de formació. Així, per exemple, difícilment podríem parlar de la inserció *professional* d'una persona jove tot just finalitzada l'etapa obligatòria de l'educació secundària. Hauríem de parlar, en aquest cas, de la inserció (merament) laboral. Però aquesta inserció *laboral* serà sempre prematura si la persona jove presenta dèficits importants d'ocupabilitat –en una perspectiva de, com a mínim, el mig termini- i si apareix, per tant, afectivament desvinculada de les trajectòries educativo-formatives i completament aliena la idea clau de projecte professional. És per això que les intervencions públiques en l'àmbit de les TET no haurien de tenir com a objectiu –i això passa massa sovint- la mera “inserció laboral” de les persones joves. En un context cultural marcat pel presentisme juvenil i les alternatives d'oci consumista basades en el poder adquisitiu, la inserció laboral prematura –és a dir, sense projecte- representa sempre un risc molt elevat de contribuir a consolidar baixes expectatives de desenvolupament professional.

⁷ És cert que aquests prejudicis –com la majoria dels prejudicis- tenen algun fonament real, atès que “l'impacte dels recursos educatius individuals en els processos d'inserció laboral a Espanya és, en moltes dimensions, menor que en altres països”. Certament, les dades permeten constatar, per exemple, una “baixa rendibilitat relativa dels estudis universitaris a Espanya”, sobretot a causa de “l'augment de la proporció de les persones que obtenen titulació superior no s'ha vist correspost per un increment paral·lel de l'oferta d'ocupació d'aquestes característiques”. Però això no vol en absolut dir –com sovint es pensa i s'afirma- que la rendibilitat de les credencials educatives de menor nivell –per exemple, titulacions de formació professional- sigui en cap cas major que la de les titulacions universitàries. Senzillament això no és cert –sinó manifestament fals- en relació amb cap de les variables rellevants que es puguin prendre en consideració (atur, precarietat laboral o remuneració). Vegeu: Marí-Klosé, P. (dir.). *Informe de la inclusió social a Espanya: 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, 2009. pp. 234-244

Arribats a aquest punt, és important deixar constància del fet evident que en alguns casos – de molt greus dificultats d'aprenentatge o amb profunds problemes d'autoestima- la inserció laboral pot conduir per si mateixa –sobretot quan té lloc amb el suport de tutoria- a la normalització de persones joves en risc d'exclusió⁸. Tanmateix, quan abordem les transicions juvenils escola-treball, no hauríem de tenir exclusivament en compte a aquest segment de persones joves en risc d'exclusió social. D'una banda, sembla evident que només una part del 30% de persones joves que no obtenen el títol GES o abandonen prematurament els estudis es troben –ells mateixos o les seves famílies- en risc d'exclusió. La seva situació de *relatiu* desavantatge és resultat del fracàs de l'escola com a institució i de la reproducció de les desigualtats inherents a l'estratificació social. Es tracta de joves que sovint només precisen d'un impuls per a l'elevació de les seves expectatives o d'un major grau de suport en els processos d'aprenentatge. D'altra banda creiem necessari, també, defensar la conveniència de promoure algunes intervencions de caràcter universal (és a dir, adreçades a totes i tots els/les joves), doncs el suport generalitzat a la definició de l'objectiu i el projecte professional pot contribuir a la promoció de la igualtat d'oportunitats.

- c. El trànsit del treball al treball: Aquí cal tenir presents els recursos derivats de l'experiència laboral/ocupacional així com les oportunitats per a la mobilitat geogràfica i funcional. Esdevé necessari prestar atenció a les oportunitats diferencials de les persones joves dins del mercat de treball, en funció de les millors o pitjors condicions per la professionalització i en termes d'estabilitat contractual, possibilitats de promoció o millora professional. Sabem que les circumstàncies en les quals tenen lloc els trànsits del treball al treball estan estretament relacionades amb l'ocupabilitat i condueixen a trajectòries més o menys erràtiques, és a dir, dotades d'un grau major o menor de coherència curricular dins del procés de professionalització. I sabem, també, que els recursos derivats de l'experiència laboral/ocupacional no només podran donar lloc a una major o menor capacitat des del punt de vista tècnic, sinó també –depenent de les circumstàncies- a una expansió de les xarxes socials i a una millora dels contactes professionals i de les habilitats relacionals. Considerades com un conjunt, aquestes circumstàncies ens obliguen a interpretar la idea trànsit treball-treball més aviat com un conjunt de trànsits, és a dir, com una circulació. I, si bé és cert que l'experiència subjectiva d'inserció i mobilitat laboral pot aportar algun valor per si mateixa –per exemple, mitjançant la interiorització de rutines, actituds, mecanismes disciplinaris o l'obertura de disponibilitats- no ho és menys el fet que les trajectòries erràtiques i incoherents són molt menys valuoses –des del punt de vista de la millora de l'ocupabilitat- que aquelles desenvolupades en línia amb un procés de definició professional.
- d. El trànsit del treball a l'escola: Aquí cal contemplar els processos d'actualització formativo-acadèmica, ja sigui dins de processos de reciclatge professional o de reorientació/recuperació/reinici de trajectòries. La possibilitat de retorn al sistema educatiu és la base sobre la qual es poden justificar una gran part de les intervencions públiques adreçades a l'elevació de les expectatives juvenils de desenvolupament professional. Les persones joves que són resultat de l'anomenat “fracàs escolar”, poden no estar en les millors condicions –tant objectives com subjectives- per a la continuació

⁸ L'experiència laboral contribueix a capacitar per a l'assumpció de responsabilitats, a modificar positivament l'autopercepció, a promoure l'autodisciplina i facilitar l'acceptació de la disciplina, etcètera. Addicionalment, la pròpia vivència de la precarietat, normalment derivada d'ocupar llocs de treball de baixa o nul·la qualificació, pot contribuir a promoure el sorgiment de l'interès –ni que sigui només instrumental- per la formació.

dels seus estudis tot just en el moment de finalitzar l'etapa de l'educació secundària obligatòria. Tanmateix, el fet d'acreditar l'ESO –obtenir el GES– obre la porta a una futura reincorporació en el sistema d'educació formal. És per això que les intervencions adreçades a rebaixar les expectatives juvenils –per tal d'ajustar-les a les oportunitats actuals “observables”: de part de les famílies, o dels professionals de l'àmbit educatiu– són del tot errònies en la perspectiva de l'equitat. Operen injustificadament com a obstacles, sovint amb la condició d'irreversibles, per a les possibilitats futures de desenvolupament professional. És per això de tot punt incoherent que l'etapa obligatòria del sistema educatiu doni lloc al “fracàs escolar” en termes de no acreditació de l'ESO. I és per això que –en la perspectiva de la igualtat d'oportunitats– la recuperació acadèmica per garantir a totes les persones joves l'obtenció del títol GES hauria de ser la primera prioritat de les intervencions públiques en l'àmbit de les TET.

En definitiva, les transicions juvenils escola-treball haurien de ser: (a) identificades amb el procés de maduració professional de les persones joves; (b) contemplades a la llum del concepte clau d'ocupabilitat; (c) analitzades en estreta relació amb les trajectòries formatives; (d) nucleades a l'entorn de l'àmbit educatiu; i (e) ubicades dins del paradigma de la formació al llarg de tota la vida.

Currículum material, currículum formal i credencials educatives

Partim de la base, doncs, que les transicions juvenils escola-treball no haurien de ser percebudes, restringidament, com el trànsit a la vida activa de les persones joves. Ans al contrari, hem de situar l'èmfasi en la definició d'itineraris de professionalització nucleats a l'entorn de les trajectòries formatives. Coherentment, cal proposar que les intervencions públiques en l'àmbit de les transicions juvenils escola-treball es plantegin com a objectiu prioritari garantir que totes les persones joves defineixin efectivament trajectòries coherents de professionalització, assumint la necessitat de formació contínua que és inherent a l'avenç de la societat de la informació i el coneixement.

Pel que fa al fenomen de l'anomenat “fracàs escolar”, la prioritat ha de ser invariablement la millora de l'ocupabilitat de totes i tots els/les joves, situant en el centre de les intervencions la continuació/recuperació dels itineraris acadèmics i formatius. Les persones joves que han optat per abandonar prematurament el sistema educatiu sovint ho han fet en un moment determinat de la vida –és a dir, l'adolescència– on la presa de decisions de rellevància curricular esdevé particularment difícil. És per això que la “decisió” d'abandonar els estudis mai no hauria de ser considerada com a “definitiva”. Les polítiques adreçades a l'elevació d'expectatives juvenils de desenvolupament professional prenen aquí tota la seva rellevància com a garantia d'una ampliació en el ventall d'oportunitats per a la futura inserció laboral, que només podrà ser realment “digna” i “estable” sobre la base de la millora efectiva de l'ocupabilitat.

Resseguint la pauta d'aquesta mateixa perspectiva, cal atribuir un valor especial a l'educació i la formació *reglades*, dins la lògica de reconeixement de mèrits implícita en l'exigència social de credencials. El sistema educatiu formal –la regulació dels itineraris formatius– i també el mercat laboral –la percepció per part de les empreses de l'ocupabilitat subjectiva de les persones– operen segons aquesta lògica credencialista, que atorga un especial valor a les titulacions com a prova de les aptituds i les competències dels seus posseïdors. En aquest sentit, les persones joves no només han de ser ocupables, sinó que a la vegada han de poder ser reconegudes com a tals. És per això que el *curriculum vitae* “material” –

l'acumulació efectiva de recursos derivats de la formació i l'experiència laboral- no pot sempre substituir el *curriculum vitae* "formal", és a dir, l'acumulació de credencials acadèmiques i professionals demostratives de les capacitats professionals. Un i altre vessant curricular –el material i el formal- han de ser sempre tinguts en compte en la perspectiva de la millora de l'ocupabilitat subjectiva. I han de ser abordats simultàniament al llarg de tot el procés de professionalització de les persones joves.

Itineraris curriculars i trajectòries lineals de professionalització

A la literatura sobre les TET és habitual fer referència al fet que *"el model de transició caracteritzat per itineraris més directes i lineals ha donat pas a una diversitat d'itineraris que comportarien diferents modalitats de transicions més complexes"*⁹. En reflexionar sobre aquestes qüestions, correm el risc de confondre la *diversificació* dels itineraris amb el *trencament de la linealitat* de les trajectòries biogràfiques. Podria semblar, així, que "la joventut" d'avui dia –globalment considerada- es caracteritza per les anades i vingudes, pels avenços i els retrocessos en un trànsit circular d'entrades i sortides entre el mercat laboral i les institucions educativo-formatives. Podria semblar, així, que el trencament de la linealitat en les transicions juvenils escola-treball esdevé una característica inherent a les tendències socials i econòmiques del present, de tal manera que la pauta dominant de transició ja no seria la de començar a treballar en la professió escollida tot just finalitzada una trajectòria formativa lineal i completa.

Tanmateix, a banda de la consideració prèvia que això no ha estat mai així tampoc en el passat, el més important és advertir com *"pensar los itinerarios [de les persones joves] equivale a pensar en la diversidad y la desigualdad sociales, pensar en la estructura social y las constricciones"*, doncs, *"los itinerarios [de les persones joves] tienen un vínculo con la estructura social y las segmentaciones; no son independientes de las clases sociales ni del género, ni de la etnia, ni de las migraciones"*¹⁰. Així, si bé és cert que la linealitat no és un tret invariable de les transicions juvenils escola-treball contemporànies, també ho és que roman com una característica tendencialment comuna a les trajectòries de professionalització reeixides.

Les conclusions de la recent Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007 defineixen una tipologia de trajectòries juvenils de transició a partir del tractament estadístic i mitjançant la tècnica dels clústers o conglomerats. Els resultats agrupen les diferents experiències de transició juvenil en set trajectòries típiques ben diferenciades. Entre les variables seleccionades per a la definició de la tipologia, *"les variables relacionades amb la transició educativa i laboral –i específicament les variables de nivell d'estudi i edat a la primera ocupació- juguen un paper més important en la definició dels grups"*, doncs *"aquestes variables estan als primers llocs en els resultats de l'anàlisi de clústers"*. En el tema que ara ens ocupa, les conclusions d'aquesta enquesta situen un 23,9% i un 22,2% de les persones joves, respectivament, dins les trajectòries anomenades *"lineal universitària"* i *"lineal*

⁹ Subirats, J (dir), *Polítiques de transició escola-treball. Un estudi exploratori d'instruments a Catalunya*. Grup de Recerca IGOP de la UAB. Servei d'Ocupació de Catalunya. Juliol de 2009, p. 188.

¹⁰ Casal, J.; García, M.; Merino, R. i Miguel, F.J. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*. Papers, Revista de Sociología, 2006, n. 79, p. 34

mitjanes" (amb aquests específics noms respectius). Ambdues trajectòries apleguen a gairebé un 50% dels/les joves que han desenvolupat itineraris marcats per l'estabilitat i el desenvolupament professional *lineal*¹¹.

La raó de la importància de la linealitat en les trajectòries d'èxit és ben clara i té a veure amb el contrast entre –d'una banda- les dinàmiques d'acumulació de recursos curricularment valuosos i –de l'altra- la precarietat inherent a les trajectòries erràtiques caracteritzades per la dispersió, per la incoherència en els itineraris de formació, pel desordre en les experiències de mobilitat ocupacional i pel caràcter aleatori de les entrades i les sortides del mercat laboral. Així, hi ha segments de joves que articulen transicions lineals i acumulatives, gairebé sempre reeixides en el mig i el llarg termini. I hi ha altres segments juvenils que experimenten trànsits no tan sols "més complexos", sinó també caracteritzats per la irregularitat i gairebé sempre conduents a les dinàmiques de la precarietat. Aquestes situacions es donen en el marc d'itineraris de tipus "yo-yo" –segons la definició d'Andreu López¹²- i donen lloc a trajectòries "de precarietat" o "erràtiques", tal i com les ha definit Joaquim Casal¹³. Es tracta de persones joves que acumulen dèficits d'ocupabilitat com a resultat de la indefinició professional inherent a la circulació –o la singladura- sense rumb o trajectòria mínimament predefinida¹⁴. I és que, a causa del caràcter acumulatiu del desenvolupament curricular, totes les referències als processos de professionalització remetien sempre i invariablement al concepte de linealitat, a través d'idees tan explícites com la d'itinerari, rumb o trajectòria. La idea clau quan parlem de transicions escola-treball és doncs –i no està de més repetir-ho- la de *projecte professional*.

Coherentment, la pregunta relativa a quin ha de ser el nucli de les intervencions públiques en aquest àmbit de les TET apareix amb una claredat ben manifesta. Es tracta de prestar suport a les persones joves en el procés d'edificació d'un projecte professional personal mitjançant:

- El suport en l'anàlisi dels factors d'ocupabilitat, fomentant entre les persones joves la consideració de les trajectòries formativo-acadèmiques com a factor cabdal, que depèn en gran mesura de l'encert en la presa de decisions durant l'adolescència.

¹¹ Serracant, P. (coord.). *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007: una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2008. pp. 217-219.

¹² López Blasco, A; Du Bois-Retnibd, M. *Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: Hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos*. *Revista Estudios de Juventud*, n. 65, pp. 11-28, Madrid: Instituto de la Juventud. És ben cert que "en los últimos años, se observa una brusca ruptura de esta linealidad [característica de la era industrial]" i que "la juventud se concibe como una condición vital caracterizada por su incertidumbre, vulnerabilidad y reversibilidad". Però també ho és que "al hablar sobre juventud estamos hablando de situaciones y condiciones muy diversas", des del moment que persisteixen "diferencias de género, clase social o grupo étnico" i –el que és més important- avança "la fragmentación y la individualización de la juventud en términos de debilitamiento de los modelos colectivos de socialización". Vegeu, també: López, A.. *De los itinerarios lineales a las trayectorias yo-yo*, article presentat a la Conferència "Jóvenes y políticas de transición en Europa"

¹³ Casal, J. *Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración*. Publicat a REIS, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n. 75, 1996.

¹⁴ Casal, J.; García, M.; Merino, R.; Miguel, F.J. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*. *Papers, Revista de Sociología*, n. 79, 2006.

- El foment de l'elevació d'expectatives juvenils de desenvolupament professional, promovent una interpretació de la feina com a factor d'autorealització –és a dir: en clau vocacional- més que com un mer mitjà instrumental per a l'assoliment de poder adquisitiu mitjançant el salari.
- L'acompanyament en el procés de tria d'una trajectòria de professionalització –i, per tant, formativo-acadèmica- ajustada a les característiques personals de cada jove, des de la consideració dels factors d'ocupabilitat objectius (externs) i subjectius (personals).

En definitiva, no es tracta d'identificar quina pugui ser la *durada* òptima dels itineraris formatius “a l'abast” d'unes o altres persones joves, en funció de quin sigui el “potencial” demostrat –com a “capacitat” abstracta per a l'estudi- en un moment determinat de la vida – l'adolescència- en què la definició de les expectatives és alhora complexa i erràtica. Del que es tracta és d'identificar quines són les oportunitats per a la *descoberta* vocacional i per a la continuació indefinida de la trajectòria formativa en un context socioeconòmic que situa la formació continuada –la formació al llarg de tota la vida- com a condició *sine qua non* per al manteniment de l'ocupabilitat. En el cas dels/les joves que pateixen els resultats de l'anomenat “fracàs escolar”, es tracta de facilitar-los la recuperació dels itineraris acadèmics, incentivant la reimmersió a les instàncies de formació reglada i promovent l'assoliment d'autonomia mitjançant l'assumpció progressiva de responsabilitats individuals sobre el propi procés de desenvolupament curricular.

És clar, doncs, que les transicions juvenils escola-treball no conclouen amb –ni poden tenir raonablement com a objectiu- la inserció laboral o la incorporació dels/les joves a la població activa¹⁵. Les transicions juvenils escola-treball conclouen –si és que han de concloure en algun moment- amb l'assumpció de responsabilitats en l'edificació d'un projecte professional coherent. Un projecte que només pot ser personal –individual- i que ha de poder garantir el manteniment d'un grau suficient d'ocupabilitat en el mig i el llarg termini, des de la plena presa de consciència relativa a la importància de la formació *permanent*. El resultat de la transició escola-treball d'una persona jove no pot ser un altre que el seu propi projecte professional com a part inherent del projecte *de vida*.

2.2.2 Transicions juvenils, precarietat, segmentació i estratificació

Transicions juvenils, individualització i diversificació de trajectòries

Certes tendències rellevants per a les transicions escola-treball afecten globalment a la joventut considerada, com és el cas de la diversificació de trajectòries juvenils. No només es constata el fet evident que aquestes són diverses –i, per tant, no homogènies- sinó que alhora s'ha identificat també un procés creixent de pluralització i correlativa desestandardització dels itineraris característics d'èpoques passades. Seguint a Andreu López y Manuela du Bois-Reymond, aquest procés d'individualització comporta una pèrdua de les referències lineals per al resseguiment de trajectòries, donant lloc a un major sentiment de responsabilitat –i alhora d'incertesa- de les persones joves en la definició dels

¹⁵ En aquest sentit, no deixa de ser incoherent plantejar la inserció laboral com a objectiu de les intervencions públiques en l'àmbit de les TET quan –alhora- s'identifica com a problema l'abandonament prematur de les trajectòries formatives.

seus itineraris. Es tracta d'una tendència general i, per tant, afecta virtualment a totes les persones joves.

És important tenir en compte, tanmateix, que els processos d'individualització de trajectòries en absolut no anul·len –i ni tan sols hi ha raons per pensar que matisen– l'impacte dels factors i processos de reproducció de la desigualtat i l'estratificació socials. En aquest sentit, *“la individualización no quiere decir que la estructura social, en términos de origen y oportunidades haya perdido importancia”*. Així, *“la desigualdad social en los recursos y oportunidades persiste en las trayectorias individualizadas, llevando a opciones biográficas más amplias o más estrechas”*, doncs és un fet evident que *“la capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende fundamentalmente del conocimiento cultural, el apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género y el origen social (y étnico)”*¹⁶. Per una banda, la identificació d'un procés creixent d'individualització d'itineraris i diversificació de trajectòries, no hauria de donar lloc a una manca d'atenció envers els factors que incideixen en la segmentació social i reproducció de les desigualtats. Per l'altra, havíem vist abans –a propòsit dels itineraris de professionalització– com la pèrdua de referències per al desenvolupament de trajectòries estandarditzades, no hauria de donar lloc a la minimització de la importància de la linealitat en els itineraris acumulatius característics de les biografies reeixides.

Desigualtat intergeneracional i ocupabilitat juvenil

Una segona tendència general observable és el manteniment de desigualtats *intergeneracionals* –entre generacions– que col·loquen “la joventut” en situació de relatiu desavantatge dins l'estructura social i l'estratificació laboral. En aquest sentit, per exemple, *“atur i precarietat han estat, des de la meitat de la dècada dels vuitanta, problemes estretament relacionats a Espanya amb la condició juvenil”*. Efectivament, *“els joves espanyols [la joventut espanyola globalment considerada] cobren menys que treballadors en [exactament] la seva mateixa situació [estudis, anys d'experiència] però d'edat més avançada”*¹⁷.

És obligat fer referència aquí al debat sobre si les desigualtats *intergeneracionals* –és a dir, la situació de precarietat relativa de les persones joves– tenen el seu fonament en el factor generació o el factor edat. La primera hipòtesi apunta al fet que les persones que avui són joves arrossegaran les condicions de precarietat al llarg de tota vida, incloent-hi l'etapa adulta. La segona hipòtesi identifica un enquistament de les condicions de precarietat en la franja d'edat considerada juvenil¹⁸. Tot i que no reproduïrem aquí aquest debat, destacarem

¹⁶ López Blasco, A; Du Bois-Reymond, M. *Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: Hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos*. Revista Estudios de Juventud, n. 65, Madrid: Instituto de la Juventud, 2004. p. 14.

¹⁷ Marí-Klosé, P. (dir.). *Informe de la inclusió social a Espanya: 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, 2009. pp. 234-240

¹⁸ Antoni Salvadó i Pau Serracant han defensat la hipòtesi de la vulnerabilitat generacional (vegeu: Salvadó, A., Serracant, P. *Forever young. Vulnerabilitat social juvenil o vulnerabilitat social generacional?*. Ponència marc del III Congrés de la Joventut de Catalunya). Tanmateix, a treballs més recents –sobretot derivats de la seva participació en l'elaboració de l'informe de l'Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007, del qual són coautors– ells mateixos han vingut matisant els seus punts

–resseguint el darrer Informe de la Inclusió Social a Espanya de 2009- un argument que ens és útil per la seva estreta vinculació amb el concepte d'ocupabilitat al qual ens hem referit de manera insistent fins al moment. Aquest argument apunta al fet que *“els joves tenen menys experiència laboral”* i *“duen, de mitjana, menys anys en les empreses que treballen, la qual cosa significa un menor coneixement de les tecnologies i els processos productius”* (p. 240). En un context en el qual *“les empreses recompensen la productivitat que procura l'experiència”*, això es tradueix en una menor remuneració i –pensem nosaltres- també en un handicap des del punt de vista de la probabilitat de ser ocupats i de la predisposició de les empreses a consolidar la relació laboral de les persones joves com a relació estable. Aquest handicap juvenil relatiu a l'ocupabilitat –i que remet al factor edat- és probablement una de les causes per les quals *“les condicions de flexibilitat i precarietat transcendeixen fronteres educatives”* de tal manera que *“tots els joves les experimenten durant els primers anys d'experiència laboral, amb independència del seu capital formatiu”* (p. 238). I és que, clarament, si prenem com a referència el nivell d'estudis, no existeixen diferències significatives en la situació laboral de les persones joves ni pel que fa a la situació contractual, ni pel que fa al temps necessari per accedir a la primera ocupació. Totes les persones joves afronten el pas a la vida activa –la seva primera inserció laboral- en condicions de *relativa* precarietat dins la dinàmica de les desigualtats generacionals¹⁹.

Centralitat de les desigualtats intrageneracionals

Tant en l'àmbit acadèmic com també en el de la gestió pública, ha esdevingut un lloc comú manifestar preferència per referir-se a “les persones joves” –o “els i les joves”, per tal d'atendre també a la dimensió de gènere- en comptes de recórrer a la idea general –genèrica, indiferenciada i abstracta- de “joventut”. Això no només es justifica per la tendència abans apuntada cap a la individualització de trajectòries i la pèrdua de pautes i referències lineals estandarditzades. En el tema que ens ocupa –i en la perspectiva de l'equitat- l'atenció a l'heterogeneïtat intrageneracional esdevé una necessitat de tot punt ineludible si volem visualitzar la manera específica en què té lloc la *reproducció* de les desigualtats socials en les trajectòries *individuals* de professionalització de les persones joves.

Així, en la perspectiva de les trajectòries biogràfiques –i de les transicions juvenils- són les diferències *intrageneracionals* –i no les intergeneracionals- les que assoleixen centralitat des del punt de vista de l'equitat.. Així, voldrem saber: (a) Quines són les oportunitats *diferencials* d'unes i altres persones joves per al desenvolupament de les seves trajectòries professionals; i (b) A través de quins mecanismes específics opera el bloqueig de les oportunitats i la contenció de les expectatives d'alguns segments de joves.

Coherentment, en les aproximacions teòriques a les transicions juvenils –aquí fem i farem referència reiterada a la de Joaquim Casal- com en els estudis empírics sobre els processos d'emancipació –aquí hem citat les successives enquestes als i les joves de Catalunya de 2002 i de 2007- trobem com a constant el recurs a la categorització de les trajectòries, des del reconeixement del fet evident que no tots/es els/les joves “transiten” en igualtat de condicions. Ni obtenen, tampoc, *outputs* similars en el marc dels processos de transició.

de vista. De fet, és molt probable que tant el factor edat com el factor generació tinguin ambdós un impacte rellevant com a causes de les desigualtats intergeneracionals.

¹⁹ Marí-Klosé, P. (dir.). *Informe de la inclusió social a Espanya: 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, 2009. p. 234-240.

Desigualtats intrageneracionals: trajectòria i projecte professional

Tal com hem vist més a dalt, però, no trobarem la situació de relatiu desavantatge dels/les joves procedents de l'anomenat "fracàs escolar" en una major dificultat per a l'accés a la vida activa (la inserció laboral) ni en una major dificultat per accedir a formes contractuals menys precàries o més estables. Els/les joves qui han abandonat prematurament els seus itineraris de formació comparteixen amb els/les que presenten credencials formatives més altes –ja siguin professionals o acadèmiques– una situació igualment precària pel que fa a la *primera* inserció laboral. Aquestes constatacions poden ser fins a cert punt contraintuïtives si considerem els objectius de moltes de les intervencions públiques en l'àmbit de les TET, que es plantegen com a fita invariable la "inserció laboral" de les persones joves o identifiquen les transicions juvenils com un mer "trànsit" o com "el pas a la vida laboral activa".

En realitat, però, les diferències entre els/les joves universitaris i els qui són víctimes de l'anomenat "fracàs escolar" –és a dir, la situació de desavantatge relatiu de les persones amb baixa qualificació professional o trajectòria formativa més curta– les trobem principalment en la projecció de les oportunitats i les expectatives *en el mig i el llarg termini*. En concret:

1. Les persones amb un nivell d'estudis més alt tenen una probabilitat més alta que la seva primera feina estigui relacionada amb la pròpia trajectòria formativa i que, per tant, pugui ser curricularment significativa²⁰. A més, aquesta correspondència entre l'ocupació i la trajectòria formativa tendeix a consolidar-se amb el pas del temps per a les persones joves amb majors credencials educatives. De fet, les distàncies s'eixamplen significativament al cap de només cinc anys d'experiència laboral. En aquest sentit, més a dalt havíem proposat –en parlar del "trànsit" de l'escola al mercat laboral– distingir entre la inserció laboral, la inserció ocupacional i la inserció professional. Per justificar la diferenciació, ens remetiem a les oportunitats diferencials que cadascuna d'aquestes alternatives ofereix per a la definició d'un projecte curricular dotat de coherència. I les dades ens mostren com les persones amb un major nivell de formació –i això resseguint estrictament la pauta dels graus acadèmics oficials de l'educació formal– desenvolupen les seves transicions escola-treball en millors condicions per a la definició d'una trajectòria professional. Com hem vist, és aquí on cal potenciar la intervenció pública –sobre la base de la idea de projecte professional– mitjançant accions de suport basades en la informació, l'orientació, l'assessorament i (sobretot) la formació.
2. Les persones joves amb credencials educatives més baixes –i en major mesura les que no han obtingut titulació GES– presenten clarament una major vulnerabilitat relativa envers els llocs de treball que ocupen. Observem com *"la probabilitat que acabessin el seu contracte o fossin acomiadats (enlloc d'anar-se'n voluntàriament) és significativament més alta en els nivells d'estudis inferiors que entre els joves*

²⁰ Així, la primera feina està molt o bastant relacionada amb la trajectòria formativa dels/les universitaris/àries en un 38% dels casos. Aquesta és del 31% en el cas de persones joves amb formació professional mitjana o superior; del 14,4% en el cas dels/les posseïdors/es del títol de batxillerat; del 12,3% per als/les qui van superar l'ESO; i només del 6,3% en el cas de les persones sense cap titulació d'educació reglada. Al contrari, les proporcions en què la feina no està gens relacionada amb la pròpia trajectòria formativa són, respectivament, del 55%, del 59%, del 75%, del 78% i del 86%. Vegeu: Marí-Klosé, P. (dir.). *Informe de la inclusió social a Espanya: 2009*. Barcelona, Fundació Caixa Catalunya, 2009. p. 236

universitaris”²¹. Aquesta situació de forta vulnerabilitat tendeix a consolidar-se en el mig i en el llarg termini i determina l’entrada en la roda de la precarietat laboral de la mà de la volatilitat de les ocupacions. La inserció laboral d’aquestes persones joves s’assenta sobre la base d’una ocupabilitat genèrica i indiferenciada, és a dir, extremadament limitada i sense marge per a la projecció professional en el mig i el llarg termini.

Estratificació, contenció d’expectatives i bloqueig d’oportunitats

Esdevé necessari distingir entre la divisió *funcional* del treball i la divisió *social* del treball. La primera fa referència a una necessitat que és inherent a les estructures productives de l’economia. Aquestes precisen de funcions laborals més o menys complexes, més o menys qualificades i amb un major o menor potencial d’autorealització personal. En els extrems, podem identificar un contrast evident entre l’aportació de mera força de treball –indiferenciada, intercanviable, substituïble– i l’aportació de qualificacions professionals individuals –personals, concretes, específiques i acumulatives. Entre un i altre extrem, trobem tot un ventall –un *continuum*– de diferents oportunitats laborals, ocupacionals i professionals. La divisió *social* del treball comporta, en canvi, la reproducció de les desigualtats socials i la seva traducció en estratificació laboral. Comporta l’orientació *biogràfica* d’unes o altres persones –des del naixement i a través de la contenció de les expectatives i el bloqueig de les oportunitats– per facilitar el seu encaix específic dins les estructures productives de l’economia, és a dir, la seva ubicació tendencialment *permanent* en uns o altres segments del mercat de treball, tot resseguint la lògica de l’equilibri entre l’oferta i la demanda de “mà d’obra”.

En la perspectiva de l’equitat, existeix una contradicció irresolta entre la necessitat d’estratificació *funcional* dels llocs de treball en el si de les estructures productives de l’economia i una segmentació *social* del mercat de treball que tendeix a enquistar les trajectòries vitals de determinades persones en posicions de relativa subordinació²². D’una banda –en la perspectiva del mercat de treball realment existent– moltes empreses necessiten persones predisposades a ocupar llocs de treball precaris, amb baixos requeriments de qualificació. De l’altra, la disponibilitat personal per ocupar posicions laborals subordinades només pot tenir lloc a partir de la contenció de les expectatives i el bloqueig de les oportunitats. Centrant-nos en el tema que ens ocupa, podem expressar aquesta contradicció de la següent manera:

1. D’una banda, sovint es pretén constatar que l’aposta per un procés d’elevació d’expectatives juvenils de desenvolupament professional –i el foment, per tant, de l’opció per itineraris formatius de cicle llarg– “*pot conduir a resultats socialment ineficients, ja que propicia inversions educatives excessives en una formació que produeix poc valor afegit (pàg. 245)*”. Aquest és el punt de vista segons el qual s’identifica un “excés social de formació”, una expansió de les credencials educatives i formatives –i de les expectatives de desenvolupament professional– que no té correspondència amb les oportunitats realment ofertes per les estructures de l’economia. En tot cas, donada la persistent presència del fenomen de la sobrequalificació juvenil, podem constatar com a fet evident

²¹ Marí-Klosé, P. (dir.). *Informe de la inclusió social a Espanya: 2009*. Barcelona, Fundació Caixa Catalunya, 2009. p. 236.

²² Sobre la segmentació del mercat de treball, vegeu: Toharia, L.. *El Mercado de Trabajo: Teorías y Aplicaciones*. Madrid, Alianza Editorial, 1975 .

que “l'augment extraordinari de la proporció de persones que obtenen una titulació superior no s'ha vist correspost per un increment paral·lel de l'oferta d'ocupació d'aquestes característiques (pàg. 245)”²³.

2. D'altra banda es constata com l'augment en el nivell educatiu general de la població –i la democratització de l'accés als nivells superiors de l'educació, altres en dirien “massificació”- *“està contribuint a corregir la bretxa educativa entre la societat espanyola i altres del nostre entorn, que podia condicionar seriosament les nostres oportunitats competitives en la societat de la informació i el coneixement”*. L'argument apunta –en contradicció flagrant amb l'anterior constatació- al fet, per a nosaltres evident, que la rendibilitat de les inversions educatives no només s'ha de contemplar en la perspectiva de l'eficiència o l'eficàcia en el curt o el mig termini. Al contrari, creiem necessari destacar la importància d'aprofitar les oportunitats que sorgeixen en el llarg termini, seguint la pauta d'un enfocament estratègic del desenvolupament social i econòmic²⁴. És per això que quan es parla de la *“necesidad de ajuste entre el sistema educativo y el mundo del trabajo”*²⁵ –i aquesta és una expressió que ha esdevingut ja un lloc comú i que es repeteix més del que s'explica- esdevé necessari precisar: (a) en què consisteix exactament tal desajust; (b) de quina manera específica ha de tenir lloc un hipotètic encaix; i (c) quina és la perspectiva temporal en què s'hauria de projectar: el curt, el mig o el llarg termini.

En aquest sentit, es pot perfectament defensar la necessitat imperiosa d'un ajust immediat entre la distribució social de les credencials educatives o formatives i els requeriments actuals de qualificació. Però s'ha de reconèixer, llavors, el cost al qual dona lloc –en termes d'equitat- una rebaixa de les expectatives –o una reducció de les oportunitats- per a l'encaix de determinats segments de la població en aquelles ocupacions que comporten requeriments de qualificació més baixos. Es pot perfectament defensar, també, la necessitat d'ajust dels continguts de la formació impartida –reglada o no reglada- a les necessitats actuals de qualificació, és a dir, les explícitament *demandades* per les empreses. Però s'ha de reconèixer, llavors, la contradicció que comporta identificar *simultàniament* un mercat laboral dinàmic, flexible i canviant com a resultat de l'economia de la informació, el coneixement i la innovació. La realitat és, en canvi, que la formació pot esdevenir també

²³ Marí-Klosé, P. (dir.). *Informe de la inclusió social a Espanya: 2009*. Barcelona, Fundació Caixa Catalunya, 2009. p. 245. La citació relativa a la potencial ineficiència de la inversió educativa es refereix, en aquest cas, al fenomen de la sobrequalificació juvenil. Pretén destacar el fet que *“la sobrequalificació altera els paràmetres de competició per ocupacions menys qualificades”*. Així, *“davant d'una oferta de treballadors sobrequalificats per a les ocupacions existents, la garbella d'entrada a ocupacions que no requereixen excessiva qualificació se situa fora de l'abast de treballadors que disposen estrictament de la formació requerida, per què competeixen amb treballadors amb més credencials”*. En aquestes condicions *“l'adquisició de credencials es converteix en una estratègia mitjançant la qual els treballadors intenten evitar caure en les pitjors ocupacions, així com millorar el seu horitzó laboral futur”*.

²⁴ Marí-Klosé, P. (dir.). *Informe de la inclusió social a Espanya: 2009*. Barcelona, Fundació Caixa Catalunya, 2009. p. 257.

²⁵ López Blasco, A.; Du Bois-Reymond, M. *Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: Hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos*. Revista *Estudios de Juventud*, n. 65, Madrid: Instituto de la Juventud, 2004. p. 20-21.

prospectiva, pot prendre com a referència les necessitats d'ajust esperades –futures- i pot alhora inserir-se dins del marc d'apostes *proactives* de desenvolupament estratègic²⁶.

Pel que fa a les intervencions públiques en matèria de transicions juvenils escola-treball, les alternatives són ben clares i manifestament contradictòries. Podem apostar per promoure una elevació generalitzada de les expectatives de desenvolupament professional de totes les persones joves, en la perspectiva de la igualtat d'oportunitats. Però podem també apostar –alternativament- per consolidar la reproducció de les desigualtats socials, acceptant la traducció directa de la segmentació social en credencials educatives diferencials per promoure així un millor ajust dels itineraris de les persones joves amb les demandes sistèmiques d'estratificació laboral, ocupacional i professional.

2.3. Relació entre expectatives i oportunitats en la definició d'itineraris

2.3.1 El paper cabdal de l'escola en la definició d'itineraris

En un context social caracteritzat per les desigualtats socials, el paper de l'escola –i en general de les institucions educatives- adquireix una especial rellevància. L'escola i els altres agents de socialització poden incidir a dos nivells diferents que es vinculen sinèrgicament, en una relació de potenciació mútua. Parlem de les oportunitats i les expectatives juvenils. Els itineraris formatius i professionals de les persones joves depenen de la interacció sinèrgica d'aquests dos factors clau. Així, una ampliació en el ventall d'oportunitats contribueix normalment a elevar les expectatives de desenvolupament formativo-professional, així com una reducció en l'univers de les expectatives acostuma a derivar en una manca d'atenció a les oportunitats realment (o potencialment) existents.

És del tot evident que la presa de decisions que té lloc en l'àmbit educatiu impacta de manera rellevant sobre el futur desenvolupament curricular i sobre les opcions a l'abast per a la professionalització durant l'edat adulta. Podem dir, sense temor a equivocar-nos, que la presa de decisions de major rellevància curricular té principalment lloc a l'escola, durant els darrers cursos de l'ESO i un cop finalitzada l'etapa d'escolarització obligatòria²⁷. Així:

²⁶ En primer lloc, cal tenir en compte que les demandes de les empreses constitueixen només *una part* de les demandes socials. En segon lloc, les necessitats socials *no sempre* s'expressen explícitament com a demandes. En tercer lloc –i aquest és l'argument que defensem en el paràgraf que comentem ara- difícilment hi ha raons per preveure que les necessitats efectivament existents – les actuals- hagin de coincidir amb les que podran existir en el *futur*. Les estratègies de desenvolupament econòmic –com ara els processos històrics de reconversió industrial- són una mostra clara de com és possible abordar aquests desajust. En aquest sentit, per a la identificació dels costos d'oportunitat implícits en les apostes estratègiques de desenvolupament econòmic, pot ser molt il·lustrativa la lectura de l' *Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana*, accessible en línia: <http://www.acordestrategic.cat>

²⁷ Ens referim aquí al fet que la presa de decisions durant l'etapa vital juvenil té un impacte més important per al desenvolupament professional que no les que es prenen durant l'edat adulta. Tanmateix, ja hem fet referència al fet que les condicions en què els/les joves aborden el seu procés

- En primer lloc, sabem que l'adolescència és una etapa de la vida de les persones en què la presa de decisions esdevé particularment difícil.
- En segon lloc, sabem que l'escola juga un paper cabdal en la fixació de les oportunitats de les persones joves, doncs l'educació i la formació –ja des de la primera infància- són factors clau per a la concreció de l'ocupabilitat en l'edat adulta.
- En tercer lloc, sabem que l'escola és un factor clau en el procés de definició de les expectatives dels/les alumnes, des del moment que incideix quotidianament en la consciència autoreferencial de l'èxit i el fracàs.

Finalment sabem –tanmateix- que l'escola no és l'únic factor de socialització i que és possible cercar la intervenció sinèrgica entre l'administració educativa, les famílies, les administracions locals, les associacions per a l'educació extraescolar i altres agents potencialment propers a la vida quotidiana de les persones joves. Tot i que el centre de la intervenció se situa sense dubtes en l'àmbit educatiu, l'escola no té perquè trobar-se sola. I malgrat el fet evident que les condicions per a l'èxit i el fracàs en les transicions escola-treball venen donades pel procés educatiu globalment (biogràficament) considerat, sempre resta un cert marge de maniobra. Del que es tracta és de concretar les oportunitats d'intervenció dels diferents agents –la família, l'escola, les administracions i el teixit associatiu- per a l'ampliació del ventall d'oportunitats i per a l'elevació de les expectatives dels/les adolescents i joves.

Definicions i sentits possibles de l'expressió “fracàs escolar”

L'anomenat “fracàs escolar” pot ser interpretat des de molts punts de vista. Malgrat que la pròpia expressió incideix en el vessant col·lectiu i institucional –i, en aquest sentit, “fracàs escolar” significa “fracàs de l'escola”- l'aproximació socialment més estesa –entre el professorat, entre les famílies i entre les pròpies persones joves- és la que situa l'accent en el vessant individual. En general, s'acostuma a expressar el problema mitjançant la comptabilització dels/les alumnes que no assoleixen el Graduat en Educació Secundària Obligatòria (GES) i sovint s'aborda exclusivament en la perspectiva de la potenciació de les capacitats diferencials d'aquells/es alumnes qui “fracassen”. Les respostes se centren en buscar la manera específica en què es podrà aconseguir que aquells/es alumnes concrets/es accedeixin a una millora del seu rendiment. En general doncs –i paradoxalment- les pressions socials s'adrecen als/les alumnes o a les escoles més que no a l'administració educativa o la institució escolar.

Podem aquí recollir la classificació de Jaume Funes (et. al), que fa explícites les 6 situacions a les quals podem remetre l'expressió “fracàs escolar”. Les reflexions que deriven de les situacions 1 a 5 seran aprofundides al capítol 2.4.4, dedicat específicament a identificar el paper de l'escola com a agent educatiu i factor de socialització. I centrarem aquest capítol en les reflexions que es poden desprendre de la idea de “fracàs escolar” com a “fracàs personal individual”. Així, doncs, el fracàs escolar es pot interpretar com a:

de professionalització –tant en l'àmbit de les oportunitats com també de les expectatives- estan fortament condicionades pel procés educatiu globalment considerat. En aquest sentit, reiterem la importància cabdal de l'educació durant la primera infància.

1. Fracàs de l'administració educativa, “*que no ha volgut o no ha sabut trobar solucions efectives al problema del dèficit formatiu d'una part important de la societat*”²⁸. Constatem, en aquest sentit, que l'administració educativa és la responsable d'evitar la traducció de les desigualtats socials d'origen en la distribució de les titulacions, la dispersió en els resultats acadèmics i les expectatives diferencials de les persones joves a l'hora de definir els seus itineraris educatius, formatius i professionals. És la responsable, per tant, de garantir una dotació suficient de recursos (de personal i altres), d'articular mecanismes per a la compensació de les oportunitats diferencials i d'establir mesures per a l'adequat tractament de la diversitat des de la pedagogia. Fins i tot podríem dir que la principal funció del sistema educatiu ha de ser la de contribuir a evitar la producció i reproducció de desigualtats. La mesura de l'èxit de l'administració la trobarem doncs, coherentment, en l'*output* efectiu del sistema educatiu en termes d'equitat²⁹. [vegeu el capítol 2.4.4]
2. Fracàs de la institució escolar, “*que es veu incapaç d'assolir els objectius pels quals ella mateixa defensa que va ser creada*”³⁰. Ens remetem aquí a les reflexions –que aprofundirem al capítol 2.4.4- relatives a la funció efectiva de l'escola com un dels principals aparells institucionals per a la reproducció ideològica falsament meritocràtica de l'estat-nació liberal³¹. El seu fracàs té a veure, sens dubte, amb la posició que ocupa dins del conjunt dels aparells institucionals de l'estat i l'economia. Les limitacions de la institució escolar tenen a veure amb la funció originària com a dispositiu per a la socialització de les persones en els valors de la meritocràcia liberal. La base de legitimació dels *outputs* (falsament) meritocràtics de la institució escolar històrica resideix en un principi formal d'igualtat nucleat a l'entorn del concepte abstracte de ciutadania³². Però la diversitat de la societat real –la desigualtat de fet- casa molt malament amb una institució que encara arrossega aquest “pecat original” en la seva pròpia disposició organitzativa i procedimental. [vegeu el capítol 2.4.4]
3. Fracàs del professorat, “*bona part del qual no compta amb els recursos suficients (materials, de personal i formatius) per atendre convenientment la diversitat en les escoles*”³³. No es tracta, en cap cas, de culpabilitzar els professionals de l'àmbit

²⁸ Funes, J. (et. al.). *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. Col·lecció Finestra Oberta, n.3. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1998. p. 10.

²⁹ El concepte d'excel·lència del sistema educatiu i de les escoles és utilitzat sovint de manera molt imprecisa. Des del nostre punt de vista –i tenint en compte els objectius socialment exigibles a les institucions educatives- no es pot desvincular l'excel·lència de l'equitat. Així, un sistema amb resultats no equitatius mai no podrà ser considerat excel·lent sense remissió directa a la lògica meritocràtica que -com veurem al capítol 2.4.4- aquí qüestionem obertament.

³⁰ Funes, J. (et. al.). *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. Col·lecció Finestra Oberta, n.3. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1998. p. 10.

³¹ Vegeu, en relació amb aquest tema, l'apartat *Actualització de la institució escolar en l'atenció a la diversitat*.

³² Diem “falsament” meritocràtica perquè –atesa la desigualtat social real- el mèrit no té perquè guardar relació amb l'atorgament efectiu de credencials acadèmiques. Dit d'una altra manera: La meritocràcia liberal ha estat sobretot un recurs ideològic per a la traducció de les desigualtats socials en diferències d'estatus a través principalment de les credencials acadèmiques. Així, una de les funcions històriques de la institució escolar ha estat, precisament, la de servir de fonament a la divisió social del treball i l'estratificació ocupacional.

³³ Funes, J. (et. al.). *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. Col·lecció Finestra Oberta, n.3. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1998. p. 10.

educatiu. Es tracta de reconèixer la percepció subjectiva de fracàs –més habitual a la xarxa pública que a la de centres privats i concertats- d'alguns/es professionals que se senten desbordats/des en la seva capacitat d'intervenció. El cert és que molts/es professionals de l'educació –mestres i professors/es, però també pedagogs/gues, psicopedagogs/gues, integradors/es socials (allà on aquesta figura professional és present)- fan cada dia esforços descomunals per atendre la diversitat fàctica amb els recursos –comparativament i funcionalment escassos- que l'administració educativa posa al seu abast. Però aquesta actitud oberta a la realitat (plural, diversa) no acostuma a ser sistemàtica. De fet, en les condicions actuals difícilment ho pot ser. I es fa principalment visible en els (pocs) moments d'atenció personalitzada i en aquelles (variades, disperses) circumstàncies en què els/les professionals de l'educació aprofiten –si cal, al marge del currículum acadèmic formal- “*qualsevol oportunitat d'agafar pels cabells el més minso bri d'interès per alguna cosa*” en els/les seus/seves alumnes³⁴. Aquests/es professionals saben que l'exercici autèntic de la pedagogia consisteix precisament a descobrir quotidianament els interessos i les motivacions que orienten l'aprenentatge. Però això –la pedagogia autèntica- sembla ben difícil de promoure amb una trentena d'alumnes –de persones, de vides- físicament presents a l'aula. Sobretot quan –i això és el que sovint passa en la darrera etapa de l'educació obligatòria- aquests/es alumnes se senten reclosos/es dins dels murs de l'escola. [vegeu el capítol 2.4.4]

4. Fracàs dels elements didàctics i metodològics, “*que no han aconseguit adaptar-se a la diversitat de ritmes, capacitats, motivacions i interessos que es donen dins les aules*”³⁵. Òbviament, les possibilitats didàctiques i metodològiques depenen en gran mesura de la dotació de recursos, sobretot de personal. Ens estalviarem aquí de fer explícites referències comparatives entre sistemes educatius de diferents països pel que fa a la dotació de recursos. La situació de Catalunya i Espanya és ben coneguda i sobra també fer referència als paradigmàtics referents internacionals, entre els quals Finlàndia. I és que cal diferenciar entre la insuficiència *relativa* de recursos –que es pot fer explícita en la comparació entre diferents realitats educatives- i la insuficiència *funcional* de recursos, que ha de ser posada en relació amb els objectius educatius i pedagògics *declarats* per un determinat sistema (com ara el nostre). En aquest sentit, sembla clar que la didàctica i la metodologia no podran donar mai resposta a problemes que deriven de la indisponibilitat d'aquells recursos dels quals precisament depèn la seva implementació operativa. Si entenem l'educació com un fet relacional –entre qui educa i qui és educat- sembla clau la dotació suficient de personal docent adequadament format. Mestres i professors/es funcionalment capacitats/des per “*ser conscients en tot moment de les necessitats de l'alumne i poder així ajustar la seva docència*”³⁶. Capacitats per aplicar elements didàctics i metodològics que facilitin una aproximació a la diversitat i a la complexitat irreductible de cadascun dels individus. [vegeu el capítol 2.4.4]
5. Fracàs de la cultura social, “*que no respecta la diferència, que propugna la rivalitat competitiva i que impossibilita l'exercici de la solidaritat i la justícia social*”³⁷. Cal atendre

³⁴ Bocanegra, S. *Entre les parets*, a *L'Avenç*, n. 344 de març de 2009.

³⁵ Funes, J. (et. al.). *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. Col·lecció Finestra Oberta, n.3. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1998. p. 10.

³⁶ Benejan, P.L. *l'avaluació no és el problema*, a *El Periódico* (08-10-2008)

³⁷ Funes, J. (et. al.). *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. Col·lecció Finestra Oberta, n.3. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1998. p. 10.

aquí a quina sigui la traducció d'aquestes tensions socials –entre la solidaritat i els incentius inherents al sistema social i econòmic vigent- a l'àmbit educatiu. La (falsa) meritocràcia és el punt de referència més comú per a la legitimació de la rivalitat competitiva. Es tradueix en sistemes d'avaluació finalistes, que contribueixen a impulsar dinàmiques comparatives d'uns/es alumnes envers altres, potenciant sentiments de fracàs que –lluny d'estimular l'aprenentatge, tal com sovint es pretén- dona lloc a la pèrdua d'interès i a la conflictivitat³⁸. Es tradueix en una concepció de “*l'excel·lència del sistema educatiu*” desvinculada dels criteris d'equitat i permanentment preocupada pel “*talent*” i les aspiracions dels/les estudiants més avantatjats/des. Es tradueix en la justificació de la segregació dels/les alumnes en una doble xarxa educativa sobre la base d'una pretesa –i sovint falsa- capacitat d'elecció de centres per part de les famílies. Es tradueix, doncs, en una manca de consens social a l'entorn de la funció de l'escola com a promotora de la igualtat en els resultats del procés educatiu. Es pot argumentar que la institució escolar no fa una altra cosa que respondre a les necessitats socials efectives, en el ben entès que esdevé plenament funcional dins d'un context caracteritzat per la lògica competitiva, l'estratificació i la divisió social del treball. I que, per tant, la seva disposició organitzativa i procedimental és plenament coherent amb el sistema social i econòmic avui dia vigent. Tanmateix, estem convençuts que la institució escolar pot contribuir en gran mesura a la transformació social, des de la implementació de lògiques organitzatives i procedimentals alternatives, edificades sobre els valors de la igualtat, la solidaritat i la cooperació. En aquest sentit, lluny d'haver de reproduir el fracàs de la cultura social, la institució escolar pot optar per assumir un paper contrafàctic com a agent de canvi d'aquesta mateixa cultura. [vegeu el capítol 2.4.4]

6. Fracàs personal individual, “*al que s'aboca la persona que ha estat estigmatitzada pública i institucionalment com a incapaç de desenvolupar-se en aquest context social meritocràtic*”³⁹. Aquest és el “fracàs” sobre el què reflexionarem més extensament, atès que fa referència a l'*output* del sistema educatiu en el seu conjunt. En primer lloc –en un sentit ample, que és l'únic sentit en què podem abordar seriosament els problemes socials- les transicions escola-treball comencen a l'etapa preescolar i a l'etapa d'educació infantil. Sembla clar que “*el desenvolupament inicial de les capacitats que caracteritzen l'evolució física, afectiva, intel·lectual i social de la persona té una gran importància*”⁴⁰. La intervenció en aquestes edats “*permet prevenir o compensar a temps algunes de les situacions que s'originen en les desigualtats socials, econòmiques i culturals de les famílies i en les condicions de discapacitat dels infants que amb posterioritat, poden obstaculitzar el desenvolupament dels processos d'aprenentatge de l'alumne o l'assoliment d'un adequat rendiment escolar*”⁴¹. En segon lloc, però, les transicions escola-treball en sentit estricte es refereixen als i les joves que constitueixen l'*output* del sistema educatiu. Les polítiques, en aquest àmbit, s'adrecen als i les joves que són el resultat dels èxits i els fracassos de l'escola com a institució. I, principalment,

³⁸ És cert que “*molts centres fan avaluació contínua basant-se en el principi pedagògic segons el qual els educadors han de ser conscients en tot moment de les necessitat de l'alumne, per poder així ajustar la seva docència*”. A la pràctica, però “*l'aplicació d'aquest principi sovint s'ha pervertit i ha donat lloc a la pràctica de l'examen perpetu*”. Vegeu: Benejam, P. *L'avaluació no és el problema*, a *El Periódico* (08-10-2008).

³⁹ Funes, J. (et. al.). *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. Col·lecció Finestra Oberta, n.3. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1998. p. 10.

⁴⁰ Decret 282/2006, de 4 de juliol, pel qual es regulen el primer cicle de l'educació infantil i els requisits dels centres. Exposició de motius.

⁴¹ Op. cit.

a les víctimes del “fracàs escolar”, entès com a fracàs de l'administració educativa en la seva funció clau de compensació de les desigualtats socials.

Fracàs escolar personal i expectatives professionals individuals

En relació amb la darrera de les possibles interpretacions del “fracàs escolar”, començarem centrant la nostra atenció sobre l'impacte que l'estigmatització (escolar, familiar, social, mediàtica) pot arribar a tenir sobre les expectatives de les persones joves.

És clar que l'administració educativa i la pròpia institució escolar estableixen els paràmetres generals a partir dels quals es defineix l'èxit i el fracàs. I que són en canvi les escoles les que –en aplicació combinada dels criteris d'avaluació i segregació de grups, així com dels règims disciplinaris– operen la classificació d'uns o altres alumnes individuals en una d'aquestes dues categories. En relació amb això, estem d'acord amb Jaume Funes (et. al) quan afirma que el fracàs ha de ser interpretat com un concepte relatiu a la definició d'èxit (i viceversa). En coherència *“algunes mesures que modifiquessin l'estimulació de determinats èxits modificarien [també] determinats fracassos”*. Compartim, alhora, la necessitat d'interpretar l'èxit/fracàs com un procés interactiu, en el sentit que ve donat per *“situacions, resultats, en diferents moments de la vida educativa, generades per factors individuals, col·lectius i institucionals”*. Aquesta manera d'enfocar l'èxit/fracàs remet a la necessitat de *“descobrir com s'ha produït un procés”*, doncs les categories d'èxit o fracàs no haurien de ser en cap cas utilitzades *“per classificar a priori els individus”*⁴².

Tanmateix, és bastant habitual vincular el concepte de “fracàs escolar” als resultats *finals* del procés educatiu. Així, el “fracàs escolar” vindria donat pel nombre o el percentatge d'alumnes que no obtenen el GES un cop finalitzada l'etapa d'escolarització obligatòria. Es tracta d'un concepte de “fracàs escolar” de caràcter finalista que opera, per tant, precisament quan ja no hi ha suficient marge per a la intervenció. Així, els/les alumnes que no obtenen el GES, més que compartir un mateix dèficit en l'aprenentatge de certs continguts curricularment establerts, el que acaben tenint en comú és una etiqueta que els defineix com a “fracassats escolars”. Si aquesta etiquetatge general i indiferenciat és abordat des d'una perspectiva credencialista, pren un caràcter bàsicament funcional, perquè es tracta de persones joves que hauran d'afrontar similars dificultats d'inserció social i professional.

La situació esdevé particularment preocupant si ampliem la perspectiva i apliquem aquest mateix concepte de “fracàs escolar” a tots/es aquells/es alumnes que –tot i haver obtingut el GES– abandonen prematurament el seu itinerari formatiu. Citarem més endavant l'informe resultant de l'Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007, ja que és ben explícit en aquest punt quan constata que el problema *“no és que els i les joves optin poc per [la continuació dels estudis a] l'ensenyament mitjà, sinó que molts els deixen inacabats”*⁴³. Ens avancem i aprofitem ara aquesta cita per afirmar que aquests individus també són víctimes del “fracàs escolar”. Poden haver pres la decisió d'abandonar els estudis o bé perquè no estan

⁴² Funes, J. (et. al.). *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. Col·lecció Finestra Oberta, n.3. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1998. p. 10.

⁴³ Serracant, P. (coord). *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007: una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2008. p. 63

interessats/des en realitzar nous aprenentatges o bé perquè no es consideren prou capacitats per fer-ho. Però, tant en un cas com en l'altre, allò que hi ha en comú és una rebaixa prematura de les expectatives de desenvolupament formatiu i professional, que impactarà de forma greu sobre el ventall d'oportunitats a l'abast⁴⁴. El cert, però, és que l'afecció o desafecció de l'alumne envers l'aprenentatge és producte –com veurem més endavant– de diversos factors, entre els quals trobem els socioculturals, els familiars i els escolars. Pel que fa a l'escola, coincidim amb Pilar Benejam en què el principal factor és – juntament amb la insuficiència funcional de recursos– la formació pedagògica –i no tan sols didàctica– del professorat⁴⁵.

Atendrem ara a l'enfocament subjectiu del “fracàs escolar” en la mesura en què opera com a factor d'estigmatització social. Aquest estigma pot esdevenir autoreferencial i alhora heteroreferencial. En el primer cas, és la mateixa persona jove la que es percep a si mateixa com a fracassada i el resultat és normalment una rebaixa de les pròpies expectatives, que tendeix a projectar-se en el mig i el llarg termini⁴⁶. En el segon cas, és la societat la que categoritza les persones en funció del seu èxit/fracàs, catalogant *genèricament* tot un sector de la joventut o bé com a “fracassat” o bé com a resultat *indiferenciat* del fenomen anomenat “fracàs escolar”. Així, l'estigmatització heteroreferencial, alhora que impacta sobre les expectatives de les persones joves, incideix de forma greu sobre les seves oportunitats a través de l'etiquetatge. Una estigmatització heteroreferencial que es veu reforçada per les barreres institucionals imposades per l'administració educativa quan –a través de l'avaluació finalista de l'ESO– tanquen les portes a la continuació dels estudis reglats als/les joves qui no han obtingut la titulació GES.

Adicionalment, cal tenir en compte que, molt sovint, la rebaixa d'expectatives tendeix a expressar-se *en positiu* i, per tant, no és necessàriament viscuda com a “fracàs” per les pròpies persones joves. Es produeix, en aquest cas, un procés d'adaptació que tendeix a normalitzar la percepció de la rebaixa d'expectatives mitjançant mecanismes d'ajust psicològic, sovint reforçats per una manca de confiança en les persones joves de part de les famílies o dels/les professionals de l'àmbit educatiu. Aquest fenomen s'expressa freqüentment amb reflexions tals com: “jo no serveixo per estudiar” i (per tant) “el que jo realment vull ser és pintor, futbolista, cantant o mecànic”. La característica comuna a aquests “fracassos implícits” és el fet que l'opció per la professió de pintor, futbolista, cantant o mecànic no ve donada per una descoberta vocacional, sinó per un ajust psicològic a les oportunitats percebudes, sobre la base d'una “constatació” –abstracta i més teòrica que real– segons la qual hi ha persones que “serveixen” per estudiar i n'hi ha d'altres que han d'optar

⁴⁴ Òbviament, la situació és particularment greu pel que fa al ventall d'oportunitats d'aquelles persones joves que no obtenen la credencial educativa corresponent a l'etapa secundària obligatòria. La titulació GES opera, de fet, com a porta d'entrada per a la futura recuperació dels itineraris de formació reglada.

⁴⁵ Una de les prioritats més importants del sistema educatiu és, segons Benejam, “*millorar la formació de mestres i professors i fer una curosa selecció per accedir a la docència pública*” en el benentès que “*un bon professor de secundària no pot formar-se amb un breu curs d'adaptació pedagògica (CAP)*”. Vegeu: Benejam, P. *L'avaluació no és el problema*, a *El Periódico* (08-10-2008). És cert que el nou Màster de formació del professorat d'educació secundària obligatòria, batxillerat i formació professional ve a superar les limitacions del ja històric CAP, però encara està per veure quina serà la seva incidència efectiva en la millora de les aptituds pedagògiques del professorat.

⁴⁶ “*Lluny d'estimular tothom, en molts casos el fracàs comporta la pèrdua de l'autoestima i l'estima dels companys; produeix desànim que es tradueix en falta d'interès i conflictivitat a les aules*”. Vegeu: Benejam, P. *L'avaluació no és el problema*, a *El Periódico* (08-10-2008).

per professions en les què es percep (molt sovint falsament) una menor necessitat de formació.

Volem dir amb això anterior que les expectatives baixes no sempre tenen a veure –tal i com sovint es pensa- amb problemes d'autoestima. Una molt alta autoestima és perfectament compatible amb un univers limitat (i limitant) d'expectatives. És perfectament compatible, fins i tot, amb la vivència normalitzada processos de rebaixa. I és que els fonaments de l'autoestima estan estretament relacionats amb el context relacional en el qual les persones joves desenvolupen la seva personalitat, on opera la influència simultània de diversos agents de socialització com ara la família, els grups d'iguals, els mitjans de comunicació o alguns professionals de l'àmbit educatiu. Aquests agents sovint contribueixen a la consolidació de les expectatives baixes precisament sobre la base d'un *reforçament* de l'autoestima, és a dir, mitjançant la legitimació de determinades decisions juvenils que objectivament obstaculitzen les oportunitats de desenvolupament personal i professional⁴⁷.

L'estigmatització implícita en l'aproximació subjectivista al “fracàs escolar”, ja sigui autoreferencial o heteroreferencial, respon una determinada manera d'afrontar l'avaluació, segons la qual el sistema educatiu té la funció de catalogar i categoritzar l'adquisició de certs coneixements i no tant la de reconèixer –i proporcionar resposta a- l'existència real d'una aproximació diferencial dels individus als processos d'aprenentatge. Una avaluació com aquesta, principalment adreçada a l'atorgament de credencials educatives, s'abstrau de la consideració de les causes del fracàs i de l'èxit, així com de l'establiment de factors correctius. Sabem, però, que la veritable avaluació –a la institució escolar i a qualsevol altra organització que s'adreci a l'assoliment de determinats objectius- és la que té un caràcter continu, la que s'adreça a diagnosticar les causes dels èxits i els fracassos i la que té per funció establir els mecanismes més adients per consolidar o variar els resultats en la mesura que ens apropin o distanciïn de l'assoliment de determinades fites. Pel que fa a l'èxit/fracàs dels/les alumnes, la prioritat és l'establiment d'accions compensatòries, doncs *“l'educació compensatòria, tan intensa i llarga com sigui necessari, és condició indispensable per fer possible una escolarització obligatòria integrada fins als 16 anys”*⁴⁸. L'avaluació finalista, particularment quan adopta la funció del control i la classificació no té res a veure ni amb l'educació ni amb la pedagogia tal i com nosaltres l'entendem⁴⁹.

⁴⁷ Particularment rellevant és: (a) la influència d'aquelles persones que actuen com a referent: “el meu germà / amic no ha estudiat, treballa a la construcció i es guanya molt bé la vida”; (b) la influència dels mitjans de comunicació de masses: “les credencials educatives no garanteixen un futur professional reeixit”; (c) la influència d'alguns professionals de l'àmbit educatiu: “hi ha persones que són aptes per a estudiar i persones que no ho són tant, i això és natural que sigui així”.

⁴⁸ Benejam, P. *L'avaluació no és el problema*, a *El Periódico* (08-10-2008).

⁴⁹ Òbviament, no hi ha una sola manera d'entendre la pedagogia. Existeixen diferents models educatius amb diversos paradigmes pedagògics de referència i amb els seus respectius suports socials i polítics. És clar que han existit a la història –i existeixen- models educatius edificats sobre la base d'una pedagogia segregacionista o al servei de la legitimació de la desigualtat o l'estratificació social. Nosaltres entenem la pedagogia com un mitjà al servei de la democràcia que –en línia amb referents com Freire o Ferrer i Guàrdia- incorpora la promoció igualtat com a objectiu prioritari dels processos educatius.

Fracàs escolar personal i oportunitats professionals

Està clar, doncs, que l'aproximació subjectivista al "fracàs escolar" pot ser objecte de crítica si considerem la seva funcionalitat efectiva en termes d'etiquetatge i estigmatització. Tanmateix, no podem deixar de tenir presents, també, les conseqüències derivades del fet inqüestionable que moltes persones joves afronten avui dia el seu procés d'emancipació amb una feixuga càrrega de dèficits educatius i formatius (i no només amb un univers d'expectatives limitat i limitant). Entrem doncs ara, de ple, a considerar l'impacte del "fracàs escolar" sobre les oportunitats efectives dels/les joves que en són víctimes.

Podem afirmar, d'entrada, que els dèficits formatius de les persones han de ser interpretats sempre com a relatius, perquè tenen lloc en un context sociohistòric i socioeconòmic determinat i específic. Així, d'una banda, els requeriments educatius han estat sempre relacionats amb una determinada pauta de "normalitat" cultural, que fixa els llindars necessaris per a la integració regular –no marginal– en la societat. D'altra banda, els requeriments formatius han estat sempre relacionats amb les necessitats de qualificació professional mínimes per a la incorporació funcional de les persones a les estructures productives de l'economia. Sense menystenir els primers, són aquests darrers requeriments –els formatius i de qualificació professional (funcional)– els que més ens interessen en la perspectiva de les transicions juvenils escola-treball.

De la tipologia construïda per l'informe resultant de l'Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007 –dins l'apartat titulat "De l'educació al treball"– cal posar de relleu el 19,1% de persones joves que es troben en situació de major desavantatge relatiu. Són, ni més ni menys, que una cinquena part dels/les joves de Catalunya que *"han deixat d'estudiar i s'han posat a treballar quan els han deixat fer-ho, als 16 anys. Són els i les que han arribat com a màxim a l'educació obligatòria i han accedit immediatament al mercat de treball, oferint la seva força de treball i esperant aconseguir l'experiència necessària per formar-se professionalment"*⁵⁰. Són, per tant, els i les joves que han abandonat prematurament els estudis i que es troben en situació de greu desavantatge relatiu, amb independència del fet que hagin obtingut o no el GES⁵¹.

En la perspectiva de les transicions juvenils escola-treball, les conseqüències més importants de l'abandó dels estudis i la inserció laboral primerenca són:

1. Les persones joves que s'incorporen prematurament al mercat laboral presenten dèficits molt importants en relació amb els dos principals factors subjectius d'ocupabilitat, com són la formació i l'experiència. Surten al mercat de treball sense res –o gairebé res– per oferir, com a valor, als processos de producció de béns i serveis. Són sovint víctimes de la sobreexplotació laboral i desenvolupen trajectòries molt precàries, definides per l'encadenament de feines amb baixos o nuls requeriments de qualificació, capacitats o aptituds professionals. Són joves disposats/des a treballar "de qualsevol cosa".

⁵⁰ Serracant, P. (coord). *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007: una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2008. p. 83

⁵¹ No volem aquí desestimar la rellevància d'haver obtingut el GES –atesa la seva funció com a títol que habilita per a la reincorporació al sistema educatiu– sinó cridar l'atenció sobre el fet que les persones joves que l'obtenen però decideixen no continuar amb la seva trajectòria formativa es troben immerses en una situació de precarietat també molt aguda.

2. L'abandonament prematur de la formació impacta de manera greu sobre les oportunitats de professionalització, sobre la futura ocupabilitat i sobre les condicions en què haurà de tenir lloc la inserció laboral durant l'edat adulta. Aquest abandonament acostuma a presentar una marcada tendència a romandre en el llarg termini. En la immensa majoria dels casos és definitiu i les conseqüències s'arrossegueu al llarg de tota la vida. El valor de l'obtenció del títol GES esdevé aquí molt evident, des del moment que habilita per a la recuperació dels itineraris de formació reglada en qualsevol moment de la vida. Tanmateix, la recuperació acadèmica d'aquestes persones joves esdevé més difícil en edats més avançades. Això és a causa dels imperatius derivats de les responsabilitats característiques de la vida adulta: l'ocupació com a mitjà instrumental per al sosteniment financer de la unitat domèstica, el cost d'oportunitat d'estudiar envers la necessitat d'atendre la llar i la família, etcètera.
3. L'abandonament prematur de la formació –i la situació de desavantatge relatiu que comporta- pot solapar-se (i de fet se solapa) amb altres factors de desigualtat relacionats amb el gènere o l'ètnia, potenciant les situacions de vulnerabilitat social i pèrdua d'autonomia. Aquesta circumstància ve donada pel fet evident que el sistema educatiu –com hem vist abans- tendeix a traduir les desigualtats socials i l'estratificació social en resultats acadèmics i credencials educatives. Particularment preocupant és, en aquest sentit, l'etnificació de les oportunitats diferencials i la cristallització dels factors de desigualtat en dèficits d'ocupabilitat. Si adoptem la perspectiva de gènere, advertirem també una molt elevada probabilitat que les dones joves tendixin, en aquestes condicions, a acceptar com a inevitable l'assumpció de rols reproductius en el si de la família.
4. La pèrdua d'oportunitats de desenvolupament professional derivades de l'abandonament de l'itinerari formatiu dona normalment lloc a la consolidació –la cristallització- de les baixes expectatives sobre la base de les quals es va prendre la decisió de no continuar estudiant. En aquest sentit, les oportunitats limitades i les baixes expectatives es retroalimenten en una relació de preocupant sinèrgia mútua. Les persones joves que abandonen prematurament el sistema educatiu s'incorporen a la vida laboral activa amb dèficits d'ocupabilitat i –simultàniament- amb una baixa disponibilitat per a la formació, així com una percepció distorsionada de les oportunitats que ofereix la possessió de credencials educatives.

Per avaluar les condicions específiques en què els dèficits formatius poden afectar l'estructura d'oportunitats de les persones joves, hem de tenir en compte el fet que les nostres societats han perdut el seu caràcter eminentment industrial, per esdevenir –si més no tendencialment- en el que hem convingut a anomenar “societats de la informació” o “societats del coneixement”⁵². En aquest context, la formació i qualificació professional assoleix una centralitat inèdita des del punt de vista de la inserció de les persones en les estructures productives de l'economia. Així, cal tenir en compte com “fins i tot moltes ocupacions que tradicionalment demandaven baixos nivells de competències, requereixen

⁵² Hem de tenir present aquesta realitat com una tendència de llarg termini, doncs “segons la majoria del teòrics de les societats postindustrials, el valor de l'educació en les societats globalitzades s'està incrementant a causa del fet que, en un context de creixent competència internacional i canvi tecnològic, les empreses necessiten recórrer cada vegada més a mà d'obra qualificada, creativa i flexible, capaç de fer servir noves tecnologies i de generar valor afegit per mitjà de la innovació”. Vegeu: Marí-Klosé, P. (dir.). *Informe de la inclusió social a Espanya: 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, 2009, p. 231

*ara habilitats i destreses que fan necessari un bon grau de formació (com és l'ús de les noves tecnologies de la comunicació)*⁵³.

És ben cert que moltes ocupacions encara conserven –i òbviament conservaran– requeriments molt baixos en termes de qualificació. Però, d'una banda –des del moment que estan sotmeses a la precarietat, la inestabilitat, la incertesa i sovint la sobreexplotació– es tracta d'ocupacions poc funcionals des del punt de vista d'una inserció laboral “digna”, és a dir, susceptible de facilitar l'edificació normalitzada dels projectes de vida. Aquestes ocupacions poden efectivament garantir la inserció laboral en moments expansius de l'economia, però, en cap cas, no garanteixen l'ocupabilitat en el mig o el llarg termini. Determinen una situació de permanent vulnerabilitat, una vida en extrem condicionada pels ritmes de l'economia i les crisis periòdiques inherents a les dinàmiques del sistema capitalista. D'altra banda –fins i tot en situacions econòmiques en les quals la inserció laboral pot estar conjunturalment garantida– es tracta d'ocupacions tendencialment reproductores de les desigualtats socials, marginalitzadores, molt segmentades en termes de gènere i sotmeses a una aclaparadora tendència cap a l'etnificació de les estructures i les posicions laborals. Òbviament, si tenim en compte la necessitat de la divisió *funcional* del treball, l'existència d'aquestes ocupacions esdevé estructuralment ineludible en coherència amb els requeriments productius de l'economia. Tanmateix és la cristallització dels dèficits formatius en grups socials específics la que dona lloc a una divisió *social* del treball que reclou les persones sense qualificació dins la roda tendencialment definitiva de la vida precària⁵⁴. Els *outputs* del sistema educatiu en termes de l'anomenat “fracàs escolar” condemnen a una part important de la població jove –com hem vist, una cinquena part a Catalunya– a enquistar la seva vida dins la roda de la precarietat. La divisió *social* del treball de la qual són víctimes esdevé en aquest sentit –i òbviament aquest fenomen no és en absolut nou– l'antítesi més clara del principi d'igualtat d'oportunitats.

A l'altre extrem, les ocupacions que precisen de qualificació professional, estan majoritàriament sotmeses a la velocitat dels canvis tecnològics, ja siguin industrials o –pel que fa al sector serveis– també organitzatius. Requereixen de les persones una inèdita capacitat –traduïda en habilitats, aprenentatges, disponibilitats i disposicions– per adaptar-s'hi de manera ràpida i efectiva. En aquest context, la necessitat de formació esdevé permanent i abasta tendencialment el llarg de tota la vida activa. Les persones que no disposen d'aquesta capacitat d'adaptació –és a dir, els/les treballadors/es amb limitada qualificació professional i baixa predisposició per a la continuació de la trajectòria formativa– estan permanentment sotmeses al risc d'inadaptació a les noves exigències laborals. Així, en el model de societat industrial –i sobre la base del mínim comú denominador de treball manual– la formació i l'acumulació d'experiència laboral contribuïen a facilitar la mobilitat social ascendent. En les societats actuals, la formació –de fet, l'actualització formativa– ha esdevingut un requisit per a la plena integració social i laboral. Avui dia, el mínim comú denominador és la predisposició personal per al coneixement i la qualificació, més que no

⁵³ Op. cit. p. 231

⁵⁴ En aquest sentit, és cert que “abans d'entrar en el període de declivi econòmic, les taxes d'atur entre joves amb estudis postobligatoris eren pràcticament similars a les dels joves amb estudis primaris”. Però també ho és que “les dificultats econòmiques que travessa Espanya, accentuades en la segona meitat de 2008, han obert una bretxa entre els uns i els altres que no havia existit en període de bonança”. Trobar feina en un moment determinat –fins i tot ràpidament i eficaçment en moments d'expansió econòmica– no és el mateix gaudir d'ocupabilitat en el mig i el llarg termini. Vegeu: Marí-Klosé, P. (dir.). *Informe de la inclusió social a Espanya: 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, 2009. p. 234.

pas una disposició abstracta i indiferenciada per al treball. Avui dia, el mercat ja no compra força de treball abstracta –almenys en la mateixa mesura que abans ho feia– sinó que reclama qualificacions derivades de capacitacions professionals específiques. En aquest sentit, *“és previsible que les dificultats d'inserció en el mercat de treball es concentrin en grups que no han adquirit coneixements i habilitats necessaris per desenvolupar tasques complexes i adaptar-se a exigències empresarials canviants (prosseguint la seva formació al llarg de la vida)”*⁵⁵.

Volem dir amb això anterior, entre altres coses, que els programes de formació de curta durada –i aquí podem incloure els PQPI, les escoles taller, les cases d'ofici, els tallers ocupacionals, la formació ocupacional i, fins a cert punt, també la formació professional reglada de grau mitjà– tenen un valor molt limitat com a mitjans per a la inserció professional de les persones *en el llarg termini*⁵⁶. Aquests programes de formació –en particular quan s'adrecen a persones joves– han d'incorporar continguts, aproximacions pedagògiques i metodologies didàctiques susceptibles d'incentivar la continuïtat dels itineraris de formació⁵⁷. En cap cas no haurien de ser considerats finalistes, sinó que haurien de ser sempre concebuts com *el punt de partida* d'una trajectòria de professionalització que pugui anar molt més enllà de la mera inserció laboral. Hem de fer conscients als/les alumnes del fet evident que les titulacions a què donen lloc aquests programes tenen un valor limitat en el temps com a credencials demostratives de l'ocupabilitat dels/les seus/seves detentors/es. No deixa de ser sorprenent, en aquest sentit, observar com *“del col·lectiu que finalitza un programa d'Escola Taller o Casa d'Oficis, el 62% aconsegueix feina sis mesos després d'haver-los acabat”*, però *“un nombre poc significatiu retorna al sistema educatiu (el 5,4%)”*. Això és així malgrat el fet constatable segons el qual –tot i que els/les joves procedents de programes ET/CO presenten un grau d'inserció molt alt, del 88%– *“al final d'un període de quatre anys els qui obtenen contractació estable en major grau i en feines de major categoria són els que han assolit un cicle formatiu”*⁵⁸. Es traca d'un fet fàcilment constatable –i difícilment eludible– per les instàncies de planificació, gestió, direcció i implementació operativa d'aquests

⁵⁵ Vegeu: Marí-Klosé, P. (dir.). *Informe de la inclusió social a Espanya: 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, 2009. p. 232

⁵⁶ No qüestionem aquí la vàlua d'aquests programes i itineraris de formació, sinó que volem emfatitzar l'oportunitat que brinden com a catapultes per a l'inici de trajectòries de professionalització de més llarga durada. Qüestionem una interpretació dels itineraris formatius de curta durada com a opcions finalistes adaptades a les condicions particulars de determinats segments de la població. Dit d'una altra manera: El fet que una persona jove opti per un cicle formatiu de grau mitjà no ha de ser obstacle per incentivar la continuïtat de la seva trajectòria professional i acadèmica. Igualment, la participació d'una persona jove en una escola taller o casa d'oficis no ha de ser necessàriament observada com una alternativa a la formació reglada, sinó com una segona oportunitat per al ressorgiment d'expectatives de desenvolupament professional a través de les instàncies formatives normalitzades, és a dir, les d'educació reglada.

⁵⁷ Tot i que les polítiques de transició escola-treball s'han plantejat de forma general per promoure la formació, facilitar la inserció laboral i motivar el retorn als estudis reglats, la realitat d'aquestes polítiques és una gran diversitat i fragmentació, amb una multiplicitat d'actors treballant segmentadament. Vegeu: Subirats, J (dir). *Polítiques de transició escola-treball. Un estudi exploratori d'instruments a Catalunya*. Grup de Recerca IGOP de la UAB. Servei d'Ocupació de Catalunya. Juliol de 2009 (p. 9). Nosaltres pensem que, en conseqüència, el darrer dels objectius –el retorn a l'educació reglada, que és inherent a les funcions de l'àmbit educatiu– ha estat sovint relegat a un segon terme per alguns dels programes i agents interventors.

⁵⁸ Subirats, J (dir). *Polítiques de transició escola-treball. Un estudi exploratori d'instruments a Catalunya*. Grup de Recerca IGOP de la UAB. Servei d'Ocupació de Catalunya. Juliol de 2009, p. 189.

programes. Coherentment, els objectius no només s'haurien d'adreçar a la formació professional dels/les joves mitjançant la transmissió de coneixements o la potenciació de les seves habilitats cognitives. Alhora, haurien d'incorporar com a finalitat avaluable el sorgiment d'actituds favorables a l'aprenentatge, capacitant per a les relacions socials, impulsant la interiorització del sentit de responsabilitat curricular i facilitant la disponibilitat per assumir certs riscos i costos d'oportunitat inherents als processos de professionalització. En definitiva, haurien de contribuir a desenvolupar habilitats adaptatives envers un context social sotmès a variacions contínues i alhora imprevisibles. Haurien de prestar suport a l'edificació d'un projecte professional susceptible de promoure l'ocupabilitat en el llarg termini, des de la presa de consciència de la necessitat de permanent actualització formativa. En aquest sentit, hem reflexionat abans –al capítol 2.2, sota el títol “Elements per a un marc teòric sobre transicions escola-treball”- sobre la importància del projecte professional, la linealitat de les trajectòries i la coherència en el desenvolupament dels itineraris de professionalització.

Rendiment acadèmic a en finalitzar l'ESO i “fracàs escolar”

Ja hem reflexionat prou sobre fet que, en la perspectiva de les transicions juvenils escola-treball, el “fracàs escolar” no ha de considerar-se circumscrit només al rendiment acadèmic resultant de l'etapa d'educació obligatòria. Quan parlem de “fracàs escolar” hem de tenir presents les trajectòries *vitals* dels/les joves i centrar la nostra atenció, també, en la possibilitat i la probabilitat de continuació de la trajectòria formativa postobligatòria, ja sigui professional o acadèmica. En aquest sentit, sembla evident que l'obtenció del GES –que a la pràctica no opera com a credencial formativa suficient per a una inserció laboral mínimament digna- en absolut no garanteix que les persones joves continuaran amb la seva trajectòria formativa.

Així, l'obtenció de la titulació GES és una condició necessària –però evidentment no suficient- per a la continuació dels itineraris de formació, a causa del fet evident que “*qui abandona l'ensenyament obligatori es tanca la porta a l'ensenyament mitjà*”⁵⁹. Així, tant l'obtenció del GES com l'èxit a l'ESO –mesurat en termes de resultats acadèmics- operen conjuntament com a condició *sine qua non* (i no com a garantia) per a la continuació de la trajectòria formativa dins l'educació reglada. A tenor dels criteris per a l'accés als CFGM –i, sobretot, a la persistent insuficiència de places- els paràmetres per a la valoració de l'èxit a l'ESO no s'han de limitar exclusivament a comprovar si els alumnes han aconseguit (o no) acreditar i obtenir el GES.

⁵⁹ Serracant, P. (coord). *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007: una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2008. p. 60

2.3.2 L'impacte de les expectatives sobre les oportunitats

La minimització del valor de la formació

El discurs que tendeix a minimitzar el valor de la formació com a mecanisme d'inserció social i desenvolupament professional impacta de manera greu sobre les expectatives –i, per tant, sobre les oportunitats- de les persones joves. La situació esdevé encara més preocupant quan –com de fet passa- aquest prejudici és principalment interioritzat pels i les joves d'origen social modest, servint de base per a la justificació discursiva de l'abandonament prematur dels estudis o de la tria de trajectòries educativo-formatives massa curtes. Certament, aquest discurs és transmès a les persones joves pels seus pares i mares, per altres familiars propers –com ara els germans de major edat- o pels grups d'iguals. Però l'origen sovint es situa en els mitjans de comunicació de masses i en la propaganda ideològica que produeix i difon informació falsa i/o poc contrastada. Es tracta d'un discurs que cala entre els sectors socials més desafavorits, que guarda relació amb un procés de reducció de la confiança en el funcionament efectiu del sistema meritocràtic i que dona lloc a la proliferació de dubtes sobre el valor de les titulacions com a garantia d'una inserció laboral digna i estable.

És clar que una part d'aquests plantejaments tenen base real, molt real. El valor efectiu de les credencials educatives i formatives al mercat laboral –i el seu paper en la definició de la posició relativa de les persones dins l'estructura ocupacional- no és del tot independent de l'extracció social dels/les seus/seves posseïdors/es. És ben sabut, per una banda, que el fenomen de la subocupació –assolir posicions laborals inferiors a les que correspondrien en funció de les credencials formatives- afecta de manera més important als grups socials en situació de relatiu desavantatge. Així, l'anomenada sobrequalificació afecta en major mesura a les persones joves titulades universitàries d'extracció social obrera. De l'altra, *“l'avenç de les noies respecte als nois en qüestions educatives no ha servit –com a mínim fins al moment- per aconseguir una millor o igual posició que els nois en el mercat de treball”*⁶⁰. Així doncs, no deixa de ser cert que les titulacions estan lluny d'assolir el valor que correspondria des d'una perspectiva exclusivament credencialista. És clar que el seu valor teòric –sobre la base del qual té lloc la legitimació de les desigualtats dins la lògica meritocràtica- es veu fortament influenciat per l'extracció social, el gènere, l'ètnia i altres factors⁶¹.

Tanmateix, quan els arguments són portats a l'extrem, perden la seva eventual correspondència amb una realitat segons la qual les credencials educatives i les trajectòries formatives tenen un impacte cabdal sobre la segmentació social. Les conclusions de l'Enquesta a la Joventut de Catalunya de 2007 són ben clares en relació amb aquest assumpte, en afirmar que *“la separació dels camins dels i les joves és l'educació: el nivell d'instrucció finalment assolit no només marca la posició laboral del jove, sinó que també, lògicament, està relacionada amb el calendari de les transicions posteriors: inserció laboral,*

⁶⁰ Serracant, P. (coord). *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007: una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2008. p. 226

⁶¹ Per a un estudi complet relatiu a la sobrequalificació juvenil vegeu: Serracant, P. *La sobrequalificació entre els joves catalans*. Col·lecció Aportacions, n. 27. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut. 2005.

emancipació domiciliar i formació d'una família" (p. 223)⁶². El nivell d'instrucció no només condiona les possibilitats d'inserció laboral en la perspectiva de l'ocupació o l'ocupabilitat, sinó que impacta globalment sobre les transicions juvenils i determina en gran mesura el posicionament posterior de les persones en l'escala social. Així, si bé les titulacions no tenen el valor net d'una credencial, sí que són efectivament percebudes com un indicador de l'ocupabilitat de les persones i contribueixen a un millor posicionament relatiu al mercat laboral i l'estructura ocupacional.

En conclusió, el discurs que tendeix a minimitzar el valor de la formació promou una rebaixa de les expectatives de desenvolupament professional entre les persones joves en situació de relatiu desavantatge. I aquesta rebaixa d'expectatives –que sovint té lloc abans de la finalització de l'etapa obligatòria de l'educació secundària- impacta de forma greu sobre l'estructura d'oportunitats per al futur desenvolupament personal i professional.

El presentisme i la valoració del treball com a mitjà instrumental

Sovint s'afirma que l'àmbit del treball perd força en la seva capacitat tradicional d'estructurar les relacions socials i que les persones joves són especialment vulnerables a aquest fenomen. Així, els/es joves valoren el treball en major mesura pel seu caràcter remunerat que no per les oportunitats per a l'orientació vocacional o pel seu potencial com a factor d'identitat o d'autorealització personal. El treball –s'argumenta- és per als/les joves – globalment considerats/des- un recurs atractiu per a l'assoliment d'autonomia o per a la millora de les relacions socials. I la definició d'identitat té predominantment lloc, com a tendència, més aviat en l'espai i el temps d'oci i lleure.

Les causes d'aquest fenomen es busquen, normalment, en un context socioeconòmic que sotmet les persones joves a canvis freqüents de lloc de treball, a condicions laborals en extrem inestables, a la temporalitat i a la precarietat. Així –continua l'argument- la concepció social del treball es veu modificada per les condicions materials en què es produeixen la inserció i la mobilitat laborals. En segon lloc, es vol també trobar una causa en el caràcter específic de les activitats de lleure com a activitats d'oci consumista. Aquest tipus d'oci fa pivotar el lleure a l'entorn del salari com a mitjà per gaudir d'autonomia a través del poder adquisitiu. La combinació d'aquests factors –la precarietat en la feina, el desplaçament de la centralitat identitària cap al lleure i la necessitat de recursos per gaudir d'autonomia en el consum d'oci- donen lloc a una reinterpretació de la feina per part dels/les joves, conduint a la seva valoració principalment com a mitjà instrumental. La feina és el "mal necessari" per poder gaudir plenament de la vida, que se situa lluny de la professió com a factor d'autorealització.

El sociòleg americà Daniel Bell definia aquest fenomen com una de les "contradiccions culturals del capitalisme", des del moment que els valors predominants en l'esfera del treball entren en contradicció amb els valors predominants en les cultures juvenils (el presentisme, la diversió, l'ociositat, la improvisació, etc.)⁶³. Tanmateix, és probable que els valors del treball –la dedicació, la responsabilitat, la previsió, l'esforç, l'eficiència- segueixi constituint la

⁶² Serracant, P. (coord). *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007: una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2008. p. 223

⁶³ Bell, D. *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid: Alianza, 1983.

base sobre la qual els sectors privilegiats de la població –els quadres, però també els segments mitjans- contribueixen a legitimar l'estratificació social sota la lògica ideològica, sempre present, de la meritocràcia. I, en tot cas, és ben clar que la interpretació de la feina – com a mitjà instrumental o com a factor d'autorealització- no opera igual per als/les joves procedents dels sectors privilegiats de la població que per als/les joves en situació de desavantatge relatiu. I, probablement, no opera igual per als/les joves estudiants de centres privats/concertats que per als/les joves estudiants de centres públics ubicats en barris obrers.

És clar –si més no com a tendència- que totes i tots els/les joves d'avui dia cerquen en el lleure consumista un espai propi per a l'exercici de la llibertat i per a l'afirmació de la identitat personal. És un tret comú a “la joventut”, per exemple, la identificació amb una estètica determinada (moda, música), l'apropiació simbòlica d'espais urbans o de moments del dia (concentració en zones d'esbarjo, definició de la “nit” com a espai temporal propi), la “personificació” d'espais com la pròpia habitació dins la llar familiar o l'adquisició d'un automòbil com a principal referent simbòlic de la pròpia autonomia. És clar que aquest tipus d'oci/consum precisa de poder adquisitiu. Però també ho és que el poder adquisitiu de les persones joves té directament a veure amb l'estatus socioeconòmic de la família i que no tots/totes els/les joves necessiten recórrer al salari per accedir-hi.

En aquest context, esdevé prioritari destacar els costos socials d'aquests processos, en termes d'equitat. Així, les persones joves que viuen en famílies acomodades poden gaudir de l'oci consumista sense necessitat d'abandonar la seva trajectòria formativa, doncs la família té capacitat i mostra seva disposició per finançar les seves opcions de lleure. En canvi, moltes i molts joves que desenvolupen la seva adolescència en unitats domèstiques o familiars més modestes, afronten aquestes contradiccions com un dilema, com un *trade off* entre la inserció laboral –que facilita un bon ajust als valors predominants en l'esfera juvenil: el presentisme i l'hedonisme- i la continuïtat de la trajectòria formativa. I ho fa, en tota lògica, en atenció als costos d'oportunitat que comporta l'opció per la formació en termes d'autonomia (poder adquisitiu, consum i oportunitats efectives de lleure). Les expectatives d'aquestes persones joves es configuren dins d'un sistema d'incentius que entra en flagrant contradicció amb les oportunitats efectives ofertes per la formació com a garantia de progrés personal i millora de les condicions de vida i existència.

Conclusions: causes de l'abandonament prematur dels estudis

L'abandonament prematur dels estudis és la conseqüència combinada, probablement, d'una reducció de la confiança dels sectors més desfavorits en el funcionament efectiu del sistema meritocràtic i d'una atracció prematura de les persones joves pel mercat de treball.

En la perspectiva de la relació entre les expectatives i les oportunitats hem de tenir en compte les circumstàncies següents:

1. Dins d'un context de fort presentisme i alta valoració de l'oci derivat del consum, els/les joves –en general i com a tendència- es veuen avui dia en major mesura seduïts/ides per les expectatives salarials derivades de la inserció laboral⁶⁴. Això passa perquè, quan la

⁶⁴ Segons l'Enquesta a la Joventut de Catalunya de 2007, entre els/les joves estudiants de 15 a 34 anys, un 6,7% afirma que “sí o probablement sí” abandonarien els estudis davant d'una bona oferta

família no aporta els recursos necessaris per garantir poder adquisitiu als/les joves, el mercat apareix com una font de finançament insubstituïble.

2. Els/les joves procedents de famílies en situació de relatiu desavantatge són més vulnerables a la interpretació de la feina més aviat com a mitjà instrumental que com a factor d'autorealització, és a dir, dins d'un itinerari de professionalització.
3. L'abandonament prematur de la formació té molt a veure amb una rebaixa també prematura de les expectatives. Aquesta rebaixa sovint ve donada per la traducció injustificada de l'avaluació del rendiment acadèmic en una valoració –de part del professorat o de les famílies- relativa de les capacitats (i possibilitats) de la persona jove per desenvolupar una trajectòria professional coherent.

2.4. Els fonaments de la desigualtat: agents i processos de socialització en la perspectiva de l'equitat

2.4.1 Introducció

Dedicarem aquest capítol a exposar els fonaments sobre la base dels quals hem adoptat la perspectiva de l'equitat en reflexionar sobre les transicions juvenils escola-treball. En aquest sentit, partim de la base que les transicions juvenils escola-treball no haurien de ser abordades de manera aïllada, sinó sobre la base de la idea més àmplia i extensa de biografia. Els itineraris formatius i la definició professional de les persones joves tenen lloc en el marc de trajectòries *biogràfiques*. Estem d'acord doncs amb Joaquim Casal, en la necessitat d'adoptar un enfocament que entengui la biografia com *“un itinerario vital construido por elecciones y decisiones del individuo, pero bajo determinaciones familiares o del entorno próximo, determinaciones estructurales del contexto amplio, y determinaciones de orden cultural y simbólico”*.⁶⁵

Així, si bé convencionalment –en política pública- es considera que les transicions escola-treball (TET) tenen el seu inici durant els darrers cursos de l'educació secundària obligatòria –doncs és quan els/les joves comencen a prendre decisions de rellevància curricular- el cert és que els condicionaments per al desenvolupament de les persones operen des del precís moment en què aquestes neixen. En aquest sentit cal destacar dos fets que la sociologia teòrica i les conclusions derivades de l'anàlisi empírica ha fet, si cal, encara més evidents:

de feina. Un 34% afirmen que “depèn o de vegades”. Entre els no estudiants de la mateixa franja d'edat, els percentatges són d'un 9,2% i un 39,6%. Trobem a faltar les dades per franges d'edat, ja que és en la franja d'edats inferior on es prenen les decisions de major rellevància curricular. Vegeu: Serracant, P. (coord). *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007: una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2008. p.229.

⁶⁵ Casal, J.; García, M.; Merino R. i Miguel, F.J. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*, a Papers, Revista de Sociología, 2006, n. 79, p. 29

- El primer és que no totes les persones neixen d'entrada amb les mateixes oportunitats per al desenvolupament de les seves biografies.
- El segon és que aquestes oportunitats diferencials *d'origen* tenen un impacte determinant en les possibilitats *futures* de desenvolupament acadèmic, formatiu i professional de les persones joves.

Coherentment veurem com, en un context social i econòmic marcat per la reproducció de les desigualtats, l'estratificació i la divisió social del treball, un bon predictor de l'èxit acadèmic, formatiu i professional dels/les joves és precisament la posició relativa de la família d'origen en el si de l'estructura social (en termes de classe, renda, estatus, nacionalitat, nivell d'estudis i altres variables relacionades, com ara el context social específic on té lloc el procés de maduració de la personalitat: el barri). És per això que esdevé ineludible analitzar el paper dels agents i els processos de socialització en la perspectiva de l'equitat, prestant atenció especial al rol respectiu de la família i de l'escola. Intentarem explicitar els mecanismes a través dels quals té lloc la traducció de les desigualtats socials en resultats acadèmics i, correlativament, en oportunitats professionals diferencials. I ens interessarem, en un segon moment, per la relació de sinèrgia entre les oportunitats i les expectatives, particularment pel que fa a la definició d'itineraris de desenvolupament acadèmic, formatiu i professional dels/les joves. Reflexionarem finalment –des del reconeixement de la seva importància cabdal- sobre el fenomen de l'anomenat “fracàs escolar” i sobre els processos d'abandonament prematur de la formació reglada.

2.4.2 Els agents i els processos de socialització

Les societats actuals –altrament dites postmodernes- es troben immerses en un procés de canvi d'importància cabdal, que determina la necessitat d'una contínua adaptació. La incorporació de les TIC als processos de producció és la infraestructura tecnològica sobre la base de la qual es desenvolupa avui dia la societat del coneixement⁶⁶. No és lloc aquí per estendre'ns en la reflexió sobre l'impacte que revolucions d'aquesta magnitud tenen sobre les estructures i les estratificacions socials. Ens limitem a constatar la importància cabdal de tenir degudament present el fet que els contextos de crisi i de canvi donen normalment lloc a situacions d'inclusió i exclusió social envers les quals l'administració pública té la responsabilitat d'articular respostes, és a dir, intervenir mitjançant regulacions, serveis o prestacions.

Pel que fa al tema que ens ocupa, en els darrers anys s'han produït canvis significatius en els models de socialització i els processos que se'n deriven⁶⁷. En aquest sentit, cal destacar el paper desenvolupat pels quatre principals agents socialitzadors dels infants i les persones joves: la família, l'escola, els mitjans de comunicació i el lleure⁶⁸. Si ens situéssim en un escenari de tan sols tres dècades enrere, hauríem d'incloure entre aquests quatre agents socialitzadors més significatius un cinquè (el treball) atenent a la relativa freqüència amb què

⁶⁶ De la mateixa manera que la màquina de vapor ho va ser respecte de la societat industrial

⁶⁷ Entenem, a grans trets, que el procés de socialització és aquell que permet que una persona adquireixi els coneixements, les actituds i els valors que li permetin una integració satisfactòria en un determinat context social i cultural.

⁶⁸ Dins de l'àmbit del lleure, cal incloure –especialment- els grups de proximitat referencial com són els grups d'iguals o els grups d'amics

els infants i joves treballaven ja a partir dels 14 anys, és a dir, quan l'escolarització obligatòria no s'havia estès al conjunt dels/les infants i joves. Sembla també evident que un dels factors de socialització més importants en l'actualitat –com són els mitjans de comunicació, a través de la televisió, però també d'Internet- ha assumit un paper especialment rellevant al llarg dels darrers anys. Malgrat l'emergència de nous agents de socialització i les variacions en el pes relatiu dels uns i els altres, centrarem aquí la nostra atenció en la família i l'escola, tot i que sense oblidar en cap moment la incidència cabdal dels altres agents que –si més no com a tendència- van guanyant progressivament major pes relatiu⁶⁹. No es tracta, com veurem, del fet que la família i l'escola hagin de ser considerats encara avui dia com els més rellevants. Es tracta del fet que és en aquests espais on principalment té lloc la producció i la reproducció de les desigualtats i l'estratificació social. I és on, en gran mesura, es configuren els marcs i universos diferencials d'oportunitats i expectatives, a partir dels quals les persones joves prenen decisions de rellevància curricular. És clar que els altres agents o factors de socialització també tenen un impacte molt important sobre la definició dels universos d'expectatives –els grups d'iguals i mitjans de comunicació coadjuven, per exemple, en la consolidació de certs prejudicis- però la seva influència en la definició del marc d'oportunitats i la reproducció de les desigualtats socials és generalment prou més difusa⁷⁰.

2.4.3 La família com a agent educatiu i factor de socialització

Pel que fa als models familiars, cal tenir present com s'han vingut modificant substancialment en les darreres dècades. Han crescut significativament –sobretot en els darrers anys- els models familiars de tipus “monoparental”, formats per un/a sol/a pare o mare i els/les seus/seves fills/es. I han emergit també els anomenats “nous models de família”, o bé derivats de la fragmentació i recomposició dels nuclis tradicionals –donant lloc a situacions de fills/filles que conviuen amb diferents pares/mares o amb germans/es originaris d'altres parelles- o bé com a resultat de l'emergència de nous tipus de lligams domèstics⁷¹.

⁶⁹ Val a dir que, per no estendre'ns gaire en aquestes qüestions, hem optat per simplificar sensiblement el panorama. Així, ens sembla clar, d'una banda que els infants i joves travessen etapes vitals, on la incidència relativa d'uns i altres agents o factors de socialització és molt diversa. És clar, de l'altra, que el pes d'aquests factors és també diferent en funció de la biografia de cada persona. Els agents de socialització varien tant en funció dels subjectes com en funció del context on aquests desenvolupen les seves biografies (localització geogràfica, posicionament social, edat, etcètera).

⁷⁰ No és objectiu d'aquest treball identificar tendències, sinó advertir els factors que determinen la reproducció de les desigualtats socials encara avui dia. En aquest sentit, sembla ser que tant l'escola i la família –agents de socialització clau al llarg del segle XX- perdran previsiblement en el futur el seu paper de centralitat. Tot i que les nostres societats estan immerses en un procés de canvi de grans dimensions –comparable al de la Revolució Industrial- i malgrat el fet que les tendències apunten clarament en un altre sentit, hem estimat oportú reconèixer el paper central que *actualment* encara juguen tant la família com també l'escola.

⁷¹ Sobre els nous tipus de lligams domèstics, pot ser interessant resseguir els treballs d'Immanuel Wallerstein. Sembla particularment interessant atendre –en l'extrem- al sorgiment i el desenvolupament d'unitats domèstiques no familiars. Els tradicionals lligams afectius –que han servit històricament com a base per a la legitimació de la institució familiar en tant que espai per a la distribució dels recursos- es veuen sovint substituïts per vincles merament econòmics, on la unitat domèstica esdevé –com a tendència- una mera “comunitat d'ingressos”. Vegeu: “La unidad doméstica

Les transformacions en els models familiars es produeixen simultàniament amb altres processos enormement rellevants, com ho és la creixent incorporació de la dona en el mercat laboral. És clar que es tracta d'un factor positiu, en la mesura que normalitza les oportunitats professionals de les dones i afavoreix el desenvolupament econòmic⁷². Però també ho és que ha tingut un impacte generalment negatiu sobre la distribució dels temps familiars -en relació amb els temps escolars, educatius i de lleure dels infants- així com, simultàniament, sobre el retard de la maternitat i la reducció de la intensitat de la fecunditat⁷³.

Sovint s'ha tendit (erròniament) a traslladar cap a les dones la responsabilitat en la reducció de la natalitat o les dificultats de conciliació dels horaris escolars, laborals i familiars. El problema és, tanmateix, un altre; i té a veure amb la disposició insuficient dels mitjans necessaris per fer front als canvis socials des de l'equitat. Això és particularment important quan aquests canvis comporten millores, com ara l'ampliació dels marges d'autonomia que suposa la incorporació de les dones al mercat de treball. L'experiència de països com Suècia, Dinamarca o Finlàndia demostra, en aquest sentit, com l'augment en l'autonomia de la dona –derivada de la seva incorporació en el mercat de treball- no ha comportat un impacte rellevant sobre la fecunditat, sobretot a causa de l'existència d'una oferta molt extensa de serveis de suport a la família⁷⁴. En contrast, malauradament, la incorporació de les dones espanyoles al mercat laboral no s'ha vist acompanyada de mesures de protecció social que facin compatible la vida familiar i laboral⁷⁵.

y la formación de la fuerza de trabajo en la economía-mundo capitalista" a Balibar, E., Wallerstein, I (1991), *Raza, Nación y Clase*, Iepala: Madrid, p. 169-178

⁷² Cal aquí cridar l'atenció sobre el fet que la "conciliació de la vida laboral i familiar" ha tendit a mantenir sobre les dones la responsabilitat de les tasques reproductives i, molt particularment, el rol de criança dels/les fills/es. El que volem destacar ara és el fet que l'assumpció d'un doble rol per part de les dones –la càrrega simultània de la funció productiva i reproductiva- ha portat sovint a desatendre les necessitats educatives i afectives dels infants. Òbviament, la solució no passa per un retorn de les dones a l'esfera exclusiva de la reproducció. Però tampoc no passa per una "fugida" dels pares i les mares envers les responsabilitats que els són exigibles en relació amb els/les seus/seves fills/es. La conciliació de la vida familiar i laboral ha de tenir lloc en unes condicions sota les quals es faci possible una distribució igualitària –ahora equitativa i educativament eficaç- de la responsabilitat de criança.

⁷³ Segons dades de l'Idescat, actualment a Catalunya, l'edat mitjana de la primera maternitat (l'edat en la qual es té el primer fill) se situa en els 30,86 (2006), els 30,84 (2007) i 30,76 (2008) anys. Per terme mig, el nombre de fills/es per dona (indicador conjuntural de fecunditat) és de 1,45 (2006), 1,46 (2007) i 1,54 (2008).

⁷⁴ A Suècia, per exemple, la taxa d'ocupació femenina és molt superior que a Espanya (71,8 vers 54,9); i, en canvi, les dones sueques tenen 1,88 fills per terme mig. Casos similars són els de Dinamarca (1,84 fills) i Finlàndia (1,83 fills), amb unes taxes d'ocupació femenina del 74,3 i del 69,0 respectivament).

⁷⁵ Segons dades de l'Eurostat, Espanya se situa –juntament amb Itàlia i Portugal- entre els països UE-15 que ofereix menys prestacions familiars pels fills (1,2% del PIB). En canvi, els països amb qui establim la comparació (Suècia, Dinamarca i Finlàndia) hi destinen més del 3%, un 40% més de recursos que la mitjana europea situada en un 2,1% del PIB. Però no només constitueixen un exemple els països nòrdics. França, país veí, destina a les polítiques familiars un 2,5% del seu PIB que es tradueix en més i millors prestacions públiques que en el cas d'Espanya. Vegeu el web del *Centre des Liaisons Européennes et Internationales de Sécurité Sociale*:

http://www.cleiss.fr/docs/regimes/regime_france/es_3.html

L'impacte de la reducció de la natalitat sobre l'educació

Podem afirmar doncs, tal com hem argumentat, que l'endarreriment de la maternitat i la reducció de la intensitat de la natalitat ve donada per l'efecte combinat de l'augment de les taxes d'ocupació femenina i la insuficiència de les prestacions públiques de suport a la família.

Cal parar la nostra atenció, és cert, sobre el fet que darrerament s'ha registrat un increment significatiu de la natalitat⁷⁶. Aquest fenomen, però, no ha tingut lloc tan sols per un increment en la intensitat de la fecunditat (pel fet que cada dona tingui més fills)⁷⁷. L'increment ha vingut principalment donat per un augment del nombre de dones en edat fèrtil, sobretot a causa de la incorporació a la maternitat de les generacions nascudes entre els anys 1972 i 1978, que són les més nombroses de la història de Catalunya. A aquest fet s'hi ha afegit un augment de la fecunditat de dones en edat madura i un increment simultani de la immigració procedent de l'estranger, amb el correlatiu creixement del nombre de dones en edat fèrtil i de la fecunditat en edats joves. No sabem, però, si les pautes de fecunditat de la població procedent de l'estranger seran sostingudes en el temps –o si es transmetran a les noves generacions- atesa la gran probabilitat d'ajust a les pautes de fecunditat autòctones, com a derivació d'imperatius econòmics que són comuns a les unitats domèstiques, independentment de l'origen dels seus membres.

En tot cas, dues són les conseqüències més directes de la reducció de la natalitat i el retard en la fecunditat. En primer lloc, un increment en la distància generacional entre pares i fills. En segon lloc, de mantenir-se aquesta reducció en el nombre de fills a cada llar, és probable que s'incrementi la freqüència de fills únics. Això és especialment significatiu pel fet que en aquest context la socialització amb els grups d'iguals no pot tenir lloc en el marc familiar i, per tant, l'entorn escolar –i en menor mesura, com veurem, també els mitjans de comunicació- adquireix més importància relativa en la definició de les expectatives de desenvolupament educatiu, formatiu i professional de les persones joves⁷⁸.

L'impacte de la redistribució de temps familiars sobre l'educació

L'informe extraordinari del Síndic de Greuges sobre l'escolarització 0-3 anys a Catalunya (setembre de 2007) afirma que *"la situació [a Catalunya, a Espanya i als països del sud d'Europa] és oposada a la de països nòrdics com Finlàndia, Suècia o Dinamarca, amb models de benestar socialdemòcrates caracteritzats pel paper central de l'Estat i dels serveis públics a l'hora de garantir la solidaritat, la igualtat d'oportunitats i la provisió de drets socials bàsics, com és el de la cura a la primera infància"*⁷⁹. Efectivament, la insuficiència de

⁷⁶ Segons dades de l'Idescat, és a partir de l'any 1998 que observem un punt d'inflexió en la contínua davallada de la natalitat a Catalunya que va tenir lloc a partir dels anys vuitanta. La taxa bruta de natalitat –els naixements per cada 1.000 habitants- se situava l'any 1975 en 19,5% i va reduir-se progressivament fins al 10,1 al 1986 i al 8,8 al 1995. Però l'any 2000 aquesta taxa era ja del 10,3, l'any 2007 d'un 11,7 i al darrer any -2008- ja és del 12,9.

⁷⁷ La taxa conjuntural de fecunditat creix lleugerament només entre 2007 (1,46) i 2008 (1,54),

⁷⁸ Addicionalment, és ben sabut que les famílies amb un/a sol/a fill/a acostumen a mostrar una tendència a projectar-hi moltes de les pròpies expectatives.

⁷⁹ Síndic de Greuges. *Informe extraordinari de l'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya*. Setembre de 2007. p. 17

les prestacions educatives públiques durant l'etapa prèvia a l'escolarització –és a dir, l'etapa 0-3 anys- ha comportat que l'augment de les taxes d'ocupació femenina tingui un impacte important –i molt negatiu- sobre les oportunitats de conciliació de la vida laboral amb la vida familiar dels pares i les mares. Ha condicionant fortament, en concret, les oportunitats efectives per a l'assumpció de responsabilitats educatives, situació particularment greu si tenim en compte el paper de la família com a factor clau en la socialització dels infants.

Malgrat tot, sovint s'ha vist en les llars d'infants 0-3 un recurs addicional per facilitar, impulsar i promoure la incorporació de la dona en el mercat laboral, més que una nova oportunitat per garantir en millors condicions el dret dels infants a l'educació⁸⁰. És ben cert que la necessitat de conciliar la vida familiar amb la laboral –en el sentit de fer-la “més fàcil”- ha estat la motivació principal per al creixement de la demanda d'inversió pública en “llars d'infants”. Però també ho és que la inversió pública en educació 0-3 –amb escoles bressol i altres prestacions educatives de qualitat- ofereix noves oportunitats d'intervenció per atendre les necessitats dels qui són els subjectes del dret a l'educació (els infants i els/les futurs/es joves), sense perjudici del dret dels progenitors a escollir la classe d'educació dels seus/seves fills/es⁸¹. En aquest sentit, *“la importància de l'adequat desenvolupament de les capacitats de l'infant durant els seus primers anys de vida en relació amb el procés d'aprenentatge és un fet contrastat per la psicologia evolutiva i educativa”*⁸². Així, d'una banda, *“són molts els estudis que mostren que les oportunitats de desenvolupament personal, social, cognitiu i emocional dels infants estan estretament lligades a l'estimulació educativa primerenca”*. De l'altra, *“aquests guanys són especialment decisius per a infants provinents de situacions de pobresa o d'entorns familiars amb baix capital educatiu”*.⁸³

Tanmateix, al nostre país, la identificació de les noves necessitats dels/les infants sorgides com a conseqüència de la incorporació de les dones al mercat laboral ha estat tardana i la resposta no s'ha previst amb temps suficient per afrontar sense entrebancs el nou repte de l'extensió de la responsabilitat pública educativa a la primera infància. És ben cert que Catalunya es troba en l'actualitat –de fet i com a tendència- relativament ben situada en el context europeu. Així, pel que fa al grau de cobertura dels serveis d'escolarització i cura infantil 0-2 anys, Catalunya es troba avui dia molt a prop de l'objectiu del 33% recomanat per l'OCDE per al 2010. Però també és cert que –tenint en compte les dimensions del procés i les possibilitats reals de previsió, derivades del fet que la incorporació de la dona en el mercat laboral ha estat lenta i progressiva- es pot identificar una certa improvisació i precipitació en la creació de places, així com en la seva regulació. Per una banda, això s'ha traduït en desequilibris –en la qualitat, per exemple- i també deficiències de gestió del servei per part de molts municipis, sobretot com a conseqüència d'una insuficient destinació de recursos i d'uns estàndards de qualitat ajustats estrictament (limitadament) a les exigències

⁸⁰ De fet, tal i com afirma l'Informe extraordinari del Síndic de Greuges sobre l'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya (setembre de 2007), una de les prioritats més presents en les recomanacions d'organismes internacionals com l'OCDE o la UNESCO ha estat la d'educar com més aviat millor.

⁸¹ Cal recordar que l'article 26.1 de la Declaració Universal dels Drets humans consagra aquest dret de la manera següent: “Tota persona té dret a l'educació. L'educació serà gratuïta, si més no, en el grau elemental i fonamental. L'ensenyament elemental és obligatori. Cal que l'ensenyament tècnic i professional sigui generalitzat, i que s'obri a tothom l'accés als estudis superiors amb plena igualtat per a tots amb atenció al mèrit de cadascú”.

⁸² Exposició de motius del Decret 282/2006, de 4 de juliol, pel qual es regulen el primer cicle de l'educació infantil i els requisits dels centres.

⁸³ Síndic de Greuges. *Informe extraordinari de l'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya*. Setembre de 2007. p. 9

de la normativa de la Generalitat de Catalunya⁸⁴. En segon lloc, hom té la impressió que la resposta a les necessitats educatives dels infants ha estat articulada només a partir del moment que la demanda social s'ha fet explícita i, principalment, com a resposta a la necessitat de conciliació de la vida laboral i familiar de pares i mares.

Val a dir finalment que la importància de la inversió pública en primera infància per a les transicions juvenils escola-treball –particularment en termes d'equitat i aproximació a la diferència- es fa explícita també a les dades de l'informe PISA de l'OCDE. Aquestes dades mostren com *“el rendiment escolar és netament superior entre els adolescents que van accedir a una escola bressol”*⁸⁵. Així, una part important de les dificultats que donen lloc al “fracàs escolar” i a les capacitats diferencials dels/les joves adolescents per a l'aprenentatge –tant durant l'etapa obligatòria de l'educació secundària com també a la postobligatòria- tenen el seu origen en la manca d'atenció a –o l'atenció deficient de- les necessitats educatives durant la primera infància. És a la primera infància on trobem els primers condicionaments per a la futura transició dels/les joves des de l'escola cap al món del treball.

2.4.4 L'escola com a agent educatiu i factor de socialització

Tot i que l'increment global del nivell d'instrucció de les noves generacions és un fet comprovat, el cert és que el sistema educatiu –i la institució escolar, en primer lloc- no han contribuït a millorar suficientment la capacitat teòrica de l'educació per fer front a la reproducció social de les desigualtats mitjançant uns o altres mecanismes compensatoris. Aquesta ha estat, persistentment, una de les línies bàsiques de crítica procedents de la sociologia de l'educació. És pertinent aquí diferenciar entre la instrucció –el nivell d'instrucció- i l'educació –és a dir: la funció educativa. Particularment, si entenem que una de les responsabilitats més importants del sistema és –en exercici de la seva funció educativa- evitar la traducció de les desigualtats socials en resultats acadèmics –en nivells d'instrucció- diferencials. Coherentment, sabem que un augment global del nivell d'instrucció general de la població és perfectament compatible amb un sistema educatiu que produeix estratificació i, alhora, reproduceix desigualtats socials⁸⁶. Les dades demostren que això és

⁸⁴ Cal fer referència aquí al fet que els convenis entre els ajuntaments i la Generalitat de Catalunya depenen de la voluntat dels municipis. Així, hi ha municipis que són signataris de conveni i altres que no, amb conseqüències evidents en termes d'equitat pel que fa a la distribució de places arreu de Catalunya. D'altra banda, aquests convenis sovint recullen només obligacions de mínims quant a la qualitat en la prestació dels serveis educatius. Això és tradueix sovint en una dotació insuficient de personal qualificat –atenent a les titulacions mínimes exigibles- i uns estàndards relativament reduïts pel que fa a la qualitat dels equipaments (instal·lacions, dimensió dels espais, etcètera). En definitiva, el marge d'autonomia que la Generalitat de Catalunya reserva als ajuntaments facilita i promou la dispersió. Òbviament, la situació actual és molt millor que la de fa una dècada. Però en un context de manca de finançament de les administracions locals, el marge d'autonomia atorgat als ajuntaments s'ha traduït en un alt grau d'arbitrarietat i una excessiva heterogeneïtat en la determinació final dels estàndards de qualitat.

⁸⁵ Síndic de Greuges. *Informe extraordinari de l'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya*. Setembre de 2007, p. 9

⁸⁶ És important tenir en compte addicionalment que *“com més elevat és el nivell educatiu d'una generació, més vulnerables esdevenen els i les joves que tenen unes credencials educatives baixes: en aquest sentit, l'increment del nivell formatiu dels joves ressalta encara més el 'drama' del fracàs escolar a Catalunya”*. Vegeu: Serracant, P. (coord.). *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007: una*

efectivament així. I apunten a què, o bé no ha tingut lloc una disposició coherent de mecanismes efectius per a l'absorció de les desigualtats, o bé aquests no han estat en absolut suficients.

Les dades relatives a Catalunya confirmen una situació molt similar a la identificada per Furlong i Cartmel al seu propi país, en el sentit que *“el creixement de l'extensió del sistema educatiu no es tradueix necessàriament en un procés d'igualació de classes socials (pàg. 8)”*. Allà –i com veurem també aquí– *“les dades indiquen que els joves que pertanyen a famílies de classe obrera disposen de moltes menys oportunitats que els seus companys de classe mitjana per mantenir-se a l'escola un cop superada l'edat d'escolarització obligatòria (pàg. 8)”*. Com anirem veient més endavant, el diagnòstic pot ser comú en ambdós països, en el sentit de què, a pesar del sistema educatiu –o fins i tot per la seva pròpia dinàmica– *“les estructures tradicionals de desigualtat social es mantenen intactes”*. Addicionalment, *“hi ha fets que demostren que la percepció d'aquests processos ha estat amagada pels diferents canvis que s'han esdevingut”*, entre els quals destaca el fet que *“els processos explícits d'exclusió del sistema educatiu estan sent substituïts per processos implícits (pàg. 9)”*. En la perspectiva individual, la situació té un impacte important sobre les expectatives de les persones joves, des del moment que el “fracàs escolar” es tendeix a interioritzar des de la individualitat *“en comptes d'assumir-lo com el resultat d'una resistència de classe (pàg. 10)”*⁸⁷. Aquestes consideracions –insistim que, com veurem, són perfectament vàlides per al nostre país– situen la institució escolar en una posició de plena centralitat pel que fa a les dinàmiques d'exclusió. I criden la nostra atenció sobre la necessitat que l'escola desenvolupi estratègies de discriminació positiva que permetin oferir un major suport a les persones que més ho necessiten⁸⁸.

Reproducció de les desigualtats en els resultats acadèmics de l'ESO

Totes les dades apunten a què el sistema educatiu català reproduceix intensament les desigualtats d'origen familiar en els resultats acadèmics de l'ESO. Un recent informe del Departament d'Educació i el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu constata que *“l'alumnat amb algun progenitor universitari té gairebé el doble de probabilitats d'obtenir el títol [GES de l'ESO] que l'alumnat amb progenitors amb estudis postobligatoris, i 2,8 vegades més probabilitats (prop del triple de possibilitats) d'obtenir-lo que aquells estudiants amb progenitors amb estudis obligatoris o sense estudis”*. Aquesta traducció de les desigualtats socials en desigualtats educatives és particularment greu en el cas de les persones joves immigrades. En el mateix estudi *“es constata que l'alumnat autòcton, essent*

anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2008. p. 229

⁸⁷ Furlong, A., Cartmel, F. *Els contextos canviants de la joventut*. Col·lecció Aportacions núm. 14, Barcelona: Secretaria General de la Joventut. Generalitat de Catalunya, 2001. pp. 8-10

⁸⁸ Tot i el que pugui semblar, actualment no hi ha consens a l'entorn d'aquestes consideracions. Així, la discriminació positiva dels/les alumnes en situació de relatiu desavantatge és vist per alguns sectors socials i polítics –tendencialment conservadors– com un obstacle en el camí cap a la consagració de l'excel·lència educativa, en desatendre la necessitat de potenciar l'aprofitament acadèmic dels/les alumnes millor posicionats/des envers l'aprenentatge.

controlat el pes de la resta de variables, presenta 4 vegades més probabilitats d'acreditar [l'ESO] que l'alumnat estranger"⁸⁹.

Pel que fa a la traducció de les desigualtats socials en els resultats acadèmics de l'ESO, és obligat referir-se a l'Informe PISA de l'OCDE. Es tracta d'un estudi comparatiu (internacional i periòdic) del rendiment educatiu dels/les alumnes de 15 anys. Les persones subjectes a estudi són precisament els i les joves –adolescents- qui estan molt a prop de finalitzar l'escolaritat obligatòria, havent de prendre decisions relatives als seus itineraris formativo-professionals⁹⁰. Atès que aquest informe és prou conegut, no ens hi estendrem gaire, més enllà de la referència específica al cas de Catalunya (país incorporat a les darreres dues edicions) i al fet que les tres darreres edicions (2000, 2003 i 2006) *"han permitido constatar que [a Espanya i també a Catalunya] el rendimiento educativo de los alumnos está relacionado de manera muy directa e intensa con el estatus social, económico y cultural de las familias"* (p. 51)⁹¹.

És ben cert, en primer lloc, que els sistemes educatius espanyol i català obtenen resultats millors que la mitjana de l'OCDE pel que fa a l'equitat dels outputs acadèmics en competències científiques⁹². Així ho demostra el fet que la dispersió de les puntuacions obtingudes pels/les alumnes –sigui quina sigui la metodologia utilitzada per a la seva mesura: percentils, coeficient de variació o desviació típica- se situa per sota del promig de l'OCDE. Tanmateix, tot i que el sistema educatiu català obté fins i tot millors resultats que la mitjana espanyola, cal tenir en compte que Catalunya presenta la dispersió més alta entre totes les comunitats autònomes que han participat al darrer informe PISA de 2006⁹³. Així, almenys pel que fa a les competències científiques dels seus alumnes, el nostre país presenta els resultats menys equitatius entre les comunitats autònomes de l'Estat espanyol que han estat avaluades.

En segon lloc –malgrat el relativament favorable posicionament de Catalunya i Espanya en el marc de l'OCDE pel que fa a l'equitat del sistema educatiu- cal tenir en compte que la relació entre el nivell d'estudis assolit pels pares i les mares –però sobretot les mares- segueix essent del tot determinant de les competències científiques dels/les seus/seves

⁸⁹ Subirats, J. (dir). *Desigualtats en les trajectòries formatives de l'educació postobligatòria a Catalunya*. Quaderns d'Avaluació, n. 14. Departament d'Educació – Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Barcelona, 2009. pp. 25 i 26.

⁹⁰ Hi ha hagut informes PISA cada tres anys: l'any 2000 (centrat en la comprensió lectora); l'any 2003 (dedicat a les matemàtiques); i l'any 2006 (que versa sobre les competències científiques). Així, amb l'informe de 2006 han estat avaluades les tres àrees principals que són objecte d'avaluació PISA. El proper informe de 2009 es tornarà a ocupar de la comprensió lectora.

⁹¹ MEC. PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español, Madrid: MEC, 2007. p. 51. En línia: <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>

⁹² En general, tant a Catalunya com a Espanya, la diferència de resultats en ciències en funció del nivell socioeconòmic i cultural de les famílies és similar a la mitjana de l'OCDE (de fet, lleugerament inferior: 84 punts de diferència, tant a Catalunya com a Espanya, envers els 86 de l'OCDE, els 87 de la UE-15 i els 90 de la UE-25. Vegeu: Ferrer, F; Castel, J.L; Valiente, O. *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada. Avançament de resultats (I). Dossier de premsa*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona. (17-09-2008).

⁹³ Aquestes són, a més de Catalunya: Andalusia, Aragó, Astúries, Cantàbria, Castella i Lleó, Catalunya, Galícia, La Rioja, Navarra i el País Basc.

fills/filles.⁹⁴ La relació s'estableix de manera similar quan observem els resultats en competència científica dels/les alumnes sota la llum de la categoria ocupacional dels pares⁹⁵.

En tercer lloc, cal fer referència als resultats acadèmics –seguint els informes PISA– des del punt de vista de la gestió de la diversitat⁹⁶. En aquest sentit, cal destacar com la manca d'atenció a la diversitat a l'escola catalana es tradueix en una profunda etnificació dels *outputs* acadèmics. Les dades PISA respecte de Catalunya són en extrem contundents: “*En ambdós àmbits de competències [científiques i de lectura] Catalunya és un dels sistemes educatius amb majors desigualtats de resultats entre nadius i no nadius*” i, alhora, “*la puntuació de l'alumnat no nadiu a Catalunya és la més baixa de tots els països de la mostra [PISA]*” (p. 133)⁹⁷. En aquest sentit, el darrer estudi de la Fundació Jaume Bofill –que té en compte els resultats de l'esmentat informe PISA– conclou que “*el sistema educatiu català es mostra incapaç d'afrontar certs reptes socials bàsics des del punt de vista de l'equitat educativa*” (p. 139) i “*combina baixa excel·lència amb una gran desigualtat d'oportunitats educatives entre grups ètnics*” (p. 134). Aquesta incapacitat esdevé particularment greu si simultàniament observem el fet que “*a Catalunya, prop d'un 20% de l'alumnat de 15 anys es troba en risc de greu fracàs escolar*” (p. 139)⁹⁸. Per dir-ho clarament, existeix un risc molt clar de cristal·lització de les diferències ètniques en el sistema educatiu i –en conseqüència– a l'estructura d'oportunitats ocupacionals dels/les joves catalans/es⁹⁹.

⁹⁴ A Espanya, sobre una mitjana OCDE de 500 –puntuació promig sense tenir en compte variables socials i econòmiques– els resultats d'aquells alumnes els pares dels quals no han finalitzat els estudis obligatoris són 85 punts inferiors que les d'aquells altres els pares dels quals han obtingut titulació universitària (la mitjana espanyola sense tenir en compte variables socials i econòmiques és de 488 punts). Pel que fa a la influència del nivell d'estudis de les mares, aquesta diferència s'apuja fins als 100 punts, situant els/les alumnes amb mares que presenten dèficits formatius ni més ni menys que 1/5 per sota de la puntuació mitjana de l'OCDE que s'obté sense contemplar la incidència de variables econòmiques i socials. Vegeu: MEC (2007), “PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE . Informe Español”, Madrid: MEC, pàg. 62. En línia: <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf> Val a dir que, probablement, la major influència del nivell d'estudis de la mare té a veure amb un biaix de gènere: És probable que les mares tinguin un nivell d'estudis igual o inferior al de les seves parelles. Així, si la mare té estudis superiors és molt probable que el pare també els tingui.

⁹⁵ En aquest cas, la diferència entre els/les fills/filles de pares de baixa qualificació (coll blau) i d'alta qualificació (coll blanc) és ni més ni menys que de 59 punts (un 12% dels 488 punts de la mitjana espanyola). Vegeu: MEC (2007), “PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE . Informe Español”, Madrid: MEC, pàg. 51.

En línia: <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>

⁹⁶ Per evitar malentesos avancem ja aquí que –com veurem més endavant, en un apartat específic– la qüestió de la diversitat és complexa i no ha de ser només abordada des de la consideració de les diferències quant a l'origen cultural i/o geogràfic dels/les alumnes. Tanmateix, volem destacar aquí els perills inherents a l'etnificació dels resultats acadèmics.

⁹⁷ Ferrer, F; Castel, J.L; Valiente, O. *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona.2009

⁹⁸ Op. cit.

⁹⁹ La documentació oficial del Departament d'Educació és clara en aquest sentit: “*Es constata que l'alumnat autòcton, essent controlat el pes de la resta de variables, presenta 4 vegades més probabilitats d'acreditar [l'ESO] que l'alumnat estranger*”. Vegeu: Subirats, J. (dir). *Desigualtats en les trajectòries formatives de l'educació postobligatòria a Catalunya*. Quaderns d'Avaluació, n. 14.

En quart lloc, cal destacar també el fet que *“la desigualtat de resultats entre xarxes [pública i privada concertada] és una font molt important d'inequitat del sistema”* [educatiu català] (p. 139)¹⁰⁰. Amb la nova Llei d'Educació de Catalunya (LEC), recentment aprovada sense l'existència de consens suficient a la comunitat educativa, el model de servei públic d'educació català es caracteritza per l'oferta mixta de serveis educatius, doncs la prestació educativa va a càrrec de centres sostinguts amb fons públics amb independència de quina sigui la titularitat (pública o privada). En el preàmbul de la pròpia llei s'especifica que el servei educatiu català *“és constituït per una xarxa plural de centres educatius de titularitat pública i de titularitat privada i és el resultat de la tradició educativa i social del país”*¹⁰¹. Si observem els resultats PISA, podem legítimament preguntar-nos si la doble xarxa pública i privada/concertada hauria de ser reinterpretada –tot i el seu caràcter “tradicional” i, per tant, de la seva pretesa “inherència a la nació catalana” en tant que país- com una adaptació *sui generis* a la diversitat, mitjançant l'aplicació implícita de criteris per a la segregació dual¹⁰². Així, no es tracta només de subratllar el fet que el model educatiu català és certament original. Del que es tracta és de tenir present com la doble xarxa es tradueix directament en resultats diferencials, en inequitat educativa i en segregació dual de l'alumnat. No és aquesta una afirmació gratuïta, doncs –a tenor de la informació recollida pel darrer informe PISA de 2006- la situació és en gran part resultat del solapament de la doble xarxa educativa pública/privada amb l'estatus social, econòmic i cultural dels/les alumnes i dels centres educatius (ESEC). En tot cas, no hi ha cap mena de dubte: la doble xarxa educativa o bé reflecteix o bé contribueix a la producció/reproducció de les desigualtats socials¹⁰³. La situació és encara més greu si observem l'impacte de l'escolarització diferencial dels/les alumnes d'origen immigrat i, per tant, la segregació ètnica *de facto* en les dues xarxes educatives pública/privada. És un fet conegut que l'increment d'alumnat estranger al llarg dels darrers deu anys ha estat sobretot absorbit per l'escola pública.

Departament d'Educació – Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Barcelona, 2009, p. 26.

¹⁰⁰ Ferrer F; Castel, J.L; Valiente, O. *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona. 2009.

¹⁰¹ LEC, Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.

¹⁰² Podem constatar que el percentatge d'alumnes en centres privats és a Catalunya del 45%, mentre que a Espanya ho és del 35% i la mitjana de l'OCDE és del 16%. Podem constatar que, entre les comunitats autònomes espanyoles analitzades al darrer informe PISA de 2006, només el País Basc escolaritza un percentatge major de joves en centres privats (un 58%). Podem constatar, també, que entre els països europeus, només els Països Baixos (67%), Irlanda (58%) i Bulgària (57%) superen a Catalunya en aquest aspecte. Si observem els països nòrdics, Finlàndia només té en centres privats el 2% dels seus alumnes, Suècia el 8% i Dinamarca el 20%. Si comparem amb els països on el tipus d'estat del benestar és similar a l'espanyol i el català, veiem que Itàlia té en centres privats al 4% dels/les alumnes, Grècia al 5% i Portugal al 9%. Efectivament, *Catalonia is different* en el context europeu.

¹⁰³ Pel que fa a competències científiques, a Catalunya existeix un diferencial de 46 punts favorable al 45% d'alumnes escolaritzats a centres privats/concertats. A Espanya, en canvi, aquest diferencial en el rendiment acadèmic dels/les alumnes pública/privada és de 38 punts (amb un 35% de joves escolaritzats a la privada). La mitjana UE-15 se situa en 30 punts (amb un 19% d'alumnes d'escola privada). I la mitjana UE-25 en el diferencial de rendiment pública/privada se situa en els 25 punts (amb una 13% d'escolarització privada).

Reproducció de les desigualtats en els itineraris postobligatoris

La darrera Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007 també ens proporciona dades importants que confirmen la translació de les desigualtats d'origen a les *trajectòries* educatives de les persones joves¹⁰⁴. Aquesta translació es dona en les decisions que prenen els/les joves per a la definició del seu itinerari curricular acadèmic. Així, *“com major és el nivell d'instrucció de la família d'origen, major el percentatge [de joves] que escull batxillerat enfront de la FP”*¹⁰⁵. Igualment passa amb la continuació dels estudis d'etapa universitària un cop finalitzat el batxillerat¹⁰⁶. Així, doncs, l'informe de l'Enquesta a la Joventut conclou que *“sense cap mena de dubte els pares i mares de major nivell d'instrucció condueixen als seus fills i filles a un major nivell d'instrucció”* (p. 55)¹⁰⁷. Val a dir que aquesta circumstància –la incidència clau del nivell d'instrucció dels pares i les mares en la tria d'itineraris acadèmics dels seus fills i filles– és confirmada amb rotunditat per les dades del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu¹⁰⁸.

Pel que fa a l'abandó de l'itinerari formatiu i el fracàs escolar, l'informe de l'Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007 mostra com *“el problema no és tant que els/les joves optin poc per continuar la seva trajectòria formativa a l'ensenyament secundari postobligatori, sinó que molts el deixen inacabat”* (p. 63), circumstància que també està fortament condicionada pel nivell d'instrucció dels pares i les mares¹⁰⁹. Així, doncs, la interrupció de l'itinerari formatiu i la probabilitat de fracàs escolar també es correlaciona de manera clara amb les desigualtats

¹⁰⁴ Serracant, P. (coord.). *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007: una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliàries i familiars*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2008. pp. 45-79

¹⁰⁵ Mentre que la probabilitat que una persona jove esculli estudis de batxillerat si els seus pares/mares no tenen estudis és d'un 77,3%, aquesta s'apuja a un 79,9% per als/les fills/illes de pares/mares amb educació obligatòria completa; creix fins a un 86,2% si l'educació dels pares/mares és mitjana; i s'eleva fins al 92,5% si els pares/mares tenen titulació universitària (p. 63).

¹⁰⁶ La probabilitat de continuar a la universitat és del 70% per als fills/illes de pares/mares amb estudis primaris o inferiors; del 82,3% si els pares/mares tenen estudis secundaris; i del 94,4% si tenen formació universitària (p. 67).

¹⁰⁷ Òbviament, la “conducció” té lloc a través de la transmissió d'universos d'expectatives a les persones joves. Així, els pares i les mares amb major nivell d'instrucció contribueixen a elevar les expectatives de desenvolupament acadèmic i professional dels seus fills i filles. A contrari, el menor nivell d'instrucció dels pares i les mares amb dèficits formatius contribueixen a promoure una contenció d'aquestes expectatives, consolidant les aspiracions juvenils en un nivell tendencialment baix.

¹⁰⁸ Un cop finalitzada l'etapa de l'ESO, l'alumnat amb progenitors universitaris té 4,6 vegades més probabilitat d'optar pel batxillerat que els fills i filles de famílies amb estudis postobligatoris i 9,7 vegades més que l'alumnat amb pares i mares amb estudis obligatoris o inferiors. L'alumnat autòcton té 4,4 vegades més probabilitats que l'alumnat nascut a l'estranger d'escollir batxillerat. Així mateix, *“l'alumnat amb progenitors universitaris té 3 vegades més probabilitats d'optar per la universitat una vegada acabat el batxillerat que els fills i filles de famílies amb estudis postobligatoris i 4 vegades més que els fills i filles de famílies amb estudis obligatoris o inferiors”*. Vegeu: Subirats, J. (dir) . *Desigualtats en les trajectòries formatives de l'educació postobligatòria a Catalunya*. Quaderns d'Avaluació, n. 14. Departament d'Educació – Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Barcelona, 2009. (pp. 30 i 31).

¹⁰⁹ Així, la probabilitat de finalitzar el batxillerat és del 87,1% per als fills i filles de pares/mares sense estudis, mentre que per als/les fills/illes de pares/mares amb formació universitària és del 95,6% (p. 64).

d'origen, de tal manera que *“com major és el nivell d'instrucció de la família d'origen, més temps se 'sobreviu' dins del sistema escolar”* (p. 55)¹¹⁰.

Finalment, la darrera Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007 –que, a dia d'avui, ja és estadística oficial- ve a confirmar l'impacte de la doble xarxa educativa pública i privada/concertada sobre les oportunitats diferencials dels/les joves. Així, les trajectòries juvenils de transició més afavorides mostren proporcions més altes d'educació privada. En aquest sentit cal destacar les *trajectòries lineals universitàries*, en què gairebé la meitat dels/les joves han gaudit d'una educació majoritàriament privada o concertada. En el mateix sentit i a l'altra banda, es constata que *“entre els joves amb trajectòries obreres, només un 18,2% ha anat a centres de titularitat privada o concertada”*¹¹¹.

En conclusió, les dades mostren clarament un molt baix impacte de les estratègies de la institució escolar per reduir significativament –si no anular del tot- l'impacte de les desigualtats d'origen familiar sobre les expectatives diferencials dels/les alumnes a l'hora de definir itineraris formativo-professionals. I l'existència d'una doble xarxa educativa pública/concertada és una de les fonts més clares d'inequitat.

Actualització de la institució escolar en l'atenció a la diversitat

La concreció d'estratègies per al desenvolupament de la institució escolar fa ineludible tenir degudament en compte quins són els fonaments històrics sobre els quals s'ha vingut definint la seva disposició organitzativa i procedimental. En aquest sentit, la necessitat d'actualització de l'escola ha esdevingut particularment urgent. Almenys, des del moment que ha tingut lloc una relativa presa general de consciència sobre la necessitat d'abordar la diversitat amb molta més precisió que la que va caracteritzar l'escola de masses en el moment que va ser institucionalitzada per l'estat-nació.

Històricament, l'escola ha estat un dels principals aparells per a la reproducció de l'estat-nació. Aquesta funció socialitzadora no només s'ha vingut fent operativa mitjançant la transmissió de continguts, el recurs a principis pedagògics o l'aplicació de metodologies didàctiques –és clar que plens a vessar de referències ideològiques- sinó també per la posició que ha ocupat l'escola dins del conjunt dels aparells institucionals estatals. Cal fer referència específica, en aquest sentit, a la meritocràcia de base liberal. Aquesta va ser històricament incorporada –com a màxima prioritat- a la institució escolar de la majoria dels estats-nació europeus. I ha tingut sempre com a pressupòsit una persistent manca d'atenció a la individualitat fàctica i a la diversitat social real. La pròpia disposició organitzativa de la

¹¹⁰ El nivell d'estudis dels pares i les mares pot ser una condició necessària, però sovint no suficient per a la determinació de les expectatives i les oportunitats juvenils de desenvolupament acadèmic i professional. Un factor segurament també condicionant és la capacitat de la família per a la prestació de suport a les persones joves durant el temps necessari per recórrer trajectòries formatives llargues. El cost de sufragar les inversions educatives no només es refereix a la capacitat de finançament, sinó també a la possibilitat de prestar suport residencial, al cost d'oportunitat derivat de l'opció per trajectòries formatives llargues, etcètera. Tanmateix, l'Enquesta a la Joventut de Catalunya de 2007 només identifica una correlació forta amb el nivell d'estudis dels pares i les mares.

¹¹¹ Serracant, P. (coord.). *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2007: una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2008. p. 232

institució escolar ha estat tradicionalment un recurs clau per a la socialització de les persones en els valors de la meritocràcia, sobre la base d'un principi *formal* d'igualtat que avui dia resta encara implícit dins del concepte *abstracte* de ciutadania.

Això va ser així en el passat i –fins a cert punt i amb totes les matisacions que calgui- encara segueix essent essencialment així en el present. Es fa particularment visible en els processos cabdals d'avaluació dels coneixements i sanció dels comportaments. Pel que fa a l'avaluació, és habitual el recurs a criteris generals i indiferenciats, sovint sobre una base matemàtica o paramatemàtica. Pel que fa als règims disciplinaris és habitual el recurs a sancions idèntiques davant comportaments similars de l'alumnat. La meritocràcia es fa visible, doncs, en l'aplicació de paràmetres objectivables, dins d'una aproximació *merament formal* a la diferència que defineix en *abstracte* quins són els límits de l'èxit i del fracàs.

Avui dia, sobretot a partir de l'etapa d'educació secundària obligatòria, encara es parteix d'una consideració abstracta de la persona (el protociudadà) ignorant –o tenint insuficientment en compte la realitat de- el/s context/os social/s en què hom desenvolupa la personalitat, configura la identitat, descobreix les motivacions i els interessos o defineix el marc d'expectatives. És en aquest context on l'atenció a la diversitat sovint es tradueix en l'atenció “als que són diversos”, més que no al reconeixement de les dinàmiques socials reals i la disposició coherent de mecanismes efectius per a l'absorció de les desigualtats. Així, els dispositius institucionalitzats per atendre la diversitat s'aproximen normalment a la diferència des de la categorització de l'alumnat sobre la (suposada) base de les seves capacitats diferencials: aules obertes, projectes singulars, etc¹¹².

Des de la pedagogia progressista s'argumenta, tanmateix, que una aproximació coherent a l'heterogeneïtat social –i la diversitat de l'alumnat- només pot venir donada pel reconeixement de les diferències interindividuais. Aquestes diferències són difícilment categoritzables i –en la perspectiva de la compensació de les desigualtats d'origen, sobretot familiars- fan del tot necessària la institucionalització de mecanismes d'atenció a la diversitat molt més precisos que els avui dia existents. En aquest sentit, no només cal compensar les desigualtats socials –o afrontar la diversitat cultural- que tenen el seu origen fora dels murs de l'escola. Es tracta també d'abordar, en grau suficient, una aproximació diferencial a les dinàmiques d'aprenentatge de cadascun dels individus. Es tracta de fer una remissió a l'univers ample dels incentius i els interessos, en comptes de recórrer a la categorització dels/les alumnes en grups-classe creats *ad hoc* a partir d'una avaluació –sovint, valoració-puntual de les seves capacitats. Es tracta d'atendre de forma dinàmica els processos d'aprenentatge, interpretant l'avaluació també com a procés i prenent com a referència la complexitat irreductible de l'individu. Sabem que no tothom aprèn igual. Sabem que cada persona és resultat d'un procés singular de socialització i que aquest dóna lloc a un ventall específic i diferenciat d'oportunitats, d'expectatives, d'incentius, d'interessos i de capacitats.

Hem de reconèixer, però, que l'atenció a la diversitat és una qüestió de grau i que ha de ser coherentment interpretada com un *continuum*. En un extrem podríem situar l'escola tal com va ser inicialment concebuda pels estats-nació liberals: Totes i tots els alumnes són homogeniament considerats “ciutadans” i, com a tals, són tractats de manera “igual” per l'escola. A l'altre extrem, tindríem un sistema educatiu en el qual

¹¹² Vegeu: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, *La diversitat es gestiona des de la diversitat. Consideracions al voltant del darrer informe de la Fundació Bofill: Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada* (31-09-2008). Accessible en línia: http://www.edu21.cat/files/continguts/consideracions_diversitat.pdf

l'ensenyament/aprenentatge pren invariablement la referència de l'individu com a subjecte del procés. Entre un i altre extrem hi ha –a banda, lògicament, d'una aproximació diferencial a l'educació i la pedagogia- un compromís variable pel que fa la dotació de recursos del sistema educatiu. És ben obvi que cap país d'Europa no se situa avui dia en cap dels dos extrems. Així, la raó per la qual podem fer referència a la manca –relativa- d'atenció a la diversitat és la insuficiència –també relativa- dels recursos, dels processos i dels mecanismes amb els quals la institució escolar catalana ha vingut operant fins al moment.

Coherentment, sempre hi ha marge per abordar millor la diversitat, abocar-hi més recursos i potenciar així la funció compensatòria de l'escola envers les desigualtats socials. I, en tot cas, sembla clar que l'atenció a la diversitat esdevé –si més no tendencialment- incompatible amb la submissió dels/les alumnes als mateixos règims disciplinaris, idèntics sistemes d'avaluació o metodologies didàctiques homogènies. L'aproximació uniforme a una realitat social inherentment diversa està molt lluny de promoure una igualació en les condicions per al desenvolupament (personal, curricular) de cadascun/a dels/les alumnes. Dóna lloc de fet –ben al contrari i gairebé sempre- a les condicions més propícies per a la traducció –i cristal·lització- de les desigualtats d'origen familiar en resultats del procés educatiu. Sovint –per exemple, en l'aplicació dels règims disciplinaris o mitjançant la separació dels/les alumnes en grups-aula creats *ad hoc* sobre la base del seu rendiment diferencial- a les condicions més propícies per a la segregació dels/les alumnes més “problemàtics/ques”, que –en tota lògica- són precisament aquells/es qui arrossegueu –i acumulen- més problemes.

Davant l'escassetat actual de recursos –particularment, pel que fa a la dotació de personal docent suficient i degudament format- esdevé necessari reconèixer la incapacitat relativa de les escoles catalanes per aproximar els mecanismes institucionals a la particularitat de la vida real dels/les seus/seves alumnes (una vida que, cal sempre recordar-ho, té principalment lloc fora de l'àmbit d'influència de l'escola). És ben cert –i ho veurem al següent apartat- que *“les claus de l'èxit educatiu es fonamenten en les maneres de treballar a l'aula, les expectatives que es tenen sobre tot l'alumnat i l'actuació coherent i coordinada de tots els agents educatius del territori”*¹¹³. Però també ho és que el recurs a la segregació dual de l'alumnat –mitjançant aules obertes, projectes singulars o aules d'acollida- sovint constitueix una resposta *ad hoc* adoptada pels centres, fins i tot a contracor, davant l'escassetat de mitjans per a una atenció a la diversitat més precisa, més individual. És a dir: més real.

En els seus orígens, la institució escolar massiva sorgida de l'estat nació, va operar sobre la base del principi meritocràtic. La base ideològica originària –normalment implícita, però també sovint expressada de manera explícita- va considerar que alguns/es dels/les alumnes havien de ser –alhora que ciutadans- també individus venedors de força de treball no qualificada (indiferenciada), assumint disciplinadament la seva condició de proletaris a la indústria taylorista amb un ajust correlatiu de les expectatives. O bé individus venedors de baixa qualificació, assumint la seva condició d'obers en el sector de la indústria fordista. En aquest context, la institució escolar tenia com a funció, precisament, la producció i reproducció de les desigualtats estructuralment necessàries per al sosteniment d'una societat fortament estratificada.

¹¹³ Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, *La diversitat es gestiona des de la diversitat. Consideracions al voltant del darrer informe de la Fundació Bofill: Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada* (31-09-2008). Accessible en línia: http://www.edu21.cat/files/continguts/consideracions_diversitat.pdf

Amb l'adveniment de la societat de la informació i el coneixement, és ben probable que la institució escolar pugui evolucionar en un sentit més democràtic. Òbviament, encara avui dia les desigualtats i l'estratificació social tenen perfecta cabuda dins dels conceptes abstractes de ciutadà, votant, client o consumidor. Però els nous requeriments de la producció –una mà d'obra tendencialment qualificada, flexible, adaptable, participativa i susceptible d'aportar valor al procés productiu, més enllà de l'aportació força de treball abstracta- esdevenen en gran mesura compatibles amb una institució escolar més igualitària i alhora més atenta a les potencialitats diferencials de cadascun dels individus. La mesura en què això sigui així dependrà del volum de recursos que s'hi destinin. Però la mesura en què es tradueixi en un major grau d'equitat dependrà de com es faci efectiva l'assignació dels recursos disponibles¹¹⁴.

Finalment, és ben clar que el fenomen de la immigració ha situat l'atenció a la diversitat en el bell centre de la funcionalitat de l'escola com a institució promotora del progrés. Avui dia *“un eix de desigualtat que amb la intensificació dels fluxos migratoris està guanyant rellevància social és el d'ètnia”*¹¹⁵. La institució escolar ha d'assumir la responsabilitat que parcialment li pertoca per tal d'evitar l'etnificació de les desigualtats socials. Aquesta etnificació és avui dia principalment observable a l'estratificació de les funcions professionals. Però, tal com hem vist més a dalt, també s'ha vingut expressant en els resultats acadèmics i els itineraris formatius diferencials de les persones joves autòctones i d'origen estranger. L'àmbit de responsabilitat de l'escola és ben clar i consisteix a disposar els mitjans i mecanismes més adients per tal d'evitar una etnificació dels resultats acadèmics o dels itineraris formatius, contribuint a compensar les oportunitats diferencials dels/les alumnes nouvinguts/des, facilitant el seu èxit acadèmic en igualtat de condicions, matisant les desigualtats d'origen i promovent una elevació de les expectatives formativo-professionals de tot l'alumnat un cop finalitzada l'etapa d'educació obligatòria.

Sembla evident que els processos d'etnificació de les desigualtats –les socials, les professionals o les acadèmiques- difícilment poden romandre ocults sota l'abstracció conceptual del principi meritocràtic tradicional, darrere la categorització dels/les alumnes com a bons/dolents o sobre la base de la individualització culpabilitzadora de l'anomenat “fracàs escolar”. Quan els resultats diferencials apareixen etnificats es fa prou més difícil desvincular-los de les dinàmiques de reproducció de les desigualtats socials. Es fa ben difícil recórrer a la legitimació meritocràtica estricta¹¹⁶.

¹¹⁴ A Catalunya, prop d'un terç del pressupost públic en educació va a parar a l'escola privada concertada.

¹¹⁵ Ferrer, F; Castel, J.L; Valiente, O. *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona, 2009. p. 132

¹¹⁶ Que sigui més difícil no vol dir que no s'hagi intentat. Ja hi ha qui argumenta que l'etnificació de la doble xarxa catalana té principalment a veure amb la contradicció entre l'opció religiosa de les famílies estrangeres –principalment, les d'origen àrab- i el caràcter confessional de moltes de les escoles privades i concertades. No hem sentit encara a ningú argumentar, afortunadament, que per obtenir bons resultats acadèmics calgui sol·licitar la conversió a la religió dominant entre la població autòctona, ni que aquesta sigui la concreta manera en què s'hauria d'esperar poder accedir a millors oportunitats educatives o a les millors escoles.

Actualització de la relació entre l'escola i la societat

Així, doncs, una de les funcions declarades de la institució escolar –defensades des de l'educació progressista- és evitar el trasllat de les desigualtats d'origen als resultats acadèmics. La pressió social, tanmateix, fa responsable l'escola –sovint, a cadascuna de les escoles- de la resolució de gran part dels problemes socialment identificats com a tals: la manca d'equitat, la violència juvenil, les actituds saludables dels/les joves, l'educació cívica, etcètera. S'acostuma així a sobrerresponsabilitzar les escoles, de les quals s'esperen gairebé totes les respostes. Una qüestió és que la institució escolar hagi d'evitar la traducció de desigualtats socials en resultats acadèmics. I una altra, ben diferent, que les escoles o els professionals de l'àmbit educatiu puguin –amb els mitjans avui disponibles- fer front amb èxit a l'estratificació, la descohesió social o a tot un conjunt de dinàmiques de conflicte i desigualtat que ultrapassen amb escreix la seva capacitat d'intervenció¹¹⁷. Òbviament, l'administració escolar té una responsabilitat important pel que fa a la dotació de mitjans i la disposició organitzativa i procedimental de la institució escolar. Però també és cert que les escoles poden ampliar la seva capacitat d'intervenció obrint espais per a la col·laboració amb altres agents de socialització en els processos educatius.

No deixa de ser sorprenent, en aquest context, la minva en el reconeixement social de l'escola, malgrat la persistència d'un alt grau d'exigència. Aquesta minva es veu parcialment reflectida en una manca de compromís de molts pares i mares amb les escoles, a les quals participen ben poc (per exemple, a través de les associacions). Com a resultat, moltes escoles sovint viuen la relació amb el seu entorn social i cultural en termes de conflicte, envers el qual adopten una actitud defensiva i afavoridora d'un tancament ben poc raonable. Observem, per exemple, l'existència de dificultats per obrir les escoles als barris, des de la comprensió de l'escola com un referent per la comunitat i no com un element aïllat de l'entorn on ha estat ubicada. Podríem identificar també com a indicador d'aquesta situació de tancament la limitada presència de la veu dels/les mestres i professors/es en els grans debats públics.

Les escoles poden ser tanmateix percebudes –i operar activament- com un element dinamitzador i catalitzador de la vida veïnal i com un recurs per a la prestació de serveis al conjunt de la ciutadania (oferint espais o infraestructures com la biblioteca, les aules d'informàtica o les instal·lacions esportives). Les escoles poden coordinar-se, donar suport i cercar la complementarietat educativa amb la xarxa associativa del barri (veïns/es, grups culturals, entitats d'educació en el lleure, etc.). La realitat és, de fet, que moltes escoles i instituts han entrat en aquesta dinàmica –un bon exemple són les interaccions promogudes des dels Plans Educatius d'Entorn- però altres mostren més dificultats o bé s'hi resisteixen, sovint com a conseqüència de la inseguretat derivada del fet de sentir-se socialment qüestionades.

El fet que les escoles mostrin una certa resistència als canvis i a la coordinació amb altres agents educatius, en general no facilita la seva adaptació a un context social variable. I si

¹¹⁷ Podem pensar, per exemple, en l'impacte de les realitats –i les polítiques- urbanístiques sobre les dinàmiques d'exclusió i estratificació social. En aquest sentit la pretesa necessitat d' "atendre la diversitat des de la diversitat" –tal i com defensa el Departament d'Educació- no hauria de contribuir a la perpetuació de les desigualtats derivades de la dispersió urbanística o la persistent presència del fenomen del ghetto. Però, si és ben evident que l'escola no podrà mai fer-hi front per si sola, també ho és que no hauria de contribuir a la naturalització de les desigualtats socials a través del principi meritocràtic i els processos d'avaluació finalistes.

l'escola –tenint en compte el seu paper central com a agent socialitzador- hauria de ser promotora i dinamitzadora del canvi social –i assumir un paper central en la reducció de les desigualtats socials més enllà de la igualtat formal d'oportunitats- sovint acaba esdevenint tot el contrari. Pot semblar paradoxal que des de les escoles es transmeti als/les alumnes la necessitat d'adaptació als canvis socials o laborals quan elles mateixes –i la institució escolar globalment considerada- palesen una incapacitat manifesta per fer-ho. En aquest sentit, és obligat tornar a fer referència als Plans Educatius d'Entorn com a impulsors de l'actualització de la relació entre l'escola i la societat, doncs aquests *“són una resposta integrada i comunitària que cerca la continuïtat i la coherència educatives de tots els agents socials que incideixen en l'educació global dels joves, més enllà de l'horari lectiu”*¹¹⁸. Aquesta aposta per les dinàmiques comunitàries comporta sempre una redistribució de papers en la funció educativa. Però, en cap cas, no hauria de donar mai lloc a la dispersió – o a la difuminació- de les responsabilitats dels diversos agents, particularment de la responsabilitat *pública* que la societat encomana a l'administració educativa més que no a *cadascuna* de les escoles.

Finalment –i aquí seguim al sociòleg Salvador Cardús- sembla rellevant cridar l'atenció sobre el fet que l'escola –la institució escolar i les escoles- es troba avui dia en un moment de relatiu desconcert¹¹⁹. Aquest desconcert s'ha vist impulsat per un increment sense precedents de la capacitat dels mitjans de comunicació –i principalment, Internet- per intervenir en els processos de socialització. Sigui com sigui, és ben clar que l'escola ha perdut part del seu tradicional monopoli sobre la transmissió del coneixement, de la mateixa manera que la família ha perdut part de la seva capacitat de transmissió de rols als seus fills i filles. Mitjançant la televisió i les xarxes telemàtiques, els infants d'avui en dia tenen accés a gran quantitat d'informació i a nombrosos models de conducta. Davant d'aquest fenomen cal insistir en la necessitat de redefinir la concepció tradicional del paper educatiu tant de la família com de l'escola. Allò important avui dia no és la transmissió d'informació –doncs aquesta és accessible a través de molts mitjans- sinó la capacitat per al seu filtrat i processament, des del reconeixement –tal com hem vist- de la necessitat d'aproximació diferencial a les dinàmiques d'aprenentatge de cadascun dels individus (condicionaments, expectatives, incentius, interessos, etcètera).

¹¹⁸ “Hi ha un total de 95 plans educatius d'entorn, signats amb 80 municipis. D'entre les actuacions d'aquests plans és significatiu esmentar els 1.033 tallers d'estudi assistit actualment en funcionament”. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, *La diversitat es gestiona des de la diversitat. Consideracions al voltant del darrer informe de la Fundació Bofill: Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada* (31-09-2008). Accessible en línia: http://www.edu21.cat/files/continguts/consideracions_diversitat.pdf

¹¹⁹ Cardús, S. *El desconcert de l'educació*. Col·lecció Obertures núm. 7. Barcelona: Edicions La Campana, 2001.

2.5. El paper de les administracions locals

2.5.1 Marge operatiu de maniobra: marc competencial i de gestió

Fins al moment, hem anat fent referència a les condicions sota les quals es desenvolupen els itineraris biogràfics i professionals de les persones joves, hem fet un repàs a l'estat de la qüestió de les transicions juvenils escola-treball i hem proporcionat algunes pautes generals sobre la manera com pensem que cal abordar les transicions juvenils. Prendrem ara en consideració les prioritats *pràxiques*, explorant les oportunitats d'intervenció des de les administracions locals en forma de serveis i prestacions públiques de suport a les persones joves, tant per al reforçament i l'elevació de les expectatives com per a l'ampliació del ventall d'oportunitats al seu abast: informació, orientació, assessorament i (sobretot) formació.

Tot i que hem situat algunes responsabilitats –i hem definit els trets bàsics d'algunes línies possibles d'actuació- no hem dedicat espai suficient a les oportunitats d'intervenció o al marge de maniobra dels diversos agents que presten suport a les persones joves. Així, per exemple, hem situat responsabilitats importants en l'àmbit educatiu. Però –més enllà de les funcions generals de la institució escolar- no hem concretat quin és el marge de maniobra de les escoles o dels professionals de l'educació, els quals dia a dia han d'afrontar situacions i problemes que se situen fora de la seva pròpia capacitat efectiva d'intervenció. Tampoc no hem considerat la importància –perquè ultrapassa amb escreix els objectius d'aquest treball- *“d'iniciatives adreçades a incidir en els factors socials que afecten els resultats educatius fora de l'àmbit estrictament escolar”*¹²⁰. Correspon ara, doncs, baixar al terreny d'allò possible. I, un cop considerats els factors estructurals de caràcter general, esdevé ineludible concretar el paper respectiu dels diversos agents i les possibilitats d'actuació en la prestació de suport a les persones joves, particularment les que es troben en situació de major desavantatge relatiu per al resseguiment de trajectòries formatives o la definició d'itineraris de professionalització.

Donat l'abast i la funcionalitat d'aquest treball, centrarem la nostra atenció en les oportunitats obertes a les administracions locals. Abans de començar aquesta breu exploració és obligat fer alguna referència prèvia al marc competencial i de gestió dels àmbits de política pública més rellevants per a les polítiques TET. Ens interessarem, en concret, per les polítiques educatives, les d'ocupació, les de serveis socials i les de joventut. La referència primera seran les lleis que regulen les competències i les oportunitats de gestió d'aquests quatre àmbits de política pública en el marc del nou Estatut d'Autonomia de Catalunya.

Marc competencial i de gestió de les polítiques educatives

La responsabilitat sobre l'*output* del sistema educatiu se situa –fins i tot després de l'aprovació de la **Llei d'Educació de Catalunya** (LEC)- fora de l'abast de les administracions locals. I això és així tant pel que es refereix al seu àmbit competencial com també als mitjans i recursos disponibles per promoure'n la qualitat i garantir-ne l'equitat. Tot i

¹²⁰ Marí-Klosé, P. (dir.). *Informe de la inclusió social a Espanya: 2009*. Barcelona, Fundació Caixa Catalunya, 2009. p. 257. En realitat, podríem identificar aquí factors estructurals reproductors de desigualtat, com ara els sociourbanístics (per exemple, barris degradats).

així, és cert que amb la distribució de competències que recull la nova LEC –com a derivació directa de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (EAC)- la situació pot variar, en certa mesura, al llarg dels propers anys. L'article 159 del Capítol II de la LEC recull les competències dels ens locals en matèria d'educació¹²¹. Algunes d'aquestes competències recollides per la Llei –especificades a l'article 159 i alhora concretades a diversos punts de l'articulat- proporcionen un cert marge per a la intervenció municipal en l'àmbit de les TET. Sembla particularment rellevant¹²²:

1. La col·laboració de les administracions locals en els programes de diversificació curricular.
2. L'organització i gestió d'activitats educatives complementàries de tipus extraescolar, les accions educatives en l'entorn, l'educació en el lleure i l'elaboració de plans i programes socioeducatius en col·laboració amb els centres ubicats en el municipi.
3. La col·laboració en la provisió d'orientació acadèmica i professional a l'alumnat d'Educació Secundària Obligatòria i batxillerat.
4. L'oferta de llocs per a la realització de pràctiques per part dels/les alumnes de formació professional, en el marc de l'alternança entre formació i treball.
5. L'assumpció per delegació de la gestió de serveis i recursos educatius en matèria d'educació d'adults, dins del paradigma de l'educació permanent en qualsevol etapa de la vida.
6. La participació, juntament amb les escoles d'adults, en l'acollida formativa a persones immigrades.
7. La participació en la gestió de programes de qualificació professional inicial, tant pel que fa a l'elaboració de l'oferta com pel que respecta al seu desenvolupament o la provisió d'espais municipals per a la seva ubicació.

El marge per a la intervenció que ofereix la implicació en la gestió d'aquestes funcions de l'administració de la Generalitat de Catalunya reconeix, doncs, un cert àmbit de responsabilitat educativa de les administracions locals, principalment dins una dinàmica de col·laboració amb el Departament d'Educació. A banda de les responsabilitats de gestió i les competències expressament atribuïdes per la Llei a les administracions locals, esdevé particularment rellevant tenir en compte com *“l'estreta relació entre rendiments escolars i entorns socioeducatius familiars, que posen de relleu els informes sobre la salut del nostre*

¹²¹ Aquest article 159 recull les competències de l'administració local en matèria d'educació, entre les quals està la participació en determinades funcions que corresponen a l'administració educativa de la Generalitat. En concret: la determinació de l'oferta educativa; el procés d'admissió en els centres; l'establiment de mesures que permetin als centres oferir activitats extraescolars i coordinar-les; la programació d'ensenyaments de FP i coordinació amb l'entorn territorial i empresarial; la promoció del compromís educatiu de tota la societat; la vigilància del compliment de l'escolarització obligatòria; l'aplicació de programes d'avaluació i coneixement dels resultats; la promoció i l'aplicació de programes adreçats a alumnes de famílies d'immigrants o transeünts; l'estímul i el suport a les famílies en el compromís educatiu amb les filles i fills; el desenvolupament de PQPI; la determinació del calendari escolar.

¹²² Vegeu: Panidura Vilacís, R.. *La Llei d'Educació des del Món Local*. Barcelona, Document de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona de setembre de 2009.

*sistema, han menat a la Llei a reforçar el treball sobre aquests entorns amb la intervenció del teixit associatiu i institucional més proper, significativament dels ens locals*¹²³.

Tanmateix, encara és massa aviat per preveure quin podrà ser el grau efectiu d'implicació de les administracions locals en la funció educativa, doncs tot depèn de la mesura en què aquestes puguin resoldre els problemes de finançament que arrossegueu, persistentment denunciats tant per l'Associació Catalana de Municipis i Comarques com per la Federació de Municipis de Catalunya¹²⁴. En aquest sentit, és important tenir present que les restriccions pressupostàries dels municipis han estat degudament tingudes en compte per la Llei d'Educació, que n'articula el principi de suficiència financera com a garantia.

Marc competencial i de gestió de les polítiques d'ocupació

En segon lloc, l'article 170.1 b) de l'EAC atorga a la Generalitat la competència exclusiva en matèria de polítiques actives d'ocupació. La **Llei del Servei d'Ocupació de Catalunya** (Llei 17/2002 de 5 de juliol d'Ordenació del sistema d'ocupació i de la creació del SOC), en el seu article 2, estableix la *subsidiarietat* com a principi rector de la cooperació i col·laboració de les administracions locals amb el sistema d'ocupació de Catalunya, juntament amb els agents econòmics i socials, les organitzacions, les associacions, les entitats i les empreses. Així, doncs, les administracions locals tenen reconegut per la Llei el seu paper en la gestió/execució de les polítiques actives d'ocupació, en un marc de cooperació i col·laboració amb el sistema d'ocupació i amb finançament procedent principalment de subvencions a les quals s'hi accedeix en règim de concurrència competitiva.

A la pràctica, però –i aquest fet cal destacar-ho aquí– l'administració local gestiona, des de la integralitat, una gran diversitat de programes per a la millora de l'ocupabilitat en l'àmbit de la formació, la informació, l'orientació, l'assessorament, la intermediació i la inserció laboral. Tot i la presència de les associacions municipalistes al Consell de Direcció del SOC –i malgrat un darrer impuls a la relació bilateral– no existeix ara per ara cap òrgan permanent que reconegui i contribueixi a impulsar el paper de les administracions locals com a provisoros de serveis de caràcter integral. Un paper que, a tenor del volum i la integralitat dels serveis que gestiona, ultrapassa amb escreix el de les altres agents i entitats també reconegudes a la Llei com col·laboradores o cooperadores¹²⁵.

¹²³ Planifura Vilacís, R. *La Llei d'Educació des del Món Local*. Barcelona, Document de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona de setembre de 2009.

¹²⁴ Val a dir que, des del municipalisme, es va reclamar un grau més alt de compromís de la LEC amb la descentralització educativa, atorgant un paper més rellevant a les administracions locals. El Departament d'Educació, la Federació de Municipis de Catalunya i l'Associació Catalana de Municipis i Comarques, van organitzar recentment la 5a Jornada d'Educació i Municipis per tal de reflexionar i debatre a l'entorn dels projectes i els programes per a l'escolarització postobligatòria, els quals impliquen una cooperació estreta entre els municipis i l'Administració educativa. Dins l'espai obert per a la col·laboració hi destaca, en línia amb la nova Llei d'Educació de Catalunya, la participació dels municipis en el disseny de l'oferta dels estudis de formació professional inicial, ocupacional i continuada.

¹²⁵ Vegeu: FMC. Resolució nº4 de la XIX Assemblea General: *Els ens locals també som serveis públics d'ocupació*. En línia: <http://formacio.fmc.cat/assemblea/>

El febrer de 2005, el SOC va aprovar les Bases per a un nou model de gestió i descentralització de polítiques actives d'ocupació basat en quatre principis, entre els quals figurava la descentralització de les polítiques actives d'ocupació i l'atenció a la seva dimensió local i territorial. La fórmula escollida per a la descentralització va ser la dels *consorcis*, amb una representativitat dels municipis establerta en un 30% (40% Generalitat i 30% organitzacions sindicals i empresarials). Malgrat això, fins al moment aquesta alternativa només s'ha concretat en alguns territoris, mentre que altres han continuat dipositant la responsabilitat de coordinació d'àmbit supramunicipal en els consells comarcals o les diputacions, per mitjà de pactes territorials. Ara per ara no es pot preveure com tindrà lloc l'efectiva descentralització de les polítiques d'ocupació. I, en tot cas, cal tenir present que aquesta és una de les reivindicacions més importants dels municipis i les entitats municipalistes, tal com ho demostra la Resolució 4 de la XIX Assemblea General de la Federació de Municipis de Catalunya¹²⁶. És clar, doncs, que els municipis tenen –i continuaran tenint– un paper destacat en les polítiques actives d'ocupació, en les polítiques d'ocupació juvenil i, per tant, també en les polítiques per facilitar les transicions de les persones joves des de l'escola cap al món del treball.

Ara per ara, les administracions locals participen en la gestió de tres programes del SOC *específicament* adreçats a les persones joves: Els Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI, en col·laboració amb el Departament d'Educació) i tres programes de formació en context laboral (programes mixtos de formació i treball): les cases d'ofici (CO), les escoles taller (ET) i –per a persones majors de 25 anys, si és encara hem de considerar joves a algunes d'elles– els tallers d'ocupació (TO). Pel que fa als usuaris/àries d'aquests programes, un estudi molt recent de l'IGOP sobre polítiques de transició escola-treball ens informa que *“els programes de transició escola-treball gestionats pel SOC concentren un perfil de joves entre 16 i 17 anys amb predomini masculí i baix nivell educatiu, amb una proporció més elevada de joves que no tenen nacionalitat espanyola que la resta de programes”*¹²⁷.

Adicionalment, les administracions locals també poden fer a les persones joves beneficiàries d'altres programes del SOC no concebuts en exclusiva per a les persones joves¹²⁸. Particularment rellevants són els programes de formació ocupacional, els anomenats “Programes Innovadors” –a través dels quals s'ha impulsat, precisament, la Xarxa TET del Maresme– i el Programa de Treball als Barris –amb intervencions importants, per exemple, al municipi de Tarragona. D'altra banda, els municipis poden també aprofitar els plans d'ocupació com a instrument per promoure l'ocupabilitat de les persones joves amb titulació però sense experiència rellevant prèvia en el seu àmbit professional¹²⁹.

¹²⁶ Federació de Municipis de Catalunya. Resolució nº4 de la XIX Assemblea General: *Els ens locals també som serveis públics d'ocupació*. En línia: <http://formacio.fmc.cat/assemblea/>

¹²⁷ Subirats, J (dir). *Polítiques de transició escola-treball. Un estudi exploratori d'instruments a Catalunya*. Grup de Recerca IGOP de la UAB. Servei d'Ocupació de Catalunya, 2009. p. 9.

¹²⁸ Cal tenir present, en tot moment, que en l'àmbit sectorial de les polítiques d'ocupació les persones joves són, seguint la pauta marcada en el conjunt de la UE, les persones menors de 25 anys.

¹²⁹ En aquest darrer cas, el caràcter juvenil de la intervenció ve donat pel desajust entre un nivell alt de formació i la manca d'oportunitats per a l'acumulació d'experiència laboral curricularment rellevant. Però el fenomen de la sobrequalificació que la justifica té una incidència important sobretot en el cas de les persones situades a les franges superiors d'edat dins l'etapa convencionalment considerada com a “juvenil”.

Marc competencial i de gestió del sistema de serveis socials

En tercer lloc, l'article 166 de l'EAC atribueix també a la Generalitat la competència exclusiva en matèria de serveis socials. Al seu torn, però, el Capítol I de la Llei de Serveis Socials estableix quines són les administracions competents en aquesta matèria, entre les quals l'administració local. Així, l'article 27 reconeix com a administracions competents tant a la Generalitat com també als municipis i altres ens locals. És en l'article 31 on s'enumeren les competències específiques que han de ser assumides per les comarques i pels municipis de més de 20.000 habitants. La inserció/reinserció sociolaboral i educativa és una de les responsabilitats més importants del sistema, tal com es recull en el preàmbul, a l'art. 5 (principis rectors), a l'art. 7 (situacions amb necessitat d'atenció especial), a l'art. 17 (funcions dels serveis socials bàsics), a l'art 19 (funcions dels serveis socials especialitzats), així com també al catàleg classificat de serveis i prestacions socials del Sistema Català de Serveis Socials.

Els serveis socials d'àmbit local tenen un paper molt important, com veurem més endavant, en l'atenció a la integració laboral, ocupacional i professional de les persones joves en situació de risc d'exclusió social. Considerem necessari aquí precisar –com ja ho hem fet abans- que només una part del 30% de persones joves que són víctimes del fracàs escolar poden ser considerades, alhora, en situació de risc d'exclusió.

Marc competencial i de gestió de les polítiques de joventut

En quart lloc, l'article 142.1 de l'EAC reserva a la Generalitat la competència exclusiva en matèria de joventut, contemplant el disseny, l'aplicació i l'avaluació de polítiques, plans i programes destinats als i les joves. Tot i que resta pendent (encara) l'aprovació de la **Llei de Polítiques de Joventut de Catalunya**- podem fer referència a l'article 8 de l'avantprojecte d'aquesta llei, el qual reserva a la Generalitat la competència exclusiva en matèria de joventut. Certament, l'avantprojecte reconeix un cert paper als governs locals, però l'article 17 especifica clarament que aquestes actuacions tenen el caràcter d'activitats merament complementàries a les de la Generalitat de Catalunya. Aquestes són, dins del seu àmbit territorial, les següents: (a) elaborar plans locals de joventut amb l'assessorament de l'Agència Catalana de Joventut; (b) analitzar la realitat juvenil i detectar necessitats d'intervenció; (c) promoure l'emancipació dels/les joves dins del seu àmbit competencial; (d) afavorir la participació de les persones joves en la vida política, social, econòmica, educativa i cultural del municipi; (e) crear i gestionar els serveis necessaris per a l'execució de les polítiques de joventut; (f) promoure l'associacionisme entre les persones joves i crear consells o plataformes locals de joventut.

Així, les administracions locals col·laboren amb la Generalitat de Catalunya en la gestió/execució de les polítiques de joventut mitjançant plans locals de joventut, sota el marc estratègic d'àmbit nacional i finançats amb recursos procedents de les convocatòries biennals de la Secretaria de Joventut. Val a dir, però, que tant el Pla Nacional de Joventut de Catalunya (PNJCAT) com l'avantprojecte de la Llei de Polítiques de Joventut són instruments per a l'impuls de polítiques transversals, des d'una aproximació integral a les necessitats i expectatives dels/les joves. La situació és ara per ara incerta, atès que la Llei de Polítiques de Joventut encara no està aprovada i el PNJCAT està immers en un procés de redefinició els resultats del qual no són del tot coneguts. Amb molta probabilitat, algunes de les línies estratègiques bàsiques de la planificació de les polítiques de joventut en l'àmbit nacional romandran al PNJCAT, almenys en la seva caracterització essencial. L'avantprojecte de la Llei de Polítiques de Joventut, per exemple, ens proporciona –en línia

amb les anteriors versions del PNJCAT- una definició de les polítiques de joventut que tendencialment abasta tots els sectors de política pública rellevants per a la vida de les persones joves. Coherentment, és d'esperar que el nou PNJCAT continuï impulsant una aproximació integral a les polítiques de joventut. I, en aquest sentit seria en extrem convenient: (a) que l'atenció a les transicions juvenils escola-treball s'incorporés al marc estratègic de les polítiques de joventut a Catalunya; i (b) que les polítiques de suport a les transicions juvenils escola-treball es traslladessin també –com a eix transversal d'intervenció- als plans locals de joventut dels municipis.

Referència específica a l'Acord de mesures per a l'ocupació juvenil

És obligat referir-se, en aquest àmbit de les transicions juvenils escola-treball, a l'**Acord de mesures per a l'ocupació juvenil a Catalunya 2009-2012**. Tot i que les associacions municipalistes no han format part de l'acord –ni tampoc no formen part de la Comissió de Treball per a la seva avaluació i seguiment, la qual cosa és ben sorprenent- les entitats locals sí que han estat fins a cert punt contemplades en el redactat final, reconeixent el seu ineludible paper com a col·laboradores en la gestió/execució de les polítiques actives d'ocupació adreçades als/les joves. Ens limitarem aquí a enumerar, seguidament, les actuacions recollides a l'Acord que reserven algun paper a les administracions locals. Dels 5 eixos d'intervenció, aquestes administracions estan presents en els tres següents:

- **Eix 2 (Emprenedoria)** – Fer ús dels recursos per a la formació d'especialistes en la promoció i la divulgació de la cultura emprenedora entre les persones joves, facilitant l'accés dels tècnics de promoció econòmica al Postgrau en economia cooperativa de l'IGOP de la UAB – Realitzar programes singulars o experimentals de suport a la creació d'empreses, rebent suport mitjançant subvencions, formació, materials, guies metodològiques i accions per afavorir la transversalitat en les polítiques municipals de joventut.
- **Eix 3 (Formació, orientació i inserció)** – Col·laborar amb la futura xarxa **FP.Cat** que integrarà les tres modalitats de formació professional (reglada ocupacional i contínua) i permetrà atorgar reconeixement acadèmic a les qualificacions professionals obtingudes mitjançant l'oferta formativa del Departament de Treball – Assumir responsabilitats per a la flexibilització de la formació que les entitats locals proveeixin mitjançant les escoles taller, les cases d'ofici i els tallers d'ocupació, gestionades en el marc de les convocatòries del Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC): equilibri de gènere, pluralització de les especialitats formatives i adaptació a les necessitats de les persones joves i dels territoris – Participar en la gestió de projectes innovadors subvencionats pel SOC per impulsar l'accés de les dones joves a aquelles professions en què no hi són suficientment representades – Participar en l'elaboració del protocol compartit entre el Departament de Treball i el Departament d'Educació que garanteixi una vertebració dels múltiples dispositius (escolars i no escolars) actualment existents per a la informació i l'orientació professional de les persones joves – Participar en la gestió de programes subvencionats pel SOC per al desenvolupament d'itineraris d'inserció sociolaboral adreçats a persones joves amb especials dificultats d'inserció – Coordinar les polítiques d'àmbit local (serveis socials, promoció econòmica) amb les de la Generalitat de Catalunya per millorar la cobertura dels diferents serveis adreçats a la inserció laboral dels/les joves en situació de risc social – Coordinar els serveis d'inserció laboral del municipi amb la Direcció General d'Atenció a la Infància i la Secretaria de Joventut de la Generalitat, en el marc d'un conveni per a l'execució d'un programa d'orientació i integració social i inserció laboral dels menors tutelats i extutelats majors de 16 anys –

Col·laborar amb la Secretaria de Joventut en la difusió de la Xarxa Territorial de Serveis a la Joventut, de la Xarxa de Serveis d'Informació Juvenil i de l'Acord de mesures per a l'ocupació juvenil a Catalunya, millorant així la cobertura dels serveis de formació/orientació/inserció entre les persones joves i promovent una major qualitat/eficiència dels serveis prestats, sempre en coordinació amb els diversos agents prestadors i amb el suport del SOC i la Secretaria de Joventut (en forma de materials, guies metodològiques i altres).

- **Eix 1 (Condicions laborals) i Eix 4 (Conciliació vida laboral, acadèmica i personal) i Eix 5 (Informació i anàlisi estadística)** – Els acords en aquestes matèries no reserven cap paper a les administracions locals.

2.5.2 Oportunitats i criteris d'intervenció local en l'àmbit de les TET

Resta finalment –tenint ara ja en compte el marc competencial i la distribució formal de les responsabilitats sobre la gestió– aportar algunes orientacions relatives als criteris i les oportunitats que –segons la nostra opinió– resten obertes a la intervenció de l'àmbit local.

Transversalitat administrativa local en l'àmbit de les TET¹³⁰

El principi de d'aproximació integral de les necessitats juvenils parteix de la interpretació de les necessitats de les persones joves com un *continuum*, que no hauria de ser trencat per les barreres de la gestió i/o l'organització administrativa tradicional¹³¹. Aquest principi, en absolut no comporta la necessitat de coordinar-ho tot amb tot, però si la necessitat de visualitzar els punts d'intersecció en els àmbits funcionals de responsabilitat de les diverses unitats administratives, facilitant el sorgiment d'espais oberts a la cooperació, la col·laboració, la coordinació i/o la gestió conjunta de programes i projectes.

Una aproximació integral ben fonamentada ha de justificar el qui, el què, el quan, el com i, sobretot, el perquè dels àmbits en què es fa necessària la coordinació. Ha de visualitzar els espais funcionals en que es poden generar sinergies derivades de la cooperació i la col·laboració mútua i ha de dotar-se dels instruments necessaris per abordar la posta en

¹³⁰ Aquest apartat és un extracte gairebé textual del Projecte Brúixola 2008-2009 del Servei Municipal d'Ocupació de l'Ajuntament de Tarragona. Aquest projecte van ser presentat a la convocatòria de subvencions de Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya i ha servit de base per a l'articulació d'algunes intervencions TET de l'Ajuntament de Tarragona durant el període biennal 2008-2009.

¹³¹ Cal en aquest punt cridar l'atenció sobre la necessitat de no confondre –com massa sovint es fa– entre la necessitat d'una aproximació integral a (diagnosi de) la realitat juvenil i les oportunitats efectives per a una intervenció administrativa de caràcter transversal. La integralitat ha de ser referida a la manera en que les necessitats juvenils apareixen interconnectades. En aquest sentit, les administracions públiques han d'aproximar-se *integralment* a la realitat juvenil. La transversalitat administrativa, en canvi, es refereix a la *pertinència funcional operativa* o a les *oportunitats efectives* d'intervenció. Així, des d'una *aproximació integral*, és ben clar que l'accés a l'habitatge guarda relació amb les condicions de treball de les persones joves. Però és fa molt difícil identificar les oportunitats d'intervenció, o la pertinència, de la coordinació transversal per fer front a les necessitats juvenils en un i altre àmbit.

comú de programes, projectes, iniciatives i activitats concretes i específiques. En l'àmbit que ara ens ocupa, sembla prou clar que la definició de les trajectòries professionals dels/les joves, així com la seva futura ocupabilitat i les seves oportunitats d'inserció laboral digna i estable, venen en gran mesura determinades per la presa de decisions de rellevància curricular que tenen principalment lloc a l'àmbit educatiu. I sembla prou clara, doncs, la necessitat visualitzar les oportunitats per un tractament integral de les transicions juvenils escola-treball. Així, mentre que l'educació, la formació, la professionalització i les condicions d'inserció laboral constitueixen un *continuum* en la vida de les persones –i un tot funcional– les respostes es troben avui dia en gran mesura recloses dins d'espais administratius relativament estancs que, precisament per això, ofereixen oportunitats importants per a l'avenç d'una aproximació integral ben fonamentada.

La justificació més important per impulsar un enfocament integral de les necessitats juvenils és la interrelació sinèrgica entre les oportunitats i les expectatives, que té lloc en diferents moments i espais vitals de les persones. L'àmbit específic de les transicions juvenils escola-treball constitueix un exemple clar de com un augment de les oportunitats educatives i formatives tendeix a conduir cap a una elevació de les expectatives laborals i ocupacionals dels/les joves. I, a la inversa, com una reducció en el ventall d'oportunitats d'educació i formació pot portar a una rebaixa de les expectatives juvenils de desenvolupament professional.

Quan la rebaixa d'expectatives és prematura –com passa amb els/les joves que abandonen l'educació secundària obligatòria sense obtenir la titulació corresponent– es fa molt més difícil per als/les joves resseguir una trajectòria de professionalització coherent en el mig i el llarg termini, així com assolir una inserció laboral digna i estable en el futur.

Per abordar coherentment la relació sinèrgica entre les expectatives i les oportunitats de les persones joves, es fa necessària la intervenció simultània i coordinada des de diversos espais administratius, institucionals i socials. Cal fomentar la coherència dels missatges que les persones joves reben des dels àmbits de les polítiques educatives i de les polítiques actives d'ocupació. L'adopció de la perspectiva de l'ocupabilitat subjectiva permet una aproximació adequada a les transicions juvenils escola-treball, doncs la professionalització i les millors condicions d'inserció laboral futura dels/les joves depenen en gran mesura resultat de l'èxit dels processos d'educació i formació.

Si, tal i com hem vist, cal atendre les necessitats juvenils des d'una perspectiva integral, una derivació immediata és la conveniència de fer operativa la transversalitat administrativa. Es tracta d'incorporar els principis de la integralitat dins la lògica funcional de la gestió pública. I s'ha de fet a través d'instruments específics de coordinació, col·laboració i cooperació entre sectors de política pública diversos. En relació amb les transicions juvenils escola-treball, cal tenir en compte:

- 1 Que no és possible desenvolupar bones polítiques actives d'ocupació –o bones actuacions d'informació i/o orientació formativo-professional– sense tenir en compte allò que passa en l'àmbit educatiu o sense visualitzar les intervencions que es promouen –o els programes i projectes que es gestionen– des de l'espai de les polítiques educatives.
- 2 Que no és possible facilitar una sortida reeixida de l'àmbit educatiu sense tenir en compte els recursos ocupacionals a l'abast dels/les joves o sense atendre als projectes i programes que es gestionen dins del marc de les polítiques actives d'ocupació.

En definitiva, clarament no és possible respondre a les necessitats juvenils vinculades a les transicions escola-treball sense aprofitar les sinergies derivades del treball en comú dels sectors de les polítiques d'ocupació i les polítiques educatives.

Pel que fa a les polítiques socials, és evident que tenen un paper cabdal en l'atenció a persones joves sota risc social. Ja havíem fet referència anteriorment al valor afegit que indubtablement aporta a aquestes persones joves –amb greus dèficits emocionals, punyents problemes d'autoestima i/o importants dificultats d'aprenentatge- l'experiència d'inserció laboral pròpiament dita. Si bé el foment generalitzat de la inserció laboral dels/les joves víctimes del fracàs escolar pot resultar contraproduent –i contribuir a la contenció o la rebaixa de les seves expectatives- en el cas específic de les persones joves sota risc d'exclusió, aquesta inserció –i l'experiència laboral- pot promoure i facilitar una integració social normalitzada. I pot contribuir a fer possibles –sobretot quan reben suport mitjançant un seguiment i una tutoria- ulteriors avenços en la definició d'un projecte professional i rendibilitzar millor els recursos ocupacionals i educatius generals.

Finalment, hem de fer referència al paper que poden jugar les polítiques de joventut. En aquest sentit, és molt probable que el nou PNJCAT consagri les dinàmiques de transversalitat administrativa –és a dir, la col·laboració entre diversos sectors de política pública i diferents administracions- com un dels seus aspectes més troncal. Si això ha de ser així, caldria aquí apuntar a la necessitat que el nou PNJCAT operi una redefinició dels eixos materials d'intervenció –és a dir, els continguts de les polítiques de joventut- per tal d'aportar a les administracions locals pautes específiques d'intervenció en línia amb el principi de transversalitat. En concret, seria molt convenient renunciar a la definició abstracta –emancipació, participació- o compartimentada –salut, educació, ocupació, cohesió social, etcètera- dels eixos d'intervenció. I adoptar, alternativament, una aproximació directament *propositiva*, és a dir, que *suggereixi* a les administracions locals espais específics on la transversalitat esdevé ineludible. Una aproximació, doncs, concebuda pròpiament des de la lògica de la gestió i la planificació de les polítiques públiques.

En l'àmbit que ens ocupa, pensem que té prou més sentit definir com a eix d'intervenció del nou PNJCAT les transicions juvenils escola-treball, que no compartimentar la intervenció –tal com s'ha vingut fent en el passat- en àmbits temàtics segregats segons la lògica de la burocràcia administrativa o la reflexió abstracta (i, per tant, poc atents a les necessitats operatives en l'àmbit de la gestió). Aquí apuntem a la necessitat de promoure la molt convenient coordinació de les àrees de política pública que tenen una incidència rellevant en les transicions juvenils des de l'escola cap al món del treball com són: educació, ocupació, serveis socials i joventut. Una bona manera de fer-ho seria definir –des de les instàncies de planificació de les polítiques nacionals de joventut- un eix *transversal* específic en aquest àmbit.

En absolut no són aquestes reflexions concebudes des de l'abstracció, doncs existeixen arreu de Catalunya referents clars i reeixits, concebuts i impulsats des de les pròpies administracions locals. Cal fer referència, en concret, a la recent proliferació d'experiències de planificació i gestió sota la lògica de la intervenció en xarxa. Aquestes experiències han estat promogudes tant en l'àmbit local municipal com també el supramunicipal, sobretot amb el suport de la Diputació de Barcelona. L'exemple del Maresme és aquí obligat, com també ho és el del Baix Llobregat o el del Vallès Oriental. Coherentment, som de l'opinió que ha esdevingut una necessitat ineludible recollir aquestes experiències i aprofitar-les per a la definició de les línies estratègiques bàsiques de les polítiques de joventut. Cal que el nou PNJCAT reculli el valor afegit d'aquestes intervencions. I, si identifiquem la necessitat de definir un eix específic d'intervenció per a aquest àmbit *transversal* de les transicions juvenils

escola-treball, és perquè el marc estratègic fa anys que ja existeix. Ara només cal reconèixer-lo i contribuir al seu desenvolupament amb la dotació de recursos addicionals.

Serveis i prestacions locals de suport a les TET¹³²

Si deixem de banda els elements i factors de caràcter estructural –i aquells altres sobre els quals els municipis i altres administracions locals tenen un limitadíssim marge de maniobra, com ara les regulacions i competències autonòmiques/estatals- podem arribar a la conclusió que els/les joves pateixen atur, precarietat laboral o dificultats d'accés a la primera feina i/o a la professionalització també com a derivació de diversos factors sobre els quals és possible intervenir directament des de les administracions d'àmbit local. Seguidament veurem quins són aquests factors.

1. Desajustos entre el perfil laboral que exigeix el mercat i el perfil formatiu i professional disponible.

Ens referim aquí als desajustos en les variables subjectives de les quals depenen els marges d'ocupabilitat i sobre les quals és molt possible incidir des de l'àmbit local municipal o associatiu (dèficits educatius/formatius, manca d'experiència, etcètera).

La millora de l'ocupabilitat és segurament –almenys en el seu vessant subjectiu- l'àmbit més important per a la intervenció des de les instàncies municipals. Els programes i plans d'ocupació, les pràctiques professionals, la formació en context laboral, la formació ocupacional –i altres intervencions en l'àmbit de les polítiques actives d'ocupació, específicament adreçades a les persones joves o no- es plantegen precisament com a objectiu genèric la millora de l'ocupabilitat de les persones que hi participen. En el cas de les persones joves, la manca d'experiència és un dels problemes que sovint apareixen com a impediment principal per a l'ocupació i/o la professionalització.

Els desajustos entre el perfil laboral que exigeix el mercat i el perfil formatiu i professional disponible no poden ser degudament resolts només mitjançant la provisió de serveis de formació no reglada. En aquest sentit, no volem deixar de destacar aquí –en línia amb els arguments que hem vingut defensant fins al moment- la importància cabdal de fomentar la recuperació acadèmica i l'obtenció de credencials suficients per donar garanties de la pròpia ocupabilitat. En aquest sentit, sempre que sigui possible promoure i facilitar la recuperació acadèmica de les persones joves, l'educació reglada esdevé –en la perspectiva de la millora de les trajectòries- una alternativa millor que les diverses opcions a l'abast per a la formació no reglada. Per exemple, la millor solució per garantir la qualificació professional de les persones joves que víctimes “fracàs escolar”, no sempre vindrà donada per la provisió de serveis pròpiament formatius. El marge d'intervenció local és més ample –i, tanmateix, sovint menys intensiu en la utilització recursos humans i materials- des del moment que també pot contemplar:

¹³² Aquest apartat és, en gran part, un extracte gairebé textual del *Projecte Brúixola 2006* i del *Projecte Brúixola 2008-2009* del Servei Municipal d'Ocupació de l'Ajuntament de Tarragona. Ambdós projectes van ser presentats a la convocatòria de subvencions de Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya i han servit de base per a l'articulació d'algunes intervencions TET de l'Ajuntament de Tarragona.

- (a) La provisió d'informació sobre els recursos formatius disponibles en el territori de referència, mitjançant l'edició de guies, impartir sessions, etcètera.
 - (b) Les accions d'orientació adreçades a promoure la presa de consciència sobre la importància de les credencials educatives com a factor d'ocupabilitat. Aquestes accions poden ser individuals o grupals.
 - (c) Els programes d'assessorament per a la definició del propi projecte professional, tenint en compte la importància cabdal de l'acumulació de competències, qualificacions i credencials acreditatives de la pròpia vàlua professional.
2. Dificultats d'accés a la informació sobre el mercat laboral i/o sobre els recursos ocupacionals.

Ens referim aquí, en primer lloc, al desconeixement del món laboral, és a dir, al desconeixement dels condicionaments objectius de l'ocupabilitat, ja siguin aquests conjunturals o bé estructurals. Però també ens referim al desconeixement de les tècniques de recerca de feina, a les dificultats per a la visualització dels recursos ocupacionals accessibles en el territori, etcètera. Les polítiques d'ocupació que contemplen l'edició i distribució de guies, compendis informatius, manuals o agendes de recerca de feina tenen per objectiu genèric promoure l'accés de les persones joves a la informació necessària per a la presa de decisions en un moment clau de la seva vida, plena de cruïlles, d'avenços i de retrocessos. Cal prendre consciència de la importància de la informació per a la presa de decisions. La contenció i/o la rebaixa d'expectatives juvenils de desenvolupament professional pot venir donada per dèficits –de cobertura relativament fàcil- en el coneixement dels recursos efectivament disponibles, sovint fins i tot dels que són accessibles en el territori de referència.

3. Dificultats per identificar punts de referència per a la presa de decisions de rellevància curricular.

Ens referim aquí bàsicament als dèficits que determinen la dificultat per escollir entre alternatives diverses que és tan característica entre les persones joves i, molt en particular entre les persones en edat adolescent. Si bé és cert que sovint la funció orientadora –laboral, ocupacional i professional- es pot portar a terme eficientment només mitjançant intervencions de caràcter merament informatiu, no és menys cert que en moltes ocasions la informació no és en absolut suficient. En un context marcat –com hem vist- per la individualització dels itineraris i la pèrdua de referències estandarditzades en el resseguiment de trajectòries, les funcions d'orientació i assessorament personalitzat esdevenen crucials. I doncs, la informació ha de ser complementada amb intervencions de suport durant el procés d'autodiagnosi, amb iniciatives d'assessoria, de seguiment, d'acompanyament, etcètera. En definitiva, la funció orientadora és una de les més importants. I, juntament amb la funció informativa, és potser una de les que més clarament haurien de formar part de les polítiques d'ocupació juvenil en l'àmbit municipal. El seu objectiu hauria de ser incentivar la professionalització i facilitar la presa de decisions en el procés de definició dels itineraris. La referència per a aquestes accions d'orientació professional –no només laboral o bé ocupacional- hauria de ser la de la promoció d'una aproximació vocacional a la feina, en la perspectiva i sobre la base de la interpretació del treball com a factor d'autorealització.

A banda de les intervencions apuntades –que podríem considerar nuclears- les administracions locals poden també intervenir amb altres actuacions que aquí considerem complementàries. En concret, podem fer referència a:

1. Actuacions que són necessàries, que poden prestar suport o que poden contribuir a optimitzar la planificació i la gestió de les intervencions en l'àmbit de les TET. Podem recollir aquí, a títol d'exemple, les següents:
 - (a) Promoció del treball en xarxa, més enllà de la transversalitat administrativa i en col·laboració amb altres agents, com ara entitats de l'àmbit social.
 - (b) Organització de trobades, jornades o seminaris per a la posada en comú –entre diversos agents- de criteris d'intervenció o exemples de bones pràctiques.
 - (c) Els processos d'anàlisi i diagnosi de la situació de les persones joves del territori envers les transicions escola-treball.
 - (d) El seguiment i l'avaluació de les intervencions adreçades a les persones joves, així com la recopilació d'informació sobre aquests mateixos processos en els sectors de política pública rellevants per a les persones joves.
2. Totes aquelles actuacions i serveis que, sense adreçar-se específicament a les persones joves en procés de transició escola-treball, poden contribuir a la definició de les seves trajectòries professionals o –en aquells casos en què s'identifiqui la necessitat- facilitar la seva inserció laboral. Ens referim, per exemple, als serveis d'intermediació laboral, com les borses de treball o els anomenats “clubs de feina”.

Val a dir que la major part d'aquests serveis municipals acostumen a adreçar-se indiferenciadament a les persones en situació d'atur i no han estat específicament dissenyades per prestar suport en les transicions escola-treball. La raó es ben evident i remet al fet palès que la funció intermediadora té principalment sentit en relació amb aquelles persones que presenten un grau suficient d'ocupabilitat i que, per tant, són en major mesura susceptibles de ser contractats per les empreses. En el cas de les persones joves –i, en particular, les que presenten dèficits formatius i no han acumulat experiència laboral suficient- esdevenen prioritàries les prestacions adreçades a la millora de l'ocupabilitat a través de la formació. És per això que l'aportació de valor afegit des dels serveis de borsa de treball *específicament* adreçats a les persones joves sovint no justifica la disposició dels mitjans materials i personals que són precisos per a la seva gestió. Addicionalment, quan els serveis d'intermediació laboral s'adrecen a aquelles persones joves que han abandonat prematurament les seves trajectòries formatives –i, per tant, emocionalment allunyades de l'àmbit educatiu- poden contribuir a la contenció i/o la rebaixa de les expectatives, des del moment que contribueixen a consolidar una valoració de la feina com a mitjà exclusivament instrumental.

Cal fer referència aquí, també, a la manera en què cal abordar les polítiques per al foment de l'autoocupació, que han rebut darrerament un fort impuls, tant des del Departament de Treball com també des de Secretaria de Joventut. Esdevé necessari *explicitar*, en concret, quin és el seu encaix específic dins del marc estratègic d'intervenció en l'àmbit de les TET. En relació amb aquesta qüestió, ens sembla cabdal tenir presents les següents consideracions:

1. De la mateixa manera que els factors subjectius d'ocupabilitat faciliten o dificulten la inserció laboral i les condicions de treball de les persones, també operen com a condicions per a la viabilitat dels projectes empresarials. La formació i l'experiència són dos dels factors d'ocupabilitat més importants. Però, alhora, són també dos dels actius més importants que els/les emprenedors/es poden aportar als seus projectes empresarials. Formació i experiència –capital educatiu/formatiu, capital social/relacional i

competència professional- han de ser interpretats avui dia en termes d'inversió rendibilitzable dins els projectes d'autoocupació.

2. Per la seva pròpia condició juvenil –és a dir, la seva curta trajectòria biogràfica- les persones joves són les que menys temps han tingut per a l'acumulació de capital susceptible de ser invertit en un projecte empresarial o d'autoocupació. Aquesta constatació es vàlida, òbviament, pel que fa als recursos financers disponibles. Però – atès que les fonts de finançament de les persones joves poden ser molt diverses, entre les quals, la família- esdevé més important tenir presents els potencials dèficits en termes de capital formatiu i capital social/relacional/competencial. Així, si bé és cert que les persones joves de famílies benestants poden accedir fàcilment als recursos financers requerits per a l'inici d'un projecte empresarial –o bé comptar amb avals per al crèdit corresponent- també ho és que, en la perspectiva de l'acumulació de capital, comparteixen amb els/les més desavantatjats/des una trajectòria vital excessivament curta.
3. Des del punt de vista de dels itineraris de professionalització, promoure i/o incentivar l'autoocupació entre les persones joves en transició escola-treball –en particular els/les joves qui dèficits d'ocupabilitat importants- esdevé equivalent a promoure la inserció laboral prematura. Pot tenir un impacte similar sobre les biografies juvenils i uns efectes (negatius) comparables sobre la linealitat, la coherència i el caràcter acumulatiu de les seves trajectòries curriculars.

Coherentment amb això anterior, les intervencions per al foment de l'autoocupació haurien d'incidir –sobretot en el cas dels/les joves víctimes del “fracàs escolar”- en la importància de la formació com a factor de viabilitat dels projectes empresarials. Així, més que incentivar la posada en marxa de projectes empresarials sembla adient transmetre el missatge que l'autoocupació és una de les opcions de a tenir presents en la definició de trajectòries, des de la consciència de la necessitat professionalització prèvia. Difícilment es pot fer sorgir un veritable “esperit emprenedor” en aquelles persones joves que presenten dèficits formatius, dificultats d'aprenentatge o manca de disponibilitat per a la definició d'un projecte professional coherent. L'emprenedoria –particularment en el context de la societat de la informació i el coneixement- també ha de contemplar la necessitat d'actualització formativa com a requeriment clau.

Àmbits i espais per a la prestació de suport a les persones joves

A ningú no se li escapa que la presa de decisions juvenils de major rellevància curricular té principalment lloc a l'àmbit educatiu. És per això que els centres educatius esdevenen un espai natural per a la intervenció mitjançant accions d'informació sociolaboral i orientació professional. Això és particularment important pel que fa a les accions que s'adrecen als i les joves adolescents durant la segona etapa de l'educació secundària obligatòria. Els objectius de referència més importants són:

1. Impedir una rebaixa prematura d'expectatives de desenvolupament professional i contribuir al desbloqueig dels factors –entre els quals, els prejudicis- que donen lloc a les dinàmiques d'autocontenció.
2. Fomentar la consciència sobre la importància que l'èxit en l'educació secundària obligatòria –i la continuació dels estudis reglats- té sobre les oportunitats futures de desenvolupament professional i inserció laboral digna i estable.

Les administracions locals poden optar, doncs, per adreçar les seves intervencions a l'àmbit educatiu, complementant les accions que s'hi duen a terme i prestant suport als professionals que hi treballen –professors/es, pedagogs/gues, psicopedagogs/gues, integradors/es socials- mitjançant l'aportació de recursos addicionals als procedents de l'administració educativa. No es tracta, per tant, de substituir el paper que legítimament correspon a aquests professionals ni tampoc de subrogar l'administració educativa en les responsabilitats que li corresponen envers la funció d'orientació dels/les seus/seves alumnes. Es tracta de recollir les demandes de l'àmbit educatiu –de les escoles- que veuen en la col·laboració de les administracions locals una oportunitat per afegir valor a les seves pròpies intervencions.

Addicionalment, les administracions locals poden intervenir –depenent de les característiques específiques de les accions- també a través de: (a) els punts d'informació juvenil; (b) els serveis municipals d'ocupació; (c) els centres cívics; (d) les unitats bàsiques d'atenció social primària; (e) de les escoles d'adults; (f) de les unitats d'escolarització compartida; (g) els plans educatius d'entorn; (h) les entitats del tercer sector, tant de l'àmbit d'educació en el lleure com les especialitzades en acció social.

Així mateix, les administracions locals també poden cercar altres àmbits possibles d'intervenció en col·laboració amb departaments de la Generalitat diferents dels de treball i educació. Alguns d'aquests estan, per raó de les seves responsabilitats de gestió, en contacte permanent amb les persones joves. Pensem, per exemple, en el projecte *Via Laboral* –adreçat a promoure l'orientació, la integració social i la inserció laboral dels menors tutelats i extutelats- o en la gran diversitat d'espais on la Secretaria de Joventut del Departament d'Acció Social i Ciutadania està en contacte amb les persones joves (un bon exemple són les anomenades "Oficines d'Emancipació Juvenil").

Criteris per a l'orientació de joves en situació de desavantatge

Cal atendre a la realitat que no totes les persones joves gaudeixen de les mateixes oportunitats i recursos per endegar processos de professionalització. En coherència, esdevé necessari modular les intervencions per a la prestació de suport, ajustant-les per tal de proporcionar una resposta diferencial a cada segment de la població juvenil i –quan s'escau- a cada persona jove individualment considerada. En concret, esdevé necessari diferenciar entre:

1. Les accions grupals d'orientació professional. Aquestes accions haurien de tenir principalment com a destinatàries a aquelles persones joves que precisen d'un menor grau de suport. Tendencialment, s'haurien d'adreçar, des d'una aproximació universal, al conjunt de les persones joves que han de prendre decisions de rellevància curricular. En concret, es tracta d'accions molt convenientes per als grups-classe dels darrers cursos de l'ESO o per a grups immersos en processos de formació no reglada, com les cases d'ofici o les escoles taller. Els continguts més adients són els que s'adrecen a l'autoconeixement, l'anàlisi i la comprensió dels factors d'ocupabilitat, així com també els que proporcionen pautes per a la definició dels projectes professionals. Aquestes accions –quan tenen lloc a l'àmbit educatiu- poden comportar visites a empreses o centres de formació per apropar les persones joves a la realitat laboral/ocupacional/professional des de l'experiència viscuda. Malgrat la seva pertinència per al conjunt de les persones joves, aquestes accions poden limitar-se –en funció dels recursos disponibles i sobretot quan van més enllà d'impartir sessions de taller, com és

el cas dels programes de “Tastet d’Oficis”- a aquells segments de la població juvenil que presenten majors dificultats per a la presa de decisions de rellevància curricular.

2. Les accions individuals d’orientació professional. Aquestes accions parteixen de la constatació que algunes persones joves –sobretot les que presenten majors dificultats acadèmiques o que ja han abandonat el sistema educatiu- precisen d’un suport individualitzat que atengui als seus condicionaments *biogràfics* particulars, que els presti suport en la presa de decisions de rellevància curricular i que faciliti la identificació de les oportunitats vocacionals individuals. Es tracta d’accions que poden ser combinades amb programes d’intervenció de caràcter tendencialment universal o amb programes de formació no reglada per a joves, com les escoles taller o les cases d’ofici. És normalment en el marc d’altres programes on les accions individuals d’orientació professional donen els seus millors fruits, particularment quan faciliten el seguiment personalitzat i promouen una aproximació *afectiva* envers el personal tècnic encarregat del monitoratge i les pròpies accions d’orientació.
3. Els serveis d’assessorament, tutoria i resseguiment de trajectòries d’inserció laboral. Aquestes accions parteixen de la constatació que algunes persones joves –sobretot les que presenten problemes d’autoestima o es troben en situació de risc d’exclusió social- no són suficientment receptives davant d’intervencions com les apuntades més a dalt. Es tracta de joves que podran treure rendiment de la funció orientadora només si compten amb el suport –durant un període de temps suficient- de personal tècnic especialitzat en les tasques d’assessorament, tutoria i resseguiment de trajectòries. A diferència de les intervencions estandarditzades d’orientació adreçades a joves –on la centralitat s’hauria de situar en la recuperació acadèmica- aquestes persones poden veure’s beneficiades de l’experiència d’inserció laboral amb el suport de professionals especialitzats en promoure l’elevació de les expectatives i millorar les oportunitats de les persones sota risc d’exclusió social. L’objectiu de referència d’aquestes accions –en aquest cas, principalment gestionades des dels serveis socials locals o entitats especialitzades de l’àmbit social- és la normalització de persones joves en una greu situació de desavantatge relatiu.

3. Les realitats dels joves del Maresme

3. Anàlisi de la situació de partida. Les realitats dels joves del Maresme

En aquest apartat farem una anàlisi de la realitat dels joves del Maresme, pel que fa a les seves característiques sociodemogràfiques (quants són, com es distribueixen segons sexe i segons lloc de naixement), amb relació a la formació i al seu nivell educatiu i en relació amb la seva vinculació al treball (activitat principal, ocupats i aturats). Per a l'elaboració d'aquesta *fotografia* farem servir fonts diverses. Els principals informes de referència seran els elaborats per l'Observatori de la Joventut del Maresme: *Les realitats juvenils del Maresme. Informe estadístic 1996-2006*¹³³ i *Joves estrangers al Maresme. Recull estadístic 2006. Monogràfic 1*¹³⁴. La informació recollida en aquests informes es complementarà amb l'aportada pel Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya, la del Departament d'Educació o del Departament d'Estadística. Per a l'apartat relacionat amb la situació laboral dels joves al Maresme farem ús de l' "Informe sociolaboral trimestral del Maresme. 3r trimestre 2009" de l'Observatori de Desenvolupament Local del Consell Comarcal del Maresme. Aquesta visió sobre el conjunt de joves del Maresme ens ha de permetre contextualitzar la realitat dels joves als quals hem passat els diferents qüestionaris i que són l'objecte d'aquesta recerca.

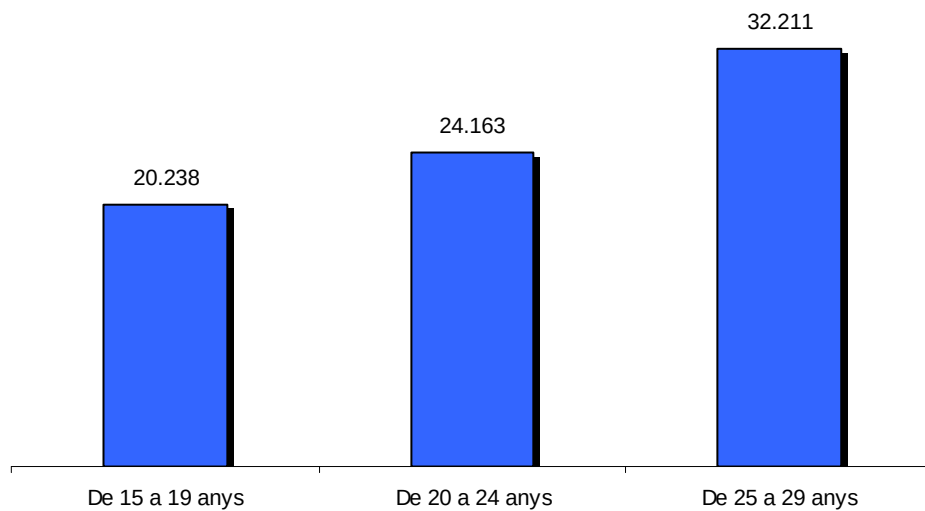
¹³³ *Les realitats juvenils del Maresme. Informe estadístic 1996-2006* i Observatori de la Joventut del Maresme, Gener 2008.

¹³⁴ *Joves estrangers al Maresme. Recull estadístic 2006. Monogràfic 1- Observatori de la Joventut del Maresme.*

3.1. Variables sociodemogràfiques

Segons les dades del Padró d'Habitants, la població del Maresme el 2009 és de 426.565 habitants, i el 2008, de 420.521¹³⁵ dels quals el 18,2% són joves entre 15 i 29 anys (76.612 en nombres absoluts). Si distribuïm el conjunt dels joves en grups quinquennals, el gruix més important el trobem entre els joves de més edat (25-29 anys). Per efecte del baby boom (increment de la natalitat als anys 70) i del descens de la natalitat dels anys 80 i 90, es constata un pes relatiu superior dels joves de més edat respecte les franges més joves.

Gràfic 1. Distribució dels joves del Maresme segons grups quinquennals (2008)

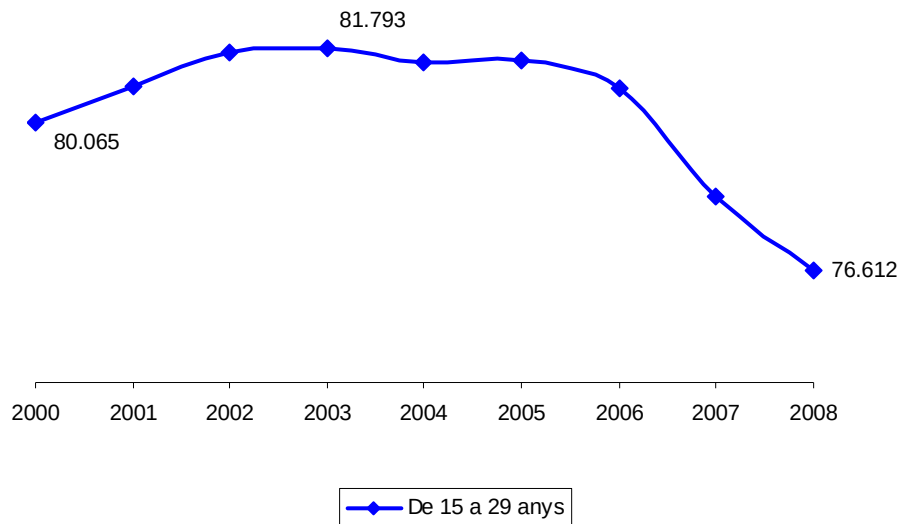


Font. Dades Padró. Idescat.

¹³⁵ L'Idescat no disposa de les dades de població del 2009 desagregades per edat. L'any més recent sobre el que trobem aquesta desagregació és el 2008, per això l'utilitzem com any de referència en aquest cas.

El nombre de joves al Maresme ha disminuït en la darrera dècada; el 2003 va ser l'any en el qual es va comptabilitzar un nombre superior de joves (81.793).

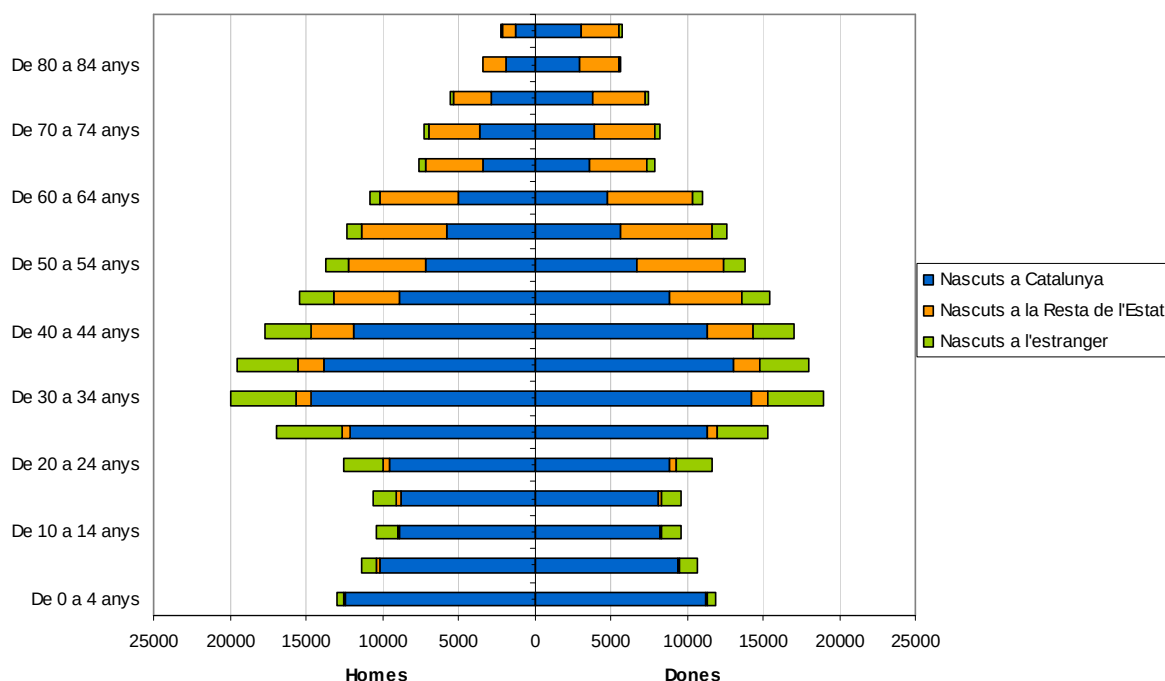
Gràfic 2. Evolució del nombre de joves al Maresme (2000 – 2008)



Font. Dades Padró. Idescat.

Segons lloc de naixement observem que, segons dades del Padró 2008, una mica més de tres quartes parts dels joves ha nascut a Catalunya (76,7%), una cinquena part ha nascut a l'estranger (20%) i el 3,3%, a la resta de l'Estat espanyol. Aquests percentatges són molt diferents dels que trobem per al conjunt de la població del Maresme. En el conjunt de la població, si bé el percentatge de nascuts a Catalunya és similar, tot i que una mica inferior (66,8%), trobem diferències significatives tant pel que fa a la població nascuda a la resta de l'Estat (20,3%), com en relació amb la nascuda a l'estranger (12,9%). De fet, els joves entre 15 i 29 anys representen el 28% del total de població nascuda a l'estranger, de manera que bona part de la població estrangera és jove. A la piràmide de població es veu clarament aquesta distribució, essent la població nascuda a Catalunya la que es troba a la part central, la població nascuda a l'estranger, la de color verd i la població nascuda a la resta de l'Estat, la de color taronja.

Gràfic 3. Piràmide de població del Maresme segons lloc de naixement (2008)



Font. Dades Padró. Idescat.

Tot i aquesta fotografia de caràcter general, segons municipis trobem diferències significatives en relació amb la distribució segons origen de la població. Remetent-nos a l'informe "*Les realitats juvenils del Maresme. Informe estadístic 1996 -2006*", observem que els municipis que el 2006 compten amb major percentatge de joves nascuts a l'estranger són Calella (32%), Caldes d'Estrac (26%), Pineda de Mar (22%), Sant Pol de Mar (20%), Mataró (19%), Malgrat de Mar (18%) i Premià de Mar (17%)¹³⁶. La regió d'origen majoritària

¹³⁶ Hem de tenir en compte que aquest informe recull dades amb relació a joves entre 12 i 25 anys, mentre que en aquest informe fins ara s'han donat dades sobre joves entre 15 i 29 anys, seguint el criteri de definició de la franja juvenil que marca la Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya.

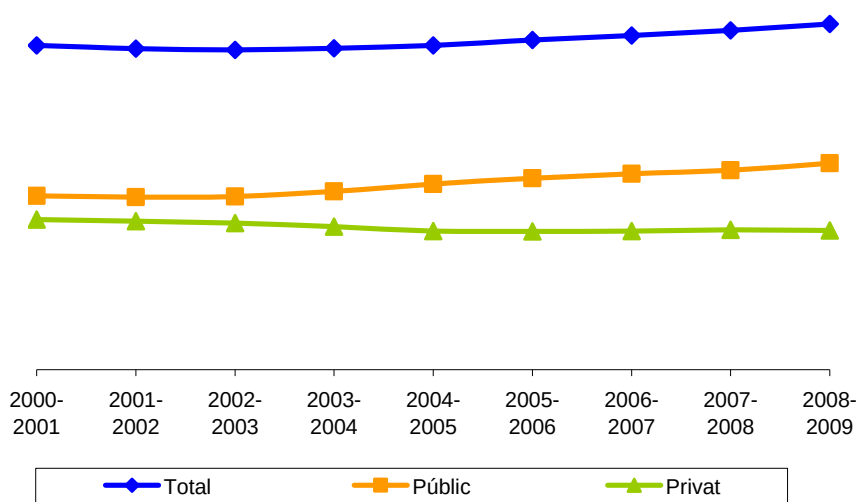
de la població jove nascuda a l'estranger és Àfrica, seguida d'Amèrica del Sud. Aquesta distribució dista de la que presenten altres comarques properes i el conjunt de Catalunya, en què la població nascuda a Amèrica Central i Amèrica del Sud és més nombrosa que la nascuda a Àfrica.

Aquest fet té un fort impacte en la configuració de l'alumnat dels centres del Maresme com veurem tot seguit.

3.2. Característiques de l'alumnat i nivell formatiu

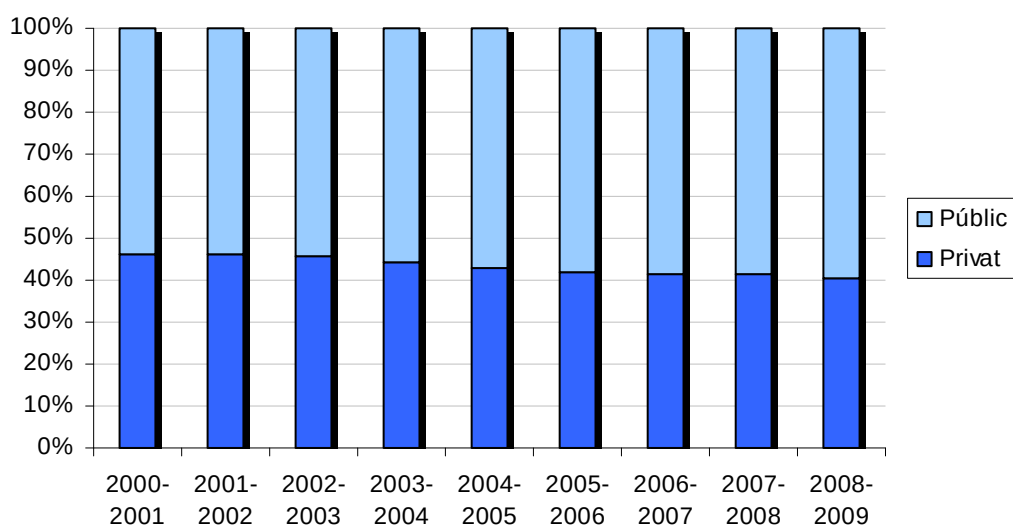
Segons dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, el curs 2008-2009 un total de 16.019 alumnes han cursat algun dels quatre cursos d'ESO als centres del Maresme. D'aquests, el 59,7% ha estat matriculat a centres públics i el 40,3% restant, a centres privats. En la darrera dècada el pes dels centres privats ha anat disminuint i ha augmentat el percentatge d'alumnes matriculats a centres públics. Entre les dades del curs 2000-2001 i les del curs 2008-2009 apreciem 6 punts percentuals de diferència, tal com recull el gràfic 5. Aquesta variació és el resultat del fet que globalment ha augmentat el nombre d'alumnes (en 1.000 alumnes aproximadament) mentre que els centres privats han reduït el nombre d'alumnes en 500, de manera que els centres públics de secundària compten amb 1.500 alumnes més respecte el curs 2000-2001. El següent gràfic recull aquesta evolució.

Gràfic 4. Evolució del nombre de matriculats segons titularitat del centre



Font. Departament d'Educació. Servei d'Indicadors i Estadística. Estadística de l'Educació.

Gràfic 5. Distribució de l'alumnat d'ESO segons titularitat del centre

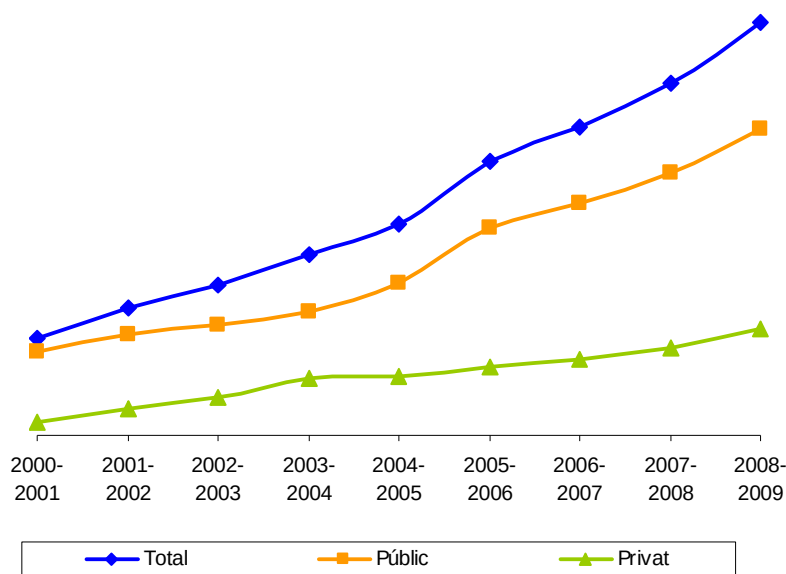


Font. Departament d'Educació. Servei d'Indicadors i Estadística. Estadística de l'Educació.

En els darrers anys, un dels elements que ha experimentat un canvi més gran en relació amb les característiques de l'alumnat del Maresme és la seva distribució segons origen o procedència. Al llarg d'aquests vuit cursos la població nascuda a l'estranger s'ha multiplicat per quatre, passant de ser el 3,6% del total dels alumnes al 14,4%. Val a dir que si com hem fet abans, ens fixem en la seva distribució segons titularitat dels centres, aquesta no segueix el mateix patró que quan analitzem el conjunt de l'alumnat. Cal destacar que el 74,2% dels alumnes d'origen estranger es troben matriculats a centres públics, mentre que com vèiem anteriorment els centres públics acullen el 59,7% de total de l'alumnat. Per consegüentment, constatem que els centres privats acullen un percentatge inferior d'alumnes estrangers del que els pertocaria si hi hagués una distribució equitativa de l'alumnat amb aquestes característiques. Veiem doncs, com recau sobre els centres públics del Maresme la principal responsabilitat d'atendre la diversitat.

Si mirem les dades amb perspectiva, observem que si bé entre el curs 2000-2001 i el 2003-2004 l'increment d'alumnat d'origen estranger és paral·lel tant als centres públics com privats, a partir d'aquest curs l'increment en els centres privats s'alenteix, mentre que augmenta considerablement l'acollida per part dels centres públics.

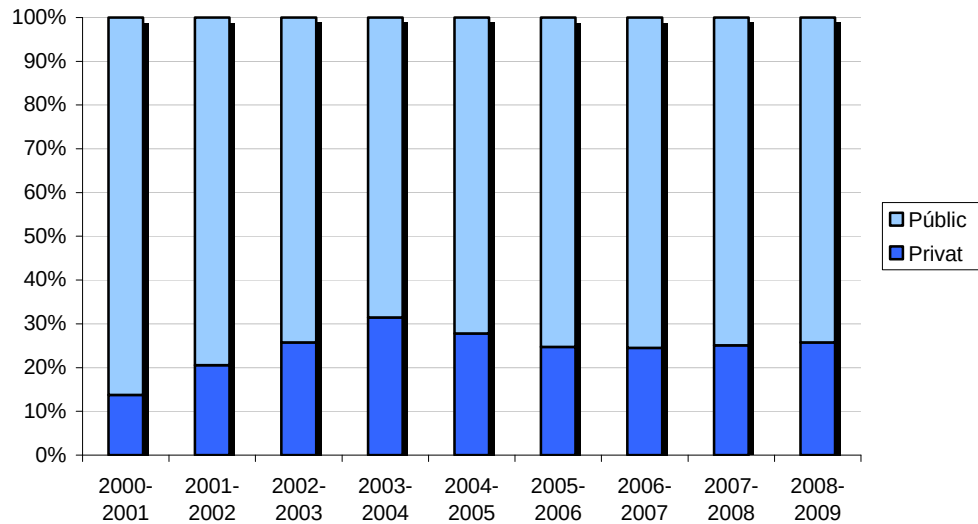
Gràfic 6. Evolució de la matriculació d'alumnat d'origen estranger segons titularitat del centre



Font. Departament d'Educació. Servei d'Indicadors i Estadística. Estadística de l'Educació.

En el següent gràfic s'observa en percentatges com l'alumnat d'origen estranger en centres privats va augmentar progressivament fins el 2003-2004 per després tornar a disminuir i situar-se en el 24,3% el curs 2008-2009.

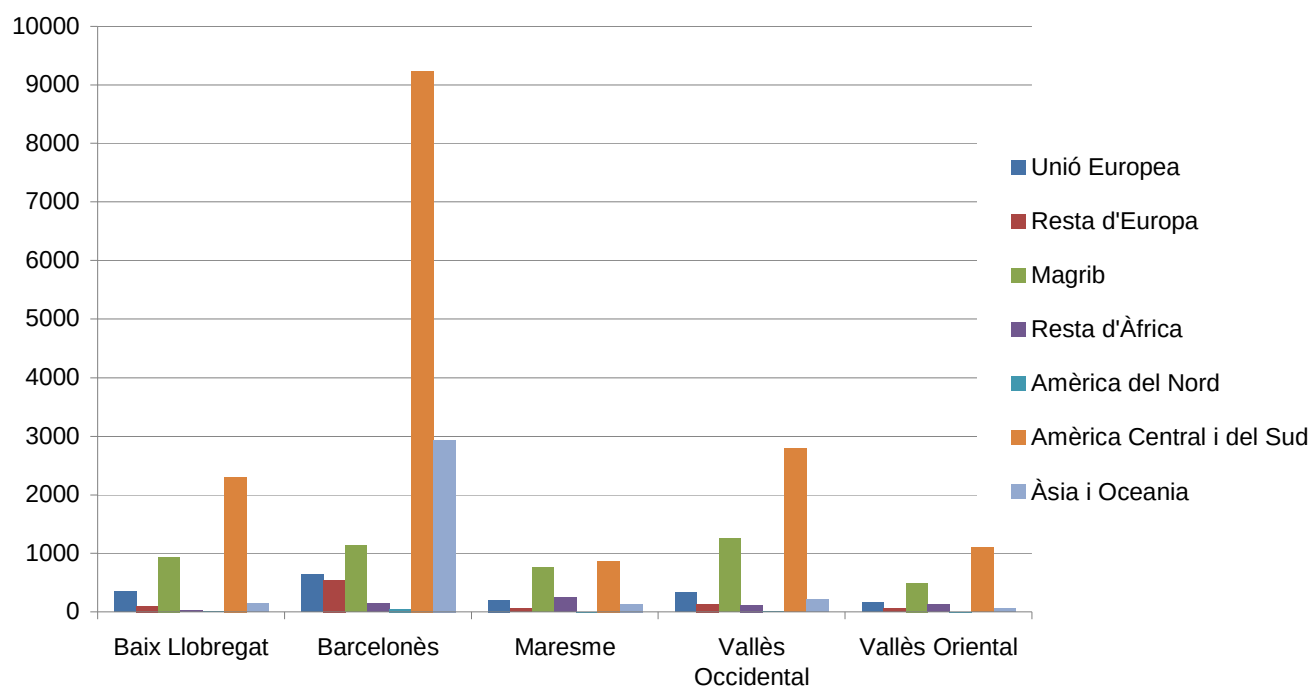
Gràfic 7. Evolució de l'alumnat d'origen estranger matriculat segons titularitat del centre



Font. Departament d'Educació. Servei d'Indicadors i Estadística. Estadística de l'Educació.

Les principals regions d'origen de l'alumnat d'origen estranger són Amèrica Central i Amèrica del Sud (37,9%) i Magrib (33%). Respecte altres territoris propers, el Barcelonès, el Baix Llobregat o el Vallès Occidental i l'encara més proper Vallès Oriental, el Maresme destaca perquè compta amb un percentatge molt superior que la resta d'alumnat procedent del Magrib. Si bé aquest no és el lloc on aturar-nos a parlar de la diversitat dels fenòmens migratoris, sí que és necessari animar a la reflexió sobre la major dificultat d'incorporació i integració que pot experimentar un jove que previsiblement no coneix cap de les llengües oficials de Catalunya.

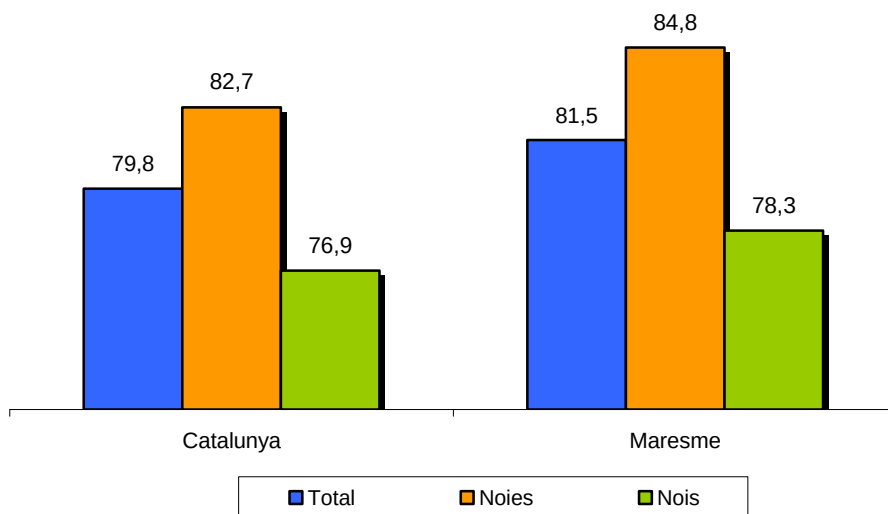
Gràfic 8. Zona d'origen de l'alumnat d'origen estranger. Curs 2008-2009



Font. Departament d'Educació. Servei d'Indicadors i Estadística. Estadística de l'Educació.

En relació amb els resultats obtinguts per l'alumnat del Maresme a la seva avaluació del segon cicle de secundària, observem que el curs 2007-2008 han obtingut el graduat el 81,5% de l'alumnat avaluat. Es constata una diferència de 6,5 punts entre els resultats obtinguts per les noies del Maresme (84,8%) i l'obtingut pels nois (78,3%). Comparant els resultats amb els del conjunt de Catalunya, observem que els resultats obtinguts al Maresme són millors que els del conjunt de Catalunya. Cal recordar que a l'informe "Les realitats juvenils del Maresme. Informe estadístic 1996 -2006" que feia referència al curs 2005-2006, els resultats dels alumnes del Maresme eren pitjors que els del conjunt de Catalunya. Si bé no podem donar cap explicació a aquest fet, volem deixar palès aquest canvi en la tendència.

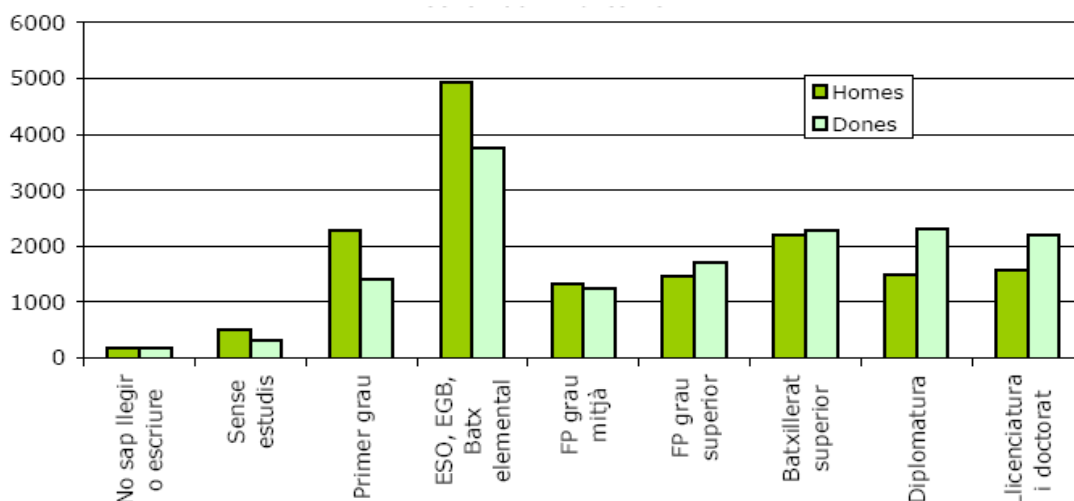
Gràfic 9. Avaluació segon cicle d'ESO. Curs 2007-2008



Font. Departament d'Educació. Servei d'Indicadors i Estadística. Estadística de l'Educació.

Si ens fixem en el nivell d'estudis de la població jove del Maresme en la seva globalitat observem que entre el 1996 i el 2001¹³⁷ la població jove del Maresme va augmentar els percentatges de població amb estudis universitaris per sobre del conjunt de Catalunya. Tot i això en el seu conjunt, el nivell d'estudis és millor al conjunt de Catalunya que a la comarca. Els municipis amb majors percentatges de titulats universitaris són també els de major renda per càpita.

Gràfic 10. Estudis acabats dels joves de 25 a 29 anys. Cens 2001



Font. "Les realitats juvenils del Maresme. Informe estadístic 1996-2006". Consell Comarcal del Maresme.

3.3. Situació laboral

Per a l'anàlisi de la situació laboral a la comarca farem servir les dades recollides a l'"Informe sociolaboral trimestral del Maresme. 3r trimestre 2009" de l'Observatori de Desenvolupament Local del Consell Comarcal del Maresme¹³⁸. Cal tenir en compte, que el tercer trimestre de l'any és el que recull un major moviment de la contractació en aquells territoris en els quals hi ha contractació estacional vinculada al turisme, com és el cas d'algunes zones del Maresme. Al llarg de la descripció de les dades, mirarem d'aclarir si aquestes són fruit de tendència o resultat de la conjuntura estacional.

A mode de resum del que ha succeït al llarg del tercer trimestre de 2009 es pot dir que hi ha hagut *"un nou increment, tant trimestral com anual, de la desocupació a la comarca del Maresme. El nombre d'aturats se situa en els 32.037 i la taxa d'atur en el 14,17% de la població activa local estimada. Així, és el novè trimestre consecutiu en què la comarca experimenta un increment de l'atur registrat. Cal prendre consciència i abordar el fet que un terç de persones aturades a la comarca tenen un nivell d'estudis baix."*

¹³⁷ Ens remetem de nou a l'informe "Les realitats juvenils del Maresme. Informe estadístic 1996-2006" (p.21) atès que aquest informe ja compta amb les darreres dades disponibles en relació amb el nivell d'estudis de la població en l'àmbit comarcal, el Cens 2001.

¹³⁸ Aquest és el darrer informe publicat en el moment d'elaboració d'aquest estudi.

L'evolució de la desocupació no segueix un mateix patró per als tres àmbits geogràfics comarcals definits cosa que es fa molt palesa en les variacions trimestrals pels efectes estacionals. Així, malgrat que la tendència a l'alça de l'atur es manté en els tres àmbits, respecte el trimestre passat l'atur registrat cau lleument en una de les zones i augmenta en totes si ho comparem amb un any abans. A l'Alt Maresme s'experimenta un lleu descens de l'atur aquest trimestre (0,32%) fruit de la contractació estacional.

El Baix Maresme, la zona en què, històricament, més estabilitat hi havia quant a mercat laboral, almenys pel que fa a les dades de desocupació, torna a ser la zona que experimenta un major grau d'increment de l'atur respecte el trimestre anterior; l'increment ha estat del 7,39%, fins i tot superior a l'experimentat el trimestre passat. Interanualment, el Baix Maresme experimenta un augment de la desocupació del 47,42%. Malgrat tot, segueix essent la zona de la comarca amb una taxa d'atur menor (11,20%).

En l'Àmbit de Mataró també es registren increments en l'atur registrat aquest tercer trimestre de l'any tant respecte el trimestre passat (+4,77%) com respecte el mateix període de l'any anterior (+47,89%). És l'àmbit comarcal amb un nombre més elevat d'aturats i amb una taxa d'atur més elevada, del 16,14%.

Si ens fixem en la distribució de l'atur, observem que els homes presenten un major nombre d'aturats en comparació amb les dones fins els 30-34 anys. Això, en gran part, es deu al fet que les noies acostumen a allargar més que els homes el període de formació i, per tant, la seva presència en el mercat de treball és menor. Més enllà d'aquesta edat les dones es converteixen en el grup més aturat tot i que en algunes franges d'edat el nombre de desocupats s'iguali entre gèneres a partir de l'impacte de la crisi econòmica, la qual ha afectat, especialment, la mà d'obra masculina de certes edats.

Tant pel que fa al trimestre passat com un any abans, la tendència ha estat l'augment de l'atur, si bé, en alguns grups d'edat s'han experimentat descensos. Respecte el trimestre passat la desocupació cau lleugerament entre els joves de 20-24 anys (-0,90%) i entre els de 25-29 anys (-0,30%) mentre que la resta de grups registren increments entre el 2,83% i el 8,18%.

S'observa que bona part dels aturats registrats a la comarca presenten, només, un nivell d'instrucció d'educació general, característica que es manté al llarg dels anys. Això vol dir que pràcticament dos terços de les persones que es troben en situació d'atur van abandonar els estudis tan bon punt van finalitzar els estudis obligatoris que determinava la llei.

Pel que fa a la població de nacionalitat estrangera, es detecta un augment de l'atur tant en comparació amb el trimestre passat com pel que es refereix a l'any anterior. En total hi ha 3.145 persones de nacionalitat estrangera en situació d'atur, que suposen el 9,8% del total d'aturats.

Per municipis constatem diferències significatives, si bé la taxa d'atur per al conjunt del Maresme se situa en els 14,2% trobem municipis que superen el 17% com Mataró (17,8%), Tordera (17,9%) o Pineda de Mar (17,1%). Pel contrari, trobem municipis que no arriben al 9% de taxa d'atur com Alella, Cabrera de Mar, Cabrils, Sant Pol de Mar, Sant Vicenç de Montalt, Teià i Tiana.

Taula 1. Població activa, atur registrat, taxa d'atur i variacions 3r T 2009.

Municipis del Maresme

Municipi	Població activa local estimada (2008)	Atur registrat 3t 2009	Taxa d'atur trimestral	Desviació respecte la mitjana comarcal (%)	Variació trimestral %	Variació anual%
Alella	4.974	417	8,38%	-40,83%	13,93%	64,82%
Arenys de Mar	7.487	948	12,66%	-10,63%	2,93%	40,86%
Arenys de Munt	4.273	553	12,94%	-8,65%	3,75%	52,34%
Argentona	6.108	786	12,87%	-9,17%	11,97%	50,86%
Cabrera de Mar	2.317	197	8,50%	-39,99%	4,79%	34,01%
Cabrils	3.575	306	8,56%	-39,58%	12,50%	59,38%
Caldes d'Estrac	1.448	153	10,57%	-25,42%	4,08%	35,40%
Calella	10.045	1300	12,94%	-8,65%	-5,66%	53,12%
Canet de Mar	7.047	1043	14,80%	4,47%	3,68%	54,52%
Dosrius	2.776	360	12,97%	-8,47%	7,14%	50,63%
Malgrat de Mar	9.739	1417	14,55%	2,70%	-2,28%	46,99%
Masnou	11.773	1367	11,61%	-18,04%	5,64%	42,25%
Mataró	65.085	11604	17,83%	25,84%	4,02%	47,99%
Montgat	5.697	671	11,78%	-16,87%	6,51%	34,74%
Òrrius	338	34	10,06%	-29,00%	6,25%	61,90%
Palafolls	4.691	707	15,07%	6,38%	-0,42%	51,39%
Pineda de Mar	13.989	2397	17,13%	20,94%	-3,03%	44,22%
Premià de Dalt	5.274	598	11,34%	-19,97%	7,36%	67,98%
Premià de Mar	14.834	2066	13,93%	-1,70%	4,61%	50,36%
Sant Andreu de Llavaneres	5.254	517	9,84%	-30,55%	7,93%	51,61%
Sant Cebrià de Vallalta	1.865	243	13,03%	-8,03%	11,47%	59,87%
Sant Iscle de Vallalta	646	77	11,92%	-15,87%	-6,10%	63,83%
Sant Pol de Mar	2.651	228	8,60%	-39,29%	7,04%	36,53%
Sant Vicenç de Montalt	2.822	249	8,82%	-37,72%	8,73%	40,68%
Santa Susanna	1.668	193	11,57%	-18,33%	4,32%	35,92%
Teià	3.142	282	8,98%	-36,65%	7,63%	51,61%
Tiana	4.052	357	8,81%	-37,81%	6,25%	42,23%
Tordera	8.007	1430	17,86%	26,06%	2,07%	42,43%
Vilassar de Dalt	4.595	460	10,01%	-29,34%	10,05%	41,54%
Vilassar de Mar	9.949	1076	10,82%	-23,66%	11,16%	41,58%
TOTAL	226.121	32036	14,17%	-	3,62%	47,49%

Font. Informe sociolaboral del Maresme. 3r trimestre 2009. Observatori de Desenvolupament Local. CCM.

Si ens fixem en la contractació, per aquest tercer trimestre, la variable edat ha estat especialment significativa, *“no en totes les edats es contracta igual ni amb el mateix tipus de contracte. És lògic i evident que a més edat menys contractacions –la majoria de les persones estan col·locades i les empreses poques vegades prenen l’opció de contractar persones aturades amb edats avançades- i a menys edat més contractacions –el mercat de treball va absorbint la mà d’obra jove en substitució d’aquells que l’abandonen-. L’efecte edat també comporta un major índex de temporalitat en els contractes a persones joves, i menor, en principi, en les contractacions a persones amb edats adultes avançades.”*

El perfil de la persona contractada en aquest tercer trimestre de 2009 és una dona jove entre 20 i 24 anys, contractada temporalment pel sector serveis amb modalitat contractual eventual per circumstàncies de la producció. Com podem veure, tot i la situació de crisi, el treball de baixa qualificació, temporal i estacional atrau els joves cap al mercat de treball oferint alternatives precàries d’inserció laboral.

4. La mostra i el treball de camp

4. La mostra i el treball de camp

En aquest apartat presentarem com ha estat elaborada la mostra per a aquest estudi. Hem de dir que s'han tingut en compte tot un seguit de criteris per tal de fer la selecció dels centres de secundària del Maresme en els quals hem realitzat els qüestionaris. També descriurem com s'ha anant realitzant el treball de camp en cadascuna de les fases de l'estudi.

4.1. Elaboració de la mostra

La població total d'alumnat de quart d'ESO del Maresme per al curs escolar 2008-2009 era de 3.630 joves. D'aquests alumnes, un 60% es troben matriculats a escoles públiques i un 40%, a escoles privades. En nombres absoluts aquestes dades es tradueixen en 2.161 alumnes a les escoles públiques i 1.469 a les escoles privades del Maresme.

Pel que fa a la mostra, s'ha tingut en compte la diversitat de municipis que configuren el Maresme. Un dels criteris de segmentació de la mostra ha estat el nombre d'habitants de cadascuna de les poblacions i l'altre, si es tracta de municipis costaners o d'interior, entenent que aquestes dues variables condicionen les oportunitats d'accés als recursos i també d'ofertes d'accés al mercat de treball, la qual cosa pot condicionar els comportaments dels joves en el seu procés de transició escola-treball. En tercer lloc s'ha tingut en compte la divisió territorial dins la comarca (Baix, Centre i Alt Maresme). En aquest punt hem de comentar que no hem tingut en compte els centres d'educació privats, només hem treballat amb centres d'educació secundària públics.

Hem agrupat els municipis en 4 blocs segons número d'habitants. El primer bloc el conforma un únic municipi, el de Mataró, atesa la seva grandària; el segon, comprèn els municipis que compten entre 16.000 i 30.000 habitants; el tercer, els municipis que tenen entre 6.000 i 15.000 habitants; i el quart, els deu municipis que tenen menys de 6.000 habitants.

Taula 2. Distribució dels municipis segons número d'habitants

Més de 31.000 habitants	Mataró
Entre 16.000 i 30.000 habitants	Premià de Mar, Pineda de Mar, El Masnou, Vilassar de Mar, Calella, Malgrat de Mar
Entre 6.000 i 15.000 habitants	Arenys de Mar, Tordera, Canet de Mar, Argentona, Premià de Dalt, Montgat, Sant Andreu de Llavaneres, Alella, Vilassar de Dalt, Palafròls, Arenys de Munt, Tiana, Cabrils
Menys de 6.000 habitants	Teià (**), Sant Vicenç de Montalt (**), Sant Pol de Mar(*), Dosrius (*), Cabrera de Mar(*), Sant Cebrià de Vallalta(*), Santa Susanna(*), Caldes d'Estrac(*), Sant Iscle de Vallalta(*), Òrrius(*)

Font. Elaboració pròpia a partir dades Idescat i Serveis Territorials d'Educació Maresme - Vallès Oriental.

(**)Municipis sense línia a 4rt d'ESO

(*)Municipis sense IES

Com es pot observar a la taula presentada, els municipis amb menys de 6.000 habitants o bé no disposen de centre d'educació secundària o no disposen de línia per a quart d'ESO.

Al Maresme hi ha un total de 31 centres d'educació secundària públics, repartits en 20 municipis. Per tant, hi ha 10 municipis sense IES, cosa que vol dir que els seus joves cursen els seus estudis en altres poblacions. Aquests centres els hem tingut en compte alhora de fer la selecció, ja que aglutinen joves de diferents municipis.

A part d'aquests criteris, també recollim la representació de municipis a la mostra del Baix Maresme, del Maresme Centre i de l'Alt Maresme.

Taula 3. Distribució dels municipis de la comarca del Maresme

Baix Maresme	Premià de Mar, Premià de Dalt, El Masnou, Vilassar de Mar, Vilassar de Dalt, Montgat, Alella, Tiana, Cabrils
Maresme Centre	Mataró, Argentona, Dosrius
Alt Maresme	Pineda, Calella, Malgrat de Mar, Arenys de Mar, Arenys de Munt, Tordera, Canet, Sant Andreu de Llavaneres, Palafròls

Font. Elaboració pròpia a partir dades Idescat i Serveis Territorials d'Educació Maresme - Vallès Oriental.

Hem plantejat la realització dels qüestionaris a dues aules dels centres que tot seguit anomenem, a excepció de Mataró on plantegem realitzar el qüestionari a una aula de quatre dels sis centres, tot i que com explicarem més endavant, finalment han format part de la mostra els 6 centres de Mataró.

Taula 4. Centres de secundària de la mostra i municipi al que pertanyen

Nom IES	Municipi
IES Damià Campeny (08021302)	Mataró
IES Pla d'en Boet (08046797)	Mataró
IES Josep Puig i Cadafalch (08052979)	Mataró
IES Miquel Biada (08021259)	Mataró
IES Thos i Codina (08046748)	Mataró
IES Alexandre Satorras (08021260)	Mataró
IES d'Argentona (08052876)	Argentona
IES d'Alella (08046785)	Alella
IES Jaume Almera (08040564)	Vilassar de Dalt
IES Vilatzara (08046803)	Vilassar de Mar
IES Els Tres Turons (08035155)	Arenys de Mar
IES Domènec Perramon (08034187)	Arenys de Munt
IES Lluís Domènech i Montaner (08045641)	Canet de Mar
IES Bisbe Sivilla (08015171)	Calella
IES Ramon Turró i Darder (08045665)	Malgrat de Mar
IES Thalassa (08045677)	Montgat
IES Llavaneres (08046852)	Sant Andreu de Llavaneres
IES Lluís Companys (08044983)	Tordera

Font. Elaboració pròpia a partir dades Idescat i Serveis Territorials d'Educació Maresme - Vallès Oriental.

4.2. Treball de camp

El treball de camp per a l'estudi TET Maresme s'ha portat a terme en diferents períodes de temps -seguint les fases de l'estudi- així com emprant diferents metodologies per cadascuna d'aquestes fases.

4.2.1 Qüestionari. Primera onada

Un cop contactats tots els centres de la mostra es va procedir a la realització dels qüestionaris. Una persona de l'equip de l'IASPP va coordinar la realització dels qüestionaris als centres de secundària, ja que els alumnes de quart d'ESO s'havien de trobar a l'aula o aules d'informàtica dels centres per realitzar els qüestionaris. Aquesta persona de l'equip va passar per tots els centres entre els dies 20 de maig de 2009 i 9 de juny de 2009, per tal que els alumnes d'aquests responguessin els qüestionaris via telemàtica a les aules d'informàtica dels centres .

La mostra seleccionada en un primer moment va haver de ser modificada. El motiu principal era no haver arribat al nombre d'alumnes de 4rt d'ESO establert. No s'hi ha arribat perquè alguns d'ells han abandonat els estudis i perquè d'altres a aquestes alçades de curs no assisteixen a les aules. Per aquesta raó vàrem haver d'ampliar la mostra de centres i hi vàrem afegir dos centres més, així doncs, vàrem optar per incorporar als 16 centres, els dos que restaven del municipi de Mataró.

Un cop finalitzat el treball de camp, podem presentar el resum de les dades següents:

El nombre total d'alumnes que han realitzat l'enquesta és de 583, tot i que aquest nombre ha variat un cop hem fet la depuració de les dades.

En la taula següent es recull quina ha estat la distribució dels qüestionaris segons centres. A més es presenta informació sobre el municipi al qual pertany el centre. Com es pot veure en els centres de Mataró s'ha fet el qüestionari en una aula i a la resta de municipi, en dues aules de cada centre de secundària. La taula també presenta la data de realització dels qüestionaris així com el nombre d'alumnes enquestats i el percentatge que representa aquest sobre el total de la mostra.

Taula 5. Distribució dels qüestionaris segons centres de secundària

Centre	Municipi	Aule	Data qüestionaris	N	%
IES Damià Campeny	Mataró	1	21/5/09	21	3,66
IES Miquel Biada	Mataró	1	21/5/09	22	3,84
IES Thos i Codina	Mataró	1	4/6/09	14	2,44
IES Pla d'en Boet	Mataró	1	9/6/09	16	2,79
IES Josep Puig i Cadafalch	Mataró	1	9/6/09	24	4,05
IES Alexandre Satorras	Mataró	1	25/5/09	21	3,66
IES d'Argentona	Argentona	2	03/06/09 i 04/06/09	39	6,81
IES d'Alella	Alella	2	21/5/09	47	8,20
IES Jaume Almera	Vilassar de Dalt	2	26/6/09	26	4,54
IES Vilatzara	Vilassar de Mar	2	22/5/09	36	6,28
IES Els Tres Turons	Arenys de Mar	2	25/5/09	35	6,11
IES Domènec Perramon	Arenys de Munt	2	25/5/09	36	6,28
IES Lluís Domènech i Montaner	Canet de Mar	2	27/5/06	28	4,89
IES Bisbe Sivilla	Calella	2	20/05/09 i 3/06/09	47	8,20
IES Ramon Turró i Darder	Malgrat de Mar	2	28/6/09	36	6,28
IES Thalassa	Montgat	2	26/05/09 i 27/05/09	40	6,98
IES Llanerers	Sant Andreu de	2	26/05/09 i 27/05/09	44	7,68
IES Lluís Companys	Tordera	2	28/5/09	51	8,90
				583	100

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Per finalitzar hem de concretar que, un cop depurades totes les dades, el nombre total de qüestionaris vàlids és de 571.

4.2.2. Fitxes centres de secundària

Als divuit centres en els quals es trobaven cursant 4rt d'ESO els alumnes que havien completat el qüestionari, se'ls ha fet arribar unes fitxes per tal que completessin la informació que ens mancava dels alumnes¹³⁹.

En aquest punt hem de comentar que aquesta ha estat una de les parts en la qual hem hagut de treballar més a fons el seguiment dels centres per tal d'aconseguir la informació sol·licitada. En les dates que vam demanar que emplenessin la graella: final de la primera quinzena de juny, el personal dels centres docents es trobaven en avaluacions finals. Després del mes de juny, ens ha estat molt difícil el contacte, tot i que alguns centres varen anar responnent fins al 15 de juliol. Intentar recuperar el contacte amb els centres pendents de respondre durant el mes de setembre, en molts casos ha estat més difícil del que ho va ser durant el mes de juny. Aquesta part de l'estudi s'ha retardat fins a finals del mes de setembre. A mode de resum, en alguns casos els centres han respost en el període indicat, però en d'altres, ha calgut fer un seguiment molt continuat als centres de secundària.

4.2.3. Entrevistes

Es va programar realitzar entrevistes a la meitat dels centres que van participar en l'estudi. Recordem en aquest punt que es van realitzar qüestionaris als alumnes de 4rt d'ESO de divuit centres i, per tant, s'han realitzat entrevistes a nou centres diferents. Per tal de fer la selecció d'aquests centres, cas s'ha optat per criteris territorials, és a dir, que hi hagués una representació de centres de l'alt, centre i baix Maresme, ja que en cada zona es poden donar unes característiques diferencials a conseqüència de la seva situació geogràfica, sistema de comunicacions, projectes desenvolupats, etc. A més, hem tingut en compte les respostes dels alumnes a la pregunta que feia referència a la recomanació realitzada des del centre de secundària sobre l'itinerari recomanat¹⁴⁰; en aquest cas hem escollit centres en els quals més del 40% dels alumnes havien indicat la resposta "*no m'han recomanat res*" i centres en els quals aquest percentatge no superava el 10% de l'alumnat que ha realitzat el qüestionari.

¹³⁹ En aquest punt ens cal remarcar que ha calgut la col·laboració del Servei Territorial d'Educació del Maresme-Vallès Oriental.

¹⁴⁰ Pregunta: *Què t'han recomanat des del centre que facis?* Veure gràfic 28.

La distribució dels centres en els quals s'han portat a terme les entrevistes com els diferents agents entrevistats es troba recollida a la següent taula. També hi podem observar que han estat realitzades en el període que se situa entre el 19 d'octubre i 6 de novembre de 2009.

Taula 6. Entrevistes procés de tutorització

Centre	Localitat	Maresme	Càrrec	Data
IES Thalassa	Montgat	Baix Maresme	Coordinadora 4rt d'ESO	19/10/2009
IES Domènech Perramon	Arenys de Munt	Alt Maresme	Coordinadora pedagògica	20/10/2009
IES Jaume Almera	Vilassar de Dalt	Baix Maresme	Psicopedagogues de 1r i 2n cicle d'ESO	22/10/2009
IES Thos i Codina	Mataró	Maresme Centre	Psicopedagoga	23/10/2009
IES Vilatzara	Vilassar de Mar	Baix Maresme	Tutora 4rt d'ESO	27/10/2009
IES Llanerers	Sant Andreu de Llanerers	Alt Maresme	Coordinador pedagògic	28/10/2009
IES d'Argentona	Argentona	Maresme Centre	Coordinadora 2n cicle d'ESO	2/11/2009
IES Josep Puig i Cadafalch	Mataró	Maresme Centre	Psicopedagoga	5/11/2009
IES Ramon Turró i Darder	Malgrat de Mar	Alt Maresme	Coordinador 4rt d'ESO	6/11/2009

Font. Elaboració pròpia

4.2.4. Qüestionari. Segona onada

La realització dels qüestionaris de la segona onada va ser projectada per fer-se via telemàtica. És a dir, amb les dades electròniques que ens van facilitar els alumnes en el primer qüestionari, es va procedir mitjançant un programa d'enquestes *on line*, a l'enviament de l'enquesta per correu electrònic el dia 29 d'octubre de 2009. Durant els següents dies vàrem enviar diferents recordatoris als correus electrònics dels joves per tal que responguessin els qüestionaris.

Però, com que la resposta als nostres correus va ser molt escassa, vàrem optar per realitzar els qüestionaris per telèfon. Sense deixar de banda, l'enviament de recordatoris per aquells joves que no responien a les nostres trucades. Aproximadament el 75% dels qüestionaris han estat omplerts per via telefònica i no per via telemàtica com havíem previst. Hem realitzat una mitjana de quatre trucades per cada individu de la mostra. És a dir, aproximadament 500 trucades per completar els qüestionaris assolits.

En aquest punt, hem de comentar que hem enviat en alguns casos sis recordatoris per a la realització del qüestionari. A la meitat dels individus els hem enviat un o dos recordatoris; al 20% dels joves, entre 3 i 4 recordatoris i al 30% restant, entre 5 i 6 recordatoris.

El dia 30 de novembre vàrem donar per finalitzada la recollida de qüestionaris d'aquesta part de l'estudi.

La mostra de la segona onada estava constituïda per 126 joves dels quals hem aconseguit que omplin el qüestionari 97 joves. Aquesta mostra ha estat elaborada a partir de diferents variables. Aquests joves són aquells que no han acreditat, que han realitzat un itinerari

diferent al batxillerat o als cicles formatius, o que tenen alt risc d'abandonament del sistema educatiu.

5. Els qüestionaris. Primera onada

5. Els qüestionaris. Primera onada

5.1. El qüestionari

El qüestionari que hem elaborat per aquest estudi recull diferents ítems sobre els itineraris dels joves. S'estructura en sis blocs diferents segons la temàtica a tractar. Hi ha un bloc que recull les variables que configuren les característiques poblacionals dels individus, i els altres cinc fan referència als itineraris formatius -que han fet o que tenen la intenció de fer- i a l'entorn dels joves.

Aquest qüestionari ha estat desenvolupat específicament per cobrir les necessitats de la demanda d'estudi. L'equip de l'IASPP ha concretat i adaptat aquesta demanda a partir de l'elaboració del marc teòric i de l'experiència de l'Institut en aquest àmbit¹⁴¹.

El primer bloc recull, com hem dit més amunt, preguntes sobre les característiques poblacionals respecte a variables sociodemogràfiques i els cinc blocs següents de l'enquesta són:

Itineraris formatius:

El segon bloc de preguntes fa referència als itineraris formatius que han seguit els joves fins al curs actual, és a dir, les seves trajectòries fins a 4rt d'ESO. Es pregunta sobre qüestions referides a l'avaluació de 4rt d'ESO (si aprovaran, si suspendran alguna assignatura) i sobre quina va ser la seva avaluació a primària i a primer cicle de secundària.

Itineraris formatius després de l'ESO:

En aquest bloc s'analitzen els itineraris que tenen intenció de desenvolupar després de l'ESO. Els preguntem sobre allò que els agradaria fer un cop acabat el seu pas per l'ensenyament obligatori, sobre les recomanacions que els han fet des de l'institut, des de l'entorn familiar, i sobre què fa la majoria dels seus amics/gues.

Xarxes socials:

Al quart bloc del qüestionari es fan qüestions relacionades amb les xarxes socials. Si participen o no en alguna associació, si coneixen el Punt d'Informació Juvenil del seu municipi i/o d'altres municipis de la comarca i qüestions referides a la realització d'algun tipus d'activitat extraescolar.

¹⁴¹ En l'apartat bibliografia es troba la relació dels estudis realitzats per l'IASPP sobre itineraris formatius i laborals.

Context familiar:

En el cinquè bloc introduïm preguntes sobre el seu entorn familiar. Preguntes sobre la nacionalitat dels progenitors, nivell d'estudis d'aquests, i familiars que hagin cursat altres estudis després de la formació obligatòria. A més es fa una qüestió sobre els diferents recursos dels quals disposa a casa seva.

Serveis i recursos:

El darrer bloc de qüestions és específic sobre els serveis i recursos d'informació i orientació sobre estudis i treball, en aquest apartat es pregunta sobre si coneixen aquest servei, si han buscat alguna vegada informació sobre estudis i on, i sobre on buscarien informació si la necessitessin.

El qüestionari es pot trobar a l'annex 2 d'aquest estudi.

5.2. Anàlisi de les dades

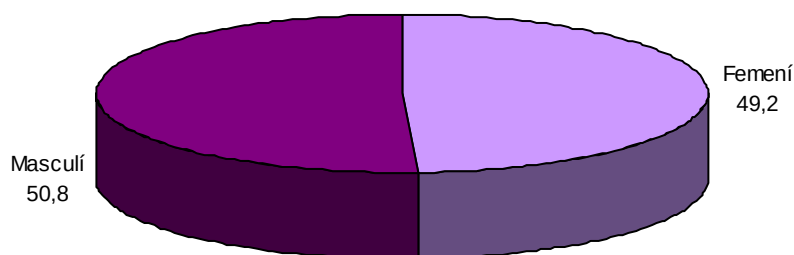
En aquest apartat es presenta l'anàlisi de les respostes als qüestionaris. En primer terme es descriuen les característiques de la mostra i en els següents apartats es recull l'anàlisi dels diferents blocs del qüestionari.

5.2.1.Descripció de la mostra

En aquest primer apartat definirem les característiques poblacionals de la mostra, variables sociodemogràfiques, com ara el sexe i l'edat, el municipi de residència i la nacionalitat i analitzarem també totes les característiques relacionades amb el centre on realitzen 4rt d'ESO.

Dels estudiants enquestats, una mica més de la meitat són homes (50,8%) i gairebé la meitat dels individus són dones (49,2%). Aquesta distribució és molt semblant a la distribució segons sexes per a l'alumnat de 4rt d'ESO a Catalunya, en la qual un 51,2% dels estudiants són homes i el 49,8% són dones. Per a l'alumnat a centres públics, aquests percentatges varien. Als centres públics de Catalunya els estudiants de 4rt d'ESO homes representen el 49,9% i les dones, el 50,1%, i aquesta distribució per als centres públics del Maresme és de 48% estudiants homes i 52% estudiants dones¹⁴².

Gràfic 11. Distribució segons sexe



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

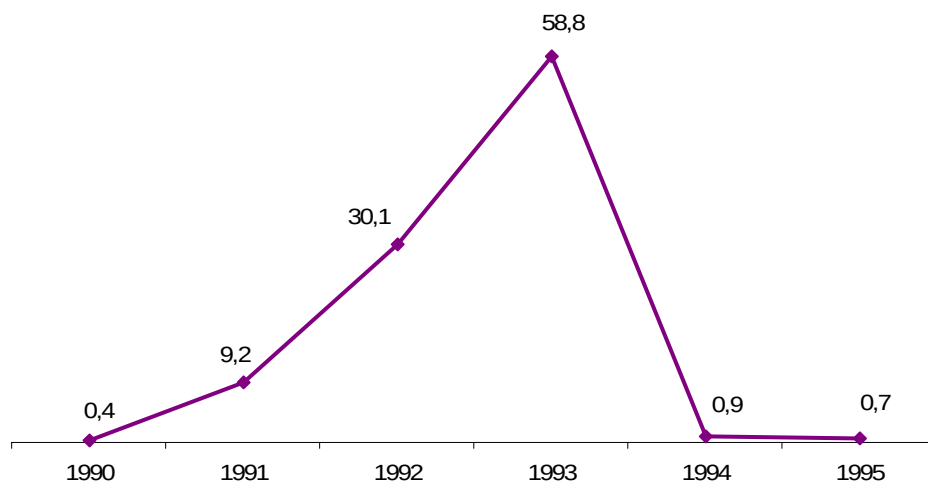
¹⁴² Segons dades Departament d'Educació. Estadística Educació Secundària Obligatòria, curs 2007-08.

Aquesta diferenciació en els percentatges de la mostra respecte els totals en referència amb la distribució segons sexe, la podem explicar perquè es van establir uns criteris per seleccionar les aules en les quals realitzar els qüestionaris: que fossin aquelles aules en les quals hi hagués un major volum d'alumnes amb unes característiques concretes (menor rendiment acadèmic, currículum obert, etc.). Així doncs, aquest biaix, és cercat, ja que la finalitat de l'estudi és poder analitzar quins són els recursos que coneixen els alumnes, i per aquest motiu ens interessaven especialment els alumnes amb una situació de risc d'exclusió del sistema educatiu més elevat. En aquest punt hem de dir, que hi ha molta literatura existent sobre la diferenciació de rendiment acadèmic entre dones i homes, i que per tant, un més alt percentatge d'homes en aquesta mostra només fa que consolidar les teories que argumenten que les dones obtenen millor rendiment acadèmic que els homes. I per tant, en aquest cas, les dones es trobarien en aquells grups amb un major rendiment, i que no han format part de la mostra d'aquest estudi.

Tot i així, hem de fer esment que hi ha centres en els quals no es pot apreciar cap tipus de diferència entre grups a partir de les aptituds dels alumnes i en els quals, per tant, no s'ha pogut aplicar el criteri de selecció.

Segons l'any de naixement podem observar com gairebé el 60% de la mostra va néixer l'any 1993. Un 30% dels alumnes de 4rt d'ESO enquestats van néixer l'any 1992 i un 9,2%, l'any 1991. A continuació trobem el gràfic segons edats.

Gràfic 12. Distribució segons any de naixement

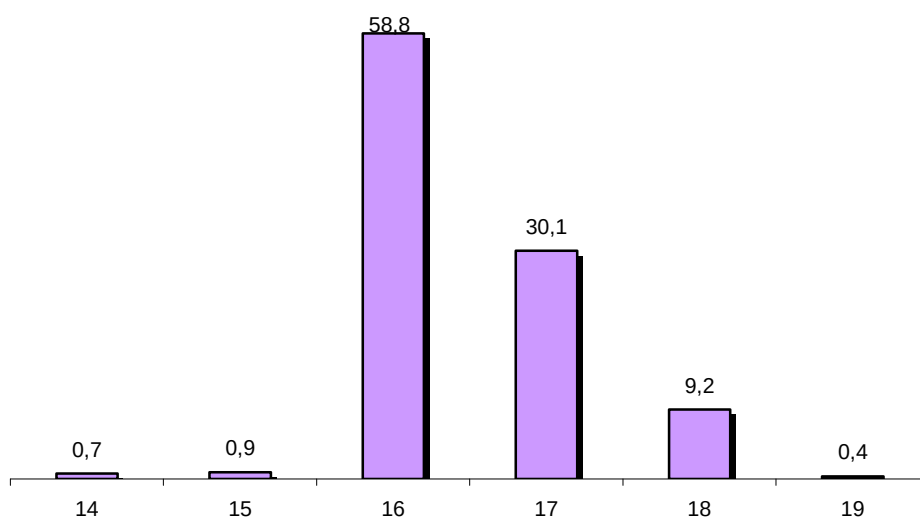


Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=568

Com podem observar, un 60% dels alumnes de la mostra tenen 16 anys, és a dir, que es troben en el curs acadèmic que els pertoca, han realitzat el seu pas per l'ensenyament obligatori sense haver repetit cap curs. Hi ha un 39,7% dels alumnes que tenen més de 16 anys, és a dir, que en principi no es troben en el curs que els correspon, i que per edat, si haguessin seguit un itinerari regular es trobarien en l'ensenyament postobligatori o en el mercat de treball.

Tot i així trobem que hi ha gairebé un 40% dels alumnes (39,7%) que no han desenvolupat l'itinerari en el temps esperat ja que tenen entre 17 i 19 anys. És a dir, es troben cursant 4rt d'ESO més enllà de l'edat en la qual haurien d'haver finalitzat. La majoria d'aquests (30,1% del total) tenen 17 anys, és a dir, que només han repetit un curs o han començat els seus estudis un any més tard del que els pertocaria, i hi ha més d'un 9% d'alumnes que ja han assolit la majoria d'edat.

Gràfic 13. Distribució segons edat



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=568

Presentem en una taula les dades que fan referència a la distribució dels alumnes de 4rt d'ESO que han realitzat el qüestionari, segons els 18 centres de secundària seleccionats per a la mostra.

Taula 7. Distribució segons centre de secundària

Centre	Municipi	Freqüència	Percentatge
IES Damià Campenys	Mataró	21	3,7
IES Pla d'en Boet	Mataró	14	2,5
IES Josep Puig i Cadafalch	Mataró	17	3,0
IES Miquel Biada	Mataró	21	3,7
IES Thos i Codina	Mataró	13	2,3
IES Alexandre Satorras	Mataró	20	3,5
IES d'Argentona	Argentona	39	6,8
IES d'Alella	Alella	47	8,2
IES Jaume Almera	Vilassar Dalt	25	4,4
IES Vilatzara	Vilassar Mar	37	6,5
IES Els Tres Turons	Arenys Mar	36	6,3
IES Domènec Perramon	Arenys Munt	34	6,0
IES Lluís Domènech i Montaner	Canet Mar	29	5,1
IES Bisbe Sivilla	Calella	48	8,4
IES Ramon Turró i Darder	Malgrat Mar	36	6,3
IES Thalassa	Montgat	41	7,2
IES Llavaneres	Sant Andreu de Llavaneres	44	7,7
IES Lluís Companys	Tordera	49	8,6
Total		571	100,0

*Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009,
Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.*

Segons municipi de residència dels alumnes, trobem que han realitzat el qüestionari alumnes que resideixen als 30 municipis que configuren la comarca del Maresme.

Taula 8. Distribució segons municipi de residència

Municipi	Freqüència	Percentatge
Alella	22	3,9
Arenys de Mar	28	4,9
Arenys de Munt	34	6,0
Argentona	28	4,9
Cabrera de Mar	3	0,5
Cabrils	8	1,4
Caldes d'Estrac	7	1,2
Calella	31	5,4
Canet de Mar	24	4,2
Dosrius	9	1,6
Malgrat de Mar	32	5,6
El Masnou	4	0,7
Mataró	107	18,7
Montgat	28	4,9
Òrrius	1	0,2
Palafolls	2	0,4
Pineda de Mar	2	0,4
Premià de Dalt	1	0,2
Premià de Mar	2	0,4
Sant Andreu de Llavaneres	29	5,1
Sant Cebrià de Vallalta	12	2,1
Sant Iscle de Vallalta	2	0,4
Sant Pol de Mar	11	1,9
Sant Vicenç de Montalt	11	1,9
Santa Susanna	3	0,5
Teià	20	3,5
Tiana	12	2,1
Tordera	48	8,4
Vilassar de Dalt	18	3,2
Vilassar de Mar	30	5,3
Altres municipis fora Maresme *	2	0,4
Total	571	100,0

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. (*) Badalona (1), Barcelona (1)

Si observem la distribució dels alumnes segons els municipis que conformen les tres zones de la comarca, podem comprovar com el percentatge d'alumnat a l'Alt Maresme és superior al de les altres dues zones (Baix Maresme i Centre Maresme); val a dir però, que el nombre de municipis i l'extensió de l'Alt Maresme és superior que la resta de zones.

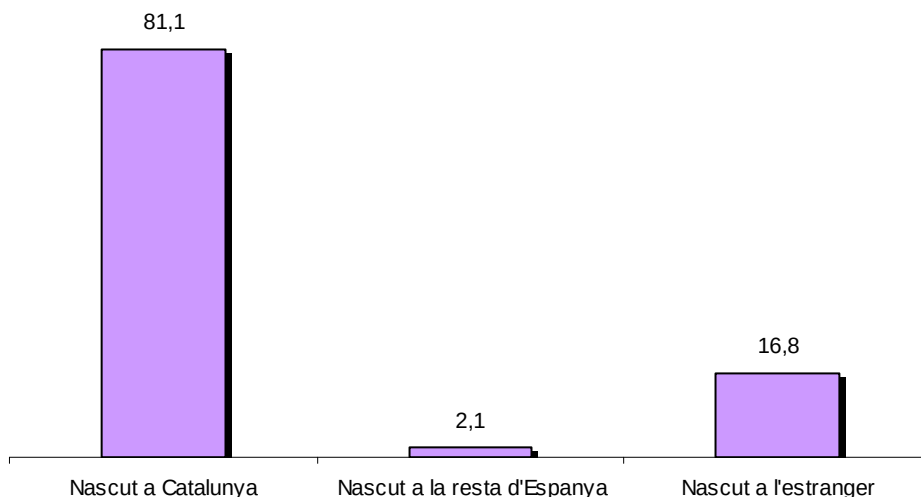
Taula 9. Distribució segons zona del Maresme i municipi de residència

Maresme	Municipi	Freqüència	Percentatge
Centre Maresme	Argentona	28	4,9
	Dosrius	9	1,6
	Mataró	107	18,7
	Total	144	25,2
Baix Maresme	Alella	22	3,9
	Cabrera de Mar	3	0,5
	Cabrils	8	1,4
	El Masnou	4	0,7
	Montgat	28	4,9
	Òrrius	1	0,2
	Premià de Dalt	1	0,2
	Premià de Mar	2	0,4
	Teià	20	3,5
	Tiana	12	2,1
	Vilassar de Dalt	18	3,2
	Vilassar de Mar	30	5,3
	Total	149	26,3
Alt Maresme	Arenys de Mar	28	4,9
	Arenys de Munt	34	6
	Caldes d'Estrac	7	1,2
	Calella	31	5,4
	Canet de Mar	24	4,2
	Malgrat de Mar	32	5,6
	Palafolls	2	0,4
	Pineda de Mar	2	0,4
	Sant Andreu de Llavaneres	29	5,1
	Sant Cebrià de Vallalta	12	2,1
	Sant Iscle de Vallalta	2	0,4
	Sant Pol de Mar	11	1,9
	Sant Vicenç de Montalt	11	1,9
	Santa Susanna	3	0,5
	Tordera	48	8,4
	Total	276	48,4
Altres		2	0,4
Total		571	100

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. (*) Badalona (1), Barcelona (1)

Una mica més del 80% dels joves enquestats són nascuts a Catalunya (81,1%), un 2,1% ha nascut a la resta d'Espanya i un 16,8% ha nascut a l'estranger. Per tant hi ha un 83,2% d'alumnat nascut a Espanya i un 16,8% d'alumnat nascut a d'altres països.

Gràfic 14. Distribució segons lloc de naixement



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=570

Aquests percentatges són similars als que es presenten a “*Les realitats juvenils del Maresme. Informe estadístic 1996-2006*”¹⁴³ en el qual es recullen les dades per al total de joves del Maresme de 12 a 25 anys. Un 81% són nascuts a Catalunya, un 3% nascuts a la resta de l'Estat espanyol i un 16% nascuts a l'estranger.

Aquest mateix informe presenta les dades per al total d'alumnat estranger a l'ESO. Aquests percentatges són inferiors que els de la mostra d'alumnes de 4rt d'ESO, ja que l'alumnat estranger total a l'ESO (centres públics i privats) representa el 10% de l'alumnat. Aquesta diferenciació en els percentatges es produeix pel biaix en la mostra que hem comentat en les pàgines anteriors.

¹⁴³ Observatori de la Joventut del Maresme, Gener 2008. Consell Comarcal del Maresme. Oficina de Serveis a la Joventut.

Respecte els joves que han nascut a la resta d'Espanya, tot i ser pocs casos, trobem que 7 joves han nascut a Andalusia; 3, a la Comunitat de Madrid, i la resta de joves, a les Illes Balears i a Castella i Lleó.

Taula 10. Distribució “Nascut a la resta d'Espanya” segons comunitat autònoma

Comunitat Autònoma	Freqüència
Andalusia	7
Illes Balears	1
Castella i Lleó	1
Comunitat de Madrid	3
Total	12

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009,
Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Respecte els joves que han nascut a l'estranger presentem la següent taula segons països. Tot i que trobem alumnes de 27 nacionalitats diferents, els més nombrosos són els alumnes nascuts al Marroc, Equador i Argentina.

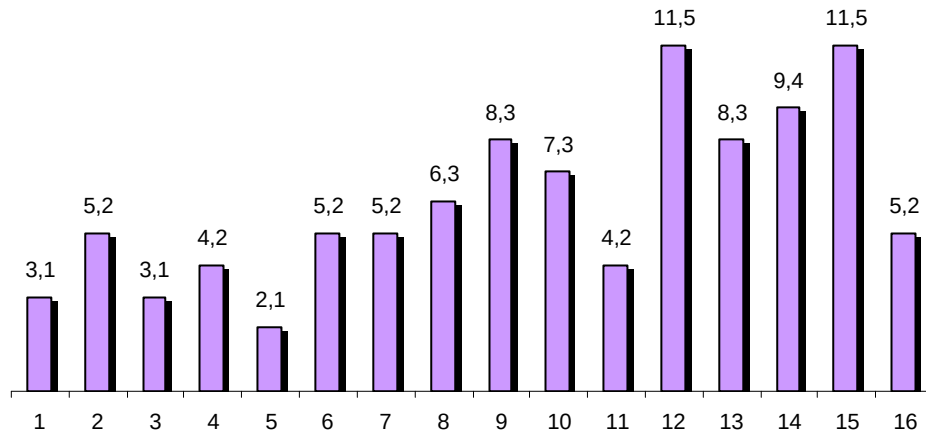
Taula 11. Distribució “Nascuts a l'estranger” segons país

País	Freqüència
Albània	1
Alemanya	4
Andorra	2
Anglaterra	1
Argentina	8
Bolívia	4
Brasil	5
Colòmbia	6
Cuba	2
Equador	13
Hondures	1
Índia	1
Itàlia	2
Lituània	1
Marroc	16
Paquistà	1
Paraguai	2
Perú	3
Portugal	1
República Dominicana	5
Romania	1
Rússia	2
Senegal	2
Uruguai	2
Veneçuela	1
Xile	4
Xina	2
No contesta	1
Total	96

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009,
Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

A l'alumnat nascut a l'estranger, en el qüestionari els demanàvem l'edat d'arribada a Espanya. Com podem veure en el gràfic següent, les edats d'arribada dels diferents joves són molt diverses, tot i que els percentatges més elevats els trobem a partir dels 12 anys.

Gràfic 15. Distribució “Nascuts a l'estranger” segons edat d'arribada a Espanya



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=96

Hem realitzat l'agrupament segons edat d'arribada a Espanya tenint en compte el cicle d'educació que per edat els correspon. És a dir, hem realitzat l'agrupament següent:

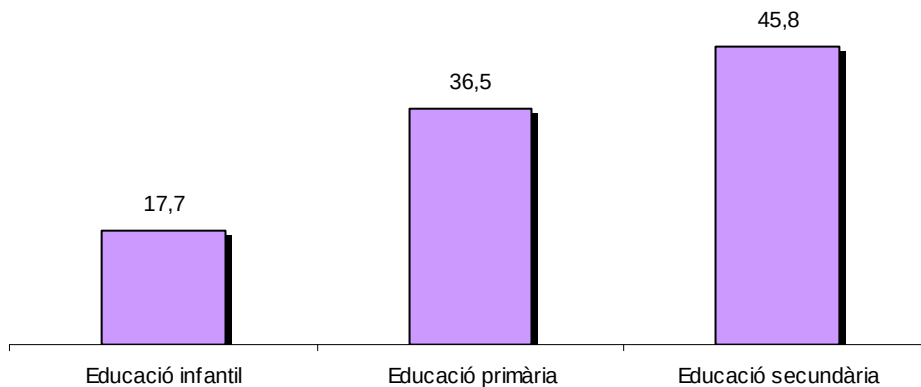
Educació infantil: 1-5 anys

Educació primària: 6-11 anys

Educació secundària: 12-16 anys

Com es pot observar en el gràfic següent veiem com gairebé la meitat dels joves nascuts a l'estranger van arribar a Espanya durant l'ensenyament secundari (45,8%). Un 36,5% van arribar amb l'edat que es correspon a l'educació primària i només el 17,7% van arribar amb una edat que es correspon a l'educació infantil.

Gràfic 16. Distribució de l'alumnat estranger segons cycle formatiu corresponent a la seva edat d'arribada a Espanya



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=96

D'aquests 96 joves estrangers, la gran majoria es trobaven escolaritzats en el seu país d'origen. Un 90,6% dels joves estaven escolaritzats en el seu país d'origen (87 individus) i la resta d'individus no estaven escolaritzats (9 individus). Tot i que d'aquests que no es trobaven escolaritzats al seu país d'origen, trobem que en la majoria de casos aquesta *no escolarització* s'explica a partir de l'edat que tenien quan van arribar a Espanya, i no per altres factors.

Taula 12. Distribució dels “No escolaritzats al país d'origen” segons país i edat d'arribada a Espanya

País	Edat d'arribada a Espanya (anys)
Anglaterra	1
Marroc	1
Marroc	1
Xina	2
Alemanya	2
Andorra	3
Marroc	4
Itàlia	5
Marroc	6

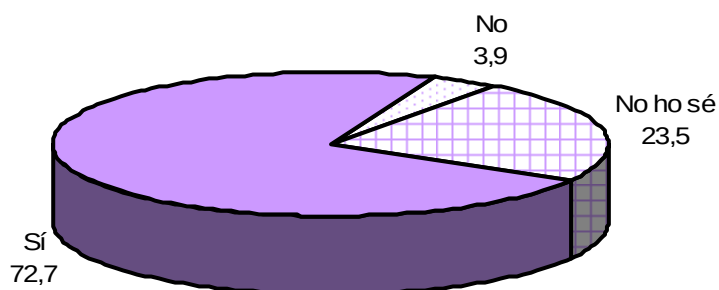
Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009,
Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=9

5.2.2.Itineraris formatius dels joves

En aquest apartat treballarem totes aquelles qüestions referides als itineraris formatius dels joves. Realitzem qüestions sobre el curs que estan realitzant: si creuen que aprovaran, si creuen que suspendran alguna assignatura, quines seran aquestes assignatures suspeses, etc. A més es pregunta sobre l'avaluació final dels alumnes a l'ensenyament primari i a la primera etapa de l'ensenyament secundari.

Gairebé un 75% dels joves creuen que aprovaran l'ESO (72,7%). Hi ha un 23,5% que no saben si aprovaran o no i un 3,9% que afirma que no l'aprovaran.

Gràfic 17. Creus que aprovaràs l'ESO?

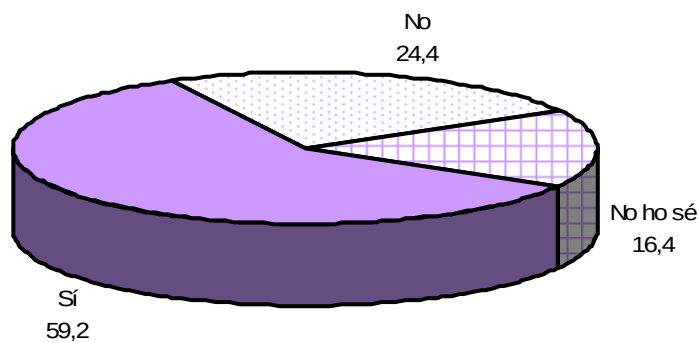


Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Entre aquest 3,9% que ha afirmat que no aprovarà l'ESO (N=22), a la pregunta sobre si repetiran curs, 12 han dit que sí, 7 han respost que no repetiran curs i 3 d'ells no saben si repetiran curs o no.

Per als qui han respost que aprovaran l'ESO i per als qui tenen dubtes, aquesta pregunta era diferent. Els hem preguntat per la possibilitat de suspendre alguna assignatura. Gairebé el 60% dels alumnes han respost que suspendran alguna assignatura (59,2%) i un 16,4% tenen dubtes (és a dir, han respost "no ho sé"). Només una quarta part dels alumnes han respost que no suspendran cap assignatura (24,4%).

Gràfic 18. Creus que suspendràs alguna assignatura?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=549
(*) Només per als qui han respost "Sí" i "No ho sé" a la pregunta: "Creus que aprovaràs l'ESO?"

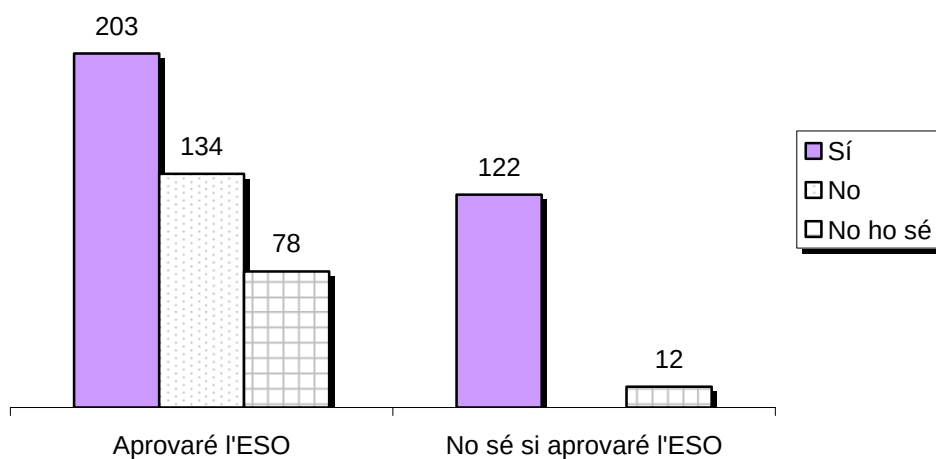
Si realitzem els percentatges d'aquesta qüestió segons les dues categories que filtraven aquesta pregunta, és a dir, per aquells qui han dit que aprovaran l'ESO i per als que no ho saben, obtenim les dades presentades al gràfic següent. Les presentem en valors absoluts.

Com és lògic, entre els qui han respost que no saben si aprovaran l'ESO, no hi ha cap individu que hagi respost que no suspendrà cap assignatura. És a dir, que pensen que suspendran alguna assignatura, i per tant, no saben si aprovaran l'ESO.

Tot i així, entre els qui pensen que aprovaran l'ESO, hi ha més de la meitat que pensen que suspendran alguna assignatura. Només hi ha 134 individus que pensen que no suspendran cap assignatura, és a dir, que pensen que ho aprovaran tot, i 79 que no ho saben. Hi ha 203 dels joves pensen que suspendran alguna assignatura.

És a dir, tot i pensar que suspendran alguna assignatura, pensen que aprovaran l'ESO.

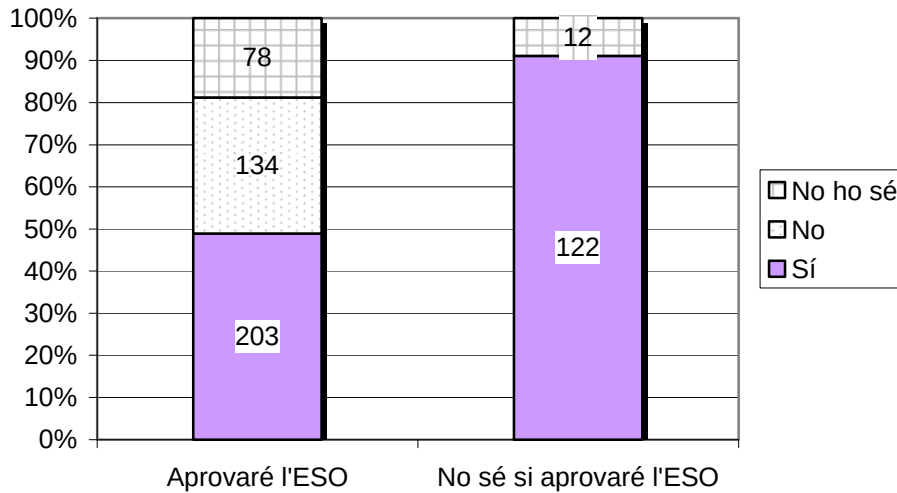
Gràfic 19. Suspendràs alguna assignatura? Segons si pensen que aprovaran l'ESO



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=549

Al gràfic següent es presenten les mateixes dades de forma comparativa entre aquells que han dit que aprovaran l'ESO i aquells que no ho saben.

Gràfic 20. Suspendré alguna assignatura, segons expectatives d'aprovar l'ESO. Comparació

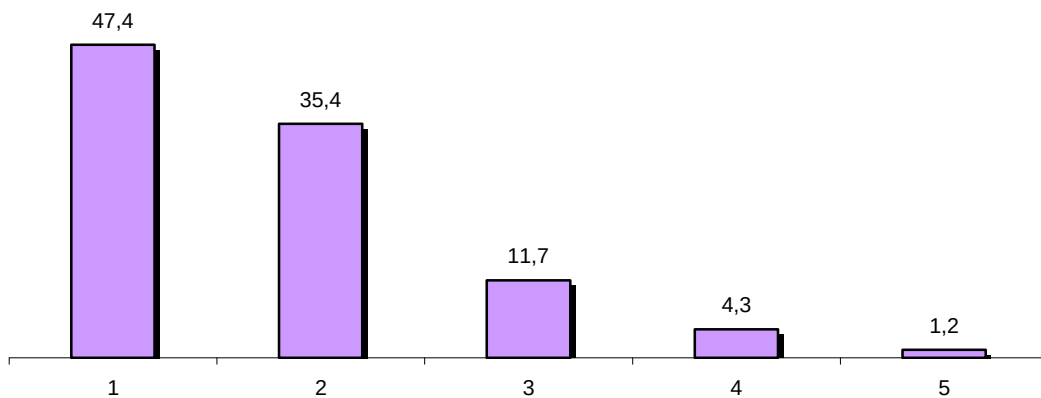


Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

La pregunta sobre les assignatures que pensen que suspendran, que havien de respondre els que havien indicat "Sí" (325 alumnes) i "No ho sé" (91 alumnes) -total 416 alumnes- a la qüestió anterior "creus que suspendràs alguna assignatura?", només l'han respost 325 individus. Sí (323) i no ho sé (2). Per tant, no són els 325 que han indicat que sí que creien que suspendrien alguna assignatura.

La majoria d'alumnes pensen que suspendran una o dues assignatures (82,8%). Aquells qui responen que suspendran només una assignatura són el 47,7% i els qui responen que suspendran dues assignatures són el 35,4%. Hi ha un 11,7% que pensa que suspendrà 3 assignatures.

Gràfic 21. Nombre d'assignatures que pensen que suspendran



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=327

Respecte les assignatures que pensen que suspendran, tenint en compte que és una pregunta de resposta múltiple, un quart dels qui havien de respondre aquesta qüestió han indicat que suspendran “matemàtiques” (25,6%). Un 16,4% han indicat l’assignatura de “Llengua catalana i literatura” i un 14,7% s’engloben dins la categoria “d’altres assignatures”.

En aquest grup “d’altres assignatures” s’han recollit diferents respostes. Aquestes van des d’assignatures com són les llengües estrangeres: alemany, anglès o francès, a assignatures com biologia, geologia, dibuix, etico-cívica, física i química, informàtica, llatí, música, plàstica i tecnologia.

Taula 13. Assignatures que pensen que suspendran (resposta múltiple)

	Freqüència	Percentatge sobre el total de respostes	Percentatge sobre cada ítem
Ciències de la natura	38	6,7	11,7
Ciències socials, geografia i història	45	8,0	13,8
Educació física	13	2,3	4,0
Llengua catalana i literatura	93	16,4	28,6
Llengua castellana i literatura	57	10,1	17,5
Llengua estrangera	69	12,2	21,2
Matemàtiques	145	25,6	44,6
No ho sé	23	4,1	7,1
Altres	83	14,7	25,5
Total	566	100,0	174,2

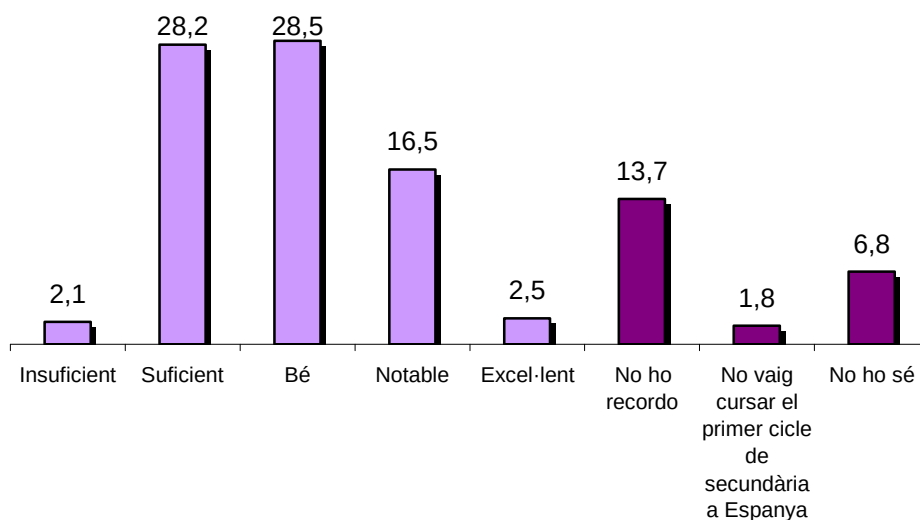
Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.
N= 325 individus, 566 respostes.

A la pregunta sobre quina va ser la seva avaluació final a primer cycle de Secundària, un 77,8% han respost amb la nota i la resta ha respost les altres opcions: no ho saben, no ho recorden o bé no han realitzat aquest cycle a Espanya.

En total hi ha 444 individus que ens indiquen quina va ser la seva avaluació final a primer cycle de secundària i 127 joves que no ho recorden, no ho saben o no han cursat aquest cycle en el nostre país.

Entre els qui han indicat la seva avaluació, trobem que aquelles opcions indicades per un major nombre d'alumnes són "Bé" i "Suficient", amb una mica més del 28% de les respostes en cada cas. L'avaluació final de "Notable" és indicada per un 16% dels alumnes i la d'excel·lent per només un 2,5% d'aquests, molt semblant al percentatge d'alumnes amb un "Insuficient" a la seva avaluació a primer cycle de Secundària (2,1%).

Gràfic 22. Avaluació final a primer cycle de Secundària

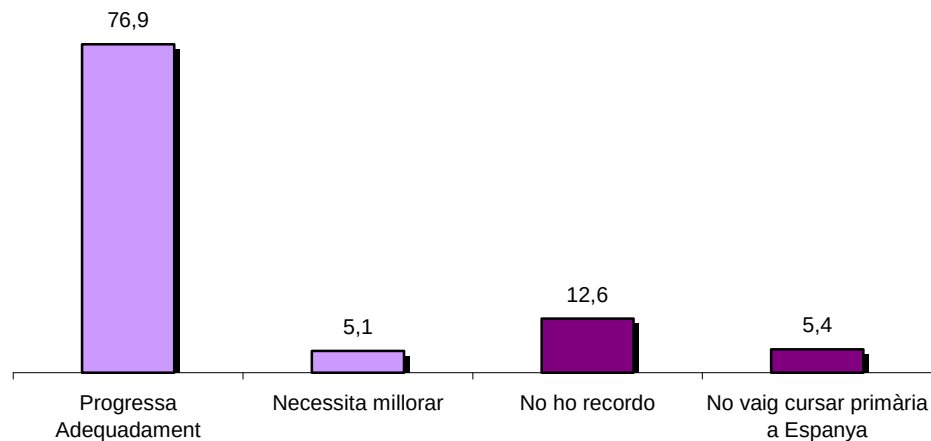


Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Respecte quina va ser la seva avaluació a sisè de primària, gairebé el 80% dels alumnes de 4rt d'ESO que han realitzat el qüestionari han respost que aquesta va ser "*progressa adequadament*". Només un 5,1% han respost que la seva avaluació va ser "*necessita millorar*". Un 12,6% han indicat que no ho recorden i un 5,4% que no van cursar Primària a Espanya.

Hem de fer incís sobre el grup d'alumnat que no recorden quina va ser la seva avaluació de sisè de primària. Se'ns fa difícil interpretar com entre dues opcions d'avaluacions possible: "*progressa adequadament*" i "*necessita millorar*", no recordin quina va ser.

Gràfic 23. Quina va ser la teva avaluació a sisè de primària?



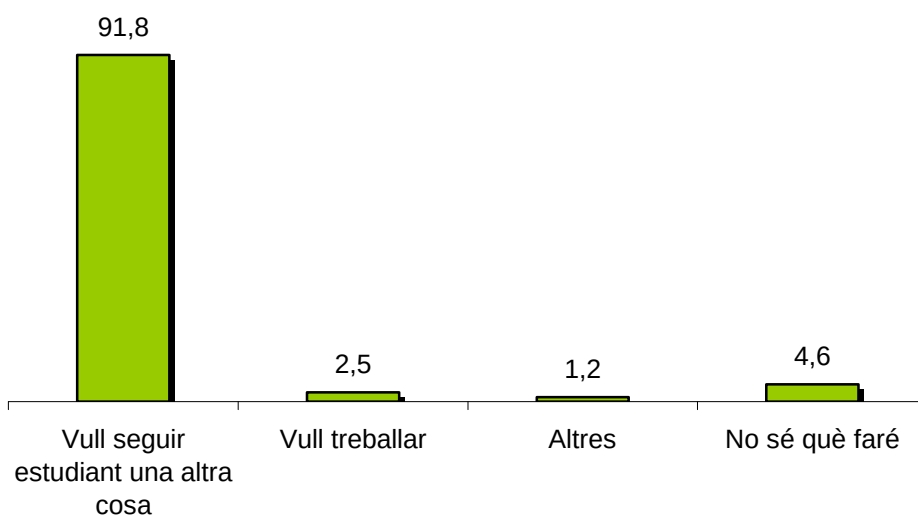
Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

5.2.3. Itineraris formatius després de l'ESO

En aquest apartat del qüestionari analitzem quines són les expectatives de futur dels alumnes: què els agradaria fer un cop finalitzada la seva etapa a l'ESO, si han fet o no prematrícula, a quin centre. També els fem preguntes sobre què és el que els han recomanat des del centre i des de casa (la seva família) que facin: que estudiïn, que treballin, etc. A més els preguntem què és el que volen fer o què faran la majoria dels seus amics. I per acabar amb aquest bloc se'ls pregunta per quin és el nivell d'estudis més alt que volen finalitzar.

La majoria dels alumnes, a la pregunta sobre què els agradaria fer un cop acabin l'ESO, responen que volen seguir estudiant una altra cosa (91,8%). Només un 2,5% indica que vol treballar, un 4,6% no saben què faran i un 1,2% indiquen altres itineraris.

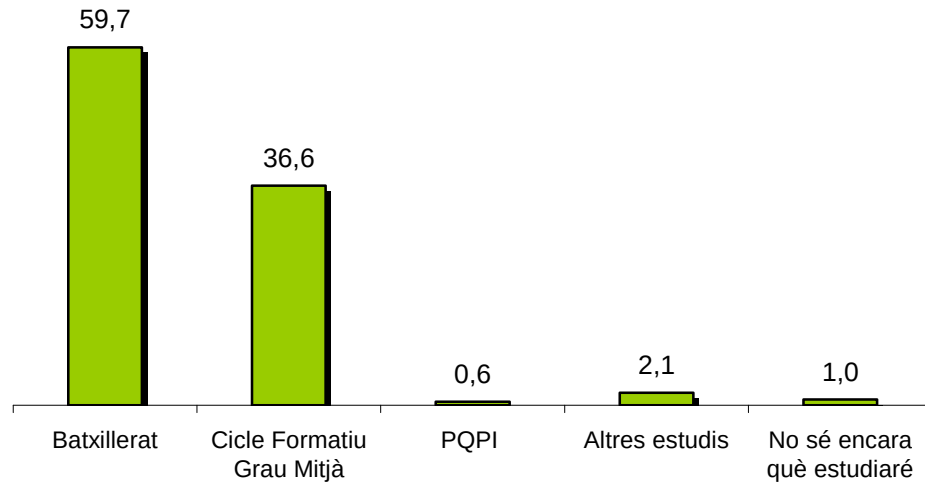
Gràfic 24. Un cop acabis els estudis d'ESO, què t'agradaria fer?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Entre els qui han respost “*Vull seguir estudiant una altra cosa*” (N=524), gairebé el 60% han indicat que volen estudiar batxillerat (59,7%) i un 36,6% han indicat l’opció de cycle formatiu de grau mitjà. Un 2,1% indica “altres estudis”, un 0,6% els programes de qualificacions professional i un 1% no sap encara què estudiarà.

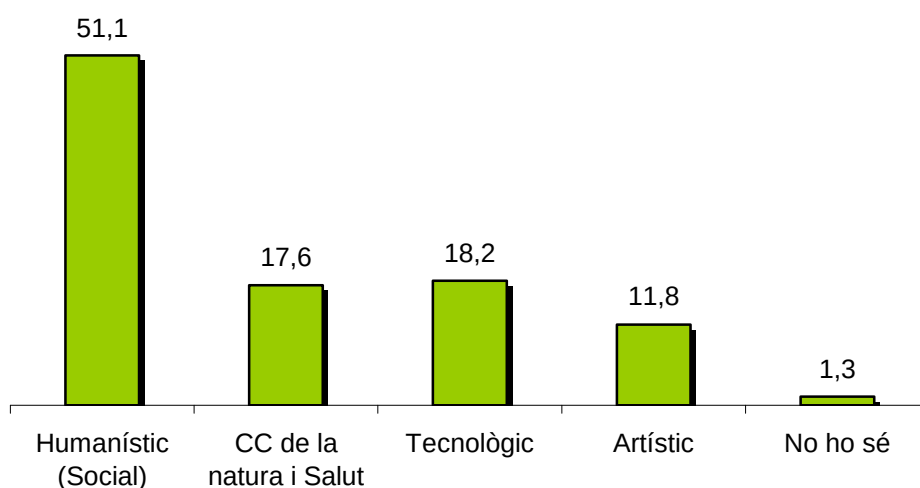
Gràfic 25. Vull seguir estudiant una altra cosa, què?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=524

Entre els qui han respost batxillerat (N=313), han especificat en un 51,1% l'opció Humanístic (Social), un 18,2% han indicat la branca tecnològica, un 17,6% el batxillerat de ciències de la natura i salut i un 11,8% han especificat el batxillerat artístic. Hem de dir que hi ha un 1,3% d'alumnes que, tot i tenir la intenció d'estudiar batxillerat, no saben quina opció escolliran.

Gràfic 26. Detalla quina branca de Batxillerat



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=313

Entre els qui han respost cicles formatius de grau mitjà, les opcions són molt diverses. Aquelles indicades per un nombre major de joves són les famílies professionals d'administració i gestió, de sanitat, d'electricitat i electrònica, d'informàtica i comunicacions, activitats físiques i esportives, hostaleria i turisme i imatge personal.

Hem de comentar que hi ha 14 alumnes que no contesten o que indiquen que no saben quina opció cursaran. Hi ha un alumne que indica CFGM i ens apunta l'opció "d'escola de policia", que no es recull a cap CFGM, sinó en algunes acadèmies que realitzen preparació per aquest tipus d'oposicions. Per tant, tot i que són pocs els casos, podem parlar de desinformació en relació amb aquest tipus d'estudis per part dels joves enquestats. Hem de fer incís, que els qüestionaris es van portar a terme a les acaballes del curs escolar (finals de maig, principis de juny), moment en el qual els joves ja haurien de saber quina és la seva opció de futur per al curs proper.

Taula 14. Distribució segons CFGM

CFGM	Freqüència
Auxiliar d'infermeria	25
Administratiu	23
Atenció sociosanitària	17
Electromecànica	16
Informàtica	16
Activitats físiques i esportives	13
Hostaleria	12
Imatge personal	10
Comerç i màrqueting	7
Electricitat	4
Electrònica	4
Farmàcia	4
Imatge i so	3
Instal·lacions elèctriques	3
Mecànica	3
Automoció	2
Climatització de fred i calor	2
Forestals	2
Laboratori d'imatge	2
Disseny gràfic	1
Equitació	1
Escola de policia	1
Gestió d'empreses	1
Hostessa	1
Jardineria	1
Laboratori	1
Llar d'infants	1
Maritimopesquera	1
Soldador	1
No contesta	7
No ho sé	7
Total	192

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009,
Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=192

De PQPI hi ha només tres joves que han indicat aquesta opció. Dins dels PQPI les opcions escollides per aquests són: informàtica, perruqueria i estètica i soldador.

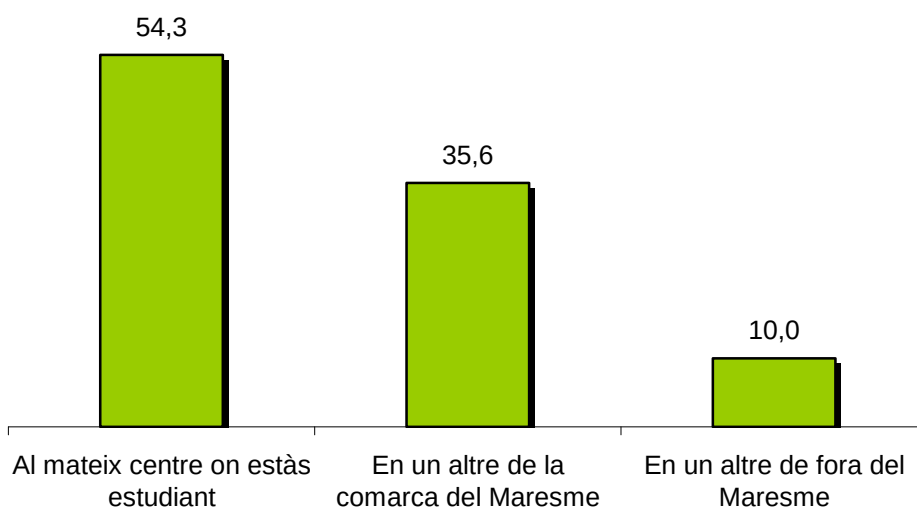
“Altres estudis” ha estat indicat per un total d'11 joves. La majoria d'aquests han assenyalat estudis relacionats amb la formació en acadèmies, ja sigui en acadèmies en les quals es preparen oposicions per als diferents cossos de seguretat (bombers, mossos d'esquadra, etc.) o en acadèmies d'estudis diversos: perruqueria, hostessa de vol, música, etc. En aquest punt hem de tornar a esmentar que alguns d'aquests alumnes han respost diferents opcions que en principi haurien de passar per estudis superiors: “periodisme o filologia”, “universitat”, “artístic” (serà batxillerat?), “fisio”, “en una escola privada”.

Per tant, tornem a apuntar la manca d'informació que tenen els joves sobre el tipus d'estudis que poden realitzar i la seva categorització, en aquest cas.

Un total de 519 dels alumnes que han respost el qüestionari han fet prematrícula en algun centre, és a dir, un 91% dels alumnes de la mostra han fet prematrícula en algun centre.

D'aquests, més de la meitat (54,3%) han fet la prematrícula al mateix centre on han cursat l'ESO. Un 35,6% ha fet la prematrícula en un altre centre de la comarca del Maresme i un 10% ha fet la prematrícula en algun centre situat fora de la comarca.

Gràfic 27. En quin centre has fet la prematrícula?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=519

Si tenim en compte el tipus de centre on s'ha fet la prematrícula (segons la tipologia que hem establert: mateix centre, en un altre centre del Maresme, en un altre fora del Maresme), i ho relacionem amb el tipus d'estudis podem veure com la majoria dels alumnes que volen fer batxillerat han fet la prematrícula al mateix centre on estan estudiant. Només hi ha un 18% d'aquests que han fet la prematrícula en un altre centre. Entre aquells que volen estudiar CFGM la gran majoria ha fet la prematrícula en un altre centre de la comarca, el 23% han fet la prematrícula en un centre fora de la comarca del Maresme i només hi ha un 12% que ha fet la prematrícula al mateix centre on estava estudiant quart d'ESO.

Taula 15. Distribució dels centres on han fet la prematrícula segons l' estudi que cursaran, % segons estudi

	Batxillerat	CFGM	PQPI	Altres estudis
Al mateix centre on estàs estudiant	81,8	12,0	33,3	18,2
En un altre de la comarca	16,9	65,1	66,7	45,5
En un altre de fora del Maresme	1,3	22,9	0,0	36,4
Total	313	192	3	11

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=519

Entre els qui han respost “Vull treballar”, tot i que només són 14 individus (2,5% del total de la mostra), hem volgut recollir en aquest punt les seves respostes sobre de què volen treballar. Les respostes han estat diverses:

“arquitecte, auxiliar d'infermeria o cuidant nens/avis discapacitats, fuster, constructor, gestió administrativa, electricista, ràdio, mosso d'esquadra, tècnic informàtic, no ho sé (2), de qualsevol cosa (3)”.

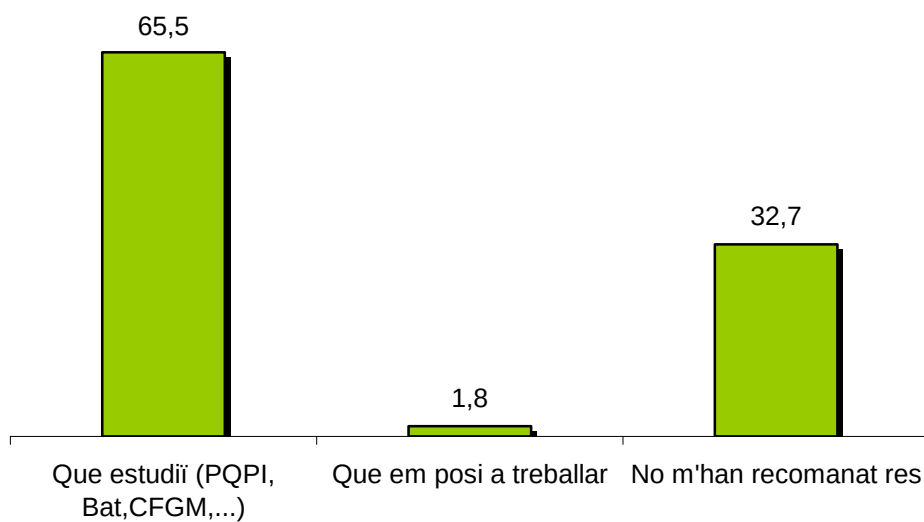
Per tant, entre aquestes respostes, trobem que tot i les seves intencions laborals és necessari que continuïn formant-se en les especialitats referides, si volen exercir aquestes professions.

A aquests joves que han indicat la seva intenció de treballar, se'ls ha preguntat si és necessària la seva aportació econòmica a casa. En un 50% dels casos els joves han respost afirmativament.

Entre els que han respost “Altres” a la pregunta un cop acabis l'ESO, què t'agradaria fer?, és a dir, que no han respost ni seguir estudiant, ni vull treballar, ni no sé què faré, se'ls ha demanat que especifiquessin aquesta resposta. En total són 7 individus que han indicat “altres” i moltes de les respostes es podrien agrupar a les categories ja establertes de “vull seguir estudiant” (cicle formatiu, jardineria, mòduls, titulacions o cursets, oposicions de mosso d'esquadra). Només hi ha un jove que ha respost: anar a Gàmbia de vacances.

A la pregunta sobre què t'han recomanat des de l'institut que facis, un 65,5% dels joves ha respost que els han recomanat que estudiïn, ja sigui batxillerat, CFGM, PQPI, etc. Un 1,8% dels joves han indicat que els han recomanat que es posin a treballar. Hi ha un 32,7% dels joves que afirmen que no els han recomanat res des de l'institut. En aquest punt hem de recordar que ens estem referint a joves que en principi finalitzen el seu pas per l'ensenyament obligatori i han de prendre determinades decisions sobre el seu futur immediat.

Gràfic 28. Què t'han recomanat que facis des de l'institut?



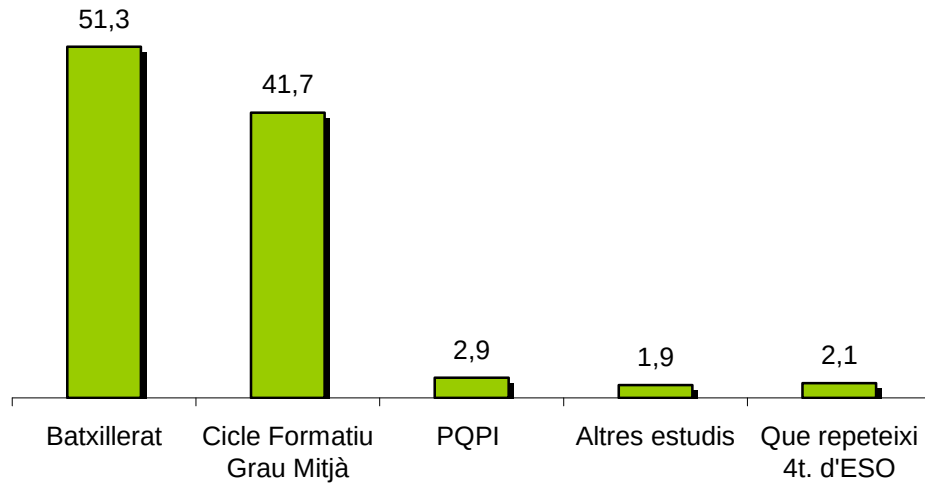
Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

Respecte a aquests que afirmen que no els han recomanat res, només hi ha un 5,3% que no hagi fet prematrícula. Un 55,1% ha fet prematrícula al mateix centre on està estudiant, un 31,6% ha fet prematrícula en un altre centre de la comarca i un 8% l'ha feta en un centre fora del Maresme.

Segons centres hi ha alumnes que manifesten que no han estat orientats. Hem trobat que en algun dels centres arriba al 65% dels alumnes els que manifesten aquesta manca d'orientació.

A aquells alumnes que han respost que des de l'institut els han recomanat que estudiïn, els preguntem pel tipus d'estudis recomanats. A més de la meitat dels joves els han recomanat seguir el seu itinerari formatiu a través del batxillerat (51,3%). A un 41,7% els han recomanat que estudiïn un CFGM. Les recomanacions vers les altres opcions són menys nombroses: PQPI, 2,9%; repetir quart d'ESO, 2,1% i altres estudis, 1,9%.

Gràfic 29. Què t'han recomanat que estudiïs, des de l'institut?

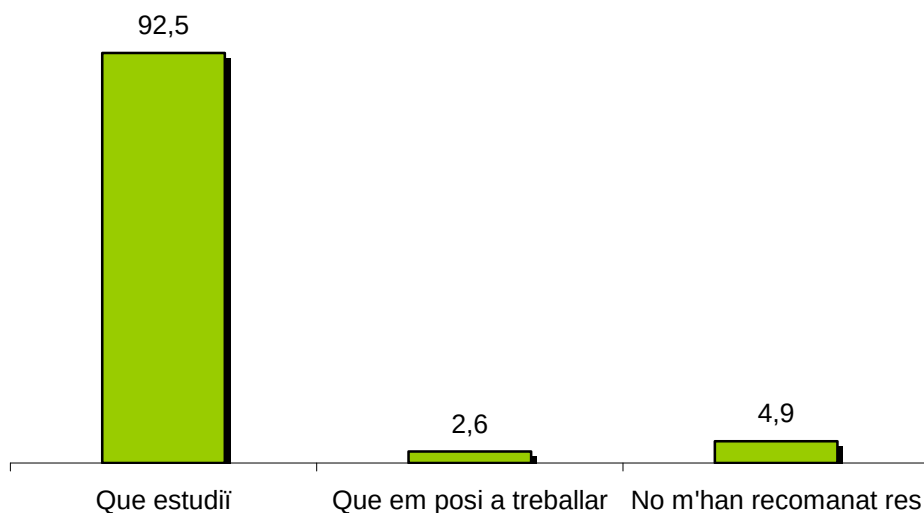


Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=374

Hem diferenciat amb dues preguntes allò que els han aconsellat des del centre escolar i des de casa que facin el proper curs. En aquest cas, des de casa els han aconsellat en un 92,5% dels casos que estudiïn, en un 2,6% que es posin a treballar i en un 4,9% dels casos no els han recomanat res.

Si establim una comparació amb les dues institucions (escola i família) de les quals provenen els consells, trobem que existeixen diferències. La diferència fonamental la trobem en l'alt percentatge de joves que afirmen que des de l'institut no els han recomanat res, en un 32,7% dels casos.

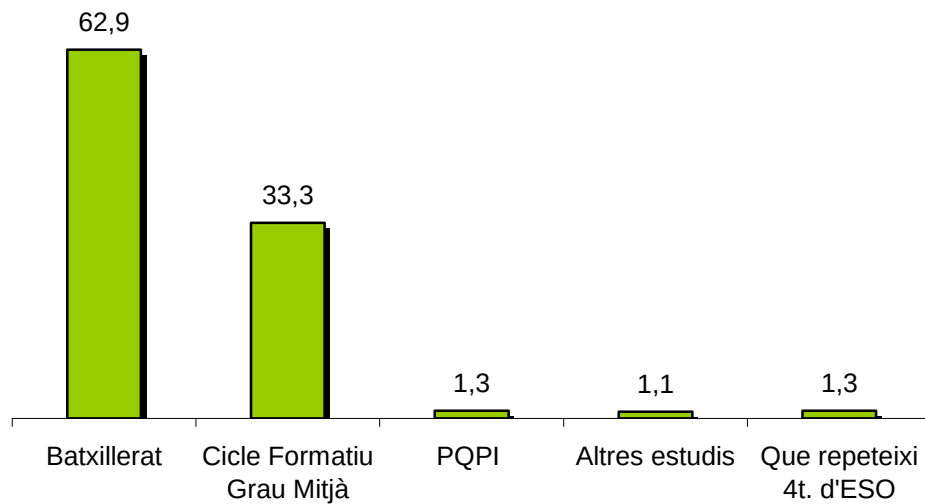
Gràfic 30. Què t'aconsellen des de casa que facis?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Sobre el tipus d'estudis recomanats des de la família, a un 62,9% els han recomanat que estudiïn batxillerat, a un 33,3% que estudiïn un CFGM i les altres opcions són poc nombroses: PQPI 1,3%, repetir quart d'ESO 1,3% i altres estudis 1,1%. Per tant, també trobem diferències entre les recomanacions de les dues institucions. Les famílies recomanen en un percentatge superior als seus fills que estudiïn batxillerat respecte a l'escola, en detriment dels CFGM, que són indicats per un nombre inferior de joves respecte allò que els han recomanat des dels centres de secundària.

Gràfic 31. Què t'han aconsellat que estudiïs des de casa?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N= 512

Si en una taula fem la comparació de les recomanacions que han fet als joves des de les dues institucions, obtenim el que es recull a continuació. Trobem que hi ha 16 joves als quals no els han aconsellat res des de cap institució (família, institut). Hi ha dotze joves als quals han aconsellat coses diferents des de l'institut i des de casa. Trobem que a la majoria de joves als quals no han aconsellat des de l'institut, des de casa els han aconsellat que estudiïn.

Taula 16. Què t'han recomanat des de casa i des de l'institut que facis?

Institut	Casa	Que estudiï	Que em posi a treballar	No m'han recomanat res	Total
Que estudiï		357	6	11	374
Que em posi a treballar		6	3	1	10
No m'han recomanat res		165	6	16	187
Total		528	15	28	571

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

Si fem aquesta mateixa comparació respecte el tipus d'estudis, és a dir, ens fixem en aquells joves als quals han recomanat que estudiïn, en la seva majoria les recomanacions van encaminades a estudiar batxillerat o CFGM.

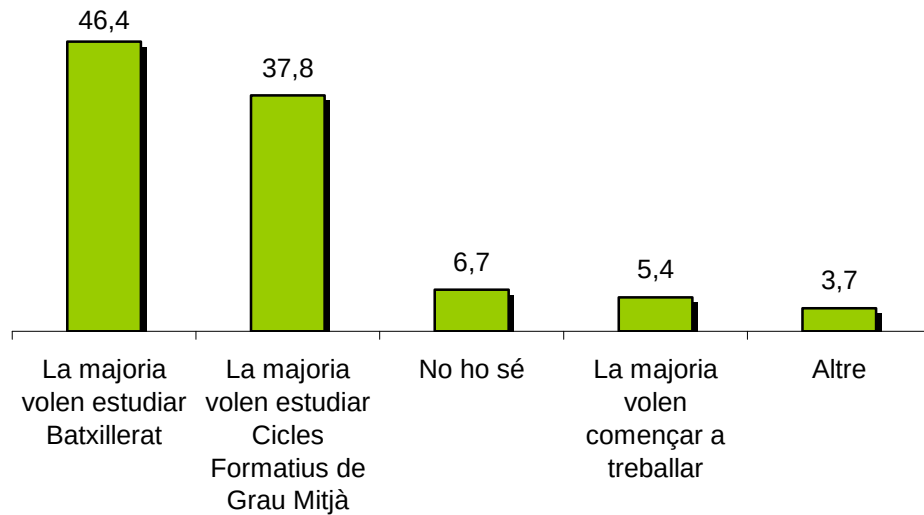
Taula 17. Què t'han recomanat des de casa i des de l'institut que estudiïs?

Institut	Casa	Batxillerat	CFGM	PQPI	Altres estudis	Repetir 4rt d'ESO	Total
Batxillerat		178	11	0	0	0	189
CFGM		29	114	0	2	1	146
PQPI		1	4	5	0	0	10
Altres estudis		1	1	0	4	1	7
Repetir 4rt d'ESO		0	1	1	0	3	5
Total		209	131	6	6	5	357

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

Respecte què volen fer la majoria dels amics quan acabin l'ESO, trobem que gairebé el 50% volen estudiar batxillerat (46,4%), un 37,8% volen estudiar CFGM. Un 5,4% dels amics dels joves enquestats volen començar a estudiar i un 3,7% volen fer altres coses. Hi ha un 6,7% dels joves que han fet el qüestionari que no saben què volen fer la majoria dels seus amics quan acabin l'ESO.

Gràfic 32. Què volen fer la majoria dels teus amics quan acabin l'ESO?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=569

No hem trobat relació entre allò que volen fer amb el que vol fer la majoria dels seus amics, com hem explicat més amunt. Però, si tenim en compte la tipologia dels estudis, hi trobem relació.

En aquesta taula sí que es veu millor la relació entre els tipus d'estudis. És a dir, aquells que han decidit estudiar batxillerat, la majoria dels seus amics estudiaran batxillerat i aquells que han decidit estudiar CFGM, la majoria dels seus amics estudiaran CFGM.

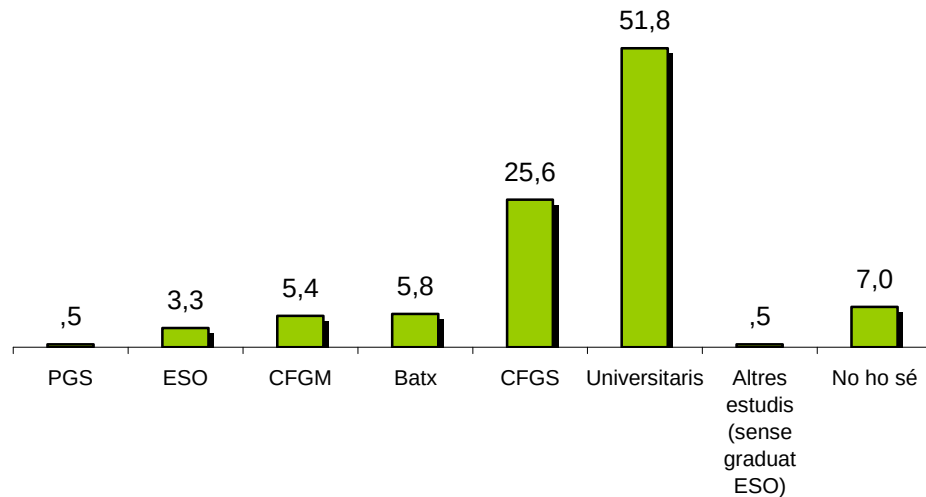
Taula 18. Comparació entre allò que vols estudiar i què volen fer la majoria dels teus amics?

Què vols estudiar?	La majoria d'amics volen ...	Començar a treballar	Estudiar CFGM	Estudiar batxillerat	No ho sé	Altres	Total
Batxillerat		10	74	193	21	13	311
CFGM		11	112	55	8	6	192
PQPI		0	1	1	0	1	3
Altres estudis		4	5	2	0	0	11
No sé encara què estudiaré		0	2	3	0	0	5
Total		25	194	254	29	20	522

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

A la pregunta, sobre quin és el nivell màxim d'estudis que vols arribar a tenir, més del 50% han indicat estudis universitaris (51,8%), i un 25,6% han indicat CFGS. Les altres opcions han estat indicades per un percentatge inferior de joves: batxillerat 5,8%, CFGM 5,4%, ESO 3,3%, PGS i altres estudis sense graduat ESO 0,5% en cada cas. Hi ha un 7% de joves que no saben quin és el nivell màxim d'estudis que volen arribar a tenir.

Gràfic 33. Quin és el nivell màxim d'estudis que vols arribar a tenir?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

En principi, aquest nivell màxim d'estudis que ens han indicat que volen arribar a tenir, no es contradiu amb l'itinerari que volen fer després de l'ESO. És a dir, entre les respostes dels joves no trobem cap incongruència.

Taula 19. Comparació entre allò què volem fer després de l'ESO i el nivell màxim d'estudis que volen arribar a tenir

Després de l'ESO, què?	Nivell màxim d'estudis	Vull seguir estudiant una altra cosa	Vull treballar	Altres	No sé què faré	Total
PGS		1	1	0	1	3
ESO		5	6	2	6	19
CFGM		28	1	0	2	31
Batxillerat		31	0	1	1	33
CFGS		137	3	4	2	146
Estudis universitaris		288	1	0	7	296
Altres estudis (sense graduat ESO)		3	0	0	0	3
No ho sé		31	2	0	7	40
Total		524	14	7	26	571

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

A la pregunta, *En el futur, de què t'agradaria treballar?*, les respostes han estat molt diverses. Una mica més d'un 10% dels joves ha respost que no ho saben i un 6,1% no ha respost. Un 9,1% dels joves ha indicat que volen treballar de "professor/a", un 4,6% ha indicat algun dels cossos de seguretat, un altre 4,6% "enginyer/a", un 3,9% dels joves ha indicat alguna professió relacionada amb les arts i un altre 3,9% a la infermeria, un 3,7% han indicat "informàtic"; un 3,2% dels joves ha respost "mecànic" i un 3% "doctor/a".

Entre un 2% i un 3% dels joves han indicat professions d'imatge personal, disseny, empresarial, comunicació i psicologia.

Entre un 1% i un 2% dels joves han indicat professions d'administratiu/va, electricista, hostaleria, periodisme, advocat/a, arquitecte, fisioterapeuta, serveis a les persones i INEF.

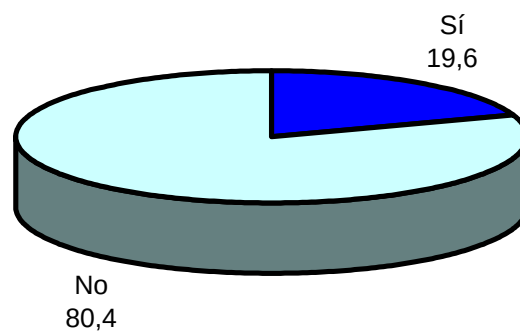
Altres professions es troben indicades per menys d'1% dels joves.

5.2.4.Xarxes socials

En aquest bloc de preguntes intentarem descriure el nombre de joves que participen en alguna associació, els PIJ que coneixen i que fan servir i quin tipus d'activitats extraescolars realitzen.

Hi ha un 19,6% de joves que participen en alguna associació. Per tant, trobem que més de tres quartes parts dels joves que han respost el qüestionari, no participen en associacions. Si comparem aquestes dades amb les de la darrera enquesta als joves de Catalunya¹⁴⁴, tenint en compte que aquesta fa referència a joves de 15 a 29 anys¹⁴⁵, trobem que un 48,6% pertanyen a alguna entitat. El percentatge per a joves de 15 a 19 anys és similar: 51,1% que pertanyen a alguna entitat (31,8% esportiu i 19,3% associació no esportiva). Hi ha molta diferència.

Gràfic 34. Participes en alguna associació?



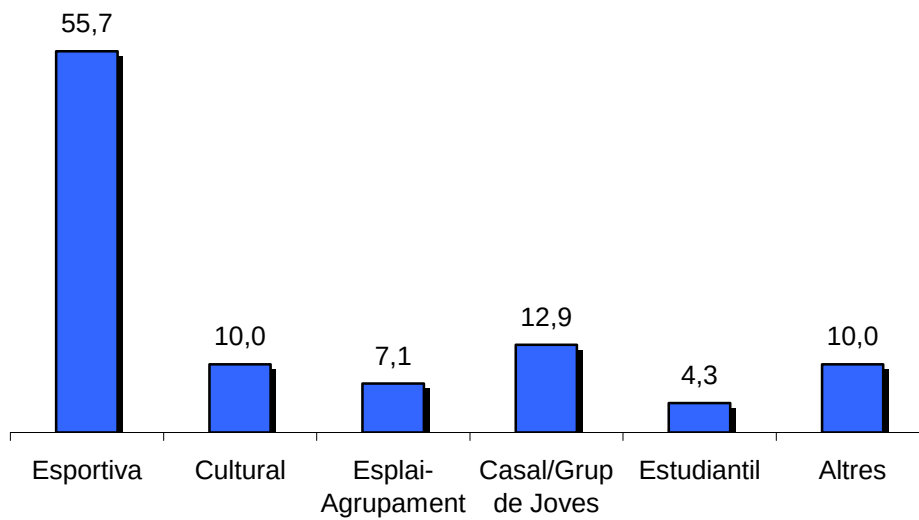
Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

¹⁴⁴ Enquesta a la joventut de Catalunya 2007. Una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars. Miret, Pau (et all). Secretaria de Joventut, 2008.

¹⁴⁵ Aquesta enquesta fa referència als joves de 15 a 34 anys, però aquestes dades es presenten per als joves de 15 a 29 anys.

Si tenim en compte el tipus d'associació de les quals són membres aquest 20% de joves, trobem que més de la meitat de les respostes han indicat una associació esportiva (55,7%), un 12,9% de les respostes han estat "casal/grup de joves", un 10% de les respostes han indicat "associació cultural", un 7,1% "esplai-agrupament" i un 4,3% "estudiantil". En aquest cas parlem de respostes i no pas d'individus, perquè estem treballant amb una pregunta de resposta múltiple.

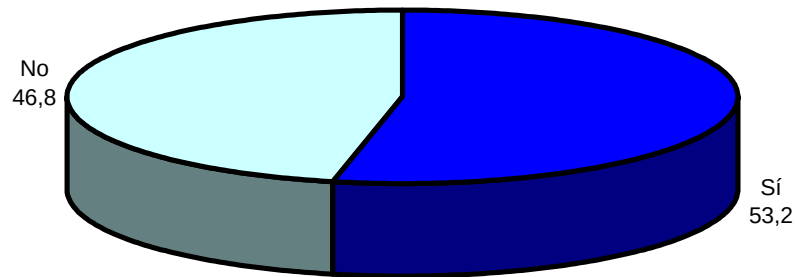
Gràfic 35. Quin tipus d'associació (resposta múltiple)



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N= 112 individus, 140 respostes

Una mica més de la meitat dels joves que han realitzat el qüestionari coneixen el Punt d'Informació Juvenil del seu municipi (53,2%). L'altre 46,8% afirmen que no el coneixen.

Gràfic 36. Coneixes el PIJ del teu municipi?

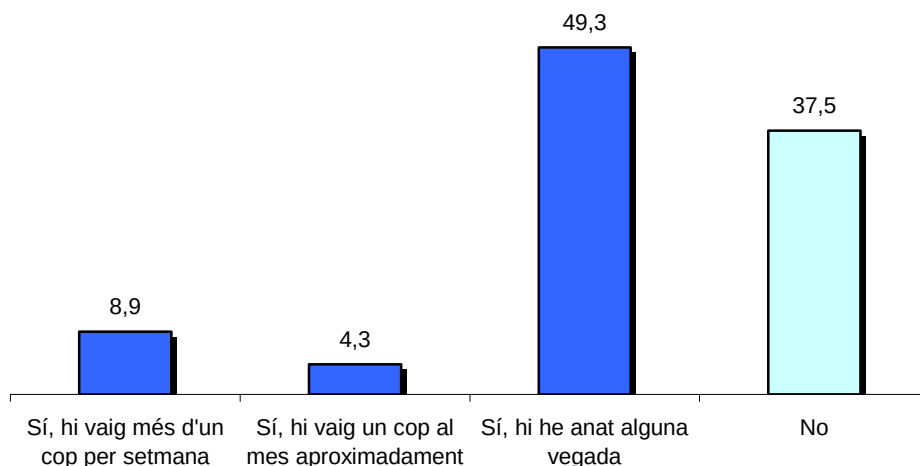


Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

En aquest punt ens agradaria especificar que a tots els municipis del Maresme hi ha Punt d'Informació Juvenil amb excepció d'Osrius, Sant Vicenç de Montalt i Santa Susanna.

Un 62,5% dels qui han respost que coneixen el PIJ (N=304) hi han anat alguna vegada (N=190). Per tant, tot i saber de l'existència del PIJ del seu municipi no hi han anat mai gairebé el 40% dels joves. Entre els qui han respost que hi han anat alguna vegada, hi ha un 8,9% d'usuaris habituals. Aquests són els joves que hi van més d'un cop per setmana. I hi ha un 4,3% que hi va un cop al mes.

Gràfic 37. Hi has anat alguna vegada?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=304

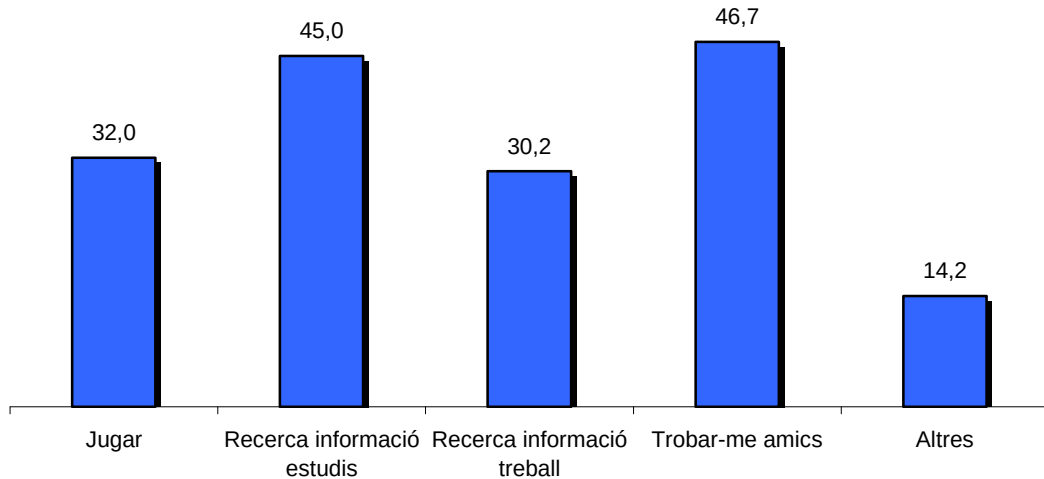
Si extrapolem aquestes dades al conjunt de la mostra tenim que un 46,8% no coneix el PIJ, un 20% no hi ha anat mai i un 33,3% hi ha anat ja sigui “alguna vegada” 26,3%, “un cop al mes” 2,3% o “més d'un cop per setmana” 4,7%. Per tant, del total de la mostra hi ha un 7% que són usuaris del PIJ del seu municipi.

Aquestes dades són similars a les que es presenten en l'Enquesta a la joventut de Catalunya 2007, en la qual un 26,3% dels joves entre 15 i 19 anys han fet servir un Punt d'Informació Juvenil.

A aquest 33,3% dels joves que han respost que hi han anat almenys alguna vegada, els preguntem per quines coses van a fer al PIJ. Com que és una pregunta plantejada de resposta múltiple, analitzarem el percentatge per a cadascuna de les respostes de forma individual i de forma múltiple.

Dels 169 individus que han respost aquesta qüestió, gairebé la meitat han indicat que van al PIJ a trobar-se amb els amics (46,7%), un 45% han indicat que van al PIJ a “*cercar informació per a estudis*”. A “*jugar*” i a “*cercar informació sobre treball*” hi ha anat una mica més del 30% dels joves en cada cas.

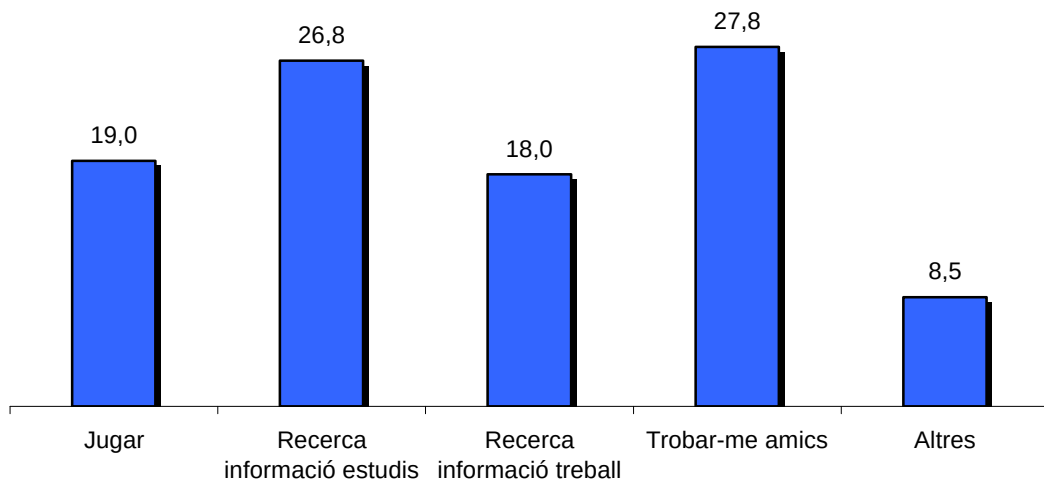
Gràfic 38. Quines coses fas al PIJ?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N= 169.

De les 284 respostes que han donat aquests 169 individus, trobem que gairebé el 30% de les respostes han indicat “*trobar-me amb els amics*” (27,8%) i “*cercar informació sobre estudis*” ha estat respost per un 26,8% de les respostes. “*Jugar*” representa el 19% de les respostes i “*cercar informació sobre treball*” el 18%.

Gràfic 39. Quines coses fas al PIJ? Resposta múltiple

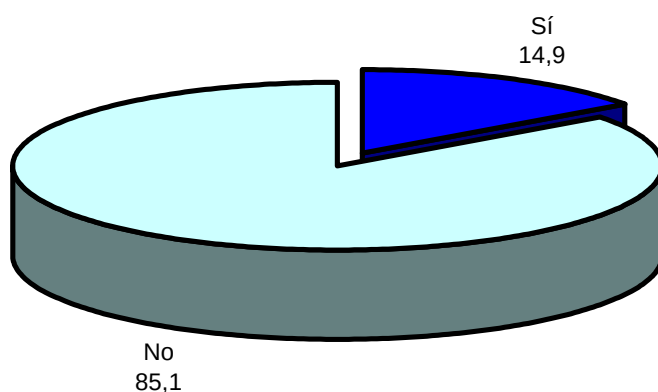


Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. 284 respostes.

Per tant, tenim que els usuaris del PIJ el fan servir traient profit de les dues vessants que proposen: de la vessant més lúdica “trobar-me amb els amics” i/o “jugar” i de la vessant més instrumental “cerca d'informació sobre diferents aspectes (estudis, treball)”.

A la pregunta sobre si coneixen el PIJ d'alguna altra població del Maresme que no sigui del seu municipi, un 15% ha afirmat que sí. És a dir, que s'ha reduït molt el nombre de joves que coneixen algun altre PIJ que no sigui del seu municipi.

Gràfic 40. Coneixes el PIJ d'alguna altra població del Maresme que no sigui del teu municipi?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

En total hi ha 85 joves que coneixen altres PIJ's. Tot i així, només hi ha 84 que indiquen els PIJ que coneixen. D'aquests 85 joves, 75 han indicat que coneixen el PIJ del seu municipi i n'hi ha 10 que han indicat no el coneixen. És a dir, que ens trobem que 10 joves indiquen que coneixen els PIJ d'algun altre municipi i no el del seu municipi, essent joves que cursen els seus estudis en un municipi diferent al de residència.

Respecte els PIJ que coneixen, han indicat en un 28,6% el PIJ d'Alella, en un 17,9% el PIJ de Teià, en un 16,7% el PIJ de El Masnou, en un 11,9% el PIJ de Tiana i en un 10,7% el PIJ d'Arenys de Mar. La resta de PIJ són indicats per sota del 10% de les respostes.

En aquest punt hem de remetre al lector a la taula 8 d'aquest estudi (distribució segons municipi de residència), per tal de que comprovi que no són els municipis amb un major percentatge d'alumnes a la mostra aquells que han estat indicats en aquesta qüestió. Els joves d'Alella només representen el 3,9% dels joves de la mostra; els d'Arenys de Mar, el 4,9%; els joves del Masnou, el 0,7%; els de Teià, el 3,5% i els de Tiana, el 2,1% dels joves de la mostra.

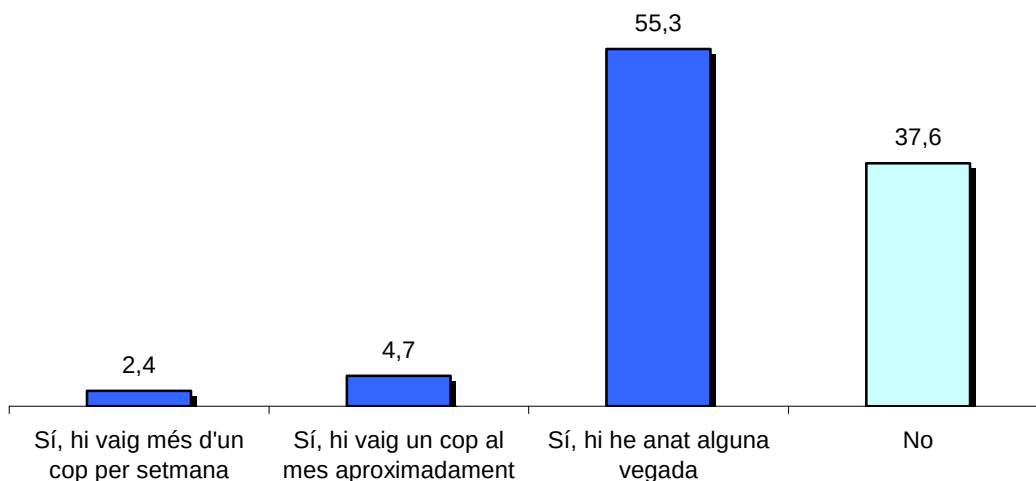
Taula 20. Assenyala quins PIJ coneixes (pregunta múltiple)

Municipi	Percentatge	Percentatge de casos
Alella	16	28,6
Arenys de Mar	6	10,7
Arenys de Munt	2	3,6
Argentona	4	7,1
Cabrera de Mar	1,3	2,4
Cabrils	4,7	8,3
Caldes d'Estrac	2	3,6
Canet de Mar	4,7	8,3
Dosrius	1,3	2,4
El Masnou	9,3	16,7
Malgrat de Mar	0,7	1,2
Mataró	5,3	9,5
Montgat	4,7	8,3
Palafolls	0,7	1,2
Pineda de Mar	2,7	4,8
Premià de Dalt	0	0
Premià de Mar	2	3,6
Sant Andreu de Llavaneres	2	3,6
Sant Cebrià de V	3,3	6,0
Sant Pol de Mar	4,7	8,3
Teià	10	17,9
Tiana	6,7	11,9
Tordera	1,3	2,4
Vilassar de Dalt	2,7	4,8
Vilassar de Mar	2	3,6
Total	100,0	178,6

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=84

Més del 60% dels joves que han indicat que coneixen algun PIJ diferent al del seu municipi de residència, hi ha anat alguna vegada. En un 55,3% dels casos hi han anat de manera puntual, en un 4,7% dels casos hi van aproximadament un cop al mes i en un 2,4% dels casos hi van més d'un cop per setmana.

Gràfic 41. Hi has anat alguna vegada?

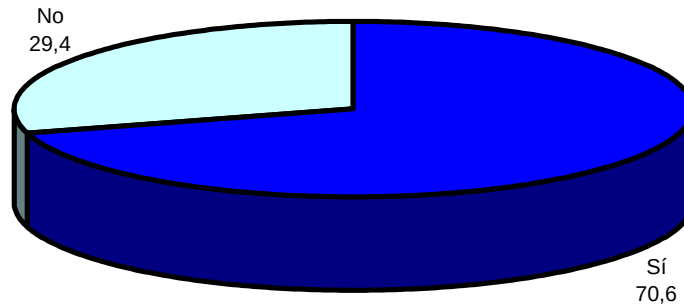


Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=85

L'ús que en fan aquests joves és molt semblant al que fan aquells que són usuaris dels PIJ del seu municipi: trobar-se amb els amics (37,2%), jugar (25,6%), cercar informació sobre treball 11,5% i sobre estudis 9%; tot i que en fan un ús una mica "més lúdic".

A la pregunta sobre si fan algun tipus d'activitat extraescolar, una mica més del 70% dels joves han respost afirmativament (70,6%). És a dir, només hi ha un 29,4% dels joves que han realitzat l'enquesta que no fan cap tipus d'activitat extraescolar.

Gràfic 42. Fas algun tipus d'activitat extraescolar?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

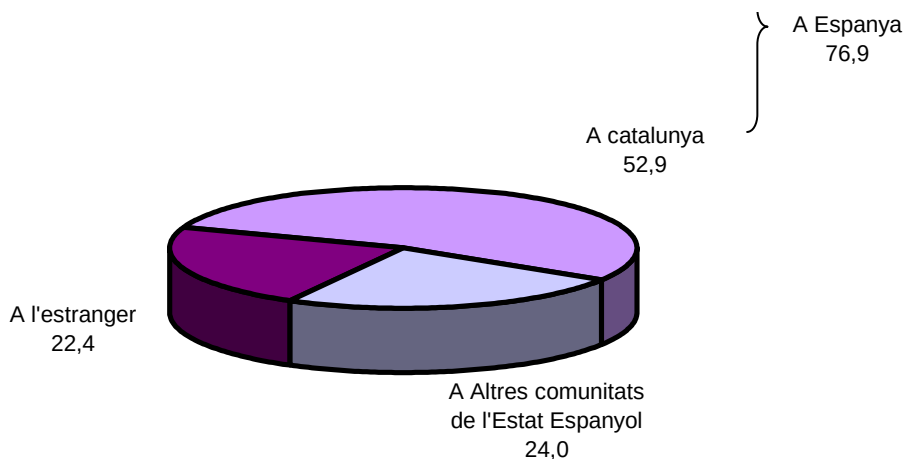
La majoria d'activitats són de tipus esportiu (52,3%), les activitats que fan referència a activitats d'estudis són indicades per un 14% dels joves (repàs escolar 14,8% i idiomes 13,4%), música és indicat en un 9,5% dels casos i les activitats que fan referència a alguna associació són apuntades per un 3,5% dels joves. Un 6,4% dels joves han indicat "altres", aquestes són diverses i van des d'activitats culturals/ artístiques (dansa, ball, dibuix, etc.) a respostes indicades de manera tancada: cau, repàs, entitat cultural, esport, gimnàs, teatre, moda.

5.2.5.Context familiar

En aquest apartat s'incorporen preguntes relacionades amb la procedència dels progenitors i el nivell educatiu d'aquests, també els demanem si tenen algun familiar que hagi estudiat més enllà de la formació obligatòria i els és demanat que indiquin d'una sèrie de recursos de quins disposen a casa.

La nacionalitat de les mares dels joves que han realitzat els qüestionaris és en la seva majoria espanyola (76,9%), hi ha un 22,4% de mares que han nascut a l'estranger. De manera que si bé els i les alumnes nascudes a l'estranger són el 16,8% com recollíem anteriorment, el percentatge de fills/es de mares d'origen estranger és superior. A Catalunya han nascut més de la meitat de les mares d'aquests joves (52,9%) i a la resta de comunitats de l'Estat espanyol ha nascut el 24% de les mares.

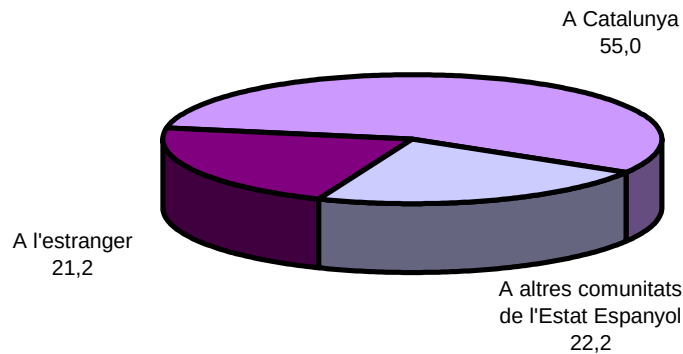
Gràfic 43. On va néixer la teva mare?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

Gairebé el 80% dels pares són de nacionalitat espanyola, hi ha un 21,2% de pares estrangers. Els pares nascuts a Catalunya representen el 55% del total de pares i els nascuts a altres comunitats de l'Estat espanyol el 22,2%.

Gràfic 44. On va néixer el teu pare?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

Com hem pogut observar les diferències entre les procedències d'ambdós progenitors són molt minses. Tot i que els percentatges de mares estrangeres i de mares nascudes a la resta de l'Estat espanyol són més elevats que els de pares. És a dir, que hi ha més pares catalans.

Respecte les comunitats autònomes de procedència dels progenitors dels joves que han realitzat el qüestionari, podem observar en la taula següent com les més nombroses són Andalusia i Extremadura, seguides per la de Castella – la Manxa. Tot i que hi ha un nombre considerable de mares aragoneses i murcianes.

Taula 21. Comunitats autònomes on van néixer els progenitors, freqüències

Comunitat autònoma	Mare	Pare
Andalusia	60	73
Aragó	10	3
Principat d'Astúries	2	1
Canàries	0	1
Illes Balears	1	0
Cantàbria	0	1
Castella - la Manxa	12	9
Castella i Lleó	6	7
Comunitat Valenciana	3	1
Extremadura	19	15
Galícia	4	2
Comunitat de Madrid	3	3
Regió de Múrcia	9	4
Comunitat Floral de Navarra	1	0
País Basc	1	4
La Rioja	1	0
Ceuta	2	0
Melilla	0	1
No contesta	3	2
Total	137	127

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

Les nacionalitats dels pares nascuts a l'estranger són recollides a la següent taula. Veiem com per ambdós progenitors, les nacionalitats més nombroses són la marroquina i l'equatoriana, tot i que hi ha un nombre considerable de mares argentines i de pares anglesos.

Taula 22. País on van néixer els progenitors, freqüències

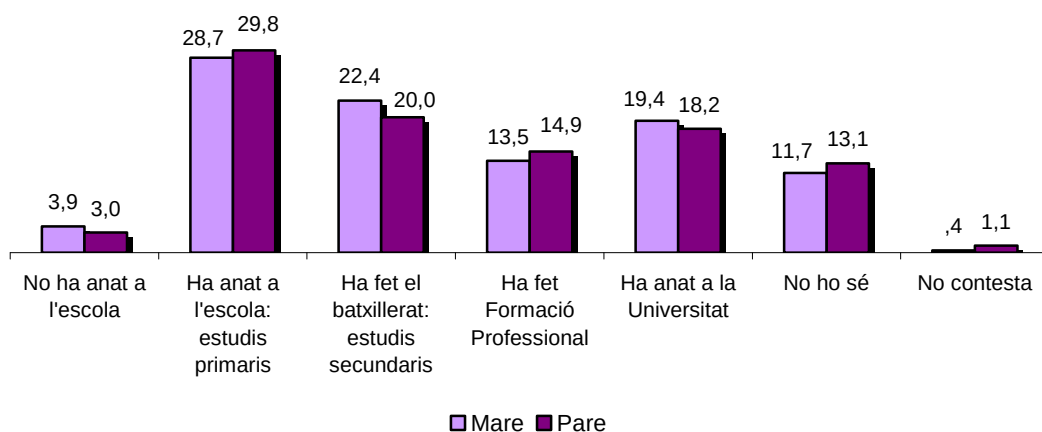
País	Mare	Pare
Albània	1	1
Alemanya	6	3
Anglaterra	3	9
Argentina	9	0
Bèlgica	1	1
Bolívia	5	5
Brasil	6	7
Carib	1	0
Colòmbia	6	6
Cuba	2	2
Dinamarca	1	1
Equador	14	13
Escòcia	0	1
Estats Units	0	1
Finlàndia	1	0
França	6	5
Gàmbia	8	5
Guinea Bissau	1	1
Holanda	2	0
Itàlia	1	2
Lituània	1	1
Marroc	22	21
Mèxic	1	0
Palestina	0	1
Paquistà	1	1
Paraguai	2	2
Perú	2	2
Portugal	1	1
República Dominicana	5	5
Romania	1	1
Rússia	2	3
Senegal	2	4
Sibèria	1	0
Suïssa	0	3
Uruguai	4	5
Veneçuela	3	3
Xile	3	1
Xina	1	2
No contesta	2	8
Total	128	127

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009,
Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

A la pregunta sobre quin és el nivell d'estudis finalitzat pel seu pare i per la seva mare, trobem que la majoria de progenitors han anat a l'escola, tot i que només tenen estudis primaris (28,7% de les mares i 29,8% dels pares). És una mica més elevat el percentatge de mares que no han anat a l'escola (3,9%) que de pares (3%). Les mares han finalitzat en un percentatge més elevat els estudis secundaris (22,4%) que els pares (20%), i el percentatge de pares que han fet formació professional (14,9%) és superior al de mares (13,5%). És més elevat el percentatge de mares que han finalitzat estudis universitaris (19,4%) que el percentatge de pares (18,2%).

Hi ha un 13,1% de joves que no saben quin és el nivell d'estudis que ha finalitzat el seu pare i un 11,7%, el que ha finalitzat la seva mare.

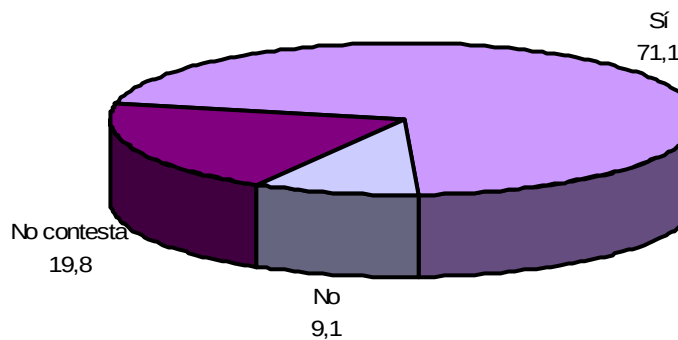
Gràfic 45. Nivell d'estudis finalitzat progenitors



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

Més del 70% dels joves tenen algun altre familiar (a part del pare o de la mare) que ha estudiat alguna cosa després de la formació obligatòria. Un 9,1% dels joves afirma no tenir cap familiar que hagi fet estudis postobligatoris. Tot i així, hem de comentar que hi ha gairebé un 20% dels joves que no responen aquesta qüestió.

Gràfic 46. Tens altres familiars que hagin estudiat alguna cosa després de la formació obligatòria?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

Entre els familiars amb estudis postobligatoris trobem que hi han estat indicats els cosins/es en un 40% dels casos, els tiets/es en un 38% dels casos i els germans/es en un 23% dels casos. Per tant, aquells familiars amb estudis postobligatoris indicats pels joves són de 4rt, 3r i 2n grau de consanguinitat, en aquest ordre.

Taula 23. Familiars amb estudis postobligatoris

	Freqüència	Percentatge	Percentatge de casos
Germà/na	142	23,1	34,1
Cosins/es	242	39,3	58,2
Tiets/es	232	37,7	55,8
Total	616	100	148,1

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009,

Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N= 416

Gairebé la totalitat de joves tenen a casa ordinador (96,7%), connexió a internet (89,5%), diccionari enciclopèdic (87,2%) i espai propi per estudiar (87,6%). Tot i així, hem de fer incís en el fet que hi ha un 10% de joves que a casa no disposen de connexió a internet i un 10,3% que no disposen d'espai propi per estudiar.

Taula 24. Teniu a casa els següents recursos?

	Sí	No	No contesta
Ordinador	96,7	2,8	,5
Connexió a internet	89,5	10,0	,5
Diccionari enciclopèdic	87,2	11,6	1,2
Espai propi per estudiar	87,6	10,3	2,1
Televisió per satèl·lit	70,1	28,2	1,8
Video-cònsola	83,9	15,6	,5

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009,

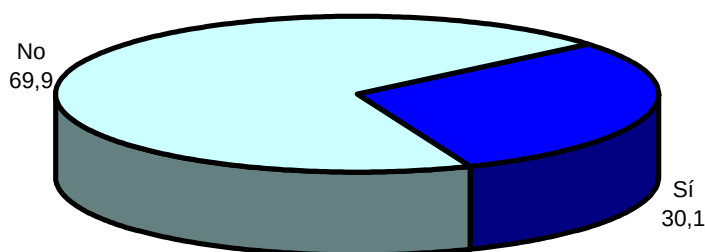
Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

5.2.6. Serveis i recursos d'informació i orientació sobre estudis i treball

En aquest darrer bloc de preguntes del qüestionari analitzarem les respostes sobre els diferents ítems plantejats respecte els serveis i recursos d'informació i orientació sobre estudis i treball.

Gairebé el 70% dels joves no coneixen cap servei d'orientació i assessorament sobre estudis i/o treball al seu municipi. Només un 30% han afirmat conèixer algun servei d'aquest tipus.

Gràfic 47. Coneixes algun servei d'informació, orientació i assessorament sobre estudis i treball al teu municipi?



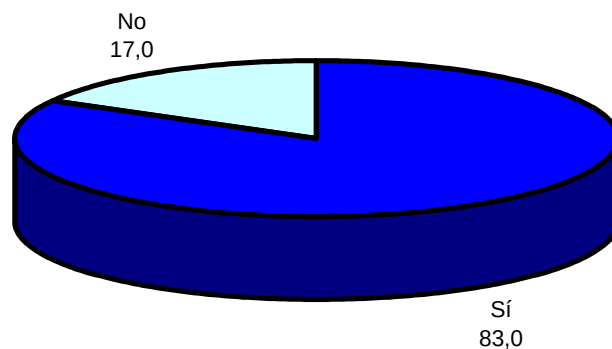
Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

D'aquest 30% de joves que han respost que coneixen algun servei d'aquest tipus, han indicat algun nom gairebé la majoria (164 joves d'un total de 172). Els noms que hem recollit són diversos i fan referència a espais concrets com *Àgora*, *Asac!*, *Calisay*, *Can Gaza*, *Can Humet*, *Clip*, *Escorxador*, *Fàbrica Llobet*, *Impem*, *Nau Gaudí*, *Sempre*, *Sidral o Som*; o llocs més genèrics com podem ser Ajuntament, Institut, PIJ, Casal Jove, Biblioteca, Borsa de Treball, Internet, etc.

A continuació analitzarem les respostes dels joves que han realitzat el qüestionari vers diferents qüestions que fan referència al fet d'haver buscat alguna vegada informació sobre determinats tipus d'estudis. En principi els hem demanat si han buscat alguna vegada informació sobre algun tema en concret, si l'han buscat a qui la hi ha demanat o on l'han buscat, i si no l'han buscat a qui, on la buscarien si la necessitessin.

La primera d'aquestes preguntes plantejades respon a si han buscat alguna vegada informació sobre estudis que es poden fer en acabar l'ESO si han aprovat. Més del 80% dels joves (83%) han buscat aquest tipus d'informació, només el 17% no han buscat informació sobre estudis que es poden fer en acabar l'ESO amb el GES.

Gràfic 48. Has buscat alguna vegada informació sobre estudis que es poden fer en acabar l'ESO si has aprovat (batxillerat, cicles formatius, orientació universitària)?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

A la pregunta sobre a qui la hi ha demanat o on han cercat la informació, les respostes han estat diverses. Si tenim en compte les respostes de forma individual, més del 60% dels joves han indicat que l'han cercat a internet, un 50% dels joves han indicat que l'han cercat mitjançant familiars i la resposta "els tutors" ha estat assenyalada per un 43% dels joves. Si tenim en compte les respostes de forma múltiple, és a dir, els percentatges sobre el total de respostes, trobem que un 25% de les respostes fan referència a internet, un 20% a familiars i un 17% als tutors.

Taula 25. A qui la hi has demanat o on l'has cercat? Resposta múltiple

	Percentatge	Percentatge de casos
Familiars	19,9	50,2
Amics	11,8	29,9
Tutors	17,0	42,9
Coordinador pedagògic	2,8	7,1
PIJ	5,4	13,6
PIDCES	7,1	18,0
SOC	1,1	2,7
Ajuntament	1,2	3,1
Centre on s'imparteix	5,8	14,6
Internet	24,4	61,5
Altres	2,9	7,3
No ho sé	0,6	1,5
Total	100	252,5

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N= 478, respostes 1.207

Entre aquells que han indicat internet, les pàgines web més enumerades han estat: educaweb (41%) i gencat.cat (38%).

Respecte a la resposta altres, de 35 respostes han especificat "altres" un total de 28 joves, 19 dels quals han indicat *El Saló de l'Ensenyament*.

A aquells que han respost que no han buscat informació sobre estudis que es poden fer en acabar l'ESO si han aprovat, els és demanat que responguin "*si necessitessis informació, a qui la hi demanaries o on la cercaries?*" Gairebé la meitat dels joves han indicat "internet" (45,9%), familiars (42,9%) i tutors (39,8%). Els percentatges de respostes són molt semblants als de la qüestió anterior, tot i que una mica inferior. És a dir, hi ha menys proporció de respostes vers els tres ítems: "internet", "familiars", "tutors", i per tant la resta d'ítems han estat assenyalats per un nombre superior d'individus, davant una pregunta hipotètica i no un fet consumat com és el cas anterior.

Taula 26. Si la necessitessis a qui la hi demanaries o on la cercaries? Resposta múltiple

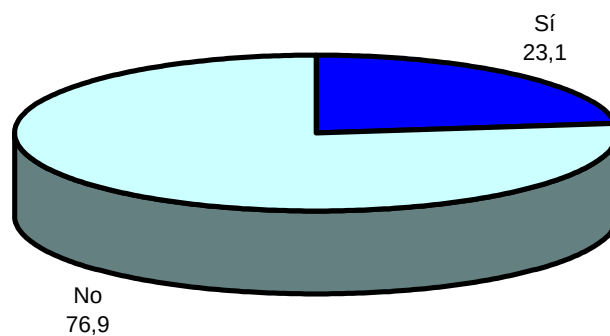
	Percentatge	Percentatge de casos
Familiars	18,3	42,9
Amics	10,5	24,5
Tutors	17,0	39,8
Coordinador pedagògic	1,7	4,1
PIJ	7,4	17,3
PIDCES	6,1	14,3
SOC	1,7	4,1
Ajuntament	0,9	2,0
Centre on s'imparteix	7,0	16,3
Internet	19,7	45,9
Altres	0,9	2,0
No ho sé	8,7	20,4
Total	100,0	233,7

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009,
Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N= 98, respostes 229

En aquest cas les referències indicades per a les pàgines d'internet en les quals cercarien la informació, en la seva majoria són cercadors generals (14%), val a dir però, que hi ha un volum important de joves que no sabrien on cercar-la (8%).

Aquells que han buscat alguna vegada informació sobre estudis que es poden fer sense necessitat d'haver aprovat l'ESO són el 23% dels joves, l'altre 77% restant ha respost que no ha buscat aquest tipus d'informació. En aquest punt hem de recordar que s'aproxima al percentatge de joves que pensaven que suspendrien l'ESO o que tenien dubtes sobre si l'aprovarien (23,5% “no sé si aprovaré l'ESO” i 3,9% “no aprovaré l'ESO”). Molt probablement si tenen el convenciment que no suspendran, no buscaran informació sobre estudis que es puguin fer sense necessitat d'haver aprovat l'ESO.

Gràfic 49. Has buscat alguna vegada informació sobre estudis que es poden fer sense necessitat d'haver aprovat l'ESO?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Respecte a qui li demanen o on han cercat aquesta informació trobem que els referents més indicats han estat internet, els tutors, els familiars i els amics, en aquest ordre. Per tant, els joves que cerquen informació sobre què es pot fer sense obtenir el GES, utilitzen els recursos d'una forma similar a les respostes que hem obtingut en la pregunta anterior.

Taula 27. A qui la hi has demanat o on l'has cercat? Resposta múltiple

	Percentatge	Percentatge de casos
Familiars	14,5	27,6
Amics	13,3	25,4
Tutors	17,6	33,6
Coordinador pedagògic	4,7	9,0
PIJ	4,7	9,0
PIDCES	7,1	13,4
SOC	1,2	2,2
Ajuntament	0,8	1,5
Centre on s'imparteix	3,9	7,5
Internet	23,9	45,5
Altres	3,5	6,7
No ho sé	4,7	9,0
Total	100	190,3

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=134, respostes 255

Tot i senyalar internet, en la majoria de les respostes han indicat que no saben en quina web han cercat la informació (11%). La web més enumerada ha estat gencat.cat (10%) seguida per la resposta "cercador genèric" (9%)

Per aquells que han respost que no han buscat informació sobre els estudis que es poden fer sense la necessitat d'aprovar l'ESO, a la pregunta “*si la necessitessis a qui o on l'ha cercaries?*”, trobem els mateixos tres referents que en les qüestions anteriors: internet, tutors i familiars.

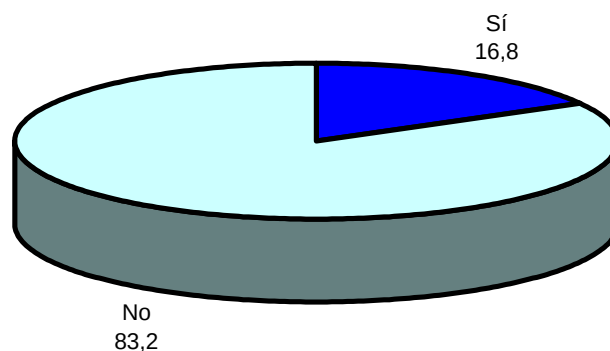
Taula 28. Si la necessitessis a qui la hi demanaries o on la cercaries? Resposta múltiple

	Percentatge	Percentatge de casos
Familiars	15,3	31,7
Amics	8,9	18,4
Tutors	15,9	33,1
Coordinador pedagògic	3,6	7,5
PIJ	7,0	14,5
PIDCES	5,8	12,1
SOC	2,4	4,9
Ajuntament	1,1	2,3
Centre on s'imparteix	5,6	11,7
Internet	23,2	48,3
Altres	0,8	1,6
No ho sé	10,4	21,7
Total	100,0	207,7

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009,
Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=429, respostes 891

Preguntats per si han buscat alguna vegada informació sobre on es poden cursar estudis per aconseguir l'ESO per a adults, trobem que només hi ha un 17% de joves que han respost afirmativament. És a dir, que hagin cercat aquest tipus d'informació. Aquest percentatge és inferior al nombre d'alumnes que pensen que poden no aprovar l'ESO, potser perquè abans aquests joves hagin contemplat altres opcions (repetir 4rt d'ESO, PQPI, etc.).

Gràfic 50. Has buscat alguna vegada informació sobre on es poden cursar estudis per aconseguir l'ESO per a adults?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

En aquest cas els tres recursos indicats varien en ordre de percentatge. Els tutors són els més assenyalats fins i tot per davant d'internet, que queda com a segon recurs utilitzat, els familiars ocupen el tercer percentatge més elevat, seguits per un nombre important de respostes que han indicat el recurs "amics".

Taula 29. A qui la hi has demanat o on l'has cercat? Resposta múltiple

	Percentatge	Percentatge de casos
Familiars	18,1	34,0
Amics	15,3	28,7
Tutors	22,0	41,5
Coordinador pedagògic	6,2	11,7
PIJ	5,1	9,6
PIDCES	4,0	7,4
SOC	2,3	4,3
Ajuntament	1,1	2,1
Centre on s'imparteix	2,8	5,3
Internet	17,5	33,0
Altres	2,3	4,3
No ho sé	3,4	6,4
Total	100,0	188,3

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=94, respostes 177

Aquells qui han respost que no han buscat aquesta informació, en el cas de necessitar-la ho farien en la majoria dels casos per mitjà d'internet. En segon terme els joves han indicat l'opció "no ho sé", és a dir, que no sabrien ni a qui ni on cercar aquest tipus d'informació, seguits per les respostes que fan referència als familiars i als tutors.

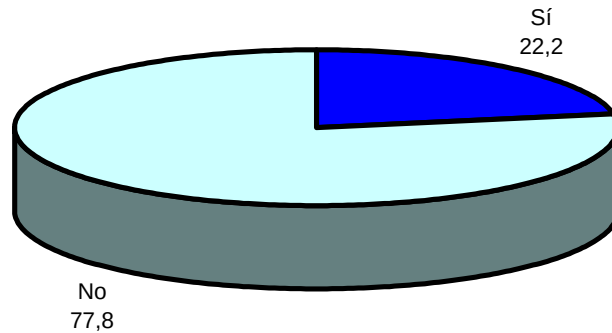
Taula 30. Si la necessitessis a qui la hi demanaries o on l'ha cercaries? Resposta múltiple

	Percentatge	Percentatge de casos
Familiars	15,4	28,1
Amics	10,0	18,2
Tutors	13,0	23,6
Coordinador pedagògic	2,7	4,9
PIJ	6,6	12,0
PIDCES	4,8	8,8
SOC	2,8	5,1
Ajuntament	1,5	2,8
Centre on s'imparteix	5,1	9,2
Internet	20,3	36,8
Altres	0,9	1,7
No ho sé	16,7	30,4
Total	100,0	181,6

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009,
Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=467, respostes 848

Només un 22,2% dels joves ha buscat alguna vegada informació sobre beques.

Gràfic 51. Has buscat alguna vegada informació sobre beques?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

En aquest cas els tutors i internet són els dos recursos més emprats pels joves de manera igualitària, seguits pels familiars.

Taula 31. A qui la hi has demanat o on l'has cercat? Resposta múltiple

	Percentatge	Percentatge de casos
Familiars	17,3	34,6
Amics	8,3	16,5
Tutors	19,3	38,6
Coordinador pedagògic	5,1	10,2
PIJ	4,7	9,4
PIDCES	9,4	18,9
SOC	2,4	4,7
Ajuntament	3,1	6,3
Centre on s'imparteix	5,9	11,8
Internet	19,3	38,6
Altres	3,1	6,3
No ho sé	2,0	3,9
Total	100,0	200,0

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=127, respostes 254

Entre aquells que no han cercat informació sobre beques, la cercarien a internet en la majoria de casos, tot i que hi ha un 16,7% de les respostes que han indicat “no ho sé”, és a dir, que aquests joves en principi no tindrien cap referent per a aquest ítem.

Taula 32. Si la necessitessis a qui la hi demanaries o on l'ha cercaries? Resposta múltiple

	Percentatge	Percentatge de casos
Familiars	13,2	24,2
Amics	7,0	12,8
Tutors	16,7	30,6
Coordinador pedagògic	4,1	7,5
PIJ	5,3	9,8
PIDCES	5,3	9,8
SOC	2,6	4,8
Ajuntament	2,2	4,1
Centre on s'imparteix	5,7	10,5
Internet	20,1	37,0
Altres	1,0	1,8
No ho sé	16,7	30,6
Total	100,0	183,6

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=438, respostes 804

6. Les fitxes dels centres de secundària

6. Les fitxes dels centres de secundària

Als centres de secundària els hem fet arribar unes fitxes en les quals es demanava tota una sèrie d'informació sobre els alumnes que havien respost el qüestionari. La descripció d'aquestes es troba en el següent apartat.

En aquest punt hem de comentar que aquesta ha estat una de les parts en la qual més hem hagut de treballar el seguiment per tal d'aconseguir la informació sol·licitada. En les dates que vam demanar que emplenessin la graella: final de la primera quinzena de juny, el personal dels centres docents es trobaven en avaluacions finals. Després del mes de juny, ens ha estat molt difícil el contacte, tot i que alguns centres varen anar responnent fins al 15 de juliol. Intentar recuperar el contacte amb els centres pendents de respondre durant el mes de setembre, en molts casos ha estat més difícil del que va ser durant el mes de juny. Aquesta part de l'estudi s'ha retardat fins a finals del mes de setembre. A mode de resum, en alguns casos els centres han respost en el període indicat, però en d'altres, ha calgut fer un seguiment molt continu als centres de secundària.

6.1. Les fitxes

Com que els qüestionaris es van realitzar abans de finalitzar el curs escolar, els alumnes no podien saber quina seria la seva nota final, per tant, en aquestes fitxes es demanava al tutor si l'alumne finalment ha promocionat o no en la seva avaluació de 4rt d'ESO. A més d'aquestes dades més quantitatives, els hem demanat que responguin tota una sèrie d'ítems: quin ha estat l'itinerari recomanat pel centre, quina ha estat la persona que ha fet l'orientació, quin serà l'itinerari que desenvoluparà l'alumne, sobre els alumnes que seguiran itinerari formatiu els hem demanat que ens indiquessin el risc d'abandonament d'aquest itinerari i sobre els alumnes que seguiran altres itineraris els hem fet indicar la probabilitat de reincorporació al sistema educatiu.

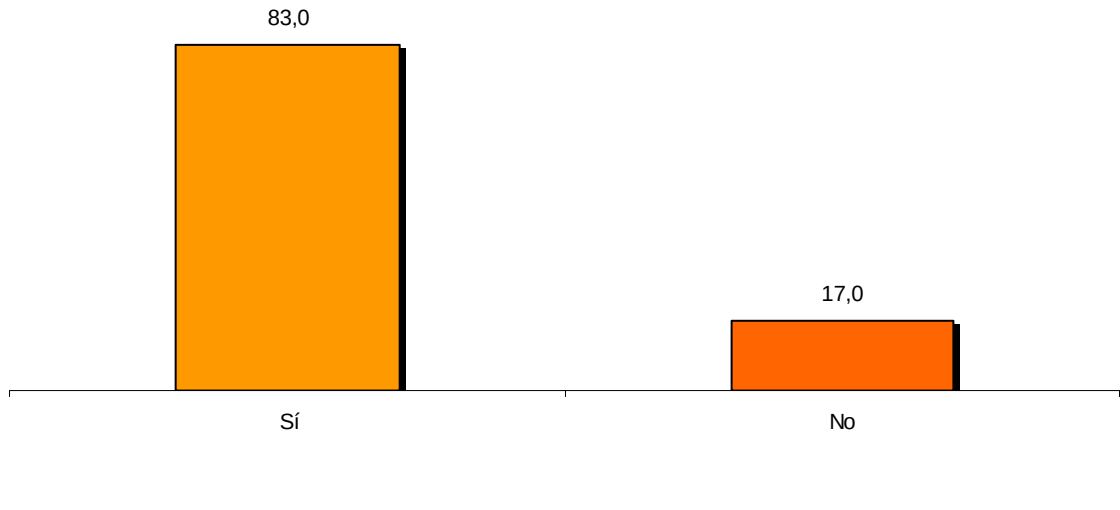
La fitxa es troba a l'annex 3 de l'estudi.

6.2. Les dades

Abans de començar amb la descripció de les dades, hem de fer referència al fet que hi ha 29 casos perduts del total de joves que han realitzat el qüestionari (N=571). Aquest fet ve donat perquè aquests joves no han indicat el seu nom en el qüestionari, és a dir, han fet de forma anònima el qüestionari, fet que no invalida el qüestionari, però sí que ens fa reduir la mostra en les següents fases. Per tant, a partir d'aquest moment ens trobem treballant amb una mostra de 542 joves.

D'aquests joves, en un 83% dels casos han promocionat i en un 17% dels casos no han promocionat. Per tant, hi ha un total de 92 joves que no promocionen.

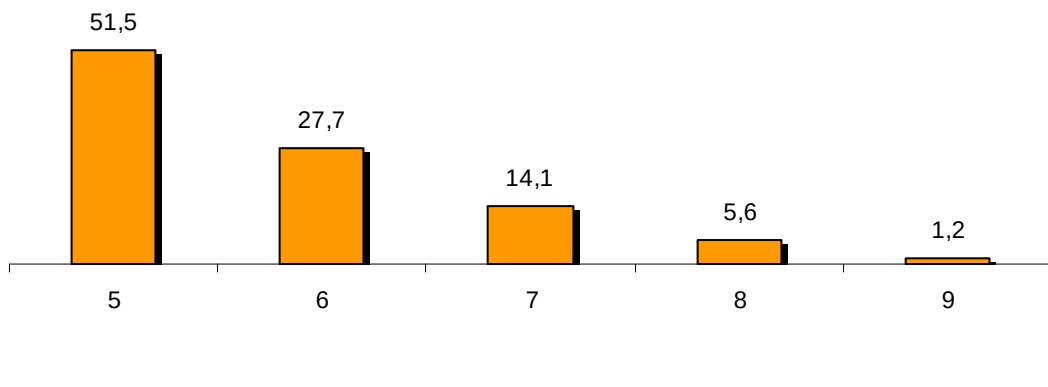
Gràfic 52. Alumnes segons si promocionen 4rt d'ESO



Font. Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Entre els alumnes que promocionen, l'avaluació mitjana se situa en 6,1 punts. Tot i que hem de tenir en compte que el valor modal (valor que més es repeteix) és el 5, que el 50% dels joves han estat avaluats per sota del 6 i que el 75% no arriben a un notable (6,8). Per al següent gràfic, faríem servir les mateixes argumentacions, però fixant-nos en les notes dels alumnes. En aquest cas hem de fer referència al fet que hem agrupat els diferents valors, per exemple a la categoria 5 es troben totes aquelles avaluacions compreses entre el 5 i el 5,9.

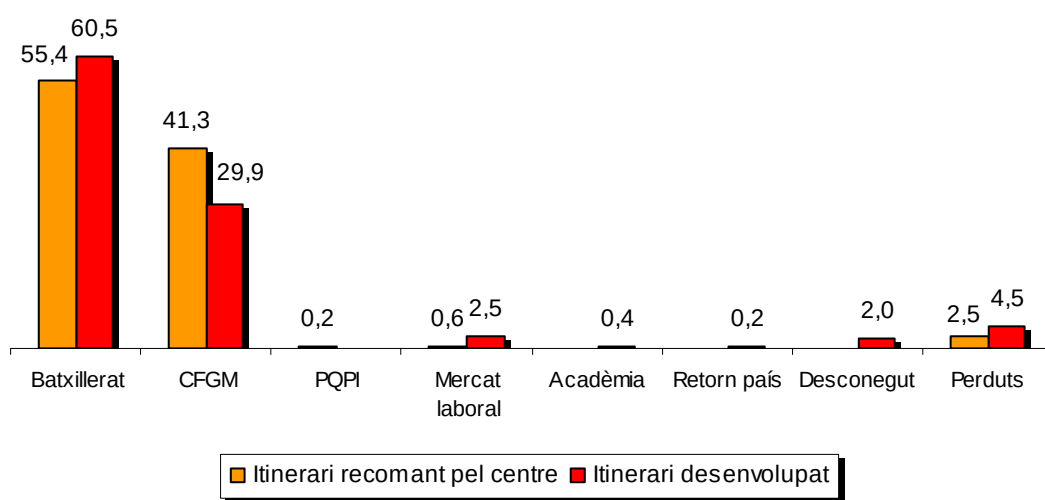
Gràfic 53. Avaluació final 4rt d'ESO, alumnes que promocionen



Font. Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

En aquest gràfic recollim quin és el percentatge de joves segons els diferents itineraris, tant aquells itineraris recomanats pel centre com aquells itineraris que els alumnes pròpiament han manifestat que desenvoluparien. Per tant, podem observar la diferència entre què és el que els han aconsellat i el que han dit que faran. En aquest punt hem de fer incís en el fet que estem parlant d'aquells alumnes que promocionen. Per tant, trobem que hi ha un 55,4% dels alumnes als quals han recomanat que estudiïn batxillerat i que hi ha un 60,5% que han manifestat que farien batxillerat. Respecte els cicles formatius de grau mitjà, hi ha un percentatge més elevat d'alumnes als quals han recomanat fer un CFGM (41,3%), que no pas d'alumnes que han dit que en cursaran (29,9%).

Gràfic 54. Itineraris (recomanat i que han manifestat que desenvoluparan) alumnes que promocionen

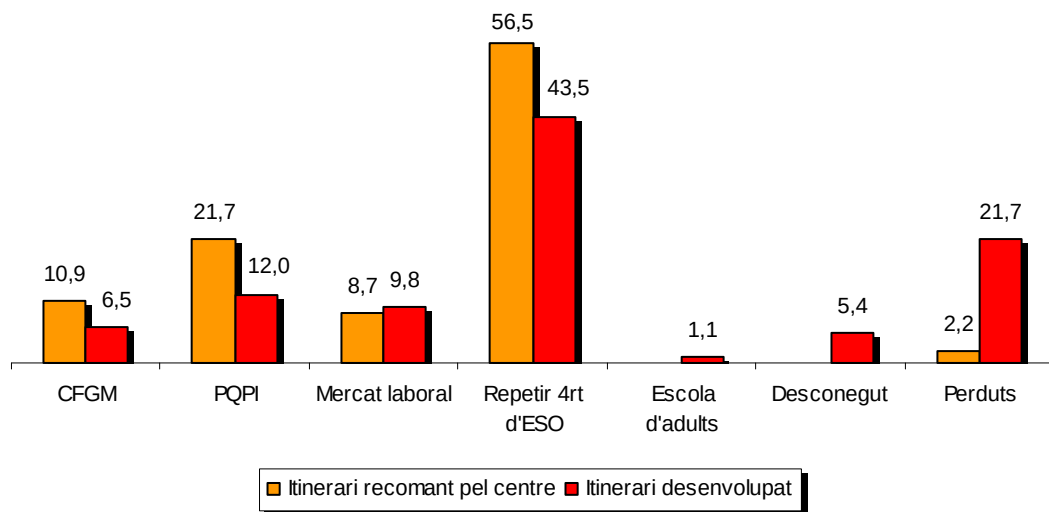


Font. Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=448

L'exploració del qüestionari que fa referència a la següent fase (qüestionari 2), ens permetrà confirmar si els joves que han promocionat, però que han seguit un itinerari diferent al batxillerat i als cicles formatius, han desenvolupat els itineraris que van manifestar en el primer qüestionari o si pel contrari han iniciat altres camins. Tot i que com veurem més endavant, també s'ha seguit a aquells joves que es troben cursant batxillerat o cicles formatius, i que des del centre de secundària se'ns ha indicat que existeix alt risc d'abandonament del sistema educatiu.

En el gràfic següent mostrem els itineraris recomanats des del centre de secundària a aquells alumnes que no han promocionat i que a la vegada han verbalitzat que els desenvoluparien. Podem observar com l'itinerari recomanat a un percentatge més elevat de joves és repetir 4rt d'ESO, 56,5%, tot i que el percentatge de joves que ha dit que repetirà només és del 43,5%. Al 21,7% dels joves que no han promocionat els han recomanat que cursin un PQPI, tot i que només un 12% el cursarà. Se situa al voltant del 27% els alumnes dels quals els tutors no saben quin itinerari desenvoluparan (desconegut i perduts). “Desconegut” són els casos que els tutors així ho han fet constar i “perduts” són aquells en els quals els tutors han deixat la casella en blanc.

Gràfic 55. Itineraris descrits pels centres de secundària, alumnes que no promocionen

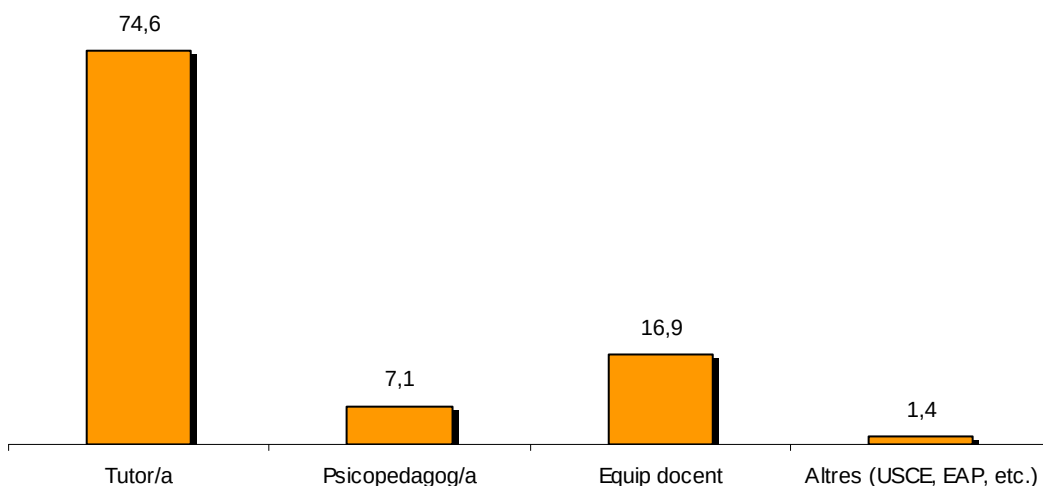


Font. Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=92

L'exploració del qüestionari que fa referència a la següent fase (qüestionari 2), ens permetrà confirmar si els joves que no han promocionat han desenvolupat els itineraris que van manifestar en el primer qüestionari o si pel contrari han iniciat altres camins.

En un 75% dels casos, l'orientació l'ha realitzat el tutor o la tutora de l'alumne. Per a un 16,9% dels alumnes l'orientació ha estat realitzada per l'equip docent. Només un 7,1% dels alumnes han estat orientats per un psicopedagog/a.

Gràfic 56. Persona que ha fet l'orientació



Font. Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. N=534

De les dues preguntes finals que es van intentar recollir amb les graelles, només explicitem les dades de la informació referida al risc d'abandonament de l'itinerari formatiu dels alumnes (taula 33). Ja que la possibilitat de reincorporació al sistema educatiu per part d'aquells alumnes que l'abandonen un cop finalitzada l'ESO (hagin acreditat o no), no ha estat indicada en la majoria dels casos.

Taula 33. Risc abandonament itinerari formatiu

	N	%
Alt	32	5,6
Mitjà	115	20,1
Baix	260	45,5
Sense indicar	164	28,7
Total	571	100,0

Font. Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

A la taula següent, podem observar la distribució dels alumnes segons el risc d'abandonament que han indicat els professors i l'itinerari que des del centre de secundària se'ns ha indicat que aquests joves tenien intenció de realitzar. Podem veure que entre els joves amb un alt risc d'abandonament, no hi ha cap itinerari homogeni, un terç d'aquests cursaran batxillerat, un altre terç, CFGM i el 14%, un PQPI. Aquells alumnes amb un risc d'abandonament mitjà, cursaran batxillerat (47%) i CFGM (43%). Respecte aquells alumnes amb un risc d'abandonament baix més del 65% cursaran batxillerat i un 27% CFGM.

Taula 34. Risc abandonament segons itinerari formatiu indicat pel centre de secundària, %

	Batx	CFGM	PQPI	4rt d'ESO	Mercat laboral	Acadèmia	Escola d'adults	Desconegut	Total
Alt	36,7	33,3	13,3	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3	30
Mitjà	47,3	42,9	2,7	7,1	,0	,0	,0	,0	112
Baix	65,9	26,7	,8	6,3	,4	,0	,0	,0	255
Total	58,4	31,7	2,3	6,3	,5	,3	,3	,3	397

Font. Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia.

7. El procés d'orientació des de la perspectiva del centre educatiu

7. El procés d'orientació des de la perspectiva del centre educatiu.

7.1. Descripció metodològica de les entrevistes

Per tal de poder caracteritzar el procés de tutorització dels alumnes de 4rt d'ESO, més enllà de les respostes recollides de forma quantitativa en els qüestionaris realitzats, hem volgut recollir qualitativament informació sobre aquest procés. Però aquest cop, no des de la visió de l'alumnat, sinó des de la visió que ens ofereixen els centres educatius.

Per aquest motiu hem optat per realitzar tota una sèrie d'entrevistes als agents dels diferents centres d'educació secundària que han participat en aquest estudi. Crèiem, en primer terme, que seria oportú realitzar les entrevistes als tutors/es de 4rt d'ESO, ja que són aquests qui en darrer terme realitzen les orientacions d'aquests joves. I que per tant, són més adients per a l'entrevista que no pas els directors/es o els coordinadors/es de cicle. És la pràctica del procés d'orientació el que realment volem copsar, no la teoria. Tot i els nostres supòsits, en molts dels casos ens hem trobat amb una alta rotació de personal, i per aquest motiu vam decidir que fos el director del centre qui ens indiqués la persona més adient per tal de fer l'entrevista. Per aquest motiu, s'han realitzat entrevistes a agents diversos: tutors, psicopedagogs, coordinadors de 4rt d'ESO, coordinadors pedagògics, etc. Sempre remetent-nos al bon criteri en la selecció del personal realitzat per la direcció del centre.

Es va programar realitzar entrevistes a la meitat dels centres que van participar en l'estudi. Recordem en aquest punt, que es van realitzar qüestionaris als alumnes de 4rt d'ESO de divuit centres i, per tant, s'han realitzat entrevistes a nou centres diferents. Per tal de fer la selecció d'aquests centres, en aquest cas s'ha optat per criteris territorials, és a dir, que hi hagués una representació de centres de l'alt, centre i baix Maresme; ja que en cada zona es poden donar unes característiques diferencials a conseqüència de la seva situació geogràfica, sistema de comunicacions, projectes desenvolupats, etc. A més hem tingut en compte les respostes dels alumnes a la pregunta que feia referència a la recomanació realitzada des del centre de secundària sobre l'itinerari recomanat¹⁴⁶; en aquest cas hem escollit centres en els quals més del 40% dels alumnes havien indicat la resposta “no m'han recomanat res” i centres en els quals aquest percentatge no supera el 10% de l'alumnat que ha realitzat el qüestionari.

¹⁴⁶ Pregunta: *Què t'han recomanat des del centre que facis?* Veure gràfic 28.

La distribució dels centres en els quals s'han portat a terme les entrevistes, així com els diferents agents entrevistats es troba recollida a la següent taula. També hi podem observar que han estat realitzades en el període que se situa entre el 19 d'octubre i 6 de novembre de 2009.

Taula 35. Entrevistes procés de tutorització

Centre	Localitat	Maresme	Persona	Càrrec	Data
IES Thalassa	Montgat	Baix Maresme	Isabel Berenguer	Coordinadora d'ESO 4rt	19/10/2009
IES Domènech Perramon	Arenys de Munt	Alt Maresme	Anabel Martínez	Coordinadora pedagògica	20/10/2009
Jaume Almera	Vilassar de Dalt	Baix Maresme	Meritxell Cornella i Susanna	Psicopedagogues de 1r i 2n cicle d'ESO	22/10/2009
IES Thos i Codina	Mataró	Maresme Centre	M ^a Jesús	Psicopedagoga	23/10/2009
IES Vilatzara	Vilassar de Mar	Baix Maresme	Margarida Abella	Tutora 4rt d'ESO	27/10/2009
IES Llavaneres	Sant Andreu de Llavaneres	Alt Maresme	Xavier Rodríguez	Coordinador pedagògic	28/10/2009
IES d'Argentona	Argentona	Maresme Centre	Íngrid Cervera	Coordinadora 2n cicle d'ESO	2/11/2009
IES Josep Puig i Cadafalch	Mataró	Maresme Centre	Estel Queralt	Psicopedagoga	5/11/2009
IES Ramon Turró i Darder	Malgrat de Mar	Alt Maresme	Argemí	Coordinador 4rt d'ESO	6/11/2009

Font. Elaboració pròpia

En les entrevistes s'han realitzat preguntes referents al procés general de tutorització (existència de protocols, recursos emprats, etc.), al procés en concret portat a terme des del centre (qui realitza l'orientació, com es forma la persona que tutoritza, quins aspectes de l'alumne es tenen en compte, etc.), a l'alumne (si fan servir òptimament els recursos existents, com fan la seva elecció, etc.), a l'entorn de l'alumne, sobre quin seria el procés ideal d'orientació, etc. Les preguntes concretes es troben recollides al guió de les entrevistes que es troba a l'Annex 4.1. d'aquest informe. També es pot trobar a l'Annex 4.3 un resum de les entrevistes realitzades que a continuació analitzarem.

7.2. Anàlisi de les entrevistes

Per tal de presentar l'anàlisi de les entrevistes, hem seguit l'esquema general que es recull al guió i, per tant, hem agrupat en els set blocs generals la informació que hem recollit en les nou entrevistes realitzades. Abans de començar, hem de dir, que hi ha apartats que per les seves característiques agrupen temes més amplis que d'altres.

El primer tema a tractar en les entrevistes ha estat la presentació d'alguna de les dades de la primera onada de qüestionaris realitzats als alumnes. En segon terme s'ha parlat del procés d'orientació en general i en el tercer bloc recollim les sortides i activitats que es realitzen dins aquest procés. A continuació, en un apartat concret, hem recollit tota la informació referent a la figura dels tutors. Per finalitzar recollim les mancances en el procés d'orientació i les característiques d'allò que per als deferents entrevistats hauria de ser "el procés ideal d'orientació".

Esperem que aquesta estructuració faci més entenedora aquesta anàlisi d'un procés que, en els diferents casos, no respon a les mateixes característiques, ja que a cada centre es donen uns trets diferencials en formes, continguts, processos, etc., que fan que no es pugui presentar fàcilment de manera homogenia.

Presentació d'algunes de les dades de l'estudi

Molts dels professors entrevistats se sorprenen quan fem la presentació de les dades obtingudes a la recerca. En concret quan els informem que gairebé el 33% dels alumnes que han realitzat l'enquesta han respost que no els han recomanat res des del centre amb relació a les possibles sortides, s'alarmen ja que argumenten que és un dels aspectes que es treballa amb els alumnes.

Procés d'orientació

Aquest procés es porta a terme dins les classes de tutories. En aquestes classes els tutors han d'incorporar a més a més diferents activitats: elecció de delegat, preparació de festes, comentaris sobre el comportament de l'alumnat, classes de sexualitat, etc.

El procés d'orientació, en la majoria dels centres en els quals s'han realitzat entrevistes, es comença a treballar a 3r d'ESO, ja que en aquest curs han d'escollir els itineraris de 4rt d'ESO. En aquests centres existeix un grup de quart d'ESO que no segueix el ritme dels altres grups (grup adaptat, més lent), però que en cap dels casos són aules obertes, on es donen més problemes de conducta dels alumnes. En aquests grups, els alumnes normalment realitzen pràctiques a empreses o a diferents serveis de l'Ajuntament per mitjà de convenis o projectes existents¹⁴⁷. En aquests grups es fan tutories d'orientació personalitzades i normalment el tutor és un professor amb experiència o bé un psicopedagog, ja que aquests alumnes poden presentar un procés d'orientació més complicat. Tot i que en tots els casos ens han remarcat que són alumnes amb possibilitats: "aquest grup no és un càstig, és un premi".

A part de les reunions a les quals es convoquen els pares en general, es fan entrevistes personalitzades amb les famílies per tal de donar resposta a les seves preguntes i per explicar quin és l'itinerari que es recomanarà al seu fill.

Sortides, activitats, extraordinàries que s'inclouen en el procés d'orientació

Des dels diferents centres es realitzen diferents tipus d'activitats en aquest procés d'orientació:

¹⁴⁷ Aquests, a vegades, reben denominacions diferents segons els centres educatius: Projecte Èxit, Grup Riera, etc.

Recerca d'informació per internet, realització d'un currículum vitae, desenvolupament del programa Brúixola¹⁴⁸, dossiers o qüestionaris sobre aptituds, interessos, etc., taller: Com buscar feina?, o el crèdit: Busca't la vida!

A més s'organitzen diferents sortides:

Setmana de la Informació i l'Orientació i Professional (SIOP de Mataró), Jornades a l'Institut Municipal de Promoció Econòmica de Mataró (IMPEM), Mataró Porta 22, Saló de l'Ensenyament, Bus de les professions, visita a centres d'ensenyament on es fan cicles formatius, Jornades sobre formació professional a Calella, visita a PQPI (amb alumnes que no aprovaran).

D'aquestes sortides es critica sobretot el Saló de l'Ensenyament, molts dels professors argumenten que han deixat d'organitzar la sortida perquè els alumnes no poden assimilar tanta informació en un sol matí, que no es tracta d'una sortida profitosa per als joves que estan molt desorientats. Tot i que per això els animen a anar-hi en horari extraescolar. Sobre el Bus de les professions critiquen l'organització (en grups de 15 alumnes), és molt difícil intentar controlar la resta d'alumnat que no es troba dins del Bus.

En un dels centres s'intenta que exalumnes o pares vagin a explicar els itineraris que han realitzat. S'intenta que les trajectòries i els perfils dels participants en les xerrades siguin el més diversos possibles.

Hem trobat algun centre en el qual des del Departament d'Orientació s'ha creat una pàgina web amb enllaços amb la informació general sobre l'orientació.

Figura dels tutors

Vers la figura dels tutors és on hem trobat més diferències entre centres. Hi ha instituts que tenen molta cura respecte el repartiment de tutories, ja que s'argumenta que és una de les parts més importants a treballar amb l'alumne. I per tant, en aquests casos s'intenta que els professors nous al centre no tinguin cap tutoria, que un mateix tutor segueixi el primer cicle o el segon de l'alumne (és a dir, que siguin tutors durant dos anys correlatius), que siguin professors motivats, amb experiència, etc. En aquesta línia de treball també hem trobat que en un parell dels centres en els quals s'han fet les entrevistes hi ha la figura del tutor personal. És a dir, cada professor del centre (independentment del temps que porti) és tutor personal per un total entre vuit i quinze alumnes, segons la grandària del centre i el nombre de professors. Per tant, aquests alumnes tenen el tutor de curs i un tutor personal. I hem trobat en d'altres instituts que, donades les característiques de la plantilla (alta rotació), organitzen les tutories com poden i per tant, hi ha professors nous al centre que han de ser tutors.

Molts dels comentaris sobre la figura del tutor s'encaminen a què els professors que realitzen tasques de tutorització s'haurien de formar:

¹⁴⁸ http://www.xtec.cat/~jcruz/r_feina/bruixola/bruixola.htm

“No està professionalitzada la figura del tutor, ningú t'ensenya a ser un bon tutor: amic, psicòleg, assistent social, etc. Estaria bé que el departament oferís un curs de preparació per a les tutories.”

“És un tema que el Departament hauria de resoldre, perquè el professorat s'impliqués.”

Mancances procés d'orientació

Sobre les mancances en el procés d'orientació, a part de les comentades més amunt i que fan referència a la figura del tutor, hem recollit sis aspectes diferents.

En primer terme, més que del procés d'orientació en si mateix, el que s'ha criticat molt des dels centres de secundària és la limitació d'oferta de places tant de PQPI com de CFGM. En alguns dels casos s'ha criticat també la masculinització d'aquesta oferta, sobretot dels PQPI.

“hi ha alguns joves que es troben fent batxillerat perquè hi ha molt poca oferta de cicles formatius i molt poc variada.”

“... als alumnes als quals han orientat cap a un PQPI, no han aconseguit plaça, i han tornat al centre a repetir 4rt d'ESO, sense cap possibilitat d'obtenir crèdits.”

“Haurien d'ofertar-se més PQPI, ja que alumnes amb risc d'exclusió es queden fora d'aquests programes.”

Tot i que en algun cas ens han indicat que molts cops aquest problema és solucionat per les famílies amb l'ensenyament privat.

En segon terme s'apunta la dificultat de trobar dades sobre els diferents estudis que es poden fer a la zona de referència; així com l'organització dolenta de la informació existent.

“A vegades la informació arriba fora de termini: per exemple el bus de les professions arriba un cop finalitzat el període de prematrícula.”

Troben a faltar xerrades informatives sobre l'oferta formativa al Maresme tant a alumnes com a famílies.

A més troben que es produeix una estigmatització de la formació professionalitzada, molts cops per manca de coneixements del que es fa en aquest tipus de formació.

“existeix estigmatització respecte els cicles formatius, els alumnes pensen que aquesta opció és per a fracassats, que per a ser algú en aquesta vida s'ha de fer batxillerat.”

“Els CFGM són els grans desconeguts, s'hauria d'organitzar alguna sortida per veure com funcionen”.

Així molts cops s'arriba a una situació en la qual

“molts alumnes es queden cursant el batxillerat per comoditat: hi ha places, continuen en el teu lloc, els teus pares estan contents perquè continuen estudiant, etc.”

“És un procés d'orientació “atípic”, perquè la via que s'ofereix en molts dels casos és única: batxillerat.”

En darrer terme es critica la manca de recursos, ja que els tutors personals no disposen d'hores lliures per tal de fer les tutories, els psicopedagogs van sobrecarregats de feina, etc.

En la majoria dels casos, els entrevistats han apostat per la personalització del procés d'orientació: menys alumnes per tutor, entrevistes personals, espai on es reculli l'opinió de l'equip docent, dels pares, etc. En d'altres casos ens han apuntat que l'ideal seria que des del Departament de Psicopedagogia es pogués realitzar una reunió personal amb cada alumne de 4rt d'ESO.

8. Els qüestionaris. Segona onada

8. Els qüestionaris. Segona onada

8.1. El qüestionari

El qüestionari que hem elaborat per a aquesta segona onada de l'estudi recull diferents ítems sobre els itineraris dels joves un cop cursat quart d'ESO. S'estructura en tres blocs diferents segons la temàtica a tractar. Hi ha un bloc que recull les variables que configuren la situació actual dels individus, el segon bloc fa referència als itineraris i en el tercer bloc es recullen aspectes que fan referència a valoracions personals sobre diferents ítems. Aquest qüestionari ha estat desenvolupat específicament per cobrir les necessitats de la demanda d'estudi. L'equip de l'IASPP ha concretat i adaptat aquesta demanda a partir de l'elaboració del marc teòric i de l'experiència de l'Institut en aquest àmbit¹⁴⁹.

Abans de començar a presentar aquest segon qüestionari, ens agradaria fer esment al fet que és un qüestionari pensat per ser complimentat per una part dels joves que van realitzar el primer qüestionari, és a dir, que treballem sobre un univers molt concret i específic: els 583 alumnes dels diferents centres de secundària del Maresme que van realitzar la primera onada de qüestionaris. En aquest punt hem de recordar que ja tenim informació sobre aquests joves extreta de la primera onada dels qüestionaris, i per aquest fet, hi ha qüestions que no s'han recollit en aquest segon qüestionari.

Situació actual

En aquest bloc es pregunta als joves sobre què estan fent actualment (estudien, treballen, etc.). En el cas d'aquells que es troben estudiant els preguntem sobre què volen fer quan acabin aquest curs escolar i en el cas d'aquells que treballen els preguntem si tenen intenció de reprendre els estudis.

Itinerari

Sobre l'itinerari intentem que recordin què els vans recomanar des de l'Institut que fessin en acabar l'ESO, si han seguit aquesta recomanació, com valoren l'orientació rebuda i quins recursos han utilitzat.

Valoracions personals

En aquest bloc de preguntes es demana als joves que valorin com de satisfets es troben amb la seva situació actual i el seu grau d'acord o desacord respecte diferents ítems plantejats.

¹⁴⁹ En l'apartat bibliografia es troba la relació dels estudis realitzats per l'IASPP sobre itineraris.

8.2. Les dades

8.2.1.Descripció de la mostra

El criteri de selecció per formar part d'aquesta segona part de l'estudi ha estat una combinació de diferents variables. En aquest punt tornem a recollir que l'univers en aquesta part del nostre estudi són els alumnes que han realitzat el qüestionari de la primera onada de la investigació.

En primer lloc, hem pres com a referència aquells alumnes dels quals disposàvem de les dades de contacte, ja que no tots els joves que van respondre el primer qüestionari ens van facilitar les dades personals i/o de contacte. En segon terme hem tingut en compte aquells joves que -segons ens ha informat el centre educatiu- cursarien un itinerari diferent al Batxillerat o a CFGM. Però com que aquests representaven un volum molt reduït de joves, hi hem incorporat també aquells joves que tot i que van manifestar que farien Batxillerat o CFGM, des del centre de secundària ens han indicat que tenien un "alt risc d'abandonament del sistema educatiu (segons les fitxes que van completar els professors). A més, hem incorporat alguns joves, que tot i no disposar de les dades dels seus itineraris (perquè des del centre no ens han facilitat aquesta informació) sí que ens han indicat que aquests no han promocionat.

La mostra de la segona onada estava constituïda per 126 joves. Dels 126 joves hem aconseguit que omplin el qüestionari 97 joves.

Entre aquests joves gairebé el 75% no ha aconseguit el Graduat en Educació Secundària (GES).

Taula 36. Distribució dels joves segons si han obtingut el GES

Promociona	N	%
Sí	34	27,0
No	92	73,0
Total	126	100,0

Font. Enquesta i Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009,
Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Segons l'itinerari desenvolupat, trobem que el 58% es troba realitzant un itinerari diferent al Batxillerat o els CFGM, del 21% dels joves desconeixem l'itinerari que està desenvolupant¹⁵⁰ i el 21% es troba cursant Batxillerat o CFGM. Per aquests últims hem de dir que el risc d'abandonament del sistema educatiu que han indicat els professors a les graelles és alt. Ens agradaria remarcar que gairebé un terç dels joves (31,7%) es troben repetint 4rt d'ESO.

Taula 37. Distribució dels joves segons itinerari desenvolupat

Itinerari	N	%
Batxillerat	11	8,7
CFGM	15	11,9
PQPI	11	8,7
4rt d'ESO	40	31,7
Mercat laboral	19	15,1
Acadèmia	2	1,6
Escola d'adults	1	0,8
Desconegut	27	21,4
Total	126	100

Font. Enquesta i Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Segons sexe trobem una distribució molt semblant, tot i que és una mica superior el percentatge de joves nois (55,6%) que noies. Aquest biaix de gènere no s'ha donat en la mostra que configuraven els joves de la primera onada de qüestionaris.

Taula 38. Distribució dels joves segons sexe

Sexe	N	%
Femení	56	44,4
Masculí	70	55,6
Total	126	100,0

Font. Enquesta i Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

¹⁵⁰ Aquesta dada es recollia a les graelles completades pels centres d'educació secundària.

En la taula següent es recullen les dades dels alumnes segons el seu any de naixement i la seva edat. Trobem que la majoria d'aquests joves, més del 97%, tenen més de 16 anys. I podem veure com més d'un 16% ja han assolit la majoria d'edat. Respecte els percentatges totals de la primera onada de qüestionari es diferencia en la proporció d'alumnes de les edats compreses entre els 17 i els 18 anys, que en aquest cas són majors en 15 punts percentuals.

Taula 39. Distribució dels joves segons any de naixement/edat

Any de naixement	Edat	N	%
1990	19	1	,8
1991	18	20	15,9
1992	17	50	39,7
1993	16	52	41,3
1994	15	2	1,6
1995	14	1	,8
Total		126	100,0

Font. Enquesta i Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Respecte el lloc de naixement d'aquests joves trobem que un 70% són nascuts a Catalunya i un 30% són immigrants, dades que difereixen en 10 punts percentuals del nombre total d'alumnat que ha realitzat el primer qüestionari. És a dir, sobre aquest alumnat trobem un percentatge major de joves immigrants.

Taula 40. Distribució dels joves segons any de naixement/edat

Lloc de naixement	N	%
Nascut a Catalunya	89	70,6
Nascut a la resta d'Espanya	1	,8
Nascut a l'estranger	36	28,6
Total	126	100,0

Font. Enquesta i Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Per tal de completar la descripció de la mostra d'aquesta segona onada de qüestionaris hem utilitzat algunes de les preguntes que es recullen en el primer qüestionari.

A la pregunta “*creus que aprovaràs 4rt d'ESO?*”, gairebé la meitat dels joves van respondre que no ho sabien (46%), només un 40% va afirmar que ho aprovarien, responent el 14% que no aprovarien 4rt d'ESO. En aquesta variable sí que trobem diferències importants entre les respostes dels joves del primer qüestionari i dels que han respost tots dos. Els percentatges d'aquells que responen que aprovaran 4rt d'ESO són inferiors entre la població del 2n qüestionari en 33 punts percentuals.

Taula 41. Creus que aprovarà 4rt d'ESO?

Mostra	2n qüestionari		1r qüestionari
	N	%	%
Sí	50	39,7	72,7
No	18	14,3	3,9
No ho sé	58	46,0	23,5
Total	126	100,0	100,0

Font. Enquesta i Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

A la pregunta “*un cop acabis l'ESO, què t'agradaria fer?*”, trobem que el 75% dels joves manifesten la seva voluntat de continuar estudiant una altra cosa. En aquest punt recordem que en el conjunt total d'individus que conformen la mostra, la resposta amb aquesta opció representava un percentatge del 921%. Aquells joves que volen treballar representen el 9% dels qui han respost el 2n qüestionari, mentre que el percentatge era del 2,5% entre els joves que configuren tota la mostra. I aquells joves de la segona onada que no saben què faran un cop acabin l'ESO (és a dir, podríem dir, que es troben desorientats respecte el seu futur més proper), conformen el 14%, mentre que pel total de la mostra aquest percentatge era del 4,6%.

Taula 42. Un cop acabis l'ESO, què t'agradaria fer?

Mostra	2n qüestionari		1r qüestionari
	N	%	%
Vull seguir estudiant una altra cosa	95	75,4	91,8
Vull treballar	11	8,7	2,5
Altres	3	2,4	1,2
No sé què faré	17	13,5	4,6
Total	126	100,0	100,0

Font. Enquesta i Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Entre els joves d'aquesta segona onada de qüestionaris, un 30% afirmen que des de l'institut no els han recomanat res a fer un cop acabada l'ESO. Els percentatges per a aquesta qüestió són molt semblants al total de respostes.

Taula 43. Què t'han recomanat des de l'institut?

	N	%
Que estudiï (PQPI, Batx., CFGM,...)	86	68,3
Que em posi a treballar	5	4,0
No m'han recomanat res	35	27,8
Total	126	100,0

Font. Enquesta i Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

A la pregunta “*quin és el nivell màxim d'estudi que vols arribar a tenir?*”, un 30% ha respost CFGS; un 29%, estudis universitaris; un 12%, ESO i un 13% ha indicat que no saben quin és el nivell màxim d'estudis que volen arribar a tenir. El percentatge d'alumnes que han indicat estudis bàsics (ESO), és superior que el percentatge total de les respostes del primer qüestionari (3,3%) i el percentatge de joves que han indicat estudis universitaris és inferior (51,5% pels joves del primer qüestionari).

Taula 44. Quin és el nivell màxim d'estudis que vols arribar a tenir?

	N	%
Programes de Garantia Social	2	1,6
ESO	15	11,9
Cicle Formatiu Grau Mitjà	8	6,3
Batxillerat	10	7,9
Cicle Formatiu de Grau Superior	38	30,2
Estudis Universitaris	36	28,6
Altres estudis (sense graduat ESO)	1	,8
No ho sé	16	12,7
Total	126	100,0

Font. Enquesta i Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Al voltant d'un 35% dels pares i les mares dels joves que han respost el segon qüestionari són de nacionalitat estrangera, mentre que aquest percentatge era més reduït (22%) entre el total de joves.

Taula 45. Quina és la nacionalitat del teu pare i la teva mare?

	Mare		Pare	
	N	%	N	%
A Catalunya	61	48,4	55	43,7
A Altres comunitats de l'Estat espanyol	19	15,1	22	17,5
A l'estranger	45	35,7	46	36,5
No tinc mare/pare	0	0	2	1,6
No contesta	1	,8	1	,8
Total	126	100,0	126	100,0

Font. Enquesta i Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Respecte el nivell d'estudis dels progenitors, trobem que la majoria de pares i mares han anat a l'escola tot i que només tenen estudis primaris (31% de les mares i 25% dels pares). Els percentatge vers la finalització dels estudis secundaris és una mica més elevat per als pares (25%) que per les mares (19%) i és més elevat el percentatge de mares que han finalitzat estudis universitaris (14%) que el percentatge de pares (10%). Hem de dir que hi ha un 18% de joves que no saben quin és el nivell d'estudis que han finalitzat els seus progenitors.

Aquests percentatges no difereixen gaire de les dades presentades en el gràfic 45, que presenta aquestes dades per al total de respostes dels joves que van realitzar el primer qüestionari. Tot i que en aquest cas els percentatges en els nivells d'estudis més baixos són més elevats i en els nivells d'estudis més alts són més reduïts. És a dir, que els progenitors d'aquests joves tenen uns nivells inferiors d'educació. Hem d'apuntar, per finalitzar, que el percentatge de joves que no saben quin és el nivell d'estudis dels seus progenitors és superior en 6 punts percentuals en aquest cas.

Taula 46. Quins són els estudis màxims que han assolit el teu pare i la teva mare?

	Mare		Pare	
	N	%	N	%
No ha anat a l'escola	6	4,8	5	4,0
Ha anat a l'escola: estudis primaris	39	31,0	31	24,6
Ha fet el batxillerat: estudis secundaris	24	19,0	32	25,4
Ha fet Formació Professional	17	13,5	20	15,9
Ha anat a la Universitat	18	14,3	13	10,3
No ho sé	22	17,5	25	19,8
Total	126	100,0	126	100,0

Font. Enquesta i Graella Joves en transició Escola-Treball: el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

8.2.2. Anàlisi de les dades del segon qüestionari

A la primera pregunta del qüestionari, en la qual responen sobre què fan actualment, la majoria dels joves han respost que estan estudiant (77,3%). Hi ha un 11,3% que estudien i treballen i un 5,2% dels joves que han realitzat el qüestionari que es troben treballant. Un 6,2% ni estudien ni treballen.

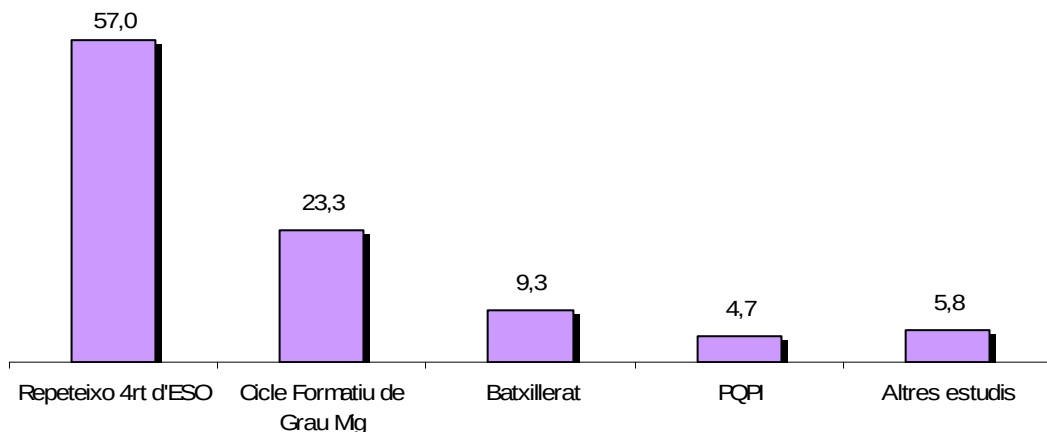
Gràfic 57. Què fas actualment?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Respecte el joves que es troben estudiant, és a dir aquells que només estudien o que han respost que estudien i que treballen, un 88,6% en total, els hem preguntat pel tipus d'estudi que cursen. Més de la meitat d'aquests joves (57%) es troba repetint 4rt d'ESO, gairebé el 24% estan estudiant un Cicle Formatiu de Grau Mitjà, un 9,3% cursa estudis de batxillerat; no arriben al 5% aquells que realitzen un PQPI i gairebé un 6% han indicat que realitzen "altres estudis".

Gràfic 58. Què estudies?*



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia
(*) Només pels qui han respost "Estic estudiant".

La meitat dels joves que repeteixen 4rt d'ESO ho fan per pròpia decisió (49%), i a gairebé el 40% restant l'hi han aconsellat des del centre educatiu. Són molt poc significatives la resta de respostes: "obligació dels meus pares", "altres motius" i "no ho sé".

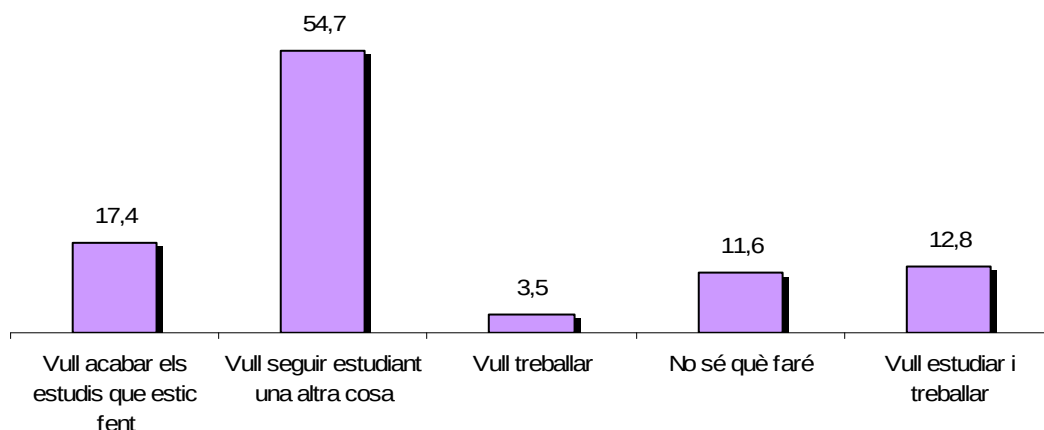
Entre aquells que es troben cursant un CFGM les especialitats són molt diferents: administració, auxiliar d'infermeria, electricitat, comerç i màrqueting, auxiliar laboratori, informàtica, estètica, farmàcia, laboratori d'imatge i monitoratge esportiu.

Entre els joves que cursen batxillerat trobem que tots, menys un que fa ciències de la natura i la salut, es troben cursant la branca d'humanitats i ciències socials.

Tot i trobar-nos amb molt pocs casos de joves que estudiïn algun PQPI, entre els que els realitzen les especialitats que desenvolupen són: administració, electricitat, imatge personal i perruqueria.

Als que es troben estudiant els hem preguntat què volen fer quan acabin aquest curs escolar. Gairebé el 55% volen seguir estudiant una altra cosa, i un 17,4% volen acabar els estudis que estan fent. Tot i així hem de dir que hi ha un 11,6% d'aquests joves que no saben què faran quan acabin el curs escolar que han començat.

Gràfic 59. Què vols fer quan acabis aquest curs escolar?*



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia
(*) Només pels qui han respost "Estic estudiant".

Entre aquells que volen estudiar, la majoria té la intenció de cursar un CFGM (47%), batxillerat (21%) o CFGS (19%). En aquest punt hem de tenir present que són joves que es troben estudiant cursos diferents (veure gràfic 58).

Entre aquells que volen treballar, les opcions són molt diferents a la pregunta "de què vols treballar?": administratiu/va, infermer/a, masover/a, mecànic, electricista, monitor/a, d'allò que surti, etc.

Entre aquells joves que es troben treballant o estudiant i treballant, que són el 16,5% del total de joves que han respost el qüestionari, trobem diferents ocupacions:

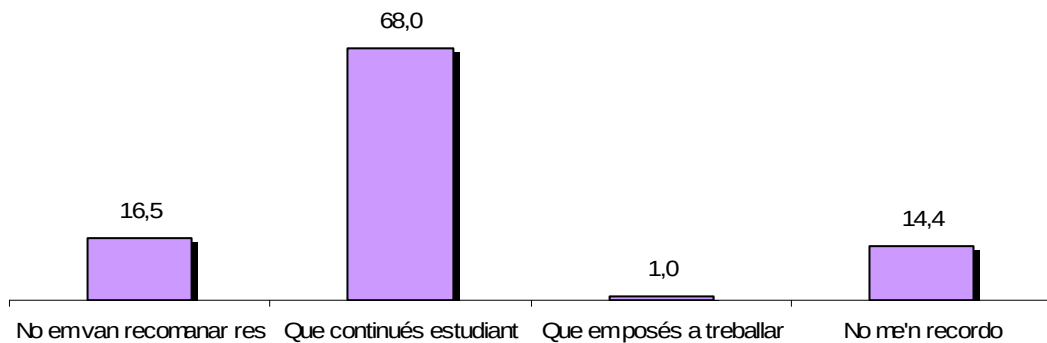
"a un quiosc, negoci familiar, botiguera, cambrer, dependenta, hoteleria, tren de rentatge de cotxes, entrenador, mecànica i electricitat, monitora de gimnàs i programa de ràdio, mosso de magatzem, oficinista/administratiu, pràctiques fusteria, repartiment publicitat, hostaleria, soldador".

Tot i així, més de la meitat d'aquests joves no tenen contracte i la resta tenen contracte temporal (per dies, per obra i servei, etc.). Alguns d'aquests joves es van posar a treballar per col·laborar amb l'economia familiar i d'altres per "tenir diners".

Respecte al sou d'aquests joves trobem molta variabilitat. Hi ha 4 joves que cobren 100 euros o menys mensualment, 5 joves que cobren entre 101 i 400 euros mensuals i 6 joves que cobren 600 euros o més (tot i que el valor màxim és de 900 euros).

A tots els joves que han respost el qüestionari els hem preguntat si recorden quina recomanació els van fer des de l'institut un cop van acabar l'ESO. La gran majoria d'aquests han respost que des de l'institut els van recomanar que continuessin estudiant (68%). En aquest punt hem de fer incís en el fet que hi ha un 16,5% d'aquests joves que afirmen que des de l'institut no els van recomanar res i un 14,4% que no recorden quina recomanació els van fer des del centre educatiu.

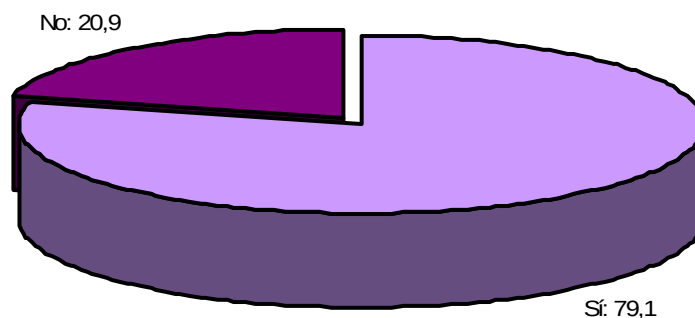
Gràfic 60. Recordes què et van recomanar des de l'institut que fessis en acabar l'ESO?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Entre els joves que afirmen que des del centre educatiu de secundària els van fer algun tipus de recomanació, trobem que gairebé el 80% han seguit aquesta recomanació i un 21% no l'han seguit. Els motius argumentats tant per uns com pels altres són molt diversos.

Gràfic 61. Has seguit aquesta recomanació?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

A aquells joves que es troben estudiant (recordem en aquest punt que formen part d'aquest grup aquells que han respost que estudien i els qui estudien i treballen), els demanem que responguin d'on han obtingut la informació dels estudis que estan realitzant. Les respostes es troben a la taula següent en la qual podem observar les freqüències en valors absoluts i en valors relatius respecte a la resposta concreta i sobre el total de respostes analitzades de forma múltiple. Com podem observar un 31,3% de les respostes dels joves fan referència a l'orientació rebuda pels tutors, un 18% a la rebuda pels pares, un 15% de les respostes fan referència a internet i un 13% als amics.

Taula 47. D'on has obtingut la informació dels estudis que estàs realitzant? *

	Freqüència	Percentatge de cadascuna de les respostes	Percentatge sobre el total de respostes
Tutors	42	48,8	31,3
Pares	24	27,9	17,9
Amics	18	20,9	13,4
Familiars	10	11,6	7,5
Internet	20	23,3	14,9
Serveis d'informació	7	8,1	5,2
Altres	13	15,1	9,7
Total	134		100,0

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. (*) Joves que estudien. Resposta múltiple.

A aquells joves que es troben treballant, recordem que entre els que treballen i els que estudien i treballen sumen un total de 16 joves, els hem preguntat per quina és la via per la qual han aconseguit la feina que tenen. La majoria han aconseguit aquesta feina per mitjà dels seus pares, familiars o amics.

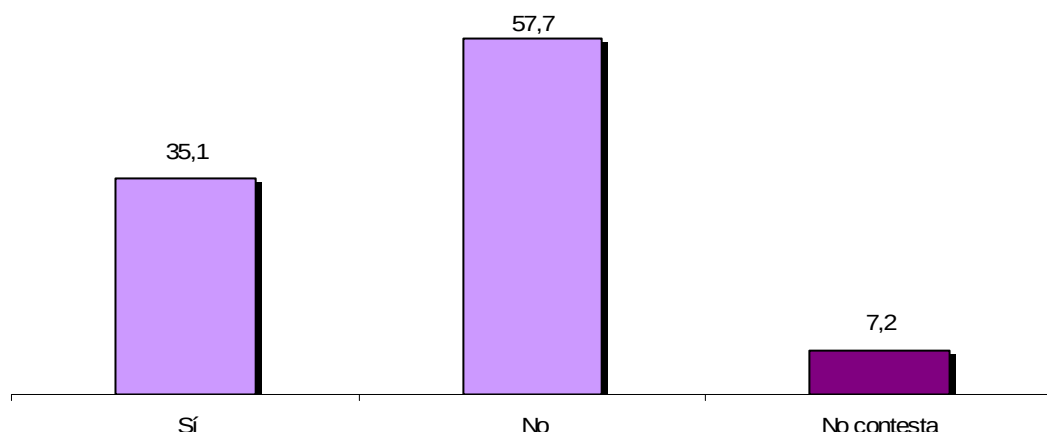
Taula 48. Per quina via has aconseguit la feina que tens? *

	Freqüència	Percentatge de cadascuna de les respostes	Percentatge sobre el total de respostes
Pares	6	37,5	35,3
Familiars	4	25	23,5
Amics	4	25	23,5
Tutors	1	6,25	5,9
Internet	1	6,25	5,9
Serveis o empreses d'ocupació (OTG, ETT, etc.)	0	0	0,0
Buscant personalment	1	6,25	5,9
	17	106,25	100

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia. () Joves que treballen. Resposta múltiple.*

Preguntats tots els joves que han realitzat el qüestionari si han utilitzat alguna vegada algun servei o recurs per buscar informació sobre estudis i/o treball, gairebé el 60% han respost negativament. Només el 35% dels joves han utilitzat alguna vegada algun servei o recurs per buscar informació d'aquest tipus. En la seva majoria el recurs més utilitzat ha estat internet (26 de les 34 respostes indiquen la xarxa en general, algun dels cercadors més comuns o alguna pàgina en concret).

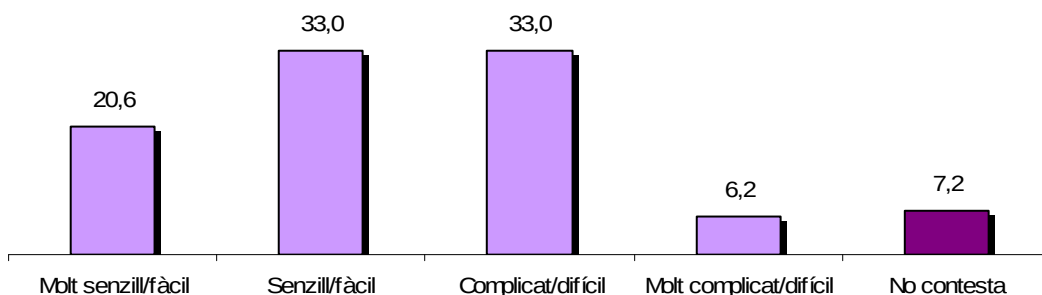
Gràfic 62. Has utilitzat alguna vegada algun servei o recurs per buscar informació sobre estudis i/o treball?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

A la pregunta sobre si “t’ha estat fàcil o difícil escollir allò que volies fer?”, trobem que a un terç dels joves els ha estat fàcil, mentre que a un altre terç els ha estat difícil. Tot i així, si sumem els dos pols del barem trobem que a un 56,6% dels joves els ha estat molt senzill/fàcil o senzill/fàcil, mentre que a un 39,2% els ha estat complicat/difícil o molt complicat/difícil.

Gràfic 63. T’ha estat fàcil o difícil escollir allò que volies fer?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Si tenim en compte aquestes mateixes dades segons què estan fent actualment aquests joves, no trobem gaires diferències. És a dir, que la situació actual no és explicativa de la dificultat d'escollir entre les diferents opcions a seguir un cop finalitzada la seva etapa en l'Educació Secundària Obligatoria.

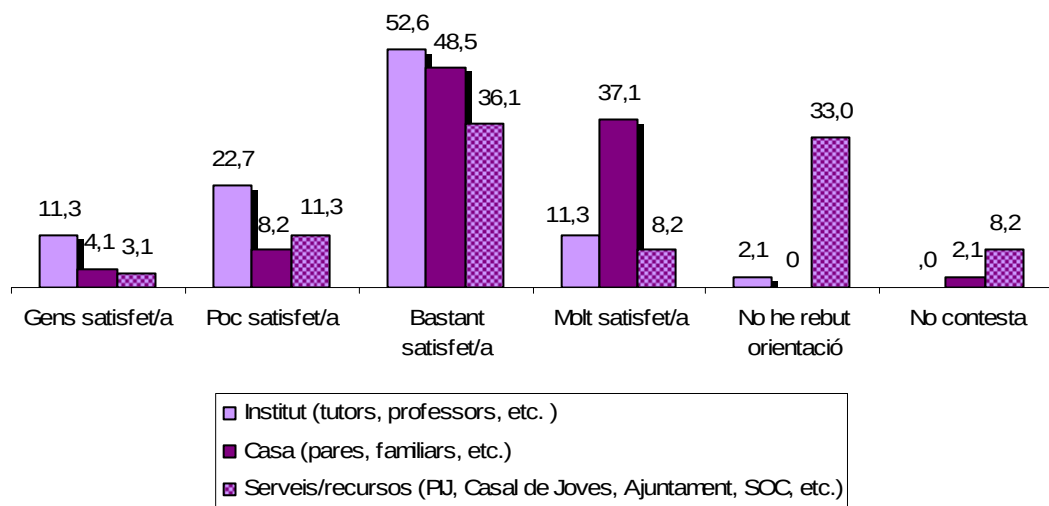
Taula 49. T’ha estat fàcil o difícil escollir allò que volies fer? Segons situació actual

	Molt senzill/fàcil	Senzill/fàcil	Complicat/difícil	Molt complicat/difícil	No contesta	Total
Estic estudiant	15	23	27	4	6	75
Estic estudiant i treballant	2	6	3	0	0	11
Estic treballant	1	3	0	1	0	5
Ni estudio, ni treballo	2	0	2	1	1	6
Total	20	32	32	6	7	97

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

En la següent pregunta del qüestionari, els hem demanat que valorin l'orientació rebuda des de l'institut, des de casa i des dels serveis i/o recursos segons una escala de satisfacció (gens, poc, bastant o molt). La majoria de joves estan bastant satisfets amb l'orientació rebuda des de les tres institucions (entre un 52,6% i un 36,1%), tot i que hem de tenir en compte que un 37,1% dels joves estan molt satisfets amb l'orientació rebuda des de casa. En l'altre extrem trobem que hi ha un 34% dels joves que estan gens o poc satisfets amb l'orientació rebuda des de l'institut (professor, tutor, etc.).

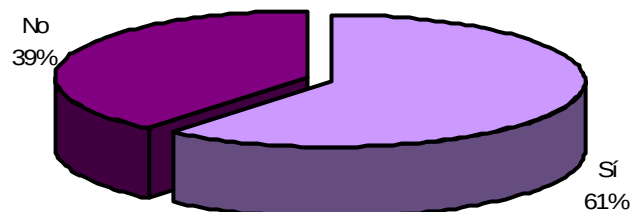
Gràfic 64. Com valoraries l'orientació rebuda des de



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Gairebé el 40% dels joves que han respost el qüestionari pensen que no tenien suficient informació sobre les diferents opcions que podien fer en acabar l'ESO.

Gràfic 65. Penses que tenies suficient informació sobre les diferents opcions que podies fer en acabar l'ESO?

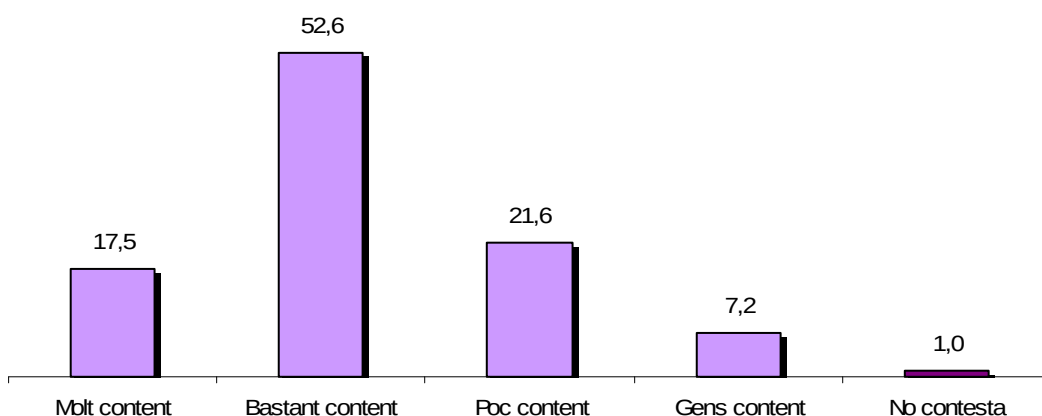


Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

En general aquest 40% dels alumnes ens indiquen la falta d'informació/ d'orientació sobretot individual com a principal motiu en la resposta a per què pensen que no tenien suficient informació, tot i que hi ha alguns casos que ens indiquen que no tenien clar què volien fer com a motiu principal o que es troben desorientats “amb algunes llacunes”.

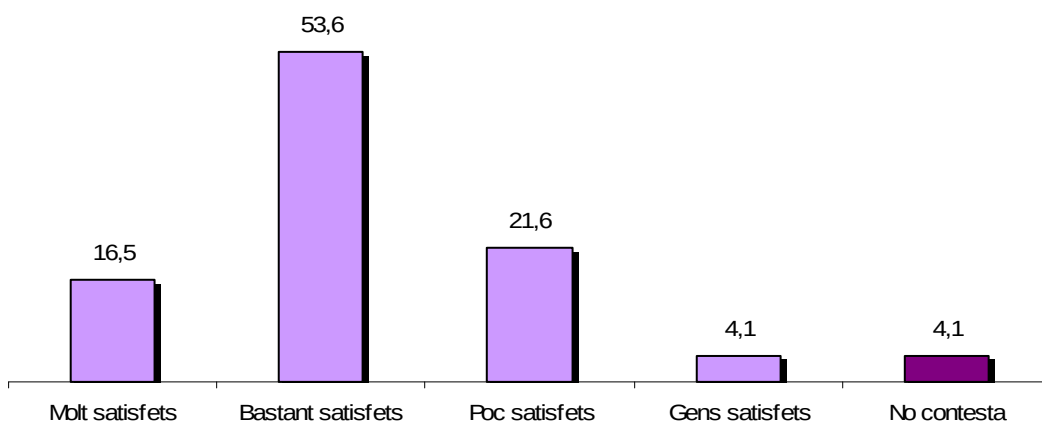
El 70% dels joves estan molt o bastant satisfets personalment amb la seva situació actual. Un 22% està poc content i un 7% no es troba content amb la seva situació actual. Graduació en el nivell de satisfacció molt similar a la que presenta la gràfica que recull l'opinió dels seus pares (segons els seus fills).

Gràfic 66. A nivell personal, estàs satisfet amb la teva situació actual?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

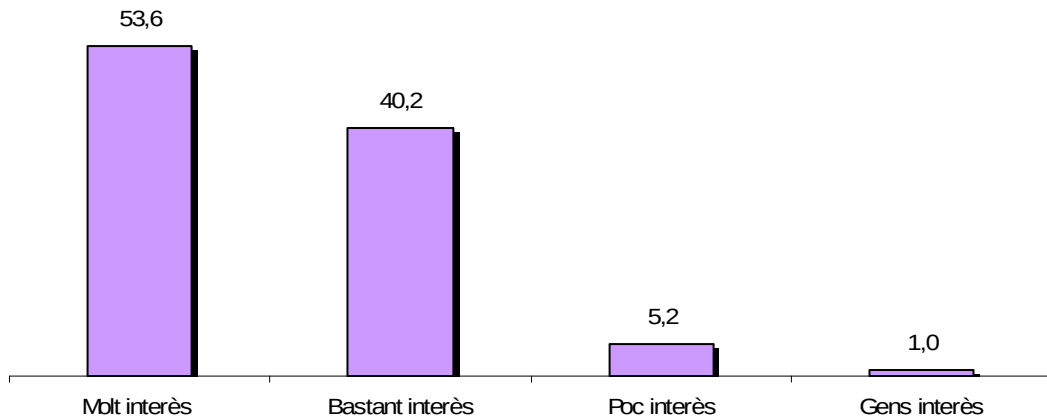
Gràfic 67. Estan satisfets els teus pares amb la vida que fas actualment?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Els joves que han realitzat el qüestionari valoren el grau d'interès dels seus pares respecte el seus estudis com a molt i bastant interès en un 93% dels casos. Només en un 5% dels casos han valorat com a poc el grau d'interès dels seus pares respecte els seus estudis.

Gràfic 68. Com valoraries el grau d'interès dels teus pares respecte els teus estudis?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

A la darrera part del qüestionari demanàvem als joves que ens indiquessin el grau d'acord o desacord amb tot un seguit de frases. Tots aquests ítems es troben recollits en les taules 50 i 51.

Amb la frase “*És molt difícil trobar un bon lloc de treball*” gairebé el 90% dels joves enquestats hi estan d'acord.

Trobem una distribució més diferent respecte a la frase “*Per aconseguir una bona feina és necessari tenir el batxillerat*”, ja que un terç dels joves hi estan d'acord i un altre terç no hi estan d'acord.

Vers la frase: “*Si els joves no treballen és perquè no volen*”, trobem que gairebé el 60% dels joves estan molt o bastant d'acord. Respecte l'equitat/igualtat en les oportunitats “*tothom té les mateixes oportunitats d'estudiar o treballar*” hi esta d'acord gairebé el 70% dels joves.

Ara bé, no estan d'acord (poc o gens) amb la frase “*aprovar l'ESO és molt difícil*” en un 70% dels casos.

Gairebé el 62% dels joves pensen que “*la crisi fa que molts joves estudiïn, sinó molts d'ells estarien treballant*”, és a dir, que troben que aquest factor és la causa per la qual es continuï estudiant en comptes d'intentar incorporar-se al mercat laboral.

La meitat dels joves no estan d'acord (gens) amb la frase “*És una bona idea deixar inacabats els estudis en curs per incorporar-se a una oferta de feina*”. Si sumem aquells que han indicat poc i gens d'acord, trobem que gairebé el 75% dels joves no estan d'acord.

Taula 50. Indica el teu grau d'acord/desacord amb les següents frases (molt, bastant, poc, gens)

	Molt	Bastant	Poc	Gens	No contesta
És molt difícil trobar un bon lloc de treball	37,1	49,5	10,3	1,0	2,1
Per aconseguir una bona feina és necessari tenir el Batxillerat	18,6	34,0	34,0	11,3	2,1
Si els joves no treballen es perquè no volen	24,7	34,0	25,8	12,4	3,1
Tothom té les mateixes oportunitats d'estudiar o treballar	33,0	34,0	19,6	12,4	1,0
Aprovar l'ESO és molt difícil	9,3	20,6	46,4	23,7	
La crisi fa que molts joves estudiïn, sinó molts d'ells estarien treballant	28,9	33,0	24,7	8,2	5,2
És una bona idea deixar inacabats els estudis en curs per incorporar-se a una oferta de feina	5,2	17,5	25,8	47,4	4,1

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

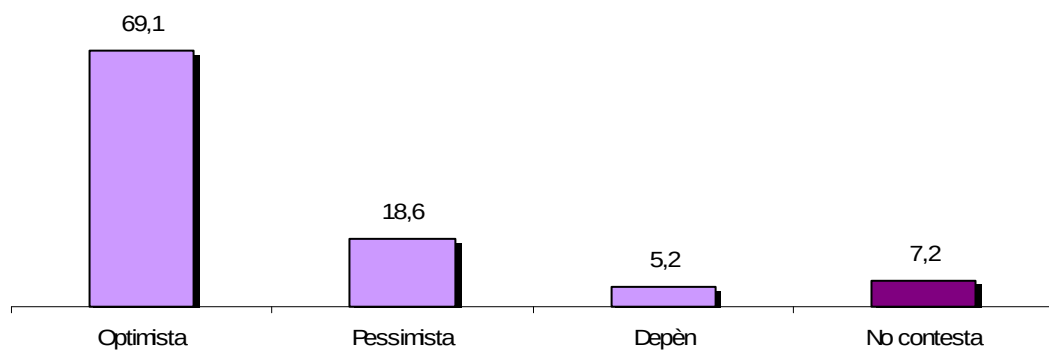
Taula 51. Indica el teu grau d'acord/desacord amb les següents frases (molt/bastant, poc/gens)

	Molt/Bastant	Poc/Gens	No contesta
És molt difícil trobar un bon lloc de treball	86,6	11,3	2,1
Per aconseguir una bona feina és necessari tenir el Batxillerat	52,6	45,4	2,1
Si els joves no treballen es perquè no volen	58,8	38,1	3,1
Tothom té les mateixes oportunitats d'estudiar o treballar	67,0	32,0	1,0
Aprovar l'ESO és molt difícil	29,9	70,1	0
La crisi fa que molts joves estudiïn, sinó molts d'ells estarien treballant	61,9	33,0	5,2
És una bona idea deixar inacabats els estudis en curs per incorporar-se a una oferta de feina	22,7	73,2	4,1

Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

El 70% dels joves són optimistes respecte al seu futur en l'àmbit professional. Només un 18,6% són pessimistes.

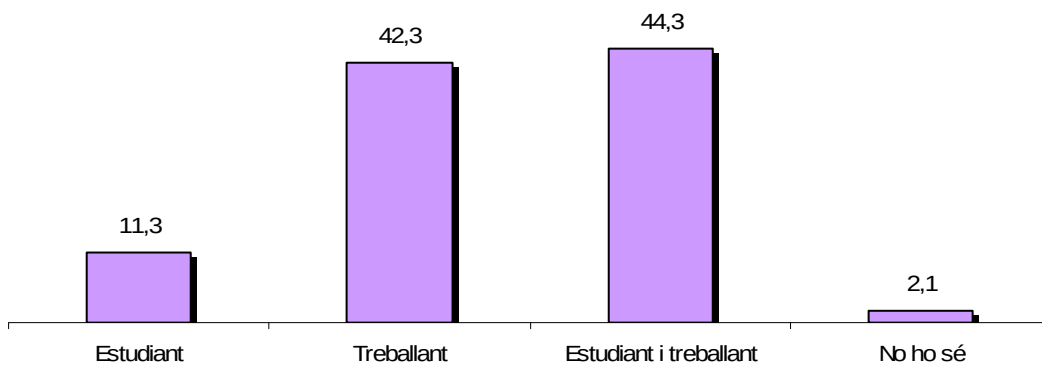
Gràfic 69. Respecte el teu futur a nivell professional, ets més aviat optimista o pessimista?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

A part d'aquesta pregunta sobre el seu futur professional els hem demanat que ens indiquin com s'imaginen d'aquí a cinc anys. Trobem que més d'un 44% dels joves s'imaginen compaginant estudis amb treball i un 11%, estudiant. Té un percentatge més reduït (42%) el conformat pels joves que s'imaginen només treballant. Tot i així, si sumem els joves que es veuen treballant (treballant i estudiant i treballant) representen més del 86%.

Gràfic 70. Com t'imagines d'aquí a cinc anys?



Font. Enquesta Joves en transició Escola-Treball (2): el Maresme 2009, Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

9. Conclusions

9. Conclusions

L'anàlisi dels itineraris formatius i laborals dels joves del Maresme ens ha permès corroborar algunes de les tendències teòriques exposades a l'inici d'aquest informe i, a la vegada, ens ha aportat nous elements de reflexió que ens han de permetre incrementar la qualitat de la intervenció sobre els itineraris dels joves en l'àmbit comarcal.

Abans de començar amb l'argumentació de les conclusions ens agradaria apuntar que hem trobat una diferència entre el nombre d'alumnes que hauríem d'haver trobat per aula i el nombre d'alumnes que finalment han realitzat el qüestionari. És a dir, en general ens han respost el qüestionari menys alumnes per aula dels que teníem previst, segons les dades facilitades pel Departament d'Educació. Hi ha un 24,3% dels joves que es troben matriculats a 4rt d'ESO dels diferents centres públics del Maresme que han format part de la mostra d'aquest estudi, que no es trobaven a les aules els dies que vam anar a realitzar els qüestionaris. Per tant, creiem important apuntar en aquest apartat de conclusions que s'ha de fer incís en el seguiment d'aquests joves que han **abandonat** el sistema educatiu abans de finalitzar 4rt d'ESO i dels quals no tenim informació en aquest estudi. Per aquest motiu plantejem la possibilitat que aquests joves i els seus itineraris siguin l'objecte d'anàlisi d'un altre estudi.

Entre els joves que han cursat 4rt d'ESO hem vist com hi ha un 25% que dubtaven sobre si aprovarien aquest curs acadèmic, tot i que gairebé el 60% afirmaven que suspendrien alguna assignatura. Finalment, amb el seguiment d'aquests joves que hem realitzat, podem afirmar que no han **acreditat** el 17% dels joves que han realitzat la primera onada dels qüestionaris. És a dir, la diferència entre les expectatives dels alumnes i la realitat es pot quantificar en -8 punts percentuals. I, per tant, han acreditat un 8% més dels alumnes que s'esperaven fer-ho. En aquest punt hem d'incidir en el fet que la mostra es troba esbiaixada, ja que sempre que ha estat possible, s'ha optat per fer el qüestionari als alumnes de les aules amb un ritme d'aprenentatge més lent o amb més dificultats. Aquesta orientació ha estat així ja que la intenció de l'estudi era fer un seguiment de les trajectòries de transició escola-treball en un període de temps molt curt (tot i que durant dos cursos acadèmics diferents). A més, en aquest punt hem de tornar a remarcar que no s'han realitzat qüestionaris a centres d'ensenyament privats. Tot i aquestes premisses metodològiques, trobem que el curs 2007-08 han obtingut el GES el 81,5% de l'alumnat avaluat al Maresme. Per tant, les nostres dades no difereixen gaire de les estadístiques de la població d'alumnes de 4rt d'ESO del Maresme en general.

Pel que fa a la nota mitjana de les **avaluacions** dels joves que han realitzat el qüestionari ha estat de 6,1 punts, tot i que el 50% dels alumnes han estat avaluats amb un aprovat just (per sota del 6). Per tant, podem afirmar que tot i que el 83% dels alumnes que han realitzat el qüestionari, han acreditat, la meitat d'aquests ho han fet amb unes acreditacions mínimes: tot just amb l'aprovat.

Si agafem les **expectatives** dels joves respecte la seva **formació**, sense tenir en compte aquestes dades sobre graduació, hem trobat que el 92% dels joves, un cop acabin l'ESO, voldrien seguir estudiant una altra cosa; és a dir, demostren la seva voluntat de continuar els seus estudis postobligatoris. En la seva majoria, el que tenen intenció d'estudiar és batxillerat o cicles formatius. En aquest punt incidim en el fet que ambdós itineraris requereixen el graduat en educació secundària, GES (o en el cas dels CFGM, prova d'accés per als majors de 16 anys). Un 52% dels joves volen arribar a tenir estudis universitaris i el 26% el nivell d'estudis màxim que volen assolir és un cicle formatiu de grau superior. Per tant, podem dir que les expectatives sobre el seu futur es basen en la construcció d'un

itinerari adient tot i que no podem avaluar de fet si aquest itinerari és òptim per cadascuna de les característiques i situacions singulars.

Aquells qui han cercat alguna vegada **informació** sobre estudis que es poden fer en acabar l'ESO són el 83% dels joves, tot i que els recursos emprats són molt diferents (internet, familiars, tutors, etc.). Respecte als serveis d'orientació i assessorament sobre estudis i/o treball, més del 70% dels joves han indicat que no en coneixen cap, tot i que la meitat dels joves han indicat que coneixen el Punt d'Informació Juvenil (PIJ) del seu municipi. Per tant, una de les principals conclusions que es pot extreure d'aquesta recerca és l'existència d'un gran desconeixement dels serveis d'assessorament i informació que es posen a l'abast dels joves del Maresme. Hem de partir de la base que els joves d'aquesta comarca que es troben finalitzant l'ensenyament secundari i sobretot aquells que no obtenen el GES són, molt probablement, un dels principals col·lectius usuaris d'aquesta mena de serveis. Entenem, per tant, que la difusió d'aquests serveis és un àmbit sobre el qual convindria continuar treballant.

Quant al **procés d'orientació** sobre itineraris formatius i laborals de l'alumnat de 4rt d'ESO hem recollit l'opinió dels alumnes i dels professionals dels centres de secundària. Aquest és un procés que es porta a terme dins les denominades "classes de tutories", i en aquestes s'incorporen diverses activitats diferents a les activitats que s'encabirien dins d'aquesta categoria. És un procés que hem caracteritzat com a heterogeni, ja que a cada centre es realitza d'una manera diversa, es fan activitats i sortides diferents. Respecte la figura del **tutor** també hem trobat moltes diferències entre els centres de la comarca: des de centres que han desenvolupat la figura del tutor personal -a més del tutor de classe/grupal-, centres en els quals es té molta cura en el repartiment de les tutories entre els diferents membres de l'equip de professors, a centres on, donada l'elevada rotació de personal, han de desenvolupar aquestes tasques professors novinguts.

En general, s'ha criticat la manca formativa del professorat que realitza les tasques de tutorització, així com la "*sobrecàrrega de feina*" que suposen les tutories. El material que es pot emprar es troba molt dispers, no hi ha informació actualitzada sobre l'oferta educativa de les diferents zones. Aposten per la personalització de les tutories com a procés ideal d'orientació. Per tant, poden afirmar que actualment les dificultats es donen per poder gestionar el procés d'orientació, hi ha massa informació i, per tant, cal que algú els assessori per saber-la interpretar, triar l'essencial del que és accessori i cercar el que realment s'ajusta a les necessitats dels centres i dels alumnes. Es requereix, doncs, d'assessors especialitzats.

Per la seva banda, el 33% dels joves afirmen que des de l'institut no els han recomanat que facin res un cop finalitzada l'ESO, mentre que aquest percentatge dins l'àmbit familiar (*què t'aconsellen des de casa que facis?*) no arriba al 5% dels joves. Aquestes dades varien en la segona onada de qüestionaris, on un 16% dels joves ha afirmat que no els van recomanar res i un 14% no es recorden què els van recomanar des de l'institut que fessin un cop finalitzada l'ESO¹⁵¹. Hi ha un 20% de joves que no han seguit la recomanació que els van fer els tutors des de l'institut.

Des dels centres de secundària desconeixen l'itinerari que desenvoluparan un 30% dels alumnes que no han promocionat i un 5% dels alumnes que han promocionat. Volem

¹⁵¹ Recordem en aquest punt que el segon qüestionari va ser respost pels alumnes durant el mes de novembre del curs següent.

remarcar aquesta dada a les conclusions perquè creiem important anotar que tot i que l'escolarització obligatòria finalitza legalment als setze anys, els itineraris formatius i laborals d'aquests joves seran un continu al llarg de les seves trajectòries vitals, i sobretot en aquest nou cicle de les seves vides. S'hauria de tenir especial cura sobretot amb aquests joves que no han obtingut el GES. En aquest punt reprenem les argumentacions d'un dels punts que hem presentat al principi d'aquestes conclusions: havíem anotat que hi havia gairebé un 25% dels joves que no es trobaven a les aules, per tant, proposem que caldria repensar la manera com alguna figura o alguna institució assumeixi el seguiment dels itineraris dels joves un cop han finalitzat el seu pas per l'ensenyament obligatori, sobretot d'aquells joves que no han obtingut el GES i que, per tant, tenen més risc d'exclusió social. En aquest punt haurem d'argumentar que aquesta figura o institució que realitzi l'orientació d'aquests joves, molt probablement, haurà de sobrepassar els límits de la institució educativa, ja que aquests joves ja no es troben en els centres educatius, bé perquè han abandonat els estudis abans d'acabar la seva etapa a l'educació secundària (essent o no majors de setze anys) o bé perquè són majors de setze anys i no volen continuar estudiant.

Des dels centres de secundària, dins d'aquest procés d'orientació, també es critica la limitació existent en l'oferta de places de formació professional (PQPI i CFGM). Tot i que existeix certa ambigüitat en els discursos ja que en algunes de les entrevistes se'ns ha fet explícit que els centres també ofereixen places d'ensenyament postobligatori, i que, per tant, també intenten oferir la formació que el propi centre desenvolupa als seus alumnes de 4rt d'ESO. Per altra banda, també hem trobat argumentacions que ens condueixen al fet que molts cops els alumnes romanen en el mateix centre (i per tant, escullen entre les possibilitats que aquest ofereix) per diferents motius: ser proper, no haver-se de desplaçar, comoditat, etc. Per tant, entrem en l'àmbit dels **itineraris** de l'alumnat de 4rt d'ESO. En aquest punt hem trobat que hi ha més alumnes que finalment cursen batxillerat que als quals els ho han recomanat (+4,9%), i menys alumnes (-11,4%) que cursin CFGM que als quals els ho han recomanat. Aquesta diferenciació es pot explicar a partir dels comentaris que hem anat desenvolupant en les línies anteriors.

A més, en alguns casos, a les entrevistes realitzades als centres de secundària s'ha criticat també la masculinització d'aquesta oferta, sobretot dels PQPI. Les noies tendeixen a realitzar itineraris formatius més llargs amb una orientació academicista més gran. Del conjunt d'alumnes analitzats, un 60% de les noies ha posat de manifest la seva voluntat de cursar estudis universitaris, mentre que entre els nois no arriben a un de cada dos (45%). Aquest fet s'explica probablement per diferents elements. Un d'ells podria ser l'existència d'un mercat de treball que encara discrimina de forma notable les dones, cosa que obliga les noies a entendre la formació com un mecanisme que els permetrà incrementar la seva competitivitat. Una altra raó es derivaria del fet que la major part de la formació professionalitzadora (PQPI i Cicles Formatius) té un perfil clarament masculinitzat. A conseqüència d'això, les noies que no esperen superar satisfactòriament l'ESO es troben en una situació de vulnerabilitat social més gran.

Com hem comentat unes línies més amunt, gairebé el 95% dels joves afirmen que els han donat orientació des de l'**entorn familiar**. Només un 5% han indicat que des de casa (pares, familiars, etc.) no li han donat consell sobre el seu itinerari formatiu o laboral. En aquest punt hem de recordar que la literatura existent apunta per l'existència d'una molt forta correlació entre el nivell d'estudis dels progenitors i la concreció d'expectatives i oportunitats dels joves. En el cas de la mostra que ha format part d'aquest estudi un 28% dels progenitors tenen estudis primaris, un 21% estudis secundaris, un 14% ha estudiat formació professional i un 19% dels progenitors tenen estudis universitaris. Hi ha un 12% dels joves que no saben quin és el nivell d'estudis dels seus progenitors, dada que podria fer incrementar el percentatge de progenitors amb estudis elementals o fins i tot analfabets.

En el fons del debat, hi ha la clàssica pregunta sobre si el sistema escolar ha de servir abans per distribuir socialment els alumnes segons les seves competències (per reproduir la desigualtat social) o si, per contra, ha de servir per incrementar el nivell cultural del conjunt de la població i per garantir les oportunitats d'igualtat de totes les persones, independentment del seu origen social o de qualsevol tipus de diferència (de gènere, cultural, ètnic, etc). Aquest és un debat que s'escapa dels objectius inicials d'aquest estudi, però que es posa de manifest en moltes de les dades que hem analitzat. Existeix encara, com hem esmentat anteriorment, una clara correlació entre l'origen familiar, el nivell d'estudis dels pares i les expectatives dels seus fills.

Per tant, destaquem la importància de desenvolupar treball amb les famílies per tal d'informar-les sobre les oportunitats en els itineraris dels seus fills. Per dotar-les d'eines per tal que puguin assessorar correctament els seus fills i filles, i coneguin totes les possibilitats i sortides formatives i professionals que ofereixen les diferents opcions dels itineraris.

L'aplicació de la **perspectiva longitudinal** a l'estudi de les trajectòries formatives i laborals, malgrat resultar molt més complexa que la tradicional perspectiva transversal o sincrònica, ens ha de permetre incrementar el nostre coneixement d'aquests processos. En aquest estudi hem recollit informació de gairebé 600 joves que es trobaven realitzant 4rt d'ESO durant el curs escolar 2008-09, i hem fet el seguiment de gairebé el 25% d'aquests. Aquests són els qui es trobaven realitzant un itinerari diferent al batxillerat o als cicles formatius i els qui ens havien indicat que tenien un "alt risc d'abandonament del sistema educatiu" (tot i trobar-se cursant algun d'aquests dos itineraris formatius), a més dels joves que no havien promocionat.

Respecte el seguiment que hem realitzat dels itineraris d'aquests joves del Maresme amb la segona onada de qüestionaris, hem trobat que hi ha una major presència de joves nois que de noies, que són aquells que tenen una edat més elevada i que hi ha un volum més nombrós de joves immigrants que pel total dels joves que van participar en la primera onada dels qüestionaris.

Entre aquests hi ha un 6% de joves que han indicat que ni estudien ni treballen i, entre aquells que estudien, un 12% no sap que farà en acabar aquest curs escolar. Un 40% dels joves que han respost aquest segon qüestionari, pensen que no tenien suficient informació sobre les diferents opcions que es poden fer en acabar els estudis d'ESO. Per tant, no és d'estranyar que un 30% hagi indicat que estan poc/gens satisfets de la seva situació actual; opinió compartida per un 25% dels pares d'aquests joves.

Respecte el nivell formatiu dels progenitors d'aquests joves, podem dir que se situa per sota de la mitjana que hem establert per al conjunt de la mostra. Així, hi ha un percentatge més elevat de pares i mares d'aquests joves¹⁵² amb estudis primaris i secundaris que la mitjana i un percentatge inferior (6 punts percentuals) amb estudis universitaris. A més trobem un percentatge superior de joves que ens indiquen no saber quin és el nivell d'estudis finalitzat pels seus progenitors.

No totes les variables recollides s'han mostrat significatives per a l'explicació del rendiment acadèmic i la configuració de les expectatives formatives i laborals dels alumnes, però ens poden ajudar a explicar altres elements col·laterals. Pensem que hem arribat a un moment

¹⁵² Que no han acreditat, que segueixen un itinerari diferent al batxillerat o CFGM i/o que tenen alt risc d'abandonament del sistema educatiu.

en què, donada la base d'informació de la qual disposem, continuar l'anàlisi de les trajectòries d'aquests joves és relativament senzill i pot esdevenir extremadament interessant.

10. Epíleg

10. Epíleg

Els itineraris formatius i professionals dels joves depenen de la interacció de dos factors clau: oportunitats (formació i experiència, bàsicament) i expectatives. Els agents de socialització que incideixen en aquests factors són fonamentalment l'escola i la família, però no són els únics, ja que s'hauria de cercar una intervenció sinèrgica entre aquests i les administracions locals, les associacions per a l'educació extraescolar i altres agents potencialment propers a la vida quotidiana de les persones joves.

La presa de decisions de major rellevància pel que fa als itineraris formatius i laborals dels joves es dona a l'escola, durant els darrers cursos de l'ESO, però les condicions que intervenen en els processos clau, i que hem anant establint al llarg d'aquest estudi, operen des de molt abans. Gran part de la literatura sobre itineraris afirma que la consolidació de l'èxit dels itineraris formatius s'origina abans del cicle de secundària. Per tant, destaquem la importància de desenvolupar un seguiment dels itineraris i una orientació que els acompanyi en la construcció de la seva trajectòria des d'unes etapes formatives més primerenques.

Segueixen existint diferències en els rendiments escolars i els itineraris acadèmics dels joves com a conseqüència de les desigualtats socials d'origen. L'escola, com a institució, ha d'evitar la reproducció de les desigualtats socials d'origen en l'*output* educatiu, ja que aquestes impacten en les oportunitats i les expectatives dels joves i, en definitiva, com hem indicat més amunt, en les seves trajectòries, en la construcció dels seus itineraris.

Els models tradicionals de transició entre formació i ocupació s'han modificat. La relació estudis – treball – autonomia – emancipació ha deixat de ser lineal. S'ha transformat en una aproximació successiva en la qual es donen diferents, i a vegades complexos, models de transició juvenils. Les trajectòries lineals són les que presenten actualment nivells d'èxit més elevats, atesa la manca de garanties d'inserció dels models erràtics.

El fracàs escolar es manifesta més enllà de l'obtenció de credencials. En aquest estudi, hem indicat el percentatge d'alumnes que han acreditat, però també hem fet palesa l'existència d'un volum important de joves que no es troben a les aules cursant el darrer curs de l'educació secundària obligatòria i hem fet el seguiment d'aquells joves que encara que hagin acreditat tenen la possibilitat d'abandonar els seus itineraris formatius. Actualment, s'ha obert un debat social sobre l'increment de joves que es troben en situació de risc d'exclusió social. Es tracta de joves que bàsicament, ni estudien ni treballen, i que es caracteritzen per ser el col·lectiu de joves que més dificultats estan tenint per orientar el seu itinerari laboral. És a dir, és la *generació Neet* (Not employment, education or training), més coneguda al nostre país com la *generació Ni-Ni*¹⁵³ (Ni estudien, ni treballen). Els joves que abandonen el sistema educatiu sense acreditar tenen més probabilitats de trobar-se dins aquest grup de joves (*Ni-Ni*) que la resta de joves que obtenen el GES o que continuen amb la seva formació postobligatòria. Cada cop més, les credencials educatives són una condició necessària per obtenir un lloc de treball de manera que els joves que no acrediten la formació obligatòria comptaran amb enormes dificultats per incorporar-se al mercat de treball, passant a formar part del col·lectiu *Ni-Ni*.

¹⁵³ Tot i que volem fer palès que la definició de "generació Ni-Ni" no és compartida per nosaltres. Entenem que no es pot traslladar a tota una *generació* una situació que afecta només a part del col·lectiu i que per tant no és generalitzable.

És important actuar ràpidament amb els joves que no han generat cap credencial educativa per tal d'evitar que iniciïn períodes d'inactivitat i també amb aquells que tan sols disposen de la formació obligatòria. S'ha de fer especial èmfasi en la necessitat d'incrementar les expectatives formatives dels joves i aconseguir la seva reincorporació al sistema educatiu. Una inserció ràpida en el mercat de treball en ocupacions de baixa qualificació i que no aportï res a la millora de l'ocupabilitat dels joves no és una opció desitjable, de manera que l'objectiu no ha de ser tant la inserció, com la millora de l'ocupabilitat dels joves; aquesta s'aconsegueix amb més formació i amb la incorporació a feines significatives, que tinguin valor afegit.

La consecució d'aquests objectius exigeixen un pacte entre institució educativa, administració local i sector empresarial. Cal no oblidar el paper de les famílies en la transmissió d'expectatives i coneixements per la qual cosa és un agent clau a incorporar en aquest procés. El treball conjunt de tots ells permetrà donar respostes coordinades a cadascuna de les institucions, amb el suport de la resta d'agents, en el camí de reduir el fracàs escolar, augmentar les expectatives formatives dels alumnes i proporcionar vinculacions al mercat de treball per tal d'ampliar els coneixements i les aptituds dels joves. Cal doncs, entendre les transicions no com el pas d'un estat a un altre, sinó com un procés continuat amb múltiples vinculacions entre els sistema formatiu i el mercat de treball que pot requerir un acompanyament a llarg termini.

Bibliografia

Bibliografia

- Adecco Institute. *La transición de la escuela al trabajo: ¿Podemos facilitarle ese difícil trance a los jóvenes europeos?*. Adecco Institute White Paper, marzo de 2007. [en línia].
- Ajuntament de Tarragona. *On som i on volem arribar. Suport per a la comprensió i anàlisi dels factors d'ocupabilitat i per a la definició de l'objectiu professional*. A Cap a la Feina, materials d'orientació. 2005.
- Bell, D. *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid, Alianza editorial, 1983.
- Benjam, P. *L'avaluació no és el problema*. A El Periódico 8-10-2008.
- Bocanegra, S. *Entre les parets*". A L'Avenç, 344 de març de 2009.
- Calero, J. *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Laboratorio de Alternativas. Fundación Alternativas. Documento de trabajo 83/2006. [en línia].
- Cardús, S. *El desconcert en l'educació*. Col·lecció Obertures, 7. Barcelona, Edicions La Campana, 2001.
- Casal, J. *Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral de siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración*. Revista REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 75.
- Casal, J. (et al). *Enquesta als joves de Catalunya 2002*. Barcelona, Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, 2004.
- Casal, J. (et al). *Itinerarios y trayectorias: Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo*. Trayectorias, Año VIII, núm. 22. Setembre-Desembre 2006.
- Casal, J. (et al). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*. Revista Papers 79, 2006 (21-48).
- Casal, J., Garcia, M. i Merino, R. *De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales*. Revista de Educación 34. Septiembre-Diciembre 2006 (81-98).
- Federació de Municipis de Catalunya. Resolució nº4 de la XIX Assemblea General. *Els ens locals també som serveis públics d'ocupació*. [en línia].
- Ferrer, F., Castel, J.L. i Valiente, O. *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada. Avançament de resultats (I). Dossier de premsa*. Fundació Jaume Bofill, 17-09-2008. [en línia].
- Ferrer, F. (dir). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008*. Fundació Jaume Bofill, Editorial Mediterrània, Barcelona, 2009.
- Fune, J. (et al). *L'acompanyament de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. Col·lecció Finestra Oberta, 3. Barcelona, Fundació Bofill, 1998.
- Funes, J. *L'acompanyament dels nois i noies adolescents en les seves transicions quan s'acaba l'escola obligatòria*. Diputació de Barcelona, Àrea d'educació. Gener de 2009. [en línia].
- Furlong, A. i Cartmel, F. *Els contextos canviants de la joventut*. Col·lecció Aportacions 14. Barcelona. Secretaria General de la Joventut. Generalitat de Catalunya. Barcelona, 2001.

Generalitat de Catalunya. *La diversitat es gestiona des de la diversitat. Consideracions al voltant del darrer informe de la Fundació Bofill. Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. 2008 [en línia].

López Blasco, A. i Du Bois-Reymond, M. *Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos*. Revista Estudios de Juventud, 65 (11-28), 2004.

López Blasco, A. *De los itinerarios lineales a las trayectorias yo-yo*. Article presentat a la Conferència Joves y políticas de transición en Europa.

Marí-Klose, P. (dir). *Informe de la inclusió social a Espanya: 2009*. Barcelona, Fundació Caixa Catalunya, 2009.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Informe PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid, 2007. [en línia].

Meneses, J. i Mominó, JM. *La generación de capital social en el sistema educativo no universitario: un análisis del desarrollo comunitario de las escuelas en Cataluña*. Revista Papers 87, 2008 (47-75).

Merino, R. i Garcia, M. *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Informes Breus, 4. Fundació Jaume Bofill. Editorial Mediterrània, Barcelona, 2007.

Observatori de la Joventut del Maresme. *Les realitats juvenils del Maresme. Informe estadístic 1996-2006*. Gener 2008. [en línia]

Observatori de la Joventut del Maresme. *Joves estrangers al Maresme. Recull estadístic 2006. Monogràfic 1*. Gener 2008. [en línia]

Observatori de Desenvolupament Local del Consell Comarcal del Maresme. *Informe sociolaboral trimestral del Maresme. 3r trimestre 2009*. [en línia]

Planidura, R. *La Llei d'Educació des del Món Local*. Document de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, Barcelona, 2009.

Saturnino, J. *Clase social, tipo de familia y logro educativo en Canarias*. Revista Papers 87, 2008 (77-100).

Quintini, G., Martin, John P. i Martin, S. *The changing nature of the school-to-work transition proces in OECD countries*. IZA Discusion paper no.2582, January 2007, OCDE.

Salvadó, A. i Serracant, P. *Forever young. Vulnerabilitat social juvenil o vulnerabilitat social generacional?* Ponència marc del III Congrés de la Joventut de Catalunya, 2002.

Serracant, P. *La sobrequalificació entre els joves catalans*. Col·lecció Aportacions, 27. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria de Joventut.

Serracant, P. (coord). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007. Una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Secretaria de Joventut, Barcelona, 2008.

Síndic de Greuges. *Informe extraordinari de l'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya*. Setembre de 2007. [en línia].

Subirats, J. (dir). *Desigualtats en les trajectòries formatives de l'educació postobligatòria a Catalunya*. Quaderns d'Avaluació, 14. Departament d'Educació. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Barcelona, 2009.

Subirats, J. (dir). *Polítiques de transició escola-treball. Un estudi exploratori d'instruments a Catalunya*. Grup de Recerca IGOP de la UAB. Servei d'Ocupació de Catalunya. Juliol de 2009.

Toharia, L. *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*. Madrid, Alianza Editorial, 1993.

Estudis d'Investigació social sobre itineraris formatius i laborals realitzats per la FFiG

Anàlisi dels itineraris formatius de l'alumnat d'ESO que procedeix dels CEIP dels sectors de Can Puiggener i La Serra (Sabadell). Ajuntament de Sabadell, Departament d'Educació (2009).

Anàlisi dels itineraris formatius i laborals dels alumnes matriculats a 4rt d'ESO a centres educatius del Prat de Llobregat, curs 2005-2006. Informe de resultats. Ajuntament del Prat de Llobregat amb el suport de la Diputació de Barcelona (2007).

Anàlisi dels itineraris formatius i laborals dels alumnes matriculats a 4rt d'ESO a centres educatius del Prat de Llobregat, curs 2003-2004. Informe quantitatiu de dades. Ajuntament del Prat de Llobregat amb el suport de la Diputació de Barcelona (2004).

Itineraris formatius i laborals dels alumnes que han cursat 4rt d'ESO el curs 2002-2003 als centres educatius del Prat de Llobregat. Seguiment dels que no acrediten i no repeteixen. Primera part: Informe quantitatiu de dades. Segona part: Informe de resultats. Ajuntament del Prat de Llobregat amb el suport de la Diputació de Barcelona (2004).

El rendiment escolar a l'ESO. Anàlisi dels itineraris formatius d'una generació d'alumnes matriculats als IES de Badalona. Per encàrrec de la Diputació de Barcelona i de l'Ajuntament de Badalona. (2003).

El rendiment escolar a l'ESO. Anàlisi dels itineraris formatius dels alumnes de 3r d'ESO matriculats als IES de Badalona. Per encàrrec de la Diputació de Barcelona i de l'Ajuntament de Badalona. (2002).

Anàlisi dels itineraris formatius i laborals dels joves matriculats a centres educatius de l'Hospitalet que no van obtenir la graduació de l'ESO al curs 1999-2000. Per encàrrec de l'Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat i amb el suport de la Diputació de Barcelona. (2002).

Anàlisi dels joves de l'Hospitalet que no han obtingut la graduació de l'ESO al curs 1999-2000. Per encàrrec de l'Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat i amb el suport de la Diputació de Barcelona. (2001).

Índex de taules i gràfics

Índex de gràfics i taules

Índex de gràfics

Gràfic 1. Distribució dels joves del Maresme segons grups quinquennals (2008)	77
Gràfic 2. Evolució del nombre de joves al Maresme (2000 – 2008)	78
Gràfic 3. Piràmide de població del Maresme segons lloc de naixement (2008)	79
Gràfic 4. Evolució del nombre de matriculats segons titularitat del centre	80
Gràfic 5. Distribució de l'alumnat d'ESO segons titularitat del centre	81
Gràfic 6. Evolució de la matriculació d'alumnat d'origen estranger segons titularitat del centre	82
Gràfic 7. Evolució de l'alumnat d'origen estranger matriculat segons titularitat del centre	83
Gràfic 8. Zona d'origen de l'alumnat d'origen estranger. Curs 2008-2009	84
Gràfic 9. Avaluació segon cicle d'ESO. Curs 2007-2008	85
Gràfic 10. Estudis acabats dels joves de 25 a 29 anys. Cens 2001	86
Gràfic 11. Distribució segons sexe	102
Gràfic 12. Distribució segons any de naixement	103
Gràfic 13. Distribució segons edat	104
Gràfic 14. Distribució segons lloc de naixement	108
Gràfic 15. Distribució "Nascuts a l'estranger" segons edat d'arribada a Espanya	111
Gràfic 16. Distribució de l'alumnat estranger segons cicle formatiu corresponent a la seva edat d'arribada a Espanya	112
Gràfic 17. Creus que aprovaràs l'ESO?	114
Gràfic 18. Creus que suspendràs alguna assignatura?	115
Gràfic 19. Suspendràs alguna assignatura? Segons si pensen que aprovaran l'ESO	116
Gràfic 20. Suspendré alguna assignatura, segons expectatives d'aprovar l'ESO. Comparació	117
Gràfic 21. Nombre d'assignatures que pensen que suspendran	118
Gràfic 22. Avaluació final a primer cicle de Secundària	120
Gràfic 23. Quina va ser la teva avaluació a sisè de primària?	121
Gràfic 24. Un cop acabis els estudis d'ESO, què t'agradaria fer?	122
Gràfic 25. Vull seguir estudiant una altra cosa, què?	123
Gràfic 26. Detalla quina branca de Batxillerat	124
Gràfic 27. En quin centre has fet la prematrícula?	126
Gràfic 28. Què t'han recomanat que facis des de l'institut?	128
Gràfic 29. Què t'han recomanat que estudiïs, des de l'institut?	129
Gràfic 30. Què t'aconsellen des de casa que facis?	130
Gràfic 31. Què t'han aconsellat que estudiïs des de casa?	131
Gràfic 32. Què volen fer la majoria dels teus amics quan acabin l'ESO?	133
Gràfic 33. Quin és el nivell màxim d'estudis que vols arribar a tenir?	135
Gràfic 34. Participes en alguna associació?	137
Gràfic 35. Quin tipus d'associació (resposta múltiple)	138
Gràfic 36. Coneixes el PIJ del teu municipi?	139
Gràfic 37. Hi has anat alguna vegada?	140
Gràfic 38. Quines coses fas al PIJ?	141
Gràfic 39. Quines coses fas al PIJ? Resposta múltiple	141
Gràfic 40. Coneixes el PIJ d'alguna altra població del Maresme que no sigui del teu municipi?	142
Gràfic 41. Hi has anat alguna vegada?	144
Gràfic 42. Fas algun tipus d'activitat extraescolar?	145
Gràfic 43. On va néixer la teva mare?	146
Gràfic 44. On va néixer el teu pare?	147
Gràfic 45. Nivell d'estudis finalitzat progenitors	150
Gràfic 46. Tens altres familiars que hagin estudiat alguna cosa després de la formació obligatòria?	151

Gràfic 47. Coneixes algun servei d'informació, orientació i assessorament sobre estudis i treball al teu municipi?.....	153
Gràfic 48. Has buscat alguna vegada informació sobre estudis que es poden fer en acabar l'ESO si has aprovat (batxillerat, cicles formatius, orientació universitària)?	154
Gràfic 49. Has buscat alguna vegada informació sobre estudis que es poden fer sense necessitat d'haver aprovat l'ESO?.....	157
Gràfic 50. Has buscat alguna vegada informació sobre on es poden cursar estudis per aconseguir l'ESO per a adults?	160
Gràfic 51. Has buscat alguna vegada informació sobre beques?	163
Gràfic 52. Alumnes segons si promocionen 4rt d'ESO.....	167
Gràfic 53. Avaluació final 4rt d'ESO, alumnes que promocionen.....	167
Gràfic 54. Itineraris (recomanat i que han manifestat que desenvoluparan) alumnes que promocionen.....	168
Gràfic 55. Itineraris descrits pels centres de secundària, alumnes que no promocionen	169
Gràfic 56. Persona que ha fet l'orientació	170
Gràfic 57. Què fas actualment?.....	190
Gràfic 58. Què estudies?.....	191
Gràfic 59. Què vols fer quan acabis aquest curs escolar?.....	192
Gràfic 60. Recordes què et van recomanar des de l'institut que fessis en acabar l'ESO?	193
Gràfic 61. Has seguit aquesta recomanació?.....	193
Gràfic 62. Has utilitzat alguna vegada algun servei o recurs per buscar informació sobre estudis i/o treball?.....	195
Gràfic 63. T'ha estat fàcil o difícil escollir allò que volies fer?.....	196
Gràfic 64. Com valoraries l'orientació rebuda des de	197
Gràfic 65. Penses que tenies suficient informació sobre les diferents opcions que podies fer en acabar l'ESO?	197
Gràfic 66. A nivell personal, estàs satisfet amb la teva situació actual?	198
Gràfic 67. Estan satisfets els teus pares amb la vida que fas actualment?.....	198
Gràfic 68. Com valoraries el grau d'interès dels teus pares respecte els teus estudis?	199
Gràfic 69. Respecte el teu futur a nivell professional, ets més aviat optimista o pessimista?	201
Gràfic 70. Com t'imagines d'aquí a cinc anys?	202

Índex de taules

Taula 1. Població activa, atur registrat, taxa d'atur i variacions 3r T 2009.	Municipis del Maresme	88
Taula 2. Distribució dels municipis segons número d'habitants		92
Taula 3. Distribució dels municipis de la comarca del Maresme		93
Taula 4. Centres de secundària de la mostra i municipi al que pertanyen		93
Taula 5. Distribució dels qüestionaris segons centres de secundària		95
Taula 6. Entrevistes procés de tutorització		97
Taula 7. Distribució segons centre de secundària		105
Taula 8. Distribució segons municipi de residència		106
Taula 9. Distribució segons zona del Maresme i municipi de residència		107
Taula 10. Distribució "Nascut a la resta d'Espanya" segons comunitat autònoma		109
Taula 11. Distribució "Nascuts a l'estranger" segons país		110
Taula 12. Distribució dels "No escolaritzats al país d'origen" segons país i edat d'arribada a Espanya		113
Taula 13. Assignatures que pensen que suspendran (resposta múltiple)		119
Taula 14. Distribució segons CFGM		125
Taula 15. Distribució dels centres on han fet la prematrícula segons l' estudi que cursaran, % segons estudi		127
Taula 16. Què t'han recomanat des de casa i des de l'institut que facis?		132
Taula 17. Què t'han recomanat des de casa i des de l'institut que estudiis?		132
Taula 18. Comparació entre allò que vols estudiar i què volen fer la majoria dels teus amics?		134
Taula 19. Comparació entre allò que volem fer després de l'ESO i el nivell màxim d'estudis que volen arribar a tenir		136
Taula 20. Assenyala quins PIJ coneixes (pregunta múltiple)		143
Taula 21. Comunitats autònomes on van néixer els progenitors, freqüències		148
Taula 22. País on van néixer els progenitors, freqüències		149
Taula 23. Familiars amb estudis postobligatoris		151
Taula 24. Teniu a casa els següents recursos?		152
Taula 25. A qui la hi has demanat o on l'has cercat? Resposta múltiple		155
Taula 26. Si la necessitessis a qui la hi demanaries o on la cercaries? Resposta múltiple		156
Taula 27. A qui la hi has demanat o on l'has cercat? Resposta múltiple		158
Taula 28. Si la necessitessis a qui la hi demanaries o on la cercaries? Resposta múltiple		159
Taula 29. A qui la hi has demanat o on l'has cercat? Resposta múltiple		161
Taula 30. Si la necessitessis a qui la hi demanaries o on l'ha cercaries? Resposta múltiple		162
Taula 31. A qui la hi has demanat o on l'has cercat? Resposta múltiple		163
Taula 32. Si la necessitessis a qui la hi demanaries o on l'ha cercaries? Resposta múltiple		164
Taula 33. Risc abandonament itinerari formatiu		170
Taula 34. Risc abandonament segons itinerari formatiu indicat pel centre de secundària, %		171
Taula 35. Entrevistes procés de tutorització		175
Taula 36. Distribució dels joves segons si han obtingut el GES		183
Taula 37. Distribució dels joves segons itinerari desenvolupat		184
Taula 38. Distribució dels joves segons sexe		184
Taula 39. Distribució dels joves segons any de naixement/edat		185
Taula 40. Distribució dels joves segons any de naixement/edat		185
Taula 41. Creus que aprovarà 4rt d'ESO?		186
Taula 42. Un cop acabis l'ESO, què t'agradaria fer?		186
Taula 43. Què t'han recomanat des de l'institut?		187
Taula 44. Quin és el nivell màxim d'estudis que vols arribar a tenir?		187
Taula 45. Quina és la nacionalitat del teu pare i la teva mare?		188
Taula 46. Quins són els estudis màxims que han assolit el teu pare i la teva mare?		189
Taula 47. D'on has obtingut la informació dels estudis que estàs realitzant? *		194
Taula 48. Per quina via has aconseguit la feina que tens? *		195
Taula 49. T'ha estat fàcil o difícil escollir allò que volies fer? Segons situació actual		196

Taula	50.	Indica	el	teu	grau	d'acord/desacord	
amb les següents frases (molt, bastant, poc, gens).....							200
Taula	51.	Indica	el	teu	grau	d'acord/desacord	
amb les següents frases (molt/bastant, poc/gens).....							201

Estudi joves en transició Escola-Treball. El Maresme 2009

El moment de finalització de l'educació obligatòria és per als joves un moment de presa de decisions. Aquesta recerca aporta llum sobre quins són els mecanismes i instruments que fan servir per iniciar els nous itineraris en aquest moment clau de la seva trajectòria. Aquesta diagnosi també explora quines són les dificultats que es troben els i les professionals a l'hora de desenvolupar la important tasca d'assessorament i orientació.