



Informes d'Avaluació 10

Informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

Via Augusta, 202. Edifici Annex, 2n pis
08021 Barcelona
www.gencat.net/educacio/csda/index.htm



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

Informes
d'Avaluació 10

Informe per
a la millora
dels resultats del
sistema educatiu
a Catalunya



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Catalunya)

Informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu. _ (Informes d'avaluació ; 10)

A la part superior de la portada: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. _ Bibliografia

I. Prats, Joaquim, dir. II. Catalunya. Departament d'Educació III. Títol IV. Col·lecció: Informes d'avaluació ; 10

1. Sistema educatiu _ Catalunya 2. Educació _ Catalunya _ Avaluació 3. Rendiment escolar _ Catalunya

371(467.1)

Informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya

Realitzat en el marc de l'Acord estratègic per a la internacionalització i la competitivitat de l'economia catalana, de 16 de febrer de 2005

Director:

Joaquim Prats Cuevas

Comissió d'experts de la Fundació CIREM:

Oriol Homs, Josep Maria Rotger (coordinadors), Bernat Albaigés, Francesc Capel, Diego Herrera, Jordi Potrony

Comissió d'experts del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu:

Carne Amorós i Basté, Jordi Saura i Valls, Ferran Ruiz i Tarragó

Nota

Cada vegada que s'esmenten pares, alumnes, professors, etc., s'entén que es fa referència a ambdós sexes.

© Generalitat de Catalunya

Departament d'Educació

Edició: Servei de Difusió i Publicacions

Disseny coberta: Estudi Carne Vives

Maquetació: TIMIT 2003 SL

1a edició: febrer de 2007

Tiratge: 3.000 exemplars

Impressió: Novatesa, S.L.

Dipòsit legal: B.6.603-2007

No és permesa la reproducció total ni parcial d'aquest document per cap mitjà electrònic, per a cap propòsit, sense l'aprovació expressa del Departament d'Educació.

| | |
|--|----|
| Introducció | 5 |
| 1. Factors i situacions que contribueixen al baix rendiment escolar a Catalunya | 7 |
| 1.1. Prolegòmens | 7 |
| 1.2. Aproximació conceptual | 8 |
| 1.3. Causes i factors del rendiment escolar | 9 |
| 1.3.1. Causes intrínseques: atribuïbles a l'individu (alumne) | 9 |
| 1.3.2. Causes extrínseques: atribuïbles al context polític, territorial, econòmic, sociocultural, familiar i educatiu .. | 10 |
| 1.4. Els factors prioritaris | 13 |
| 2. Evolució i canvis en el sistema educatiu | 15 |
| 2.1. De la Llei general d'educació a la LOE | 15 |
| Evolució de l'alumnat matriculat durant el període d'aplicació de l'LGE | 16 |
| La despesa en educació i la seva relació amb el PIB | 17 |
| Evolució de l'alumnat matriculat durant el període d'aplicació de la LOGSE | 18 |
| 2.2. L'evolució del sistema educatiu a Catalunya | 19 |
| Evolució de l'alumnat matriculat durant el període 1986-2004 | 19 |
| Evolució de les taxes netes d'escolarització en el període 1999-2003 | 20 |
| Percentatge de població adulta que té el màxim nivell de formació especificat | 21 |
| Distribució de la població d'edat compresa entre 25 i 64 anys, d'acord amb el nivell màxim assolit, des del 1999 fins al 2003 | 21 |
| Alumnes estrangers per nivells educatius | 22 |
| 3. Les dades bàsiques del rendiment escolar a Catalunya | 23 |
| 3.1. Introducció | 23 |
| 3.2. Promoció escolar | 24 |
| 3.2.1. Primer cicle d'ESO | 24 |
| 3.2.2. Segon cicle d'ESO | 28 |
| 3.2.3. Batxillerat | 32 |
| 3.2.4. Formació professional | 35 |
| 3.3. Taxes d'idoneïtat | 36 |
| 3.3.1. Taxa d'idoneïtat en l'edat | 36 |
| 3.3.2. Taxa d'idoneïtat en el curs | 36 |
| 3.4. Avaluació de resultats | 39 |
| 3.4.1. Resultats a 6è curs d'educació primària | 39 |
| 3.4.2. Avaluació de competències bàsiques a 2n curs d'ESO | 41 |
| 3.5. Resultats PISA 2003 | 43 |
| 3.6. Rendiment i inserció professional dels cicles de formació professional | 52 |
| 3.6.1. Evolució de la matrícula en els cicles formatius | 53 |
| 3.6.2. Grau de superació dels cicles formatius | 54 |
| 3.6.3. Inserció professional dels joves titulats dels cicles de formació professional | 54 |
| 4. El capital cultural de la població a Catalunya | 57 |
| 4.1. Introducció | 57 |
| 4.2. El nivell d'estudis de la població de Catalunya | 57 |
| 4.3. El consum i les pràctiques culturals de la població de Catalunya | 62 |
| 4.4. La relació entre el capital cultural i els resultats escolars | 67 |

| | |
|---|-----|
| 5. Impactes educatius del context socioeconòmic de Catalunya | 71 |
| 5.1. Introducció | 71 |
| 5.2. La relació de la població de Catalunya amb l'activitat | 71 |
| 5.3. Estructura socioeconòmica i categoria professional | 76 |
| 5.4. La relació entre posició socioeconòmica i resultats escolars | 82 |
| 6. Valors i comportaments educatius dels joves | 89 |
| 6.1. Presentació | 89 |
| 6.2. Diversitat de valors i comportaments dels joves davant l'escola | 89 |
| 6.3. Distàncies culturals envers l'escola: el problema de la identificació expressiva | 93 |
| 6.3.1. Autonomia relativa dels joves vs. heteronomia de l'escola | 93 |
| 6.3.2. Lleurecentrisme vs. exigències de l'àmbit escolar | 95 |
| 6.3.3. Cultura digital vs. cultura analògica | 96 |
| 6.4. Discontinuitats en la transició escola-treball: el problema de la identificació instrumental | 98 |
| 6.4.1. Discontinuitats en la transició escola-treball | 99 |
| 6.4.2. Retard de les transicions a la vida adulta | 101 |
| 6.5. Repercussions educatives | 102 |
| 7. La complexitat de la gestió de l'organització escolar | 103 |
| 7.1. Introducció | 103 |
| 7.2. Nivell competencial i autonomia | 105 |
| 7.3. Mapa escolar | 106 |
| 7.4. Autonomia de centres i organització de zones educatives | 106 |
| 7.5. Qualitat i disponibilitat dels recursos invertits en els centres d'ensenyament | 107 |
| 7.5.1. Recursos físics | 107 |
| 7.5.2. Recursos educatius | 107 |
| 7.5.3. Recursos humans | 107 |
| 7.5.4. Recursos de temps | 109 |
| 7.6. Currículum i avaluació | 110 |
| 7.7. Servei d'inspecció | 110 |
| 7.8. Relacions entre escola i entorn | 110 |
| 7.9. Polítiques i pràctiques escolars | 111 |
| 7.10. Matriculació | 112 |
| 7.11. Direcció | 112 |
| 7.12. Participació de les famílies | 113 |
| 7.13. Estudiants | 114 |
| 8. Propostes d'estratègies i conclusions | 115 |
| Bibliografia | 119 |

INTRODUCCIÓ

Des de fa temps hi ha evidències que el sistema escolar a Catalunya presenta dèficits importants de rendiments i de resultats, tant en les etapes d'escolarització obligatòria com en els ensenyaments secundaris postobligatoris, i això malgrat els esforços tant financers com organitzatius que s'han desplegat en els darrers anys.

L'arribada d'una nova onada migratòria i els esforços per accelerar l'evolució econòmica i social cap a la societat del coneixement exigeixen prioritzar la millora de la qualitat de l'educació i dels seus resultats abordant de forma decidida i en profunditat la seva complexa problemàtica.

L'Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana va recollir aquesta preocupació en el marc de les mesures per a millorar la dotació del capital humà. Les mesures 10, 11 i 12 proposen diverses iniciatives per a millorar el rendiment escolar dels centres educatius ampliant el suport als nois i noies amb dificultats educatives i obrint els centres a activitats complementàries en col·laboració amb el seu entorn social. A més, es va aprovar que el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya elaborés un llibre blanc per a identificar i analitzar els factors que més afecten l'elevada taxa de fracàs escolar, des de la perspectiva del seu impacte en la riquesa del capital humà necessari per a liderar un canvi en el model de competitivitat de l'economia catalana.

Aquest Consell ha elaborat el present informe, que situa les diferents dimensions de la problemàtica tot presentant l'estat de la qüestió a Catalunya en tota la seva complexitat, i, d'altra banda, aporta diverses línies d'actuació i estratègies necessàries per a enfocar la resolució d'aquesta qüestió.

L'informe pretén oferir als principals actors socials i econòmics de Catalunya una eina de treball per a consensuar les actuacions i propostes oportunes per tal implicar tots els estaments tant socials com econòmics en la contribució a la millora de la situació actual. Abordar en tota la seva dimensió la problemàtica del rendiment escolar del sistema educatiu exigeix tenir clar un marc conceptual per a interpretar correctament els fenòmens, comptar amb un dispositiu acurat d'informació que ofereixi les dades necessàries per a interrelacionar els diferents factors intervinents i disposar d'un ampli treball de camp per a recollir les posicions i punts de vista de tota la comunitat educativa per tal d'entendre els seus comportaments i les seves necessitats. Un pla de treball d'aquestes característiques va més enllà dels objectius operatius del present informe, la finalitat del qual és fer una primera aproximació a la problemàtica que faciliti la presa de decisions consensuades entre els agents econòmics i socials i la Generalitat de Catalunya, a fi de desplegar mesures que donin un impuls a la superació de les dificultats actuals.

La multiplicitat d'actors (joves, famílies, professorat) i de factors (endògens i exògens) que interactuen en els rendiments educatius finals dels joves formen part d'una matriu per a desxifrar la complexitat de la qual encara no hi ha models analítics que permetin una interpretació global dels resultats. Si, a més, es té en compte que la discussió sobre la mateixa definició de rendiment escolar és problemàtica (fins a quin punt cal incorporar, a més dels aprenentatges, els objectius educatius per al desenvolupament de les capacitats i valors de la persona), hom conclourà que forçosament qualsevol informe sobre el tema ha de ser tractat com a provisional i aproximatiu. El valor que aporta el present informe és la recopilació ordenada de molta informació dispersa i heterogènia que, degudament analitzada i contextualitzada, ofereix una visió àmplia del tema i posa l'accent en els principals factors a tenir en compte per a la presa de decisions.

A l'hora de recollir dades, els autors han disposat de molta informació útil i acurada, però han trobat llacunes que impedeixen arribar a determinar amb prou precisió alguns dels factors que estan incidint en la problemàtica. En aquest sentit es palesa la limitació del mètode estadístic i d'informació sobre el sistema educatiu de Catalunya, que hauria de tenir més recursos i ser altament potenciat, fent alhora més accessible i navegable la informació per a la recerca, l'estudi i la presa de decisions. Aquest reforç del sistema estadístic, conjuntament amb les dades proporcionades pel Pla d'Avaluació del Departament d'Educació i Universitats, hauria de permetre disposar, en un futur no gaire llunyà, de les dades i de la informació necessàries per a la presa de decisions i el pilotatge del sistema educatiu. Nogensmenys, quan no s'ha pogut disposar de les dades adequades, s'ha optat per oferir una aproximació a la problemàtica aportant la informació disponible que permeti una delimitació dels seus entorns.

El pla de treball de l'informe segueix un itinerari de quatre fases. En primer lloc, en els capítols 1 i 2, es fa una aproximació conceptual per tal de situar la problemàtica en el seu context sistèmic i històric i per tal d'identificar els principals factors condicionants del baix rendiment escolar. En segon lloc, en el capítol 3, es presenten les dades existents que fan referència als resultats educatius a Catalunya. En tercer lloc, en els capítols 4, 5, 6 i 7, s'analitzen les dades anteriors des de l'angle de les dimensions més importants que s'han identificat en el primer capítol: el capital humà de la població, els impactes educatius del context socioeconòmic de Catalunya, els valors i comportaments de les generacions joves, la complexitat de la gestió de l'organització escolar. Finalment, en el capítol 8, es presenten una sèrie de propostes d'estratègies per a millorar el rendiment del sistema educatiu a Catalunya.

1. FACTORS I SITUACIONS QUE CONTRIBUEIXEN AL BAIX RENDIMENT ESCOLAR A CATALUNYA

1.1. Prolegòmens

Fins fa molt pocs decennis, l'educació era un privilegi elitista només a l'abast de grups minoritaris, per la qual cosa les persones que no assolien uns resultats escolars satisfactoris eren relativament escasses. Avui dia, amb la generalització universal de l'ensenyament obligatori i l'augment espectacular dels anys d'escolaritat, el nombre de persones que no obtenen uns resultats satisfactoris d'aprenentatge escolar s'ha vist incrementat de forma considerable pràcticament en tots els sistemes educatius.

A Catalunya les xifres de què es disposa, com es veurà en els capítols posteriors, assenyalen que hi ha un volum molt important de joves que s'incorporen al mercat laboral sense les titulacions acadèmiques i professionals adequades. Massa alumnes no arriben a obtenir la graduació de l'ESO, que certifica els aprenentatges bàsics i obligatoris que avui es consideren imprescindibles no solament per a incorporar-se al mercat del treball, sinó també per a poder desenvolupar-se normalment en la societat catalana. El nombre de joves que continuen estudiant posteriorment en els ensenyaments secundaris postobligatoris, tant en el batxillerat com sobretot en els cicles de formació professional, és molt més baix que en els països del nostre entorn.

L'impacte que aquest fet tindrà durant els propers anys en l'economia i en la societat catalanes serà de gran transcendència. En un moment en què el país aposta per una reconversió del seu model d'industrialització, per un increment de la seva capacitat de competitivitat i pels sectors emergents d'innovació en l'àmbit de la societat del coneixement, la manca de personal qualificat, agreujada pel buit demogràfic de les dècades anteriors, pot comportar una estrangulació de les potencialitats de creixement de l'economia.

D'altra banda, des del punt de vista del conjunt de la societat, la reproducció d'un col·lectiu important de població amb uns nivells baixos d'educació i formació també suposarà una rèmora considerable en la cohesió social i en el benestar de la població.

L'ensenyament actual exigeix una gran quantitat de coneixements en diversos camps, elevant les credencials educatives mínimes per a aconseguir títols acadèmics: ja ha quedat molt lluny allò de llegir, escriure i saber les quatre regles bàsiques. Idiomes, informàtica, màsters, postgraus, etc. són una petita mostra de la variadíssima llista de requisits acadèmics que ha de posseir un alumne que desitgi «triomfar» acadèmicament i també potencialment en el món laboral i social.

Es fa del tot necessari posseir uns coneixements amplis, no solament per a formar-se com a persona, sinó també per a sobreviure en una societat cada vegada més tecnificada i competitiva. En el marc de la incipient societat de la informació, un tant per cent molt elevat d'ocupacions professionals exigirà unes acreditacions que vedaran l'accés a tot grup poblacional que tingui un nivell baix de coneixements acadèmics, així com també de capital simbòlic (Subirats, Sánchez, Domínguez, 2002).

En les conclusions de l'estudi *Nuevas garantías formativas para jóvenes poco cualificados* (un projecte d'investigació realitzat per CCOO)¹, es diu que, en el nou marc de l'economia postindustrial (Bell, 1991) o informacional (Castells, 1998), el sistema productiu ja no crea treballs per a persones sense una qualificació reconeguda: a escala europea, totes les noves ocupacions que es generen requereixen un mínim de formació professional. Els joves que no compleixin una titulació professional reconeguda quedaran exposats a un major risc de precarització social i d'atur intermitent al llarg de la seva vida, ocupant els llocs de treball menys desitjats socialment.

Per acabar, més enllà de les diferents posicions o plantejaments teòrics, socials i vitals que es prenguin davant aquest fenomen tan complex, és molt important entendre que una educació que pretengui ser més igualitària i que intenti incrementar el rendiment escolar de l'alumnat pot resultar completament ineficaç si no s'enfoca des d'una perspectiva holística que tingui en

1. CCOO (2004). *Nuevas garantías formativas para jóvenes poco cualificados*.

compte tots els àmbits que intervenen en les condicions de vida de les persones dins la societat: sia en el terreny laboral, sia en els serveis socials i personals, la família o la cultura. Per posar un exemple significatiu, l'èxit dels sistemes educatius dels països nòrdics no és indestruïble de les seves polítiques públiques de benestar, cohesió i equitat socials².

L'abast del problema a Catalunya presenta unes característiques prou preocupants per a prestar-hi la màxima atenció i procurar la mobilització dels recursos i dels esforços de tota la comunitat educativa i dels agents polítics, econòmics i socials del país.

1.2. Aproximació conceptual

A l'hora d'analitzar els resultats del sistema escolar s'ha utilitzat amb profusió un concepte com el de «fracàs escolar», que posa en relleu bàsicament els aspectes més negatius de la realitat del sistema educatiu. Tots els autors que han abordat el tema no deixen d'assenyalar que no es tracta, ni de bon tros, d'un concepte unívoc i amb una definició «canònica» acceptada per tot el món acadèmic i educatiu. Per a alguns autors es tracta fins i tot d'un concepte «ambigu i confús, molt poc feliç» (Pallarés, 1989). En aquesta línia, Raimon Gaja diu que es tracta d'un «concepte multidimensional que sol aplicar-se de forma arbitrària i globalitzadora per designar qualsevol desajustament acadèmic que es produeix en l'estudiant» (Gaja, 1994). José María Puig Rovira, en *Educación en valores y fracaso escolar* (Marchesi, Hernández, 2003), assenyala que l'expressió *fracàs escolar* és ja molt estesa i que serà difícil modificar-la, malgrat la seva accepció simplista i negativa, per a designar el jovent que no completa el període d'escolaritat obligatòria.

De fet, en el seu sentit més ampli, «fracàs escolar» podria ser entès com a fracàs de l'escola com a institució, i algunes explicacions donades sobre el tema així ho han fet, entenent l'escola com un mecanisme actiu de fragmentació social: en són exemples les teories de la reproducció (Bourdieu i Passeron, Baudelot i Establet) o els plantejaments d'Ivan Illich o de Reimer.

No hi ha, doncs, ni una única definició del fracàs escolar ni una explicació simple i monocausal d'aquesta problemàtica. La necessitat de desenvolupar conceptes més precisos i descriptius que donin una visió més global de tots els aspectes relacionats amb el rendiment escolar es fa cada cop més urgent. Sense voler, en aquestes pàgines, entrar en el debat conceptual, s'han triat algunes definicions entorn del concepte de «fracàs escolar» que assenyalen, encara que dins una visió negativa, alguns dels elements que caldria acotar a l'hora de tractar el rendiment escolar. Es partirà de tres definicions, entre les moltes que es poden trobar en la innumerable bibliografia que hi ha sobre el tema, per tal d'intentar centrar el contingut i el sentit del concepte.

L'informe publicat per la Fundació Alternativas amb el títol *El fracaso escolar en España* entén que: «Els alumnes que fracassen són aquells que, en finalitzar la seva permanència a l'escola, no han assolit els coneixements i les habilitats que es consideren necessaris per desenvolupar-se de forma satisfactòria en la vida social i laboral o prosseguir els seus estudis» (Marchesi, 2003).

Aquesta concepció del fracàs escolar surt del sistema escolar per a centrar-se directament en els seus resultats —*outputs*— i remet el fracàs a l'assoliment de les capacitats necessàries per al desenvolupament de l'activitat social i laboral dels individus. Tot i que és una perspectiva molt valuosa, ja que el sistema escolar no s'entén en i per si mateix, sense referència als objectius que cal assolir per a dur una vida social i laboral satisfactòria, no centra a bastament la seva atenció en la dinàmica interna del sistema escolar, i per a entendre per què es produeix aquest fracàs cal referir-s'hi si es vol copsar en tota la seva complexitat què és allò que fa que no s'obtinguin els resultats desitjats.

En l'informe de l'OCDE *Combatent el fracàs escolar a l'escola* (Kovacs, 1998), s'apunten tres manifestacions diferents d'aquest fenomen:

- Alumnes amb un baix rendiment acadèmic (no assoleixen uns coneixements mínims).
- Alumnes que abandonen o acaben l'educació obligatòria sense la titulació corresponent.
- Conseqüències socials i laborals en l'edat adulta dels alumnes que no han assolit la preparació adequada.

En un document publicat l'any 2005 pel Consell Escolar de Catalunya amb el títol *Conviure i treballar junts. Aportació del Consell Escolar de Catalunya a la Jornada de reflexió*, s'entén el fracàs escolar de la manera següent: «...fracàs escolar, entès com a inadaptació i manca de rendiments acadèmics adequats...» (CEC, 2005).

En el llibre *Fracàs escolar a Catalunya*, publicat per la Fundació Bofill, Xavier Martínez Celorrio i Oriol Homs intenten delimitar la definició de *fracàs escolar* de manera més precisa: «S'entén per fracàs escolar la no-adquisició en el temps previst, d'acord

2. Vegeu, per exemple, CSASE (2005b). *El sistema educatiu finlandès vist des de Finlàndia*. Col·l. «Documents», núm.4. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

amb els programes i nivells escolars, dels coneixements i habilitats que la institució escolar té marcats, situació sancionada amb la insuficiència credencial» (Martínez Celorrio, Homs, 1992).

Com es pot veure, en tots els casos el problema se centra en l'àmbit dels resultats individuals assolits per l'alumne en relació amb els programes i els objectius del sistema escolar, però també es fa referència a les capacitats necessàries per a desenvolupar-se en la vida laboral i social. Tant aquestes capacitats com els objectius escolars que cal assolir poden ser obtinguts en diferents nivells i graus, l'impacte dels quals en la trajectòria vital de la persona molt sovint no es pot valorar a curt termini, sinó a més llarg termini. Així, doncs, caldria entendre l'examen dels resultats escolars com un procés d'avaluació seqüencial d'un conjunt d'objectius heterogenis situats en el marc de la trajectòria vital dels individus. Segurament, des d'aquesta perspectiva, no és possible obtenir un indicador únic de resultat escolar i, per tant, caldrà considerar diversos indicadors desplegats en una franja temporal determinada, la interpretació dels quals també requerirà una gradació qualitativa més que no pas quantitativa. Interpretats individualment, cadascun dels indicadors a utilitzar revela els símptomes d'una problemàtica polièdrica. En aquest sentit, el percentatge d'alumnes que surten del sistema escolar sense obtenir, per exemple, el graduat escolar és un indicador parcial que no pot pretendre abastar tota la problemàtica, però que aporta informació significativa per a detectar algunes de les deficiències i alguns dels problemes del procés educatiu i del seu entorn. Una part de la informació que recopila aquest informe gira entorn d'aquest indicador, a l'espera del desenvolupament d'un sistema d'informació més complet.

A continuació s'analitzaran quins són els principals factors que potencialment generaran i, de fet, generen dificultats en els processos d'aprenentatge i que es manifesten com a dèficits en el rendiment acadèmic de l'alumnat.

1.3. Causes i factors del rendiment escolar

Com ja s'ha dit abans, no es pot fer un apropament unidireccional i monocausal a un fenomen tan complex com el de les causes i els factors que condueixen al rendiment escolar. L'anàlisi que es presenta tot seguit es construeix a partir d'un model estructurat en set nivells que, encara que estan interrelacionats, permeten un cert grau d'autonomia en la seva anàlisi, agrupats en dos grans apartats: les causes intrínseques, atribuïbles a l'individu, i les causes extrínseques, atribuïbles a l'entorn, sia l'escolar, sia el social i cultural.

1.3.1. Causes intrínseques: atribuïbles a l'individu (alumne)

El rendiment escolar pot estar íntimament relacionat amb la dimensió interna del subjecte i, més concretament, amb la seva dimensió biològica o psicològica (cognitiva, afectiva i psicomotora).

- **Factors de tipus biològic.** Es fa difícil enumerar totes les afeccions biològiques que poden repercutir, directament o indirectament, en el rendiment escolar, però és evident que algunes anomalies somàtiques reverteixen sobre el rendiment. Seguint el que deia Gastaminza (1988) en el Congrés sobre Prevenció del Fracàs Escolar, els impediments físics més corrents poden ser dèficits sensorials i/o neurològics, com ara deficiències visuals i/o deficiències auditives, i causes patològiques orgàniques pròpiament dites, com ara malalties freqüents, recurrents o cròniques (per ex., la diabetis, les afeccions cardíques, la insuficiència renal, l'asma, els trastorns digestius, l'hipertiroidisme, l'obesitat, les epilèpsies, les anèmies, els trastorns neurològics, etc.). És a dir, qualsevol anomalia física de l'alumne pot exercir una influència negativa sobre el seu aprenentatge.
- **Factors de tipus psicològic.** Els efectes més corrents dels factors psicològics solen ser: sentiment d'inferioritat, cansament i fatiga intel·lectual, peresa, dificultat en la concentració, tristesa i angoixa, introversió i timidesa, irritabilitat, nerviosisme o inquietud, mal de cap, inestabilitat emotiva o supermotivació, insomni. Tots aquests efectes poden tenir unes conseqüències devastadores en l'aprenentatge i els resultats escolars de l'individu. Entre els factors psicològics, se'n poden trobar de diferents tipus: intel·lectuals, volitivoafectius, psicobiològics i psicopatològics³.
- **Factors de tipus conductual.** En aquest apartat es poden destacar tots aquells elements relacionats amb les dificultats en les relacions socials, com ara les tensions familiars, la falta de força de voluntat, el nerviosisme, els mals hàbits que intenten mimetitzar el món dels adults (tabaquisme, drogues, alcohol, etc.).
- **Disposició envers l'aprenentatge.** La motivació i l'esforç de l'alumne estan en gran mesura condicionats per l'entorn social, familiar i d'experiència educativa. Els alumnes que tenen especials dificultats per a l'aprenentatge han de rebre atenció individualitzada, ajuda familiar o, si no, van acumulant retards d'aprenentatge.

3. Seguint Cieza, 1990, s'entén per *psicopatologia escolar* «un subsector psico-pedagògic encarregat de explicar aquelles conductes que, per problemes de relació i comunicació interior i exterior, impiden un adecuado desenvolvimiento del individuo (integración interior, equilibrio, adaptación, competencia, asimilación, actividad, percepción, rendimiento, etc.) en situaciones de institucionalización escolar», pàg.20.

1.3.2. Causes extrínseques: atribuïbles al context polític, territorial, econòmic, sociocultural, familiar i educatiu

Més enllà de les causes intrínseques de l'alumne que poden explicar el seu fracàs escolar, cal tenir en compte que les societats són cada vegada més complexes i que una multitud de factors influeixen decisivament en la vida de les persones. Concretament, en aquests últims anys, d'ençà que s'avança en la societat de la informació, s'estan produint tota una sèrie de transformacions ràpides en molts àmbits.

Així, s'assisteix a una globalització de tipus econòmic que està modificant les relacions socials, les pautes culturals i els esquemes de valors. A això s'ha de sumar un desenvolupament econòmic accelerat, que suposa un canvi profund en les estructures de classes socials i en els hàbits i expectatives personals. La globalització està eixamplant les fractures econòmiques i socials en molts països del món, i està augmentant els fluxos migratoris que han fet créixer la variable pluriètnica i pluricultural fins a dimensions ara com ara desconegudes en el nostre país.

També s'estan produint grans canvis en el mercat laboral, els quals transformen la percepció que la societat té de l'educació i del seu valor com a mecanisme de mobilitat social. Els canvis demogràfics i d'estructura familiar també modifiquen els hàbits socials i el perfil sociològic de la població. Hi ha grans avenços científics i tecnològics que, aplicats al camp de la comunicació, diversifiquen les fonts i els continguts a què té accés la societat actual.

Com és evident, el context educatiu no és immune a tota aquesta sèrie de canvis ràpids i profunds (A.V., 2004), els quals, però, moltes vegades triga a pair i «metabolitzar». Això genera problemes, queixes i malentesos dins la comunitat educativa, que no sempre són fàcils d'arranjar malgrat posar-hi bona voluntat totes les parts integrants.

Entre els factors extrínsecs es poden destacar:

• **Context polític, econòmic, territorial i sociocultural.** Per a la majoria d'autors de la bibliografia especialitzada sobre aquesta temàtica, el context sociocultural explica un percentatge important dels resultats que obtenen els alumnes a l'escola. Vegeu, per exemple: Ferrer, 2006; Bonal, Essomba, Ferrer (coords.), 2004; García-Vera, 1994; Feito, 1990. Com es veurà a continuació, hi ha tota una sèrie de variables a nivell polític, econòmic, territorial, sociocultural que poden incidir en gran mesura en els resultats acadèmics dels estudiants.

— *Paper de les administracions.* Les polítiques educatives dissenyades per les administracions configuren l'estructura i el funcionament dels sistemes educatius. La prioritat que les administracions atorguin a l'educació, els recursos que hi dediquin i la qualitat de la regulació del funcionament dels sistemes educatius tindran un efecte decisiu sobre el mateix funcionament del sistema i el seu grau d'integració en el conjunt de valors i d'expectatives de la població en l'educació de les noves generacions. El grau de gratuïtat de l'oferta educativa, la política de beques, les polítiques d'igualtat d'oportunitats, els criteris de matriculació, la qualitat dels recursos aplicats, especialment en els territoris més desfavorits, influiran en els nivells d'escolarització i en els resultats de les franges de població més vulnerables.

— *Context econòmic.* Les dades de diferents estudis⁴ mostren que, tot i que hi ha excepcions, a més PIB per càpita augmenta el rendiment acadèmic, mentre que a pitjors contextos socioeconòmics es donen pitjors resultats acadèmics. Aquesta és una correlació que afecta sobretot les classes socioeconòmicament més baixes; en les altres classes, les diferències econòmiques, tot i ser-hi, es poden veure compensades per les expectatives de futur del mateix alumne i de la seva família. Així, comptar amb un nivell mínim de renda pot ser una condició afavoridora, però no suficient per a aconseguir bons resultats acadèmics.

— *Context territorial.* A Catalunya es dona un desequilibri territorial de l'oferta educativa, que repercuteix en les condicions d'escolarització i les diferents probabilitats d'èxit educatiu de l'alumnat (Bonal, Rambla, Ajenjo, 2004), depenent del territori de residència: urbà/rural, zones degradades, etc. Es dona una presència desigual al territori de centres de titularitat pública, concertada i privada, fet que, segons aquests autors, genera desigualtats interterritorials i intraterritorials. Determinades zones educatives estan aïllades i exposades a un elevat risc d'exclusió social: allà on l'ambient de barri és tens, amb delinqüència, droga i descohesió social, habitatges petits i poc condicionats per a l'estudi, els serveis que ofereix el barri o població (poliesportius, biblioteques, cinemes, ludoteques, etc.) són menors.

4. Vegeu, per exemple, Ferrer, 2006.

— *Context sociocultural.* L'índex «context social» creat per l'informe PISA s'obté a partir de diferents variables, com ara ocupació dels pares, nivell d'estudis dels pares i nombre de possessions culturals a casa, entre d'altres. Aquest índex aporta una visió multidimensional de la situació de l'estudiant en relació amb el seu entorn social, econòmic i cultural. L'estatus socioeconòmic i cultural determina de manera molt important la major part de les desigualtats entre l'alumnat, no solament en l'apartat del rendiment acadèmic, sinó en d'altres com ara les perspectives de futur o el sentiment de pertinença al centre, per citar dos exemples. Com més alt és el nivell sociocultural de l'alumnat, més altes són les puntuacions del rendiment acadèmic. Els estudiants amb pares d'estatus ocupacional alt obtenen un major rendiment acadèmic. Els estudiants amb pares amb estudis superiors obtenen un major rendiment acadèmic que els estudiants amb pares o que no tenen estudis o que només tenen estudis primaris.

— *Paper dels mitjans de comunicació.* Tradicionalment, els mitjans de comunicació han estat caracteritzats com a recursos o mitjans transmissors d'informació, però actualment la seva influència sobre la població és tan forta (en temps i dedicació), que cal reformular la seva definició i entendre'ls com a tecnologies de la comunicació que afecten l'organització social i el mode de vida característic de les societats industrials avançades. Gran part de les experiències vitals diàries són experiències amb artefactes tecnològics (TV, ràdio, CD, DVD, ordinador) que ofereixen representacions simbòliques de la realitat (a través de pel·lícules, informatius, concursos, espectacles esportius, pàgines web). Aquesta situació representa un context completament nou per a l'aprenentatge experiencial, cultural i educatiu, en el qual els mitjans de comunicació juguen un paper fonamental. L'escola, així, ja no és l'única ni principal institució que transmet coneixements i valors. Els mitjans de comunicació, sobretot la televisió i internet, utilitzen una pedagogia i uns continguts més amens i engrescadors que els emprats per l'escola, però aquesta innegable innovació també té alguns punts foscos.

— *Valors i actituds.* A l'escola pública, per una banda, li exigeixen que sigui panacea de tots els problemes socials i, per l'altra, la critiquen per no ser capaç de gestionar de manera òptima la cada vegada més complexa diversitat d'un alumnat amb capacitats, interessos, gustos, intencions, actituds i comportaments molt diferents. Però queda clar, com s'ha dit abans, que l'escola ja no és l'única ni principal transmissora de valors i coneixements. En moltes ocasions es produeix una lluita entre els valors que propugna l'escola i els valors prestigiats per la família, pels mitjans de comunicació, la publicitat, el cinema, els videoclips, els còmics, els jocs d'ordinador, etc. És evident que, en aquesta competència, els valors propugnats per l'escola ho tenen força difícil per a tenir ressò en l'alumnat, entre d'altres coses perquè molt sovint aquest no s'hi sent gens identificat: davant l'esforç, el respecte, la construcció com a persona i ciutadà de cara al futur, la recerca de l'excel·lència acadèmica —valors que són vistos com a caducs, irrealistes i passats de moda—, els nous valors propugnen un refús de tot allò institucional, un respecte mínim per tot allò aliè, una preocupació exagerada per l'estètica i la moda, la vivència del present i el refús de l'ajornament de recompenses, la idealització de la masculinitat i de la feminitat, de la violència i del treball físic, l'individualisme hedonista, etc.

• **Context familiar.** En els últims decennis s'han produït canvis molt importants en la institució familiar: descens del nombre de fills (a més poder adquisitiu menys fills, segons Bernardi, 2003), desaparició progressiva de la família tradicional autoritària, augment de les separacions i els divorcis, augment de la monoparentalitat, famílies i matrimonis homosexuals. És evident que aquests canvis profunds i relativament ràpids generen tot un nou marc de relacions socials que, com és natural, també repercuteixen en l'escola. Des del punt de vista del context familiar, cal tenir en compte:

— *Nivell sociocultural.* A partir de l'informe Coleman (1966), referit als EUA, i de l'informe Plowden (1967), referit a la Gran Bretanya, es va comprovar que el fracàs escolar afectava de forma més directa les classes socials més baixes, les minories ètniques i els grups marginals de la població (Martínez Celorrio, Homs, 1992). L'estudi de Coleman confirmava que l'èxit o fracàs escolar tenia més a veure amb l'entorn familiar que amb el tipus d'escola. En aquest sentit, un estudi de José Joaquín Brunner⁵, que analitza els resultats de les investigacions més importants sobre èxits d'aprenentatge, conclou que en els països desenvolupats prop del 80% dels èxits d'aprenentatge s'explica mitjançant variables que fan referència a l'entorn familiar, i només un 20% dels èxits d'aprenentatge fan referència a l'acció de l'escola. El nivell sociocultural de les famílies i el capital cultural són determinants a l'hora de preveure possibilitats d'èxit o fracàs en la trajectòria escolar dels fills: a més alt nivell educatiu dels pares, majors són les expectatives dipositades en els fills perquè estudiïn a la universitat (INCE, 2000). Hi ha una relació bastant important entre els anys d'escolarització dels pares (sobretot els de la mare) i el rendiment acadèmic dels alumnes: segons l'informe PISA

5. Presentat al Seminari Internacional sobre Evaluaciones de los Sistemas Educativos, organitzat per l'IIPE-UNESCO-Buenos Aires, a Santiago de Xile, el desembre de 2002.

6. L'informe PISA (Programme for International Student Assessment) és una avaluació internacional aplicada a l'alumnat escolaritzat de 15 anys, dissenyada per a fer-se en cicles de tres anys: 2000, 2003, 2006. En l'edició de l'any 2003 hi van participar quaranta-un països. L'informe avalua les àrees de comprensió lectora, matemàtiques i ciències des de la perspectiva del domini dels coneixements i destreses necessaris per a la vida adulta. Proporciona, com a mínim, tres tipus d'indicadors: a) indicadors de coneixements i competències adquirides per l'alumnat avaluat; b) indicadors de context, com els factors socioeconòmics i culturals dels estudiants, que permeten comprendre algunes de les raons del seu èxit o fracàs en els indicadors anteriors, i c) indicadors temporals, que permeten observar l'evolució dels sistemes educatius en aquells aspectes avaluats. En l'edició 2003, a Catalunya hi van participar 1.516 alumnes de cinquanta centres.

2003⁶, a Espanya, els alumnes amb mares que no han acabat l'educació secundària obligatòria obtingueren 44 punts menys de mitjana en habilitat lectora que els alumnes amb mares que sí havien acabat l'educació secundària. A Catalunya, els fills de famílies de classe mitjana assalariada tenen el doble de probabilitats que la mitjana de cursar el batxillerat. En canvi, els fills de la classe treballadora tenen menys probabilitats que la mitjana (Bonal, Rambla, Ajenjo, 2004).

Tot i això, s'ha de dir que un baix nivell educatiu pot compensar-se amb un major compromís dels pares amb l'educació dels seus fills. L'important no és tant el capital cultural que es posseeix, sinó com es transmet de forma concreta. Així, Coleman (1997) diu que es pot entendre el *capital social* com aquell «cabal de confiança que un individu o una organització pot adquirir davant altres individus o organitzacions», el qual, juntament amb el capital econòmic i l'humà, l'educació i els valors, conforma un perfil de cada alumne davant la seva educació. Això explicaria clarament com alumnes provinents de la classe treballadora i amb poc nivell cultural triomfen en els estudis, ja que viuen en un context familiar que els ajuda, dóna suport i es preocupa pels seus estudis (és necessari invertir en temps, coneixements i aptituds). El cas pot donar-se a la inversa, amb uns pares amb un alt nivell sociocultural però un baix interès i una baixa dedicació a l'educació dels fills. Es pot concloure així que, a majors expectatives i major implicació dels pares en l'educació dels fills, millors resultats acadèmics dels fills, independentment del capital cultural que es posseeixi (registre lingüístic, formació, possibilitats culturals i professionals, vincles socials, etc.) (Lahire, 1995).

— *Dedicació en temps i coneixements en l'aprenentatge dels fills.* La valoració personal dels pares, de la família i de l'entorn sobre l'escola i l'aprenentatge condiona molt la visió positiva o negativa de l'alumne. Són molt importants els models de referència propers que donin suport i motivin la necessitat de l'aprenentatge. És fonamental la dedicació que els pares ofereixen a l'educació dels fills: el suport en els seus estudis (control dels treballs, dels deures, de les notes, de l'assistència, participació en les reunions del centre escolar), la comunicació que es genera entre pares i fills (diàleg sobre temes profunds i vitals per al desenvolupament de la seva personalitat: el sexe, les drogues, el treball, la mort, etc.), el foment dels hàbits lectors (llibres, diaris, etc.), la participació en les activitats culturals (teatre, exposicions, concerts), veure la televisió plegats, etc., són factors molt importants perquè generen un context on es potencien i prestigien l'estudi, la lectura, la cultura i la comunicació intergeneracional. En canvi, hi ha una sèrie d'elements que poden ser veritables handicaps insalvables: com, per exemple, uns codis lingüístics familiars restringits, en què no es dominin els usos cognitius del llenguatge ni les seves aplicacions, que són de vital importància a l'escola; un retard en la incorporació escolar, que dificulta molt l'aprenentatge, o casos de malnutrició, lleu o severa: sobretot els dos primers anys de la vida del nen són el període en què una carència alimentària comporta les pitjors conseqüències, ja que rebaixa el nivell de les funcions orgàniques (Gaja, 1994). Com més gran és la distància entre els codis culturals de l'escola i els quotidians apresos dins els grups més desafavorits socioculturalment, que tenen uns costums, valors, cultura i llenguatge molt allunyats dels que s'utilitzen a l'escola, aquest allunyament fa que l'alumnat provinent d'aquests grups socials tingui més dificultats d'aprenentatge (Bernstein, 1971 i Grignon, 1991). L'escola redueix la diversitat cultural imposant la uniformitat de la cultura establerta (Aguilar, 1998).

— *Expectatives de futur sobre l'educació dels fills.* Són també molt importants les expectatives que generen els pares sobre el futur acadèmic dels seus fills en relació amb la seva trajectòria. Aquestes expectatives poden ser inadequades tant per excés, amb una pressió excessiva sobre el fill, que pot arribar a sentir-se frustrat davant les altíssimes expectatives paternes que no pot complir, com per defecte, desvaloritzant el treball escolar, produint desmotivació. És evident que uns pares que transmetin escasses expectatives de futur sobre l'educació dels seus fills difícilment veuran com aquests avancen en els seus estudis, ja que no estan rebent cap tipus de reafirmació positiva (INCE, 2000).

• **Sistema educatiu.** A més dels factors intrínsecs a l'individu i dels externs referits al context social, econòmic i cultural, el mateix sistema educatiu actua com un dels factors de major pes en les diferències de rendiment escolar. Es tracta d'un factor extern a l'individu però íntimament relacionat amb l'organització del procés d'aprenentatge, que forma una bona part de les condicions d'aquest aprenentatge, que pot ajudar, entre certs límits, a reduir o a incrementar els impactes dels altres factors que s'han descrit. En el cas de Catalunya, tot sembla indicar, segons els informes de PISA, que hom disposa d'un sistema educatiu homogeni i integrador, que aconsegueix compensar, més que en altres països, l'impacte que tenen els factors de context social, econòmic i cultural en els resultats dels estudiants. Els informes de PISA han aportat molta informació útil per a descriure els elements clau dels diferents sistemes. De tota manera, aquests informes estan lluny de poder-se considerar com una anàlisi d'avaluació comparativa dels sistemes. No han estat concebuts amb aquesta finalitat. De fet, la principal conclusió que es pot extreure dels informes de PISA és que constaten que els sistemes que presenten una major puntuació en indicadors relacionats amb un bon funcionament del sistema educatiu són els que tenen millors resultats. Queda, però, obert què s'entén per un bon sistema educatiu i com es pot aconseguir.

En el capítol 7 del present informe es tracten detalladament els aspectes relacionats amb l'organització del sistema educatiu i que tenen incidència sobre els resultats escolars. Així, doncs, es deixa per a aquest capítol l'anàlisi d'aquests factors.

1.4. Els factors prioritaris

En finalitzar aquest capítol, cal fer una sèrie de consideracions generals a tenir en compte a l'hora d'analitzar els resultats del sistema educatiu.

Primer de tot, cal comprovar la gran complexitat d'elements que intervenen en el sistema educatiu i comprendre la dificultat d'articular tots aquests factors en una educació de masses per aconseguir els millors resultats possibles.

D'altra banda, la major part d'aquests factors estan interrelacionats i la naturalesa d'aquestes relacions no és prou coneguda, amb la qual cosa la complexitat és encara més gran. Els tres grans grups de factors descrits, els intrínsecs relacionats amb el comportament dels individus, els extrínsecs relacionats amb els contextos socials i els relacionats amb el sistema educatiu, presenten relacions asimètriques.

Els factors de context econòmic, polític, social i cultural influeixen en el comportament dels individus i en la configuració dels sistemes educatius i tenen dinàmiques que no són controlables directament pels sistemes educatius. A més, evolucionen a llarg termini i segons paràmetres bastant desconeguts.

La configuració del sistema educatiu i la seva activitat té una gran influència sobre el comportament dels individus (alumnat) i és en relació prioritàriament amb ells que es construeix el procés quotidià dels aprenentatges i l'activitat educativa.

La major part dels factors descrits no són específics d'un territori o d'un sistema determinat, encara que hi pugui haver combinacions desiguals d'un territori a un altre que expliquin algunes diferències; però, entre zones amb un determinat grau d'homogeneïtat del nivell de desenvolupament, o de les cultures civilitzadores, hi hauria d'haver resultats similars o no gaire distants. Aquesta és una de les grans conclusions dels informes de PISA, que vénen a dir que, entre països que comparteixen tipus de societats similars, els resultats no són tan distants. Això significaria que les diferències observables s'haurien de deure a una concentració peculiar d'algun factor negatiu d'ordre contextual o bé a una concentració d'elements negatius de caràcter individual. Si no és així, cal cercar les diferències en el tercer element, constituït per les característiques dels sistemes educatius.

D'altra banda, els sistemes educatius tenen escasses possibilitats d'influir directament sobre els seus contextos socioeconòmics i culturals, si no és en allò referent als comportaments de la població en relació amb la seva pròpia activitat educativa. D'aquí l'interès del recent Pacte Nacional per a l'Educació⁷, que implica tota la comunitat educativa en el sentit més ampli possible.

En canvi, sí que és missió del sistema educatiu actuar sobre l'individu-alumne. En això consisteix la tasca educativa; però, com s'ha assenyalat més amunt, l'escola no és ni de bon tros l'únic agent que intervé sobre els seus alumnes. Amb tot, si es manté la confiança en l'educació, el sistema educatiu ha de considerar les influències dels altres factors com una dada a incorporar en les seves estratègies educatives, adaptant el seu paper i els seus instruments. La relació entre el sistema educatiu i els individus té una dimensió immediatista i una altra a més llarg termini la visibilitat de la qual no ha pas de fer-se evident a curt termini.

Finalment, el sistema educatiu és l'únic responsable d'ell mateix i, per tant, l'Administració com a òrgan competent per a la seva direcció i gestió ha d'assumir els resultats que produeix. És a partir de l'assumpció d'aquesta responsabilitat que tota l'acció de les administracions educatives ha d'anar dirigida a la millora constant dels resultats, tenint en compte, evidentment, la intromissió d'altres grups de factors que poden facilitar o dificultar la seva tasca. La complexitat adquirida per la dimensió dels sistemes educatius de masses es manifesta també en la lentitud dels canvis organitzatius i de funcionament dels mateixos sistemes, que s'observa en tots els sistemes actuals. Però la velocitat dels canvis hauria de ser una de les variables a introduir en els plans de millora de resultats.

És en aquest sentit que es pot afirmar que, del conjunt de factors analitzats, els que fan referència al mateix sistema educatiu i a la seva relació amb l'alumnat són els que haurien de merèixer una atenció prioritària per part dels responsables educatius.

7. El Pacte Nacional per a l'Educació, de 20 de març de 2006, és un acord del Departament d'Educació amb les famílies, els centres educatius públics i concertats, el professorat, l'alumnat i els ajuntaments, elaborat a partir d'un debat de tota la comunitat educativa i el conjunt de la societat catalana. Entre els objectius del Pacte hi ha: resoldre les disfuncions que genera la doble xarxa d'oferta educativa, promoure noves formes d'organització dels centres docents, incorporar elements d'estímul en la recerca professional dels docents, identificar i posar en pràctica línies de col·laboració amb les famílies i línies de cooperació i corresponsabilitat amb els ajuntaments. Informació completa a <http://www.gencat.net/educacio/pacte/index.htm>.

2. EVOLUCIÓ I CANVIS EN EL SISTEMA EDUCATIU

Amb l'aprovació de l'Estatut de 1979, Catalunya passà a tenir competències «plenes» sobre l'educació, cosa que significà que la Generalitat, en el marc de les lleis orgàniques promogudes pel govern de l'Estat, passava a ser qui exerceix i executa la política educativa a Catalunya.

Amb tot, l'estructura del sistema educatiu i els processos de reforma que s'han succeït en els darrers anys han tingut un marc estatal. Les fites clau de l'evolució del sistema educatiu de Catalunya cal, doncs, posar-les en relació amb els canvis produïts a nivell de l'Estat.

2.1. De la Llei general d'educació a la LOE

Els canvis produïts en el sistema educatiu espanyol al llarg del darrer mig segle, i molt especialment a partir de l'època democràtica, han estat realment impressionants. A la pràctica, a Espanya s'ha passat de ser una població amb una escolarització molt deficitària, de nivells bàsics, a assolir la plena escolarització de les etapes obligatòries, l'eixamplament de les etapes intermèdies i un creixement molt considerable dels nivells superiors. En definitiva, s'ha passat d'una educació d'elits a l'escolarització universal.

Mentre que l'any 1964 més del 90% de la població en edat de treballar solament assolía el nivell elemental d'escolaritat, l'any 1995 aquest percentatge s'havia reduït al 52% i els nivells mitjans anteriors als superiors i els superiors s'havien quintuplicat.

En el curs 1982-1983 s'assoleix la plena escolarització (100%) de la població infantil (nivell obligatori 6-14 anys), quan en la situació de partida (curs 1963-1964) tan sols s'arribava al 64%, deixant 1.600.000 infants sense escolaritzar.

L'any 2004 es va arribar a una escolarització de gairebé el 100% de nens i nenes d'entre 3 i 5 anys.

La plena escolarització de la franja 6-15 anys es va aconseguir el curs 1997-1998. En l'actualitat, per tant, hom pot afirmar que s'ha aconseguit la universalització de l'educació de tota la infantesa i joventut dels 3 als 16 anys, i això s'ha assolit en un període de vint anys.

La taxa d'escolaritat en batxillerat i COU es va duplicar entre 1975 i 1993, passant del 33% al 66%. En el mateix període, l'escolaritat d'FP es va triplicar, passant del 9,8% al 27,5%. El nombre de joves escolaritzats entre 16 i 17 anys el curs 2005-2006 es troba en el 81,8%.

La població universitària ha tendit a duplicar-se cada deu anys, amb una sèrie de fites històriques d'estudiants: 1967 (153.000), 1976 (567.819) i 1995 (1.505.611). Actualment més d'un 40% d'una cohort generacional es matricula a primer curs d'ensenyament superior.

La baixíssima situació de partida i el retard històric que arrossegava Espanya secularment en l'àmbit educatiu es varen fer alarmants davant la conjuntura de modernització econòmica que van haver d'afrontar el nostre país i el conjunt de països europeus occidentals en la dècada dels anys seixanta.

A principis de la dècada de 1970, en ple creixement propiciat pel *desarrollismo* franquista, es va dur a terme la primera reforma en profunditat del sistema educatiu, amb l'objectiu explícit d'eleva el nivell educatiu dels recursos humans i ajustar-se, d'aquesta manera, als requeriments d'un sistema productiu en expansió.

La Ley General de Educación (LGE), promoguda pel ministre Villar Palasí i promulgada l'any 1970, va suposar un intent seriós

1. CCOO (2004). *Nuevas garantías formativas para jóvenes poco cualificados*.

per part dels sectors més avançats de la tecnocràcia franquista, avalats per organismes internacionals com l'OCDE i el Banc Mundial, de revisar tota la política educativa anterior per tal d'adequar el sistema d'ensenyament a les noves necessitats d'una societat en procés de canvi en tots els nivells.

En aquestes circumstàncies, l'LGE va significar una reforma radical del sistema escolar. En efecte, aquesta reforma es va materialitzar amb l'extensió de l'educació primària fins als 14 anys i la substitució simbòlica de la seva denominació tradicional per la d'*educació general bàsica* (EGB), amb una orientació de caràcter comprensiu; amb la creació d'un batxillerat unificat i polivalent (BUP) de tres anys, que unificava els diversos tipus anteriors, i amb la supressió de les revàlides com a elements de selecció i la introducció de l'avaluació continuada. També reordenava l'antic curs preuniversitari amb un de nou anomenat *curs d'orientació universitària* (COU), amb característiques menys selectives i més d'iniciació a un àmbit d'ensenyament superior amb una forta optativitat de matèries. I el que va resultar més revolucionari i transcendent: la inclusió de la formació professional, amb un primer cicle de dos anys (15-16 anys) i un segon cicle. Aquesta llei tingué una vigència, amb petits canvis, de vint anys, fins a l'aprovació de la LOGSE el 1990.

Evolució de l'alumnat matriculat durant el període d'aplicació de l'LGE

| CURS | Preescolar | EGB | BUP i COU | FP | Universitat | TOTAL |
|-----------|------------|-----------|-----------|---------|-------------|-----------|
| 1976-1977 | 956.184 | 5.544.639 | 844.258 | 359.044 | 567.819 | 8.271.944 |
| 1985-1986 | 1.127.348 | 5.594.285 | 1.238.874 | 738.340 | 854.189 | 9.553.036 |
| 1990-1991 | 1.005.051 | 4.882.349 | 1.591.700 | 852.706 | 1.140.572 | 9.472.378 |

FONT: dades del Ministerio de Educación y Ciencia

La implantació de l'LGE, que també duia la cua retòrica: «y de financiación del Sistema Educativo», malgrat tot, es va veure afectada per l'inici de la crisi política de l'etapa final del franquisme i de transició a la democràcia, i per una fortíssima crisi econòmica. Entre 1971 i 1977 es va produir un procés d'estrangulació en l'economia, seguit per un període de reajustament entre 1977 i 1985, que va fer que la producció per habitant se situés a nivells inferiors als de 1968; la inversió passà del 30% al 20% del PIB i es varen destruir 1,7 milions de llocs de treball. L'any 1985 el nombre d'aturats pujava a tres milions de persones, el 21% de la població activa.

Tot això, juntament amb la inoperància impositiva pública i la manca de prioritització de l'educació davant altres temes, va incidir en la manca d'inversions i en la paralització de la reforma. L'atur, d'altra banda, va influir en la dilatació de l'edat d'ingrés dels joves en el mercat laboral, la qual cosa va incitar-ne molts a mantenir-se dins el sistema educatiu prosseguint estudis.

La formació professional, una de les principals innovacions de l'LGE, no va assolir el prestigi desitjat perquè no donava pas a un treball llavors inexistent, i també per la consideració d'única sortida per als estudiants fracassats en l'EGB. D'aquesta manera, el batxillerat va adquirir un prestigi inesperat, malgrat que s'havia concebut amb caràcter propedèutic i amb vista a la continuïtat en els estudis universitaris.

En els inicis de la democràcia, amb els Pactes de la Moncloa, es va iniciar, emperò, un camí que duria a l'homologació del sistema educatiu espanyol amb els estàndards dominants a Europa. En virtut d'aquests pactes, els governs presidits per Adolfo Suárez es varen comprometre a democratitzar la direcció dels centres educatius amb la Llei orgànica de l'estatut de centres escolars (LOECE) i a crear més de quatre-centes mil places d'educació bàsica, dues-centes mil d'educació preescolar i cent mil d'educació secundària. També s'inicià una reforma dels plans d'estudi («Programes renovats»), que només va arribar a afectar els primers cicles de l'educació bàsica.

En l'àmbit de la nova organització política de l'Estat prefigurada en la Constitució de 1978, es va iniciar durant aquest període la transferència de competències educatives a les comunitats autònomes, la qual cosa va canviar de soca-rel la tradició centralista del sistema educatiu espanyol i això va tenir conseqüències importants en la forma d'aplicació de les lleis orgàniques i en la mateixa configuració del sistema desenvolupat per cada comunitat autònoma d'acord amb les seves característiques específiques.

El cicle expansiu de 1985-1990, ja en ple període democràtic, es caracteritzà per un intens procés de recuperació econòmica i de creació d'ocupació. L'economia va créixer a un ritme del 4,3% del PIB anual, la inversió es va situar en el 25% del PIB i es va produir una intensa recuperació de l'ocupació en rescatar els llocs de treball perduts en el període anterior. L'augment de la taxa d'activitat femenina, malgrat tot, va incrementar la població activa molt ràpidament, amb el resultat que l'atur va continuar essent molt alt: l'any 1990 els aturats eren 2,5 milions de persones i la taxa d'atur se situava a l'entorn del 16%.

L'impuls de la democratització i la prioritització de l'ensenyança com un dels elements bàsics de reivindicació ciutadana, especialment a partir del període de govern socialista (1982-1996), afavoriren les inversions educatives, que s'incrementaren molt considerablement al llarg d'aquests anys, recuperant en part el dèficit d'infraestructures acumulat en l'anterior període de crisi. L'any 1980 la despesa pública en educació pujava a 520.995 milions de pessetes; el 1985 es gastaren 1.045.895 milions de pessetes, i el 1989 la inversió educativa ja pujava a 2.044.653 milions de pessetes. Però el que és més important, en relació amb el PIB, és que el percentatge d'inversió en educació passà del 3,43 % l'any 1980 al 4,80 % l'any 1992, encara que en els anys successius no es va mantenir la mateixa tendència incrementalista: ans fins i tot al contrari, es va iniciar un progressiu descens en termes percentuals, per bé que no en xifres absolutes.

La despesa en educació i la seva relació amb el PIB

| Anys | DESPESA TOTAL (1) | | | Despesa pública (2) | | | Despesa de les famílies (3) | | |
|------|--------------------------|---------------------|---------------------|--------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------------|---------------------|---------------------|
| | % PIB | | | % PIB | | | % PIB | | |
| | Import (milions €) | Base 2000 (4) | Base 1995 (5) | Import (milions €) | Base 2000 (4) | Base 1995 (5) | Import (milions €) | Base 2000 (4) | Base 1995 (5) |
| 1992 | 21.586,0 | | 5,85 | 17.709,3 | | 4,80 | 4.209,9 | | 1,14 |
| 1993 | 23.105,4 | 6,05 | | 18.810,3 | | 4,93 | 4.734,1 | | 1,24 |
| 1994 | 24.070,9 | 5,93 | | 19.292,6 | | 4,75 | 5.208,6 | | 1,28 |
| 1995 | 25.836,4 | 5,78 | 5,90 | 20.608,6 | 4,61 | 4,71 | 5.696,9 | 1,27 | 1,30 |
| 1996 | 27.388,4 | 5,78 | 5,90 | 21.924,6 | 4,63 | 4,72 | 6.037,7 | 1,27 | 1,30 |
| 1997 | 28.621,6 | 5,68 | 5,79 | 22.785,3 | 4,52 | 4,61 | 6.298,5 | 1,25 | 1,27 |
| 1998 | 30.282,8 | 5,61 | 5,74 | 23.998,6 | 4,45 | 4,55 | 6.791,8 | 1,26 | 1,29 |
| 1999 | 32.339,8 | 5,58 | 5,72 | 25.688,4 | 4,43 | 4,54 | 7.128,0 | 1,23 | 1,26 |
| 2000 | 34.285,8 | 5,44 | 5,62 | 27.407,0 | 4,35 | 4,49 | 7.404,3 | 1,17 | 1,21 |
| 2001 | 36.344,9 | 5,35 | 5,56 | 29.208,2 | 4,30 | 4,47 | 7.693,3 | 1,13 | 1,18 |
| 2002 | 38.820,1 | 5,32 | 5,56 | 31.440,9 | 4,31 | 4,50 | 7.958,1 | 1,09 | 1,14 |
| 2003 | 41.497,0 | 5,32 | 5,57 | 33.896,6 (6) | 4,34 | 4,55 | 8.202,3 | 1,05 | 1,10 |
| 2004 | 43.786,2 | 5,23 | 5,48 | 36.031,7 (7) | 4,30 | 4,51 | 8.558,5 | 1,02 | 1,07 |
| 2005 | 46.628,7 | | 5,20 | 38.566,2 (7) | 4,30 | | 8.926,5 | 1,00 | |

(1) Despesa total consolidada (eliminades les transferències entre el sector públic i les famílies).

(2) Es refereix a la despesa en educació (pressupostos liquidats) del conjunt de les administracions públiques, inclouent-hi universitats. Font: *Estadística del Gasto Público en Educación*.

(3) FONT: INE fins a l'any 1998. Xifres estimades a partir de 1999 i revisades respecte a les publicades anteriorment d'acord amb l'evolució de despesa en consum final de les famílies en serveis d'ensenyament de la Comptabilitat Nacional.

(4) PIB base any 2000: font INE fins a l'any 2004 i última previsió del Ministeri d'Economia per al 2005.

(5) PIB base any 1995: font INE.

(6) Xifra provisional.

(7) Xifra estimada sobre la base de pressupostos inicials.

Nota: Com a conseqüència del canvi de base en la Comptabilitat Nacional, el PIB ha experimentat un augment en relació amb el que s'obtenia amb l'antiga base 1995, la qual cosa ha suposat una disminució dels percentatges de despesa en educació sobre el nou PIB. Per aquesta raó i a efectes comparatius, es presenta la relació de despesa en educació amb el PIB calculada sobre les bases 2000 i 1995. Font: MEC - *Datos y Cifras curso escolar 2005-2006*.

Malgrat el creixement de la despesa i l'esforç d'increment pressupostari en educació, les pèssimes condicions en què es trobava tota la infraestructura educativa varen fer que la major part dels cabals s'haguessin de destinar a resoldre problemes que els països del nostre entorn tenien ja superats, com ara construir nous centres i instal·lacions tant dels ensenyaments bàsics com dels superiors. Així, doncs, el vertiginós creixement de l'escolarització va provocar que les inversions anessin destinades bàsicament a construir nous centres i a incrementar les plantilles del professorat, així com també a millorar les deficientes condicions salarials del personal docent. La prioritització d'aquests dos grans temes pendents va fer d'alguna manera que no s'invertissin els cabals que segurament hauria necessitat la millora de la qualitat del sistema, a diferència dels països del nostre entorn, amb sistemes educatius més estables i amb una trajectòria de millor rendiment.

L'any 1985 es va aprovar la Llei orgànica del dret a l'educació, en la qual es fixaven els drets a l'educació recollits en la Constitució, s'establí un nou sistema de gestió dels centres educatius i es consolidava la doble xarxa de centres: la pública (escoles i instituts) i la privada mantinguda amb fons públics (col·legis concertats). En aquests centres es finançaven les places escolars dels infants entre 6 i 14 anys i, a partir dels anys noranta, entre 6 i 16 anys.

El 1990 es va aprovar la Llei orgànica d'ordenació del sistema educatiu (LOGSE), que segons els seus promotors havia d'aconseguir la universalització de l'educació gratuïta i obligatòria a tota una franja d'edat semblant a l'establerta en els països europeus; calia fer del sistema un mitjà per a neutralitzar les desigualtats socials i també un instrument per a promoure una reforma dels mètodes i continguts de programes i pedagogies per tal de millorar els resultats de l'educació escolar.

Amb aquesta llei es varen produir canvis substancials en l'ordenament legal de l'educació, el més important i visible dels quals fou el de garantir el dret a l'educació des dels 6 anys fins als 16 anys. D'altres, més polèmics, foren l'adscripció de prescripcions curriculars i d'orientació general de l'acció didàctica a determinats corrents psicopedagògics i de la psicologia educativa, la qual cosa va tenir efectes negatius en l'acceptació majoritària de la Reforma per una part important del professorat, i va acabar essent una de les causes de l'escassa motivació per a implantar-la.

Una novetat important de la LOGSE va ser la conformació de l'etapa de l'educació secundària obligatòria (ESO) com un model no competitiu ni selectiu, seguint el corrent de la denominada *educació comprensiva*, transformant-la, de fet, en una prolongació de l'educació primària (o bàsica), més que no pas en una etapa educativa amb perfil diferenciat i propi.

Evolució de l'alumnat matriculat en el període d'aplicació de la LOGSE

| Cursos | 1995-1996 | 2000-2001 | 2004-2005 (1) | 2005-2006 (2) |
|--|------------------|------------------|----------------------|----------------------|
| E. infantil | 1.096.677 | 1.165.736 | 1.425.593 | 1.480.810 |
| E. primària | 2.779.238 | 2.491.648 | 2.469.616 | 2.481.667 |
| E. especial | 30.043 | 27.334 | 28.898 | 29.892 |
| ESO (3) | 1.528.139 | 1.941.449 | 1.855.726 | 1.843.313 |
| Batxillerat i formació professional | 2.233.419 | 1.256.196 | 1.154.474 | 1.142.713 |
| BUP i COU (4) | 1.291.698 | 137.078 | — | — |
| Batxillerat | 109.398 | 601.329 | 613.738 | 607.498 |
| Batxillerat i BUP/COU a distància | 42.859 | 27.464 | 31.820 | 32.743 |
| Formació professional de primer grau | 301.472 | — | — | — |
| Formació professional de segon grau | 410.912 | 71.019 | — | — |
| Cicles formatius de grau mitjà / mòduls II | 29.457 | 191.456 | 231.970 | 231.942 |
| Cicles formatius de grau superior / mòduls III | 32.285 | 185.051 | 226.826 | 220.262 |
| Cicles formatius de FP a distància | 1.342 | 1.249 | 5.000 | 5.477 |
| Programes de garantia social | 13.996 | 41.550 | 45.120 | 44.791 |
| Total educació no universitària | 7.667.516 | 6.882.363 | 6.934.307 | 6.978.395 |
| Educació universitària | 1.508.842 | 1.555.750 | 1.462.897 | 1.442.081 |
| Total | 9.176.358 | 8.438.113 | 8.397.204 | 8.420.476 |

(1) Xifres avançades.

(2) Xifres estimades.

(3) La dades de l'any acadèmic 1995-1996 inclouen els cursos 7è i 8è d'EGB. L'alumnat d'aquests dos cursos era de 1.070.753 persones.

(4) En el curs 1995-1996 s'hi inclou també el batxillerat experimental.

FONT: MEC-Datos y cifras curso escolar 2005-2006

En els inicis de 1991 es varen notar els primers indicis d'una nova recessió econòmica i, durant els anys 1992 i 1993, es va desencadenar una forta crisi i caiguda de l'ocupació. El ritme de creixement del PIB es va desaccelerar ràpidament fins a arribar a l'1,1% l'any 1993 i la inversió econòmica va retrocedir fins al -10,5%. Fruit de tot això va ser la pèrdua de vora 300.000 llocs de treball anuals, a un ritme superior al de la crisi de 1975-1985. Malgrat la moderació del creixement de la població activa, el nombre d'aturats va arribar al voltant de 3,6 milions de persones l'any 1993 (més del 24% de la població activa).

Durant el 1994 s'arribà a 3,8 milions d'aturats i el 1995 es varen manifestar els primers símptomes d'una certa recuperació econòmica, que s'aniria confirmant durant els anys següents i que, amb algunes oscil·lacions, s'ha mantingut fins a l'actualitat conformant un dels períodes més llargs de creixement sostingut de la història recent. Malgrat tot, l'economia del país va agafar una nova dinàmica en què la flexibilitat i la precarització laborals varen deixar la seva empremta com a característiques de la nova era postindustrial. Això va afectar de manera primordial el jovent, sector en què l'atur encara continua molt present. L'espectacular dinàmica de creació de llocs de treball en els darrers anys ha fet reduir considerablement les taxes d'atur de tots els col·lectius del mercat laboral.

L'any 1996 varen canviar les majories parlamentàries, de manera que va ser la dreta política qui va acabar d'implantar a contracor la LOGSE, que havia aprovat el PSOE. Durant el segon mandat del Partit Popular, ja amb majoria parlamentària absoluta, es va promoure una nova llei, anomenada Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOQE), que fou aprovada el desembre de 2002 només amb els vots del PP i Coalició Canària. Aquesta llei va mantenir la reordenació bàsica de la LOGSE, encara que en reformava aspectes molt importants: desmantellava el sistema curricular, que havia funcionat malament a la major part de centres, i el substituïa per un retorn a programes escolars tradicionals de la dècada dels anys setanta, incloent-hi l'obligatorietat de l'ensenyament de la religió per a tot l'alumnat; recuperava els itineraris per a l'ESO, suprimia la promoció automàtica de curs i implantava de nou proves selectives com la revàlida al final del batxillerat i també reformava les proves d'accés a la universitat.

La victòria electoral socialista de l'any 2004 va deixar en suspens l'aplicació d'alguns dels aspectes més punyents de la LOQE, i el 6 d'abril de 2006 les Corts aprovaven una nova llei, la Llei orgànica de l'educació (LOE), per tal de substituir l'anterior, llei que representa un intent de síntesi de totes les anteriors: manté amb nombroses modificacions molts punts de la LOGSE i de la mateixa LOQE, encara que deroga totes les normes precedents exceptuada la LODE. La LOE conserva l'arquitectura bàsica anterior: sis anys d'educació infantil, sis més de primària, quatre de secundària obligatòria (ESO) i dos de batxillerat. Aquesta llei intervé en l'organització dels centres, en els aspectes de la disciplina, de la composició del Consell Escolar de l'Estat, en la jubilació dels professors, en l'accés a la inspecció; toca, a més, els concerts educatius i, per descomptat, els continguts dels estudis. Avança l'estudi de l'idioma estranger, reestructura les assignatures optatives, alleugereix de matèries els primers cursos de secundària, redueix a tres les quatre modalitats actuals de batxillerat i introdueix dues noves assignatures: educació per a la ciutadania i els drets humans, i ciències per al món contemporani.

La LOGSE es va aprovar l'any 1990 amb el suport de tots els grups polítics excepte el PP (205 vots a favor i 89 en contra); la LOE, en la votació final del Congrés de Diputats, ha tingut el suport parlamentari de tots els partits polítics de l'esquerra (181), el vot negatiu del PP (133) i l'abstenció de CIU, BNG i CHA (12). Continua, doncs, la tradició d'enfrontament i la impossibilitat d'arribar a un consens entre els partits polítics en matèria educativa, fet que no es pot considerar positiu de cara a l'estabilitat del sistema.

2.2. L'evolució del sistema educatiu a Catalunya

En aquest context, l'evolució del sistema català d'educació s'ha caracteritzat per la recerca constant d'una dinàmica pròpia que permetés l'adaptació del marc estatal a les necessitats educatives de la població de Catalunya. L'avangament experimental de la LOGSE, el seu desplegament més ràpid, la flexibilització curricular a primària i secundària obligatòria i l'escolarització dels 3 als 6 anys són alguns dels trets que manifesten la capacitat de gestió del sistema i la importància atorgada a l'educació a Catalunya. Des que la Generalitat es va fer càrrec de l'educació a Catalunya, l'increment de les taxes d'escolarització generen una complexitat del mateix sistema en un temps rècord.

L'alumnat d'educació infantil ha augmentat en un 54% en gairebé vint anys. En els altres cicles, l'impacte de la reducció demogràfica ha estat més intens que l'increment de les taxes d'escolarització. Per tant, la major complexitat no ve tant de l'increment del nombre total de matriculats com de la seva diversitat.

Evolució de l'alumnat matriculat en el període 1986-2004

| Cursos | 1986-1987 | 1995-1996 | 2003-2004 | 2004-2005 |
|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| E. infantil | 171.204 | 210.191 | 251.419 | 264.355 |
| E. primària | 825.031 | 523.300 | 362.817 | 368.267 |
| E. especial | 8.044 | 5.673 | 6.514 | 6.716 |
| ESO | 2.639 | 57.281 | 256.268 | 258.746 |
| Batxillerat | 301 | 9.675 | 91.707 | 87.964 |
| Cicles formatius | 913 | 6.550 | 67.357 | 68.604 |
| BUP i COU | 191.664 | 178.603 | --- | --- |
| F. professional | 142.760 | 139.390 | --- | --- |
| Total | 1.342.556 | 1.130.663 | 1.036.082 | 1.054.652 |

FONT: Departament d'Educació

Com es pot comprovar, les taxes d'escolarització dels menors de 3 anys s'han incrementat molt durant els darrers anys. A partir de 3 anys fins a 15, l'escolarització és total, del 100%. La taxa de 16 anys també ha augmentat, però la de 17 anys està recuperant-se després d'una forta davallada fins al 2001.

Evolució de les taxes netes d'escolarització en el període 1999-2003

| Anys | 1999-2000 | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 |
|------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 0 | 4,7 | 5 | 5,4 | 5,9 |
| 1 | 25,5 | 26,7 | 27,5 | 29,1 |
| 2 | 47,5 | 50,4 | 50,4 | 52,8 |
| 14 | 100 | 99,5 | 100 | 100 |
| 15 | 100 | 96,8 | 100 | 100 |
| 16 | 83,7 | 82 | 82,8 | 86,9 |
| 17 | 70,7 | 66,4 | 69,7 | 70,5 |

FONT: Estadística Ensenyament. Gabinet Tècnic, Secretaria General, Departament Educació.

Les dimensions del canvi educatiu i la rapidesa amb què s'ha produït testimonien segurament un dels aspectes clau, i encara poc valorats, de la contribució de l'educació a la modernització, a l'estabilitat democràtica i al benestar i creació de riquesa que s'ha generat a Catalunya i la resta d'Espanya en les darreres dècades.

Tanmateix, l'altra cara de la moneda d'aquesta evolució positiva recau no tant en l'immens esforç que ha calgut fer per compensar el retard en les inversions bàsiques, sinó en el fet que, a causa de l'augment de la complexitat del mateix sistema i de l'entorn d'una societat més plural, hauria calgut dedicar més atenció i recursos a la millora del funcionament del sistema i a la seva qualitat.

Les dificultats de finançament de la mateixa Generalitat, però també una excessiva confiança en les capacitats que el sector privat aportava al sistema educatiu, han contribuït a retardar la consecució d'objectius més ambiciosos per accelerar la posada al nivell corresponent pel desenvolupament econòmic del país i en relació amb els països de l'entorn pròxim.

D'altra banda, la rapidesa del canvi pot també ser a l'origen d'un cert esgotament de les capacitats d'assimilació d'un procés tan accelerat d'evolució. Els sistemes d'altres països europeus han tingut més temps per a adaptar-se als canvis, quan, a més, partien de situacions més avantatjoses.

La incorporació massiva de professorat en el període de plena expansió de l'escolarització, en bona part empès cap a l'educació per la situació del mercat laboral, no ha afavorit la consolidació d'una experiència educativa que donés continuïtat i estabilitat a la tasca educativa en els centres.

El capital cultural, com es veurà més endavant, dels pares dels joves escolaritzats durant el període era fins fa poc molt inferior al nivell que volien que assolissin els seus fills, quan en altres països la situació era molt diferent. Quins suports educatius i quins models culturals han rebut aquestes generacions de joves amb pares de baix o molt baix nivell educatiu?

La forta inversió en educació de joves i pares durant aquests anys ha estat bàsicament instrumental com a alternativa a la situació en el mercat laboral. Fins a quin punt s'ha consolidat la interiorització de la importància intrínseca de l'educació per part de les famílies o joves d'avui?

La gestió quotidiana d'una expansió educativa de tals proporcions, fins a quin punt no ha dificultat dedicar prou esforços a bastir una administració educativa eficaç per a afrontar els reptes que se li presentaven?

La tasca educativa necessita unes orientacions clares, uns entorns estables i unes motivacions atractives. Durant tots aquests anys, segurament aquestes condicions no s'han donat en el grau que seria desitjable: en plena crisi de l'ocupació, amb uns canvis normatius sovint massa radicals i en un entorn de mobilitat constant.

Aquestes reflexions no justifiquen els resultats, però avancen algunes hipòtesis de treball que caldrà desenvolupar per a entendre les raons d'algunes de les dificultats actuals.

El resultat és que, malgrat aquesta recent evolució positiva, Catalunya presenta encara indicadors de retard del nivell general d'educació de la seva població en comparació amb altres països.

Els canvis promoguts per les lleis que varen preconitzar la universalització de l'educació amb una inspiració comprensiva, des de 1970, i molt específicament amb la LOGSE a partir de 1990, han assolit el seu objectiu, primer aconseguint l'escolarització fins als 14 anys i després fins als 16 (CITE 0/1/2), però no han aconseguit encara les fites que assoliren altres països del nostre entorn ja fa anys, com és l'extensió de la secundària postobligatòria a nivells més massius. Amb un 18,4% de nivell CITE 3/4, a Catalunya s'és encara molt lluny de països com Alemanya i Àustria, que sobrepassen el 60%, però també fins i tot de països com Grècia i Irlanda, que ronden el 35%.

En canvi, en formació superior s'ha avançat moltíssim, amb un 25% de la població a nivell CITE 5/6, i Catalunya està per sobre de molts països del nostre entorn.

El primer nivell de formació (CITE 0/1/2) inclou les persones que, com a màxim, tenen acabat l'ensenyament secundari obligatori. El segon nivell de formació (CITE 3/4) inclou totes les persones que han acabat l'ensenyament secundari postobligatori. I en el tercer nivell (CITE 5/6) s'inclou tota la població que té estudis de nivell universitari.

Percentatge de població adulta que té el màxim nivell de formació especificat

| País/nivell | CITE 0/1/2 | CITE 3/4 | CITE 5/6 | Població total |
|---------------|------------|----------|----------|----------------|
| Catalunya | 56,6% | 18,4% | 25% | 6.704.000 h. |
| Alemanya | 17% | 60% | 23% | 82.482.000 h. |
| Àustria | 22% | 63% | 14% | 8.053.000 h. |
| Bèlgica | 40% | 33% | 27% | 10.330.000 h. |
| Espanya | 59% | 17% | 24% | 40.546.000 h. |
| Finlàndia | 25% | 42% | 33% | 5.201.000 h. |
| França | 35% | 40% | 24% | 61.230.000 h. |
| Grècia | 47% | 34% | 19% | 10.950.000 h. |
| Irlanda | 39% | 35% | 26% | 3.909.000 h. |
| Itàlia | 53% | 36% | 10% | 58.028.000 h. |
| Luxemburg | 38% | 43% | 19% | 442.000 h. |
| Països Baixos | 34% | 41% | 25% | 16.148.000 h. |
| Portugal | 80% | 11% | 9% | 10.374.000 h. |
| Zona euro | 40,8% | 37,9% | 21,3% | 307.693.000 h. |

FONT: Institut d'Estadística de Catalunya / *Regards sur l'éducation* de l'OCDE (2002)

La tendència que mostra l'evolució d'aquesta situació en els darrers anys sembla, no obstant això, positiva, tal com mostra la taula següent:

Distribució de la població d'edat compresa entre 25 i 64 anys, d'acord amb el nivell màxim assolit, des del 1999 fins al 2003

| Nivell / any | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| CITE 0/1/2 | 64% | 58,1% | 57,9% | 56,6% | 54,7% |
| CITE 3/4 | 21,7% | 18,5% | 17,8% | 18,4% | 19,2% |
| CITE 5/6 | 14,3% | 23,4% | 24,3% | 25,0% | 26,1% |

FONT: Institut d'Estadística de Catalunya, a partir de dades de l'EPA (diversos anys)

Des de l'any 1999 fins a l'any 2003 es pot observar una disminució de la població que només arriba a completar estudis primaris i un augment progressiu de la que assoleix nivells de formació secundària i superior. Cal tenir en compte, no obstant això, que, a partir de l'any 1999, en l'ensenyament superior també s'inclou, en la classificació CITE, la formació professional superior amb la consideració de formació de nivell superior.

En la taula que ve a continuació, en la qual es reflecteix l'evolució a Catalunya entre 1999 i 2003 sobre la distribució de la població d'edat compresa entre 25 i 64 anys que ha acabat almenys l'ensenyament secundari (per trams d'edat), encara s'observa de manera més palesa l'evolució positiva de l'educació al nostre país, ja que els nivells d'educació evolucionen positivament a mesura que les joves generacions que van pujant ho fan amb més anys d'escolaritat i, per tant, amb més formació que les anteriors, de manera que hom pot afirmar que el relleu generacional suposa l'increment del nivell de capital cultural del nostre país, fruit de les reformes educatives iniciades amb l'LGE de 1970.

| Tram d'edat /any | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 |
|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 25-34 anys | 60,4% | 61,5% | 61,2% | 61,1% | 63,2% |
| 35-44 anys | 41,5% | 48,0% | 47,6% | 49,7% | 52,2% |
| 45-54 anys | 25,4% | 31,3% | 32,3% | 34,3% | 35,4% |
| 55-64 anys | 11,7% | 16,1% | 16,6% | 18,3% | 20,4% |

FONT: Institut d'Estadística de Catalunya, a partir de dades de l'EPA (diversos anys)

Però el principal problema és que la tendència continua, atès que la taxa d'obtenció d'un diploma en estudis postobligatoris en una generació és un 15% més baixa que la mitjana de la zona euro. La formació de segon nivell, doncs, no respon al que hom podria considerar desitjable, vist el nombre de titulats en batxillerat i sobretot en formació professional de grau mitjà. El percentatge de població entre 18 i 24 anys que no ha completat estudis de formació secundària i no continua cap altra formació és del 29,1%. Per contra, a tall d'exemple, a França és del 13,4 %; a Alemanya, del 12,6%; a Finlàndia, de 9,9, i a la República Txeca, del 5,5 %⁸. Una de les raons d'aquest baix nombre de joves que continua estudiant en l'educació secundària postobligatòria és justament l'elevat nombre de joves que no arriba a obtenir el graduat de l'ESO i, per tant, no pot prosseguir els seus estudis. Aquest fet afecta de forma molt més pronunciada les classes més populars del país.

De fet, la participació dels joves en l'educació secundària postobligatòria (batxillerat i cicles formatius de grau mitjà) és un dels principals problemes que planteja el nostre sistema educatiu. Un recent estudi del professor Jorge Calero (2006) el defineix com a principal coll d'ampolla del sistema educatiu espanyol, ja que constitueix un llast molt important amb vista al sistema productiu, en què l'arribada de joves poc qualificats, i amb competències vocacionals limitades, suposa un desavantatge competitiu amb clares repercussions, molt especialment en un context internacional molt exigent.

El més recent factor de canvi i evolució en el sistema educatiu català està protagonitzat per la incorporació progressiva d'alumnat estranger provinent de la immigració, amb problemes d'adaptació lingüística i cultural, en els darrers anys en què el nostre país s'ha convertit en centre d'atracció d'immigrants provinents d'altres països. Aquest factor ha esdevingut en un dels temes d'incidència educativa a tenir en compte, molt especialment perquè planteja problemes nous d'integració i convivència.

Alumnes estrangers per nivells educatius

| CURS | Educació infantil | Educació primària | Educació especial | Educació secundària obligatòria |
|-----------|-------------------|-------------------|-------------------|---------------------------------|
| 1994-1995 | 3.125 | 9.245 | 40 | |
| 1995-1996 | 3.523 | 10.456 | 48 | 427 |
| 1996-1997 | 3.941 | 10.354 | 58 | 1.645 |
| 1997-1998 | 4.723 | 9.889 | 95 | 3.171 |
| 1998-1999 | 3.176 | 7.087 | 106 | 4.616 |
| 1999-2000 | 3.678 | 8.002 | 144 | 6.338 |
| 2000-2001 | 4.802 | 9.618 | 196 | 8.177 |
| 2001-2002 | 7.519 | 14.664 | 232 | 11.090 |
| 2002-2003 | 11.841 | 22.636 | 383 | 14.955 |
| 2003-2004 | 17.693 | 32.761 | 536 | 20.233 |

FONT: Departament d'Educació. *Estadística de l'ensenyament* (elaboració pròpia).

Si es té en compte la procedència, veiem que la immensa majoria d'alumnes vénen de l'Amèrica Central i del Sud i del Magrib, seguits pels procedents de països europeus de fora de la Unió i pels provinents d'Àsia i Oceania, la qual cosa representa dificultats idiomàtiques i culturals importants. Però la major dificultat educativa en la majoria dels casos és el baix capital cultural i social de les famílies, atès que la causa principal de l'emigració dels seus països d'origen és de caràcter econòmic: són les classes baixes en cerca de millors condicions de vida les que vénen al nostre país.

Per altra banda, la majoria s'escolaritzen en el sector públic i tendeixen a concentrar-se en determinades zones de població, de manera que en determinats centres educatius passen a ser una proporció important de l'alumnat. En els darrers cursos (1998-2003), l'alumnat estranger escolaritzat en centres públics estava en la franja del 82 al 84%, enfront del 15-18% de l'escolaritzat en centres concertats.

8. Prats, Joaquim (2005). «El sistema educatiu espanyol», dins Joaquim Prats i Francesc Raventós (2005). *Els sistemes educatius europeus ¿Crisi o transformació?* Barcelona: Fundació «la Caixa».

3. LES DADES BÀSIQUES DEL RENDIMENT ESCOLAR A CATALUNYA

3.1. Introducció

En aquest capítol presentem una ordenació de dades estadístiques bàsiques sobre el rendiment escolar a Catalunya. La major part de la informació fa referència a l'educació secundària obligatòria, atès que es tracta d'una etapa fonamental per a l'articulació de trajectòries escolars i/o d'inserció laboral per part de l'alumnat. Així i tot, també s'hi han inclòs alguns indicadors amb informació sobre l'educació primària i sobre el batxillerat pel seu interès amb vista a l'establiment de comparacions estadístiques.

La selecció de la informació disponible en les diferents fonts s'ha dut a terme prenent en consideració dos criteris generals. D'una banda, l'oficialitat de les dades i, de l'altra, la seva actualització més recent.

Amb relació al primer, les fonts d'informació utilitzades en l'elaboració de les taules han estat les bases de dades i els documents produïts pel Departament d'Educació, pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, per l'Institut Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo i, finalment, per l'OCDE a través de l'informe PISA 2003.

Amb relació al segon, la disponibilitat de dades més o menys actualitzades ha variat en funció dels indicadors estadístics i/o de la font d'informació. El curs escolar de referència més freqüent ha estat el 2003-2004, encara que alguns indicadors s'han pogut actualitzar amb dades corresponents al curs escolar 2004-2005.

La informació estadística utilitzada per a descriure i valorar el rendiment escolar de l'alumnat de Catalunya s'ha ordenat d'acord amb les següents dimensions temàtiques (DT) i indicadors estadístics (IE):

| Dimensions | Indicadors | Etapa / edat de referència |
|-------------------------------------|---|---|
| DT 1: Promoció escolar | IE 1: taxa de promoció amb superació de cycle | 1r cycle d'ESO |
| | IE 2: taxa de promoció sense superació de cycle | 1r cycle d'ESO |
| | IE 3: taxa de repetició | 1r cycle d'ESO |
| | IE 4: taxa de graduació | 2n cycle d'ESO |
| | IE 5: taxa de certificació | 2n cycle d'ESO |
| | IE 6: taxa de repetició | 2n cycle d'ESO |
| | IE 7: taxa d'alumnes aprovats | 2n curs de batxillerat |
| DT 2: Idoneïtat | IE 8: taxa d'idoneïtat en l'edat | 8, 10, 12, 13, 14 i 15 anys |
| | IE 9: taxa d'idoneïtat en el curs | 6è curs d'EP, 2n curs d'ESO i 4t curs d'ESO |
| DT 3: Avaluació de resultats | IE 10: percentatge d'encerts | 6è curs d'EP |
| | IE 11: taxa d'assoliment de competències bàsiques | 2n curs d'ESO |
| | IE 12: puntuació mitjana de resultats | 15 anys |

La mesura del rendiment escolar a Catalunya. Indicadors estadístics

Per a cadascun dels indicadors s'aporten dades generals referents al conjunt de Catalunya i dades desagregades per variables i categories segons les possibilitats tècniques que ofereixen les diferents fonts d'informació que han estat consultades. En aquest sentit, les variables independents utilitzades a l'hora de fer els encreuaments dels indicadors han estat les següents:

- Curs escolar
- Sexe de l'alumnat
- Titularitat del centre
- Àmbit territorial / serveis territorials / país
- Àrea de coneixement / àmbit competencial
- Nacionalitat de l'alumnat

Les dades generals permeten fer lectures descriptives sobre el rendiment escolar de l'alumnat en el sistema educatiu català, mentre que les dades desagregades possibiliten anar més enllà i avançar algunes interpretacions sociològiques sobre el fet.

L'objectiu fonamental que ha orientat l'elaboració d'aquest apartat de l'informe ha estat dimensionar el rendiment escolar de l'alumnat de Catalunya. Per tal d'assolir-ho, s'han aportat dades estadístiques que descriuen la intensitat amb què es produeixen determinats fenòmens i s'han identificat les principals variables que es correlacionen, directament o indirecta, amb la seva diversitat interna.

En els següents capítols de l'informe es desenvoluparan les explicacions de tipus interpretatiu que requereix la comprensió holística d'un fenomen tan complex i multidimensional com és el rendiment escolar.

3.2. Promoció escolar

Avui en dia ningú no posaria en dubte la importància que han adquirit l'educació formal i les credencials acadèmiques en els processos d'inserció social i laboral dels joves. De fet, la millora del sistema educatiu i la implementació d'una concepció de la formació al llarg de la vida ocupen un lloc molt destacat en les agendes polítiques dels països occidentals, fins al punt de convertir-se en elements clau de les actuacions a favor de la promoció social de les persones i del desenvolupament econòmic en contextos globalitzats.

Per aquest motiu, en un informe d'aquestes característiques no podia faltar un apartat sobre la promoció escolar dels alumnes en moments clau de la seva trajectòria acadèmica. Donada la complexitat d'aquesta qüestió, s'ha optat per l'elaboració d'indicadors a partir de la informació estadística disponible en el Departament d'Educació: els fenòmens quantificats són prèviament definits, tenen un reconeixement institucional i formen part d'una base de dades estable.

A continuació es presenta un conjunt de dades estadístiques sobre la promoció escolar a Catalunya. Els indicadors que s'han fet servir per a avaluar aquest procés són els següents:

Per a 1r cicle d'ESO (2n curs), taxa de promoció amb superació de cicle, taxa de promoció sense superació de cicle i taxa de repetició; per a 2n cicle d'ESO (4t curs), taxa de graduació en educació secundària obligatòria, taxa de certificació i taxa de repetició; i per a 2n de batxillerat, taxa d'alumnes aprovats.

En primer lloc, es parlarà de l'evolució d'aquests indicadors al llarg dels darrers cursos acadèmics. En segon lloc, se centrarà l'atenció en la mesura de la diversitat interna de la promoció escolar a Catalunya en funció de tres variables clau: el sexe dels alumnes, la titularitat jurídica dels centres d'ensenyament i l'àmbit territorial.

3.2.1. Primer cicle d'ESO

El percentatge d'alumnes que finalitza amb èxit una etapa escolar, en relació amb el total d'alumnat avaluat, és una mesura molt utilitzada per a analitzar els resultats del sistema educatiu.

Pel que fa al primer cicle d'ESO, es disposa d'un indicador bàsic en aquest sentit: la taxa de promoció amb superació, que fa referència al percentatge d'alumnes matriculats a 2n d'ESO que promocionen a segon cicle havent assolit els coneixements bàsics establerts en el currículum escolar.

Taula 1. Taxes de promoció d'alumnes de 2n d'ESO (Catalunya, curs 2001-2002 i curs 2003-2004)

| Taxa | Curs | | |
|--------------------------|-----------|-----------|------------|
| | 2001-2002 | 2003-2004 | Diferència |
| Promoció amb superació | 68 | 56 | -12 |
| Promoció sense superació | 26 | 28 | 2 |
| Repetició | 7 | 16 | 9 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

Una primera ullada a les dades de la taula posa de manifest que la superació del primer cicle d'ESO ha disminuït en dotze punts percentuals entre els cursos escolars 2001-2002 i 2003-2004. Així, en només tres anys, s'ha passat d'una taxa del 68% dels alumnes avaluats a una altra del 56%.

Els percentatges restants no s'han de prendre netament com a alumnes que no aconsegueixen passar al segon cicle de l'ESO, ja que, per exemple, en el curs 2003-2004 un 28% ho fan sense haver superat el primer cicle i un 16% romanen en el mateix curs, la qual cosa pressuposa que en el curs escolar següent podrien promocionar.

Taula 2. Taxes de promoció d'alumnes de 2n d'ESO segons el sexe (Catalunya, curs 2003-2004)

| Taxa | Sexe | | |
|--------------------------|-------|------|-------|
| | Noies | Nois | Total |
| Promoció amb superació | 63 | 49 | 56 |
| Promoció sense superació | 25 | 31 | 28 |
| Repetició | 13 | 19 | 16 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

Hi ha diferències significatives pel que fa a la promoció a segon cicle d'ESO en funció del sexe dels alumnes. Les noies obtenen una taxa de promoció amb superació de cicle del 63% enfront del 49% enregistrat en el cas dels nois. Al mateix temps, els nois presenten taxes més elevades de promoció sense superació i de repetició de curs: 31% vs. 25% i 19% vs. 13% respectivament.

Taula 3. Taxes de promoció d'alumnes de 2n d'ESO segons la titularitat del centre (Catalunya, curs 2003-2004)

| Taxa | Titularitat | | |
|--------------------------|-------------|---------|-------|
| | Privada | Pública | Total |
| Promoció amb superació | 64 | 49 | 56 |
| Promoció sense superació | 26 | 30 | 28 |
| Repetició | 9 | 21 | 16 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

També és més gran i millor la promoció de l'alumnat de 2n curs d'ESO en els centres de titularitat privada que en els de titularitat pública: onze punts i quinze punts percentuals de diferència en la taxa de promoció global i en la de promoció amb superació de cicle respectivament. Les taxes d'alumnes que promocionen sense haver superat el cicle són més semblants entre si (26% vs. 30%), però el percentatge d'alumnes que romanen al mateix curs és molt més alt en els centres públics que en els privats (21% vs. 9%).

Taula 4. Taxes de promoció d'alumnes de 2n d'ESO segons els serveis territorials (Catalunya, curs 2003-2004)

| Taxa | Serveis Territorials | | | | | | | | Total |
|--------------------------|-----------------------|----------------------|--------------------------|--------|--------|-----------|------------------|-------------------|-------|
| | Baix Llobregat- Anoia | Barcelona I (Ciutat) | Barcelona II (Comarques) | Girona | Lleida | Tarragona | Terres de l'Ebre | Vallès Occidental | |
| Promoció amb superació | 53 | 58 | 54 | 58 | 59 | 52 | 49 | 59 | 56 |
| Promoció sense superació | 28 | 28 | 29 | 28 | 27 | 28 | 36 | 27 | 28 |
| Repetició | 19 | 14 | 17 | 14 | 14 | 20 | 16 | 15 | 16 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

La distribució de les taxes de promoció i de repetició d'alumnes de 2n d'ESO per serveis territorials és, en termes generals, bastant homogènia.

Tot i això, es poden observar algunes diferències que val la pena remarcar. Concretament, el fet que la distància entre la taxa de promoció amb superació dels serveis territorials amb el resultat més positiu (Lleida i Vallès Occidental, 59%) i la taxa amb el resultat més negatiu (Terres de l'Ebre, 49%) és de deu punts percentuals. Aquesta diferència és prou significativa per a indagar amb més detall quines en són les causes.

Taula 5. Taxes de promoció d'alumnes de 2n d'ESO segons l'hàbitat (Catalunya, curs 2003-2004)

| Taxa | Hàbitat | | | | | Total |
|--------------------------|-------------------|----------------------|------------------------|---------------------------|--------------------|-------|
| | Menys de 3.000 h. | De 3.000 a 15.000 h. | De 15.001 a 100.000 h. | De 100.001 a 1.000.000 h. | Més d'1.000.000 h. | |
| Promoció amb superació | 59 | 56 | 55 | 55 | 58 | 56 |
| Promoció sense superació | 30 | 29 | 28 | 28 | 28 | 28 |
| Repetició | 11 | 16 | 17 | 17 | 14 | 16 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

La distribució de les taxes per trams de població és, en termes generals, força homogènia, amb la qual cosa les diferències observades en la taula anterior per serveis territorials han de ser degudes a altres factors que no pas a la dimensió de les poblacions.

No obstant això, els millors resultats s'obtenen en els dos extrems de la classificació: en les poblacions de menys de 3.000 habitants (amb una taxa de promoció del 59%) i en les de més d'1.000.000 d'habitants (a Barcelona ciutat, amb una taxa del 58%).

Taula 6. Taxes de promoció de l'alumnat de 2n d'ESO segons la comarca (Catalunya, curs 2003-2004)

| Comarca | Taxa | | |
|----------------|------------------------|--------------------------|-----------|
| | Promoció amb superació | Promoció sense superació | Repetició |
| Alt Camp | 55 | 25 | 20 |
| Alt Empordà | 47 | 33 | 20 |
| Alt Penedès | 57 | 26 | 17 |
| Alt Urgell | 47 | 37 | 16 |
| Alta Ribagorça | 44 | 42 | 14 |
| Anoia | 58 | 27 | 15 |
| Bages | 54 | 27 | 19 |
| Baix Camp | 53 | 27 | 20 |
| Baix Ebre | 46 | 34 | 20 |
| Baix Empordà | 55 | 34 | 11 |
| Baix Llobregat | 53 | 28 | 19 |
| Baix Penedès | 37 | 42 | 21 |

| | | | |
|-------------------|----|----|----|
| Barcelonès | 55 | 29 | 16 |
| Berguedà | 66 | 17 | 17 |
| Cerdanya | 43 | 30 | 27 |
| Conca de Barberà | 65 | 25 | 10 |
| Garraf | 55 | 28 | 18 |
| Garrigues | 52 | 30 | 18 |
| Garrotxa | 63 | 25 | 12 |
| Gironès | 58 | 23 | 10 |
| Maresme | 53 | 29 | 18 |
| Montsià | 49 | 36 | 15 |
| Noguera | 61 | 25 | 13 |
| Osona | 64 | 26 | 10 |
| Pallars Jussà | 53 | 34 | 13 |
| Pallars Sobirà | 54 | 31 | 15 |
| Pla d'Urgell | 64 | 27 | 9 |
| Pla de l'Estany | 70 | 22 | 8 |
| Priorat | 36 | 43 | 20 |
| Ribera d'Ebre | 50 | 40 | 10 |
| Ripollès | 58 | 24 | 18 |
| Segarra | 58 | 27 | 15 |
| Segrià | 59 | 26 | 15 |
| Selva | 52 | 30 | 18 |
| Solsonès | 75 | 15 | 10 |
| Tarragonès | 55 | 24 | 21 |
| Terra Alta | 59 | 39 | 2 |
| Urgell | 67 | 22 | 11 |
| Val d'Aran | 54 | 25 | 20 |
| Vallès Occidental | 59 | 27 | 15 |
| Vallès Oriental | 58 | 29 | 13 |
| Total | 56 | 28 | 16 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

La taula anterior proporciona les taxes de promoció i de repetició de l'alumnat de 2n d'ESO a les 41 comarques de Catalunya. Com es pot observar, la distribució dels resultats no és gaire homogènia, atès que les taxes poden presentar valors bastant diferents en funció de la comarca.

Pel que fa a la taxa de promoció amb superació de cicle, destaquen, per una banda, el Solsonès (75%) i el Pla de l'Estany (70%), amb uns resultats notablement superiors a la mitjana de Catalunya (56%). També presenten uns valors elevats les comarques del Gironès, l'Urgell i el Berguedà, amb percentatges superiors al 65%. Val a destacar, en aquest sentit, que el Solsonès i el Berguedà enregistren les taxes de promoció sense superació més baixes de Catalunya (15% i 17% respectivament).

En sentit contrari, es troben les comarques del Priorat i del Baix Penedès, amb unes taxes de promoció amb superació de cicle inferiors al 40% (36% i 37% respectivament) i, al mateix temps, amb el major pes pel que fa a les taxes de promoció sense superació (43% i 42% respectivament), conjuntament amb l'Alta Ribagorça (42%).

Finalment, pel que fa a la repetició de curs, s'observa una comarca on la taxa és clarament superior a la mitjana de Catalunya (la Cerdanya, amb un 27% d'alumnes que romanen en el mateix curs) i una altra, la Terra Alta, on la taxa és molt inferior a la mitjana catalana (un 2% vs. un 16% al conjunt del país).

En síntesi, la taula anterior assenyala que la variable territorial és significativa en la seva repercussió en el rendiment escolar i, per tant, caldrà tenir-la en compte en el disseny de les mesures a promoure, les quals s'hauran d'adaptar a les necessitats específiques del territori.

3.2.2. Segon cicle d'ESO

La taxa de graduació en l'ensenyament secundari obligatori aporta informació complementària a les dades de promoció en el primer cicle d'ESO. Aquest indicador es defineix com el nombre d'alumnes graduats en relació amb el nombre d'alumnes avaluats en el mateix curs escolar.

Taula 7. Taxes de promoció d'alumnes de 4t d'ESO (Catalunya, curs 2000-2001 i curs 2003-2004)

| Taxa | Curs | | |
|--------------|-----------|-----------|------------|
| | 2000-2001 | 2003-2004 | Diferència |
| Graduació | 73 | 72 | -1 |
| Certificació | 15 | 13 | -2 |
| Repetició | 12 | 15 | 3 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

Les dades de la taula posen de manifest que la no-obtenció del graduat en ESO és un fenomen amb una freqüència relativament elevada. Més d'una quarta part dels alumnes avaluats a 4t d'ESO no es va poder graduar en finalitzar el curs escolar 2003-2004 (concretament, el 28%). Dels alumnes no graduats, una mica més de la meitat repeteixen curs i, per tant, podrien obtenir la graduació en ESO en el curs escolar següent. L'altra meitat fa referència a aquells alumnes avaluats que finalitzen l'ensenyament obligatori amb només una certificació.

Els resultats escolars a 4t d'ESO es mantenen estables amb una lleugera disminució del nombre d'alumnes que es graduen al llarg dels darrers cursos escolars. Al mateix temps, es pot observar una lleugera tendència cap a l'increment del percentatge d'alumnes que romanen en el mateix cicle en detriment d'aquells altres que abandonen l'ensenyament obligatori amb un certificat. Així, el percentatge d'alumnes avaluats a 4t d'ESO que obtenen un certificat ha passat del 15% al 13% en tres anys.

Aquesta tendència pot estar relacionada amb diferents fenòmens que caldria analitzar amb deteniment a mitjà termini abans d'extreure'n les conclusions pertinents. Canvis en la definició dels criteris de promoció, en la composició interna de l'alumnat, en la percepció familiar de la importància de les credencials acadèmiques, etc. podrien ser-ne factors explicatius.

D'altra banda, convé destacar que la mesura del rendiment escolar en l'ESO varia segons el conjunt de referència que es consideri en el moment d'elaborar els indicadors. Així, la taxa de no-graduació s'incrementa quan es calcula en relació amb el conjunt d'alumnes matriculats en lloc de fer-ho respecte als que han estat avaluats. La següent taula presenta els resultats de l'avaluació prenent com a referent aquest criteri.

Taula 8. Avaluació de l'alumnat matriculat a 4t d'ESO (Catalunya, curs 2003-2004)

| Taxa | Alumnes matriculats | | Alumnes avaluats | | Alumnes graduats | | Alumnes no graduats | |
|------------|---------------------|--|------------------|------|------------------|------|---------------------|------|
| | N | | N | % | N | % | Total | % |
| Barcelona | 49.923 | | 47.696 | 95,5 | 34.958 | 70,0 | 14.965 | 30,0 |
| Girona | 6.319 | | 5.990 | 94,8 | 4.468 | 70,7 | 1.851 | 29,3 |
| Lleida | 3.699 | | 3.456 | 93,4 | 2.764 | 74,7 | 935 | 25,3 |
| Tarragona | 7.179 | | 6.781 | 94,5 | 4.516 | 62,9 | 2.663 | 37,1 |
| BCN ciutat | 13.730 | | 13.186 | 96,0 | 10.215 | 74,4 | 3.515 | 25,6 |
| Catalunya | 67.120 | | 63.923 | 95,2 | 46.706 | 69,6 | 20.414 | 30,4 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

Com es pot comprovar, hi ha una diferència de gairebé cinc punts percentuals entre el nombre d'alumnes matriculats a 4t d'ESO i el nombre d'alumnat avaluat en aquest nivell al final del curs escolar 2003-2004. La consideració d'aquest grup d'alumnes fa incrementar la taxa de no-graduació en ESO fins a un 30% en el conjunt de Catalunya.

No és fàcil determinar les causes explicatives d'aquesta diferència estadística entre el nombre d'alumnes matriculats i el nombre d'alumnes avaluats, però es poden assenyalar algunes hipòtesis provisionals que caldria contrastar en posteriors investigacions: absentisme escolar, problemes d'enregistrament estadístic, alumnes d'incorporació tardana que no s'avaluen, alumnes que no s'avaluen perquè repeteixen, etc.

Una vegada més es constata que les diferències territorials són importants. Entre Tarragona i Lleida hi ha gairebé dotze punts de diferència.

Taula 9. Taxes de promoció d'alumnes de 4t d'ESO segons el sexe (Catalunya, curs 2003-2004)

| Taxa | Sexe | | |
|--------------|-------|------|-------|
| | Noies | Nois | Total |
| Graduació | 77 | 68 | 72 |
| Certificació | 11 | 15 | 13 |
| Repetició | 13 | 17 | 15 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

Una dada rellevant pel que fa a la diversitat interna de la graduació a 4t d'ESO és la diferència que hi ha en aquest sentit entre els nois i les noies. Com es pot comprovar, la no-obtenció del graduat en educació secundària obligatòria afecta amb més intensitat els primers. Així, el 68% dels nois avaluats en el curs 2003-2004 aconsegueix graduar-se en aquesta etapa educativa, mentre que en el cas de les noies la taxa s'incrementa fins a assolir un 77%.

Taula 10. Taxes de promoció d'alumnes de 4t d'ESO segons la titularitat del centre (Catalunya, curs 2003-2004)

| Taxa | Titularitat | | |
|--------------|-------------|---------|-------|
| | Privada | Pública | Total |
| Graduació | 84 | 64 | 72 |
| Certificació | 8 | 17 | 13 |
| Repetició | 8 | 19 | 15 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

Pel que fa a la titularitat jurídica dels centres, les dades disponibles per a aquest mateix curs escolar informen que la no-obtenció del graduat en educació secundària obligatòria és un fenomen molt més freqüent en els centres d'ensenyament públic que en els centres d'ensenyament privat. El 64% de l'alumnat avaluat en centres públics ha obtingut el graduat en ESO, mentre que la graduació s'incrementa fins a un 84% en el cas de l'alumnat avaluat en centres d'ensenyament privat.

A partir de les dades d'aquesta taula, es pot afirmar que el 36% de l'alumnat avaluat en centres d'ensenyament públic no ha obtingut el graduat en ESO en finalitzar el curs escolar 2003-2004. Això significa que la intensitat amb què es produeix la no-obtenció d'aquesta credencial bàsica entre l'alumnat escolaritzat en aquests centres d'ensenyament és el doble de la que s'enregistra entre l'alumnat que està escolaritzat en centres d'ensenyament privat, on la taxa de no-graduació en ESO ha estat d'un 16% en el curs escolar 2003-2004.

Aquests tipus de resultats escolars reforcen la impressió que la qualitat i l'èxit escolars depenen directament de la titularitat dels centres d'ensenyament, quan allò que succeeix a la pràctica és conseqüència d'una conjunció de variables entre les quals el perfil socioprofessional de les famílies destaca com un dels elements amb major força explicativa de la relació que s'estableix entre l'alumnat i la institució escolar i, més concretament, entre aquest i la mesura en què respon a les seves expectatives acadèmiques.

Taula 11. Taxes de promoció d'alumnes de 4t d'ESO segons els serveis territorials (Catalunya, curs 2003-2004)

| Taxa Serveis | Serveis Territorials | | | | | | | | |
|--------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|--------|--------|-----------|---------------------|----------------------|-------|
| | Baix Llobregat- Anoia | Barcelona I (Ciutat) | Barcelona II (Comarques) | Girona | Lleida | Tarragona | Terres de l'Ebre | Vallès Occidental | Total |
| Graduació | 69 | 73 | 72 | 75 | 80 | 65 | 70 | 73 | 72 |
| Certificació | 15 | 10 | 14 | 14 | 9 | 16 | 12 | 14 | 13 |
| Repetició | 16 | 17 | 14 | 12 | 11 | 18 | 17 | 13 | 15 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

Es detecten algunes diferències en els indicadors analitzats en funció dels serveis territorials de referència, però en tots s'enregistra una taxa de no-graduació en ESO igual o superior al 20%.

Val a destacar que, si bé el valor mitjà de la taxa de graduació per al conjunt de Catalunya és del 72%, la diferència entre els serveis territorials amb la taxa global més elevada (Lleida, 80%) i els serveis amb la taxa més baixa (Tarragona, 65%) és de quinze punts percentuals. Caldria parar atenció a aquestes diferències per tal d'identificar els factors que es correlacionen amb la variabilitat territorial dels resultats escolars i, concretament, amb les posicions avantatjoses que, en aquest sentit, semblen ocupar els serveis territorials de Lleida (variables relacionades amb l'estructura social, amb l'equilibri entre la titularitat pública i la privada, amb l'articulació dels criteris de promoció escolar, etc.)

Taula 12. Taxes de promoció d'alumnes de 4t d'ESO segons l'hàbitat (Catalunya, curs 2003-2004)

| Taxa | Hàbitat | | | | | Total |
|--------------|-------------------|----------------------|------------------------|---------------------------|--------------------|-------|
| | Menys de 3.000 h. | De 3.000 a 15.000 h. | De 15.001 a 100.000 h. | De 100.001 a 1.000.000 h. | Més d'1.000.000 h. | |
| Graduació | 79 | 75 | 70 | 71 | 73 | 72 |
| Certificació | 8 | 12 | 15 | 14 | 10 | 13 |
| Repetició | 13 | 13 | 15 | 15 | 17 | 15 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

La distribució de les taxes de graduació, de certificació i de repetició per trams de població és, en termes generals, força homogènia, si bé es detecta un tipus d'hàbitat en el qual els resultats obtinguts pels alumnes de 4t d'ESO són especialment positius: les poblacions de menys de 3.000 habitants enregistren, en conjunt, la taxa de graduació en ESO més alta de Catalunya (un 79%). En canvi, a mesura que augmenta la dimensió de les poblacions, la taxa de graduació tendeix a decreixer.

Taula 13. Taxes de promoció d'alumnes de 4t d'ESO segons la comarca (Catalunya, curs 2003-2004)

| Comarca | Taxa | | |
|------------------|-----------|--------------|-----------|
| | Graduació | Certificació | Repetició |
| Alt Camp | 65 | 16 | 20 |
| Alt Empordà | 71 | 19 | 11 |
| Alt Penedès | 75 | 13 | 13 |
| Alt Urgell | 78 | 8 | 14 |
| Alta Ribagorça | 81 | 6 | 13 |
| Anoia | 69 | 15 | 15 |
| Bages | 75 | 12 | 13 |
| Baix Camp | 67 | 13 | 19 |
| Baix Ebre | 70 | 9 | 22 |
| Baix Empordà | 75 | 16 | 10 |
| Baix Llobregat | 69 | 15 | 16 |
| Baix Penedès | 52 | 29 | 19 |
| Barcelonès | 71 | 11 | 17 |
| Berguedà | 84 | 11 | 5 |
| Cerdanya | 66 | 14 | 20 |
| Conca de Barberà | 79 | 11 | 10 |
| Garraf | 69 | 14 | 17 |
| Garrigues | 84 | 7 | 9 |
| Garrotxa | 87 | 6 | 7 |
| Gironès | 79 | 11 | 10 |
| Maresme | 72 | 13 | 15 |
| Montsià | 69 | 17 | 13 |
| Noguera | 86 | 5 | 8 |
| Osona | 79 | 14 | 7 |
| Pallars Jussà | 89 | 5 | 6 |

| | | | |
|-------------------|----|----|----|
| Pallars Sobirà | 60 | 17 | 23 |
| Pla d'Urgell | 75 | 12 | 13 |
| Pla de l'Estany | 79 | 8 | 12 |
| Priorat | 66 | 21 | 13 |
| Ribera d'Ebre | 67 | 12 | 21 |
| Ripollès | 69 | 13 | 18 |
| Segarra | 80 | 10 | 10 |
| Segrià | 81 | 7 | 12 |
| Selva | 68 | 15 | 17 |
| Solsonès | 88 | 7 | 6 |
| Tarragonès | 68 | 15 | 18 |
| Terra Alta | 94 | 5 | 1 |
| Urgell | 69 | 18 | 12 |
| Val d'Aran | 76 | 22 | 1 |
| Vallès Occidental | 73 | 14 | 13 |
| Vallès Oriental | 77 | 12 | 11 |
| Total | 72 | 13 | 15 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

Com es pot observar en la taula anterior, la distribució de les taxes de graduació, de certificació i de repetició de curs per comarques presenta uns valors diferenciats. Les distàncies entre les comarques són, en alguns casos, força importants.

Amb relació a la taxa de graduació en ESO, val a destacar la Terra Alta (94%), el Pallars Jussà (89%), el Solsonès (88%), la Garrotxa (87%) i la Noguera (86%), totes cinc comarques amb uns resultats notablement superiors a la mitjana de Catalunya (72%). Aquest grup de comarques també obté els valors més baixos pel que fa, d'una banda, a les taxes de certificació (entre el 5% i el 7%), conjuntament amb les Garrigues i el Segrià, i pel que fa, de l'altra, a les taxes de repetició (entre l'1% i el 8%), conjuntament amb la Val d'Aran i Osona.

En el sentit contrari s'ubiquen el Baix Penedès (52%) i el Pallars Sobirà (60%), amb les dues taxes de graduació en ESO més baixes de Catalunya. El Baix Llobregat també obté la taxa de certificació més elevada (29%), seguit amb distància per la Val d'Aran (22%) i el Priorat (21%), mentre que el Pallars Sobirà enregistra alhora la taxa de repetició més alta (23%), seguit pel Baix Ebre (22%) i la Ribera d'Ebre (21%).

Així, les comarques que presenten un taxa de graduació inferior al 70% són les següents: Alt Camp, Anoia, Baix Camp, Baix Ebre, Baix Llobregat, Cerdanya, Garraf, Montsià, Pallars Sobirà, Priorat, Ribera d'Ebre, Ripollès, Selva, Tarragonès i Urgell. En total, 15 comarques sobre un total de 41. Cal tenir en compte que aquestes taxes s'han calculat sobre l'alumnat avaluat i, tal com s'ha vist abans, si s'estableixen d'acord amb els alumnes matriculats, tendeixen a incrementar-se amb cinc punts addicionals.

Si es comparen els resultats de la promoció al final del primer cicle de l'ESO i al final del segon cicle, tot i que els criteris no són els mateixos, s'observa que hi ha una recuperació en el segon cicle d'una part important de l'alumnat que, malgrat no haver superat el primer cicle amb tots els aprenentatges aconseguits o haver repetit cicle, després aconsegueix graduar-se al final de l'ESO. La taxa de promoció amb superació del primer cicle és d'un 56% i la corresponent del segon cicle és d'un 72%. Aquesta tendència es confirma en quasi totes les variables estudiades: sexe, titularitat i dimensió territorial. Per bé que continuen apareixent les mateixes diferències significatives segons les variables de sexe, titularitat i serveis territorials i amb menys importància segons la dimensió de les ciutats, es nota una evolució diferent segons cada un dels valors estudiats. Per exemple, si les diferències de promoció en el primer cicle entre nois i noies eren de catorze punts, al final del segon cicle són només de nou punts. Tot i això, aquesta diferència és significativa.

En canvi, segons la titularitat, les diferències s'accentuen. Les diferències de promoció entre els centres privats i els públics al final del primer cicle eren de quinze punts. Al final del segon cicle són de vint punts a favor de la privada, malgrat que també la pública millora en quinze punts.

El mateix passa amb els serveis territorials. L'alumnat del servei de Lleida excel·leix en els dos cicles, i el de Tarragona i les Terres de l'Ebre és el que té resultats més baixos, i les diferències s'accentuen en el segon cicle.

Si es comparen les comarques, les diferències també s'han incrementat entre les de majors resultats i les de menors resultats respecte als dos cicles (39 punts i 42 punts respectivament).

3.2.3. Batxillerat

L'educació secundària postobligatòria no ha estat objecte d'avaluacions globals i periòdiques com les etapes educatives que la precedeixen. En el cas del batxillerat, les avaluacions realitzades s'han centrat en determinats aspectes del currículum com, per exemple, l'aprenentatge de l'anglès (vegeu CSASE 2005d), mentre que, en el cas de la formació professional inicial, s'ha d'assenyalar que els estudis realitzats se centren en el grau d'inserció laboral dels alumnes en determinats territoris de la geografia catalana (vegeu, per exemple, Consell de la Formació Professional de Barcelona 2006 i Consell de la Formació Professional de Terrassa 2006).

No obstant això, es disposa d'un indicador general per a poder fer una primera valoració dels resultats obtinguts al batxillerat: la taxa d'alumnes avaluats que aproven el segon curs i que, per tant, finalitzen amb èxit aquesta etapa educativa i poden projectar en el curt termini la seva continuïtat formativa o la seva inserció en el mercat laboral.

Taula 14. Taxes d'alumnes aprovats a 2n de batxillerat (Catalunya, curs 2000-2001 i curs 2003-2004)

| Modalitat | Curs | | |
|---|-----------|-----------|------------|
| | 2000-2001 | 2003-2004 | Diferència |
| Arts | 67 | 64 | -3 |
| Humanitats i ciències socials | 73 | 75 | 2 |
| Ciències de la naturalesa i de la salut | 71 | 77 | 6 |
| Tecnologia | 68 | 73 | 5 |
| Total | 71 | 75 | 4 |

FONT: elaboració a partir de la base de dades del CSASE

Nota: Les dades fan referència als alumnes de 2n de batxillerat diürn.

En termes generals, el 25% dels alumnes avaluats no finalitza amb èxit el batxillerat. Al mateix temps, però, les dades posen de manifest la millora que ha experimentat aquest indicador entre els cursos escolars 2000-2001 i 2003-2004: la taxa d'alumnes aprovats s'ha incrementat en quatre punts percentuals al llarg d'aquest període de temps.

Segons la modalitat, els estudis d'Arts obtenen les taxes d'aprovat més baixes, ja que només el 64% dels alumnes superen amb èxit l'avaluació realitzada en el segon curs de batxillerat. Addicionalment, aquesta modalitat és l'única de totes quatre que ha enregistrat un empitjorament dels resultats entre els dos cursos escolars considerats en la sèrie estadística.

En la posició contrària del rànquing, s'ubiquen els estudis de ciències de la naturalesa i de la salut, amb una taxa d'alumnes aprovats del 77%. Al mateix temps, es tracta de la modalitat que ha experimentat la millora més accentuada entre els cursos escolars 2000-2001 i 2003-2004 (sis punts percentuals).

Taula 15. Taxes d'alumnes aprovats a 2n de batxillerat segons el sexe (Catalunya, curs 2003-2004)

| Modalitat | Sexe | | |
|---|-------|------|-------|
| | Noies | Nois | Total |
| Arts | 66 | 59 | 64 |
| Humanitats i ciències socials | 78 | 70 | 75 |
| Ciències de la naturalesa i de la salut | 78 | 76 | 77 |
| Tecnologia | 79 | 71 | 73 |
| Total | 77 | 72 | 75 |

FONT: elaboració CIREM a partir de la base de dades del CSASE

Nota: Les dades fan referència als alumnes de 2n de batxillerat diürn.

Les noies obtenen taxes d'aprovat més elevades que els nois en totes les modalitats en el curs escolar 2003-2004. La diferència global és de cinc punts percentuals a favor seu.

Les modalitats en les quals s'enregistra una diferència més gran en funció del sexe són humanitats i ciències socials i tecnologia (vuit punts percentuals), però també arts (set punts percentuals). La diferència més petita entre noies i nois es dona en la modalitat de ciències de la naturalesa i de la salut (dos punts percentuals).

Taula 16. Taxes d'alumnes aprovats a 2n de batxillerat segons la titularitat del centre (Catalunya, curs 2003-2004)

| Taxa | Titularitat | | |
|---|-------------|---------|-------|
| | Privada | Pública | Total |
| Arts | 75 | 61 | 64 |
| Humanitats i ciències socials | 83 | 69 | 75 |
| Ciències de la naturalesa i de la salut | 84 | 71 | 77 |
| Tecnologia | 81 | 68 | 73 |
| Total | 83 | 69 | 75 |

FONT: elaboració CIREM a partir de la base de dades del CSASE

Nota: Les dades fan referència als alumnes de 2n de batxillerat diürn.

També s'observen diferències en les taxes d'aprovats a segon de batxillerat en funció de la titularitat del centre. Així, el 83% dels alumnes avaluats en centres d'ensenyament privat supera amb èxit aquesta etapa educativa, mentre que la proporció es redueix en catorze punts percentuals en el cas dels alumnes avaluats en centres públics. En aquests darrers centres, la taxa de no-graduació afecta el 31% dels alumnes avaluats.

Les taxes d'alumnes aprovats en funció de la titularitat no presenta diferències significatives segons la modalitat de batxillerat. Així, les variacions entre els centres públics i els privats en les modalitats avaluades són sempre de tretze o catorze punts percentuals a favor dels segons.

Taula 17. Taxes d'alumnes aprovats a 2n de batxillerat segons els serveis territorials (Catalunya, curs 2003-2004)

| Modalitat | Serveis Territorials | | | | | | | | Total |
|---|----------------------|----------------------|--------------------------|--------|--------|-----------|------------------|-------------------|-------|
| | Baix Llobregat-Anoia | Barcelona I (Ciutat) | Barcelona II (Comarques) | Girona | Lleida | Tarragona | Terres de l'Ebre | Vallès Occidental | |
| Arts | 50 | 71 | 58 | 72 | 70 | 52 | 68 | 60 | 64 |
| Humanitats i ciències socials | 72 | 80 | 74 | 81 | 84 | 76 | 73 | 78 | 77 |
| Ciències de la naturalesa i de la salut | 73 | 78 | 73 | 77 | 80 | 72 | 71 | 75 | 75 |
| Tecnologia | 69 | 74 | 72 | 77 | 80 | 71 | 63 | 74 | 73 |
| Total | 71 | 77 | 73 | 78 | 81 | 72 | 70 | 75 | 75 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

Nota: Les dades fan referència als alumnes de 2n de batxillerat diürn.

La distribució de les taxes d'alumnes aprovats a segon de batxillerat fa palesa l'existència d'algunes diferències en funció dels serveis territorials. El valor mitjà d'aquest indicador per al conjunt de Catalunya és del 75%, però la diferència entre els serveis territorials amb la taxa global més elevada (Lleida, 81%) i els serveis amb la taxa més baixa (Terres de l'Ebre, 70%) és d'onze punts percentuals.

En aquest sentit, els serveis territorials amb més taxes superiors a la mitjana de Catalunya són Lleida, Girona i Barcelona I (totes les modalitats). Contràriament, el Baix Llobregat-Anoia, Barcelona II, les Terres de l'Ebre i Tarragona obtenen unes taxes d'alumnes aprovats per sota de la mitjana en totes les modalitats considerades.

D'altra banda, la modalitat amb una disparitat territorial més gran quant a la taxa d'alumnes graduats a segon de batxillerat és la dels estudis d'arts, amb una diferència de vint-i-dos punts percentuals entre Girona (72%) i el Baix Llobregat-Anoia (50%). En l'extrem oposat se situa la modalitat de ciències de la naturalesa i de la salut, amb una diferència de nou punts percentuals entre Lleida (80%) i les Terres de l'Ebre (71%).

Taula 18. Taxes d'alumnes aprovats a 2n de batxillerat segons l'hàbitat (Catalunya, curs 2003-2004)

| Modalitat | Hàbitat | | | | | Total |
|---|-------------------|----------------------|------------------------|---------------------------|--------------------|-------|
| | Menys de 3.000 h. | De 3.000 a 15.000 h. | De 15.001 a 100.000 h. | De 100.001 a 1.000.000 h. | Més d'1.000.000 h. | |
| Arts | 75 | 64 | 59 | 62 | 71 | 64 |
| Humanitats i ciències socials | 78 | 75 | 73 | 74 | 78 | 75 |
| Ciències de la naturalesa i de la salut | 77 | 78 | 74 | 78 | 80 | 77 |
| Tecnologia | 78 | 73 | 72 | 73 | 74 | 73 |
| Total | 78 | 75 | 72 | 74 | 77 | 75 |

Font: elaboració CIREM a partir de les dades del Departament d'Educació

Les dades de la taula no permeten fer referència a l'existència d'una relació unívoca entre la taxa d'alumnes aprovats a 2n de batxillerat i el tipus d'hàbitat. Llevat de la modalitat d'arts, les diferències entre els trams de població són més petites (de cinc o sis punts percentuals com a màxim).

Tanmateix, els valors més elevats de la taxa s'obtenen, en termes generals, en els dos extrems de la classificació: en les poblacions de menys de 3.000 habitants (amb taxes d'alumnes aprovats entre el 75% i el 78%) i a Barcelona ciutat (poblacions de més d'1.000.000 habitants, amb taxes entre el 71% i el 80%). D'altra banda, l'hàbitat que enregistra els pitjors resultats en totes les modalitats és el corresponent al tram poblacional de 15.001 a 100.000 habitants.

Taula 19. Taxes d'alumnes aprovats a 2n de batxillerat segons la comarca (Catalunya, curs 2003-2004)

| Comarca | Modalitat | | | | Total |
|------------------|-----------|-------------------------------|---|------------|-------|
| | Arts | Humanitats i ciències socials | Ciències de la naturalesa i de la salut | Tecnologia | |
| Alt Camp | 67 | 87 | 73 | 66 | 75 |
| Alt Empordà | 87 | 84 | 72 | 67 | 75 |
| Alt Penedès | 48 | 77 | 78 | 80 | 76 |
| Alt Urgell | 44 | 70 | 80 | 62 | 69 |
| Alta Ribagorça | - | 100 | 83 | 67 | 88 |
| Anoia | 71 | 80 | 82 | 85 | 82 |
| Bages | 66 | 79 | 78 | 73 | 76 |
| Baix Camp | 63 | 73 | 70 | 73 | 71 |
| Baix Ebre | 73 | 72 | 74 | 58 | 70 |
| Baix Empordà | 67 | 77 | 76 | 70 | 75 |
| Baix Llobregat | 45 | 70 | 71 | 65 | 69 |
| Baix Penedès | 20 | 75 | 81 | 73 | 76 |
| Barcelonès | 69 | 78 | 77 | 74 | 76 |
| Berguedà | 100 | 82 | 79 | 75 | 79 |
| Cerdanya | - | 81 | 80 | 88 | 82 |
| Conca de Barberà | - | 72 | 56 | 60 | 61 |
| Garraf | 35 | 73 | 70 | 76 | 71 |
| Garrigues | - | 91 | 100 | 100 | 98 |
| Garrotxa | 67 | 87 | 89 | 89 | 84 |
| Gironès | 68 | 84 | 74 | 84 | 79 |
| Maresme | 56 | 72 | 68 | 69 | 69 |
| Montsià | 63 | 74 | 65 | 58 | 66 |
| Noguera | - | 85 | 85 | 80 | 84 |
| Osona | 73 | 84 | 81 | 80 | 82 |
| Pallars Jussà | - | 85 | 92 | 93 | 90 |
| Pallars Sobirà | - | 40 | 67 | 54 | 56 |

| | | | | | |
|-------------------|----|-----|----|-----|----|
| Pla d'Urgell | - | 93 | 94 | 90 | 93 |
| Pla de l'Estany | - | 79 | 94 | 78 | 84 |
| Priorat | - | 80 | 78 | 100 | 85 |
| Ribera d'Ebre | - | 81 | 73 | 85 | 78 |
| Ripollès | - | 86 | 83 | 62 | 79 |
| Segarra | - | 100 | 82 | 88 | 88 |
| Segrià | 75 | 81 | 74 | 79 | 77 |
| Selva | 75 | 75 | 77 | 76 | 76 |
| Solsonès | - | 100 | 95 | 83 | 91 |
| Tarragonès | 44 | 75 | 72 | 71 | 72 |
| Terra Alta | - | 64 | 92 | 82 | 79 |
| Urgell | 75 | 95 | 91 | 91 | 90 |
| Val d'Aran | - | 100 | 79 | 33 | 82 |
| Vallès Occidental | 60 | 78 | 75 | 74 | 75 |
| Vallès Oriental | 56 | 71 | 74 | 67 | 71 |
| Total | 64 | 77 | 75 | 73 | 75 |

FONT: elaboració CIREM a partir de les dades del Departament d'Educació

Com podem observar en la taula anterior, la distribució de les taxes d'alumnes aprovats a 2n de batxillerat per comarques és bastant heterogènia, ja que aquestes poden enregistrar valors bastant diferents entre ells.

La diferència percentual entre la taxa màxima d'alumnes aprovats i la mínima és de 65 punts en la modalitat d'arts (100% al Berguedà vs. 20% al Baix Penedès), de 60 punts en la modalitat d'humanitats i ciències socials (100% a l'Alta Ribagorça, a la Segarra, al Solsonès i a la Val d'Aran vs. 40% al Pallars Sobirà), de 44 punts en la modalitat de ciències de la naturalesa i de la salut (100% a les Garrigues vs. 56% a la Conca de Barberà) i de 67 punts en la modalitat de tecnologia (100% a les Garrigues i al Priorat vs. 33% a la Val d'Aran).

Pel que fa al conjunt de les modalitats, hem de destacar les Garrigues (98%), amb una taxa notablement superior a la mitjana de Catalunya (75%), així com també el Pla d'Urgell, el Solsonès, l'Urgell i el Pallars Jussà, amb uns valors iguals o superiors al 90% d'alumnes aprovats. En sentit contrari, cal mencionar el Pallars Sobirà i la Conca de Barberà, amb taxes del 56% i del 61% respectivament.

Aquestes distàncies són prou grans per a haver d'insistir en la importància de la dimensió territorial, que s'ha posat de manifest en el nivell de l'ESO i que ara es confirma en el batxillerat. Segurament les variables exògenes socioterritorials no són suficients per a explicar aquestes diferències.

3.2.4. Formació professional

La transformació experimentada per la formació professional i la diversificació de l'oferta, juntament amb una limitada tradició analítica quant a resultats acadèmics i de promoció, no permet donar dades comparables a les que s'han donat per a les altres etapes educatives.

El fet que els cicles formatius estiguin constituïts per mòduls que totalitzen determinats volums de formació, l'estructura curricular específica i complexa amb un fort pes de les convalidacions, juntament amb una matriculació per crèdits i amb la possibilitat de completar la formació en centres de treball (FCT) un cop finalitzada la part acadèmica dels estudis, dificulten encara més obtenir dades seriadades anuals de promoció. És en aquesta àrea on es fa més evident la necessitat de disposar de sistemes innovadors, àgils i eficaços de recollida i d'agregació d'informació, de manera que aquesta informació pugui ser utilitzada per a estudis d'inserció laboral.

3.3. Taxes d'idoneïtat

3.3.1. Taxa d'idoneïtat en l'edat

La taxa d'idoneïtat en l'edat dels alumnes constitueix un indicador molt significatiu per a valorar el funcionament general del sistema educatiu. La seva definició és la del percentatge d'alumnes que estan matriculats en el curs que teòricament els correspon d'acord amb la seva edat.

Les dades que es presenten a continuació fan referència a l'alumnat de 8, 10, 12, 13, 14 i 15 anys d'edat durant el curs escolar 2001-2002, i els cursos teòrics assignats a cadascuna d'aquestes edats són respectivament 3r d'educació primària, 5è d'educació primària, 1r d'ESO, 2n d'ESO, 3r d'ESO i 4t d'ESO, d'acord amb les dades que proporciona l'Institut Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE, 2004).

Així, per exemple, una taxa d'idoneïtat del 96,2% en l'edat de 8 anys significa que el 96,2% dels alumnes de 8 anys estan matriculats a tercer d'educació primària i que la resta (un 3,8%) estan matriculats en cursos diferents, tant per sota com per sobre (aquesta darrera seria una situació excepcional).

Taula 20. Taxes d'idoneïtat en les edats de 8, 10, 12, 13, 14 i 15 anys (Catalunya i Espanya, curs 2001-2002)

| Territori | Edat | | | | | |
|-----------|------|------|------|------|------|------|
| | 8 | 10 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Catalunya | 96,2 | 94,2 | 91,8 | 90,6 | 85,7 | 82,9 |
| Espanya | 95,3 | 91,8 | 86,4 | 87,2 | 73,7 | 62,1 |

FONT: elaboració a partir de l'INECSE (2004)

La taula revela que les taxes d'idoneïtat de Catalunya són més altes que les del conjunt de l'Estat en les sis edats analitzades. En el curs 2001-2002, el 96,2% dels alumnes de 8 anys està matriculat a 3r d'educació primària. A 10 anys, la taxa d'idoneïtat és dos punts percentuals més baixa. Les taxes d'idoneïtat continuen reduint-se en les edats corresponents a l'educació secundària obligatòria. Així, un 91,8% dels alumnes de 12 anys cursa 1r d'ESO i el percentatge disminueix significativament en el cas dels adolescents de 15 anys, ja que només un 82,9% dels alumnes d'aquesta edat estan matriculats a 4t d'ESO.

Cal destacar també que la variació més important té lloc entre les taxes de 13 i de 14 anys (-4,9 punts percentuals), franja d'edat que es correspon amb la transició dels alumnes del primer al segon cicle de l'educació secundària obligatòria.

L'INECSE proporciona un conjunt de dades complementàries sobre l'evolució experimentada per les taxes d'idoneïtat entre els cursos 1996-1997 i 2001-2002 (INECSE, 2004).

Taula 21. Taxes d'idoneïtat en les edats de 12 i 15 anys (Catalunya i Espanya, cursos 1996-1997 i 2001-2002)

| Territori | Edat | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|------------|
| | 12 | | | 15 | | |
| | 1996-1997 | 2001-2002 | Diferència | 1996-1997 | 2000-2001 | Diferència |
| Catalunya | 89,5 | 91,8 | 2,3 | 69,3 | 82,9 | 13,6 |
| Espanya | 85,5 | 86,4 | 0,9 | 60,0 | 62,1 | 2,1 |

FONT: elaboració a partir de l'INECSE (2004)

Les taxes d'idoneïtat s'han incrementat de manera considerable a Catalunya en les dues edats analitzades entre els cursos 1996-1997 i 2000-2001, especialment a 15 anys, moment que coincideix amb la finalització de l'educació secundària obligatòria. Catalunya té alhora unes taxes d'idoneïtat i un creixement en aquest sentit superiors al conjunt de l'Estat. Tant l'evolució de les taxes a Catalunya com les diferències respecte al conjunt de l'Estat podrien estar relacionades amb les polítiques de promoció escolar de cada moment i de cada context territorial.

3.3.2. Taxa d'idoneïtat en el curs

Es poden considerar les taxes d'idoneïtat en el curs com un indicador complementari de l'anterior, en la mesura en què les dades disponibles del darrer curs escolar (2004-2005) estan desagregades en funció de la titularitat del centre d'ensenyament,

de la nacionalitat dels alumnes i dels serveis territorials. La taxa d'idoneïtat en el curs es defineix com la proporció d'alumnes matriculats en un curs determinat que tenen l'edat teòrica corresponent a aquell nivell educatiu.

Així, per exemple, una taxa d'idoneïtat del 90% a 6è d'educació primària significa que el 90% dels alumnes matriculats en aquest curs té l'edat que teòricament correspon a aquest nivell (11 anys) i que la resta (un 10%) té edats diferents, tant per sobre com per sota (aquesta darrera seria una situació molt minoritària).

Taula 22. Taxes d'idoneïtat en els cursos 6è EP, 2n ESO i 4t ESO segons la titularitat (Catalunya, curs 2004-2005)

| Curs | Titularitat | | |
|-------------|-------------|---------|-------|
| | Privada | Pública | Total |
| 6è primària | 93 | 89 | 90 |
| 2n ESO | 83 | 70 | 76 |
| 4t ESO | 81 | 64 | 71 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

La taula posa de manifest que la taxa d'idoneïtat en el curs és més baixa en l'educació secundària obligatòria que en l'educació primària. Així, si en el darrer curs de l'educació primària la taxa d'idoneïtat és del 90%, en el darrer curs de l'ESO aquesta és només del 71%. D'altra banda, cal assenyalar que el descens més important s'enregistra entre 6è de primària i 2n d'ESO, període en què la taxa d'idoneïtat en el curs experimenta una variació negativa de catorze punts percentuals.

La taxa d'idoneïtat en els cursos és més baixa en els centres de titularitat pública que en els de titularitat privada. Aquesta diferència, a més a més, es va ampliant a mesura que s'avança en el nivell educatiu, de manera que a 6è d'educació primària és de quatre punts percentuals, a 2n d'ESO de tretze i a 4t d'ESO de disset.

Taula 23. Taxes d'idoneïtat en els cursos 6è EP, 2n ESO i 4t ESO segons la nacionalitat dels alumnes (Catalunya, curs 2004-2005)

| Curs | Nacionalitat | | | | | | | | Total |
|-------------|--------------|--------------------------|-------------------|--------|-------------------|------------------------|---|-------------------|-------|
| | Espanya | Resta Unió Europea | Resta d'Europa | Magrib | Resta d'Àfrica | Amèrica del Nord | Amèrica del Sud- Amèrica Central | Àsia i Oceania | |
| 6è primària | 92 | 78 | 67 | 66 | 72 | 96 | 79 | 67 | 90 |
| 2n ESO | 78 | 64 | 60 | 35 | 38 | 78 | 52 | 38 | 76 |
| 4t ESO | 75 | 53 | 46 | 39 | 40 | 58 | 42 | 34 | 71 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

Les taxes d'idoneïtat en els cursos presenten valors diferents en funció de la nacionalitat dels alumnes. Els tres orígens amb unes taxes d'idoneïtat més elevades per als tres cursos analitzats són Espanya, l'Amèrica del Nord i la resta de la Unió Europea. En canvi, els tres orígens amb una proporció d'alumnes més gran amb edats no teòriques en els cursos corresponents són el Magrib, Àsia i Oceania i la resta d'Àfrica. Els altres dos orígens (la resta d'Europa i l'Amèrica del Sud i Central) ocupen les posicions mitjanes del rànquing.

Aquestes dades indicarien que la nacionalitat de l'alumnat és un element significatiu, com a mínim en el ritme dels aprenentatges, i que segurament també té influència en els resultats finals.

Taula 24. Taxes d'idoneïtat en els cursos 6è EP, 2n ESO i 4t ESO segons els serveis territorials (Catalunya, curs 2004-2005)

| Taxa Serveis | Serveis Territorials | | | | | | | | Total |
|--------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|--------|--------|-----------|--------------------|----------------------|-------|
| | Baix Llobregat- Anoia | Barcelona I (Ciutat) | Barcelona II (Comarques) | Girona | Lleida | Tarragona | Terres del'Ebre | Vallès Occidental | |
| 6è primària | 92 | 90 | 90 | 91 | 87 | 87 | 87 | 93 | 90 |
| 2n ESO | 75 | 76 | 75 | 79 | 75 | 70 | 72 | 79 | 76 |
| 4t ESO | 71 | 67 | 74 | 76 | 73 | 65 | 63 | 76 | 71 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

Aquesta taula ens proporciona la distribució de les taxes d'idoneïtat en els cursos segons els serveis territorials. La major part d'aquests presenta uns resultats força semblants al conjunt de Catalunya, si bé és cert que podem detectar alguns serveis territorials amb certes particularitats.

Així, el Vallès Occidental i Girona mantenen unes taxes d'idoneïtat en els cursos esmentats per sobre de la mitjana de Catalunya. En un sentit contrari s'ubiquen Tarragona i les Terres de l'Ebre, amb unes taxes d'idoneïtat per sota de la mitjana. I ara les diferències són més pronunciades que quan s'han examinat les taxes de graduació de l'alumnat.

Taula 25. Taxes d'idoneïtat en els cursos 6è EP, 2n ESO i 4t ESO segons l'hàbitat (Catalunya, curs 2004-2005)

| Taxa | Hàbitat | | | | | Total |
|-------------|----------------------|-------------------------|---------------------------|------------------------------|-----------------------|-------|
| | Menys de 3.000 h. | De 3.000 a 15.000 h. | De 15.001 a 100.000 h. | De 100.001 a 1.000.000 h. | Més d'1.000.000 h. | |
| 6è primària | 86 | 90 | 92 | 90 | 90 | 90 |
| 2n ESO | 77 | 75 | 76 | 75 | 76 | 76 |
| 4t ESO | 76 | 73 | 73 | 71 | 67 | 71 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

La distribució de les taxes d'idoneïtat en els diferents cursos segons l'hàbitat és, en termes generals, força homogènia. En tot cas, es pot fer referència a un parell de valors comparativament diferenciats respecte a la mitjana de Catalunya. D'una banda, la taxa d'idoneïtat a 6è de primària en el tram de població de menys de 3.000 habitants (86% vs. 90%) i, de l'altra, la taxa d'idoneïtat a 4t d'ESO a Barcelona ciutat (tram de més d'1.000.000 d'habitants, amb un taxa del 67% vs. el 71% a Catalunya).

Taula 26. Taxes d'idoneïtat en els cursos 6è EP, 2n ESO i 4t ESO segons la comarca (Catalunya, curs 2004-2005)

| Comarca | Curs | | |
|----------------|-------------|--------|--------|
| | 6è primària | 2n ESO | 4t ESO |
| Alt Camp | 84 | 69 | 65 |
| Alt Empordà | 83 | 68 | 66 |
| Alt Penedès | 92 | 77 | 79 |
| Alt Urgell | 79 | 62 | 68 |
| Alta Ribagorça | 81 | 56 | 74 |
| Anoia | 94 | 80 | 75 |
| Bages | 91 | 75 | 78 |
| Baix Camp | 88 | 70 | 66 |
| Baix Ebre | 89 | 68 | 61 |
| Baix Empordà | 94 | 83 | 81 |
| Baix Llobregat | 92 | 74 | 71 |
| Baix Penedès | 88 | 72 | 66 |
| Barcelonès | 90 | 75 | 68 |
| Berguedà | 95 | 73 | 85 |

| | | | |
|-------------------|----|----|----|
| Cerdanya | 87 | 58 | 65 |
| Conca de Barberà | 88 | 74 | 69 |
| Garraf | 90 | 76 | 73 |
| Garrigues | 89 | 72 | 72 |
| Garrotxa | 91 | 82 | 79 |
| Gironès | 94 | 83 | 79 |
| Maresme | 87 | 72 | 70 |
| Montsià | 85 | 73 | 65 |
| Noguera | 84 | 71 | 73 |
| Osona | 92 | 82 | 84 |
| Pallars Jussà | 78 | 77 | 69 |
| Pallars Sobirà | 77 | 55 | 60 |
| Pla d'Urgell | 93 | 76 | 73 |
| Pla de l'Estany | 95 | 91 | 78 |
| Priorat | 81 | 68 | 78 |
| Ribera d'Ebre | 89 | 76 | 57 |
| Ripollès | 87 | 82 | 80 |
| Segarra | 91 | 74 | 73 |
| Segrià | 88 | 77 | 74 |
| Selva | 91 | 76 | 75 |
| Solsonès | 84 | 67 | 75 |
| Tarragonès | 85 | 70 | 64 |
| Terra Alta | 83 | 86 | 85 |
| Urgell | 92 | 82 | 74 |
| Val d'Aran | 75 | 68 | 78 |
| Vallès Occidental | 93 | 79 | 76 |
| Vallès Oriental | 92 | 80 | 78 |
| Total | 90 | 76 | 71 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

Com s'observa en la taula anterior, la distribució de les taxes d'idoneïtat en els cursos per comarques és, en termes generals, poc homogènia. Es detecten algunes diferències que val la pena remarcar.

Amb relació a les taxes d'idoneïtat a 6è d'educació primària destaquen, per una banda, el Berguedà (95%), el Pla de l'Estany (95%), el Baix Empordà (94%) i el Gironès (94%) perquè enregistren els resultats més positius, i, per l'altra i en sentit contrari, la Val d'Aran (75%), el Pallars Sobirà (77%), el Pallars Jussà (78%) i l'Alt Urgell (79%), amb uns resultats notablement inferiors a la mitjana de Catalunya (90%).

Pel que fa a les taxes d'idoneïtat a 2n d'ESO, el Pla de l'Estany (91%) i la Terra Alta (86%) presenten els resultats més positius, mentre que hi ha un grup de tres comarques que enregistren valors clarament inferiors a la mitjana de Catalunya (76%): el Pallars Sobirà (55%), l'Alta Ribagorça (56%) i la Cerdanya (58%).

Finalment, respecte a les taxes d'idoneïtat a 4t d'ESO, les tres comarques amb uns resultats més positius són el Berguedà (85%), la Terra Alta (85%) i Osona (84%). Per contra, les comarques on les taxes d'idoneïtat són notablement inferiors a la mitjana de Catalunya (71%) són la Ribera d'Ebre (57%), el Pallars Sobirà (60%) i el Baix Ebre (61%).

3.4. Avaluació de resultats

3.4.1. Resultats a 6è curs d'educació primària

A continuació s'analitzen les dades globals de les proves d'avaluació de l'educació primària dels cursos escolars 1998-1999 i 2002-2003. Aquesta acció s'integra dins la iniciativa d'àmbit estatal d'avaluació de l'educació primària, impulsada cada quatre anys per les diferents administracions educatives, que coordina l'INECSE (CSASE, 2005, pàg. 112) i que té com a objectiu

conèixer i comparar els resultats obtinguts pels alumnes de 6è curs en diferents àrees del coneixement a partir de la realització d'unes proves estandarditzades.

La mostra d'aquesta avaluació a Catalunya està formada per 2.105 alumnes de 6è curs d'educació primària matriculats en cent centres educatius i ha estat seleccionada a través d'un mostratge probabilístic polietàpic per conglomerats en funció de la titularitat dels centres, del nombre d'habitants de la població i dels serveis territorials (CSASE, 2006, pàg. 9).

L'indicador utilitzat en aquest cas és el percentatge global d'encerts dels alumnes. Així, per exemple, un percentatge global d'encerts del 67,5% en l'àrea de medi social i natural significa que, com a mitjana, els alumnes avaluats van respondre correctament un 67,5% de les preguntes de la prova corresponent.

Taula 27. Percentatge global d'encerts dels alumnes de 6è d'educació primària segons l'àrea de coneixement (Catalunya, cursos 1998-1999 i 2002-2003)

| Àrea de coneixement | Curs escolar | |
|-------------------------------------|--------------|-----------|
| | 1998-1999 | 2002-2003 |
| Medi social i natural | 63,1 | 67,5 |
| Llengua castellana | 64,7 | 65,4 |
| Matemàtiques | 54,5 | 56,8 |
| Llengua anglesa | 55,7 | 60,8 |
| Medi social i cultural de Catalunya | 52,6 | 56,7 |
| Llengua catalana | 72,1 | 71,5 |
| TIC | -- | 77,8 |

FONT: elaboració a partir de CSASE (2006)

Nota: La prova de coneixement de les TIC és una novetat de l'avaluació del curs 2002-2003.

S'observa una millora en les puntuacions globals obtingudes en cada una de les àrees entre els cursos escolars 1998-1999 i 2002-2003, a excepció de l'àrea de llengua catalana, que ha experimentat una disminució de sis dècimes. Tanmateix, s'ha de tenir present que entre una avaluació i l'altra s'han produït canvis d'ítems que poden haver influït en els percentatges d'encerts.

L'àrea de coneixement de les TIC obté el percentatge d'encerts més elevat en l'avaluació del curs 2002-2003 (77,8%). A més d'aquest resultat, s'ha de destacar que en totes dues avaluacions l'àrea de llengua catalana ha obtingut els resultats més satisfactoris (72,1% i 71,5% respectivament), alhora que la de medi social i cultural de Catalunya ha obtingut els més baixos (52,6% i 56,7% respectivament), seguida molt de prop per l'àrea de matemàtiques (54,5% i 56,8% respectivament). La resta d'àrees de coneixement ocupen posicions intermèdies.

Pel que fa a la titularitat del centre educatiu i al sexe dels alumnes, les dades estadístiques constaten els fets següents (CSASE, 2005, pàg. 32-35):

- Els centres de titularitat privada han obtingut resultats significativament més bons que els centres públics en quatre de les set àrees de coneixement avaluades: llengua catalana, llengua castellana, coneixement del medi social i natural i TIC.
- Els centres de titularitat pública no han obtingut resultats significativament més bons que els centres privats en cap àrea de coneixement. Això significa que en la resta d'àrees (llengua anglesa, matemàtiques i coneixement del medi social i cultural de Catalunya) el percentatge d'encerts ha estat similar.
- Els nois han obtingut resultats més bons que les noies en dues àrees de coneixement: matemàtiques i coneixement del medi social i natural, encara que les diferències no són necessàriament significatives.
- Les noies han obtingut resultats més bons que els nois en tres àrees de coneixement: llengua catalana, llengua castellana i llengua anglesa. En la resta d'àrees (coneixement del medi social i cultural de Catalunya i TIC) no s'han enregistrat diferències entre els dos sexes.

3.4.2. Avaluació de competències bàsiques a 2n curs d'ESO

En aquest apartat s'analitzen els principals resultats obtinguts pels alumnes de 2n curs d'ESO en les proves d'avaluació de les competències bàsiques realitzades el curs 2003-2004. Les proves han estat elaborades per la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i han tingut com a referent el currículum de l'ESO i l'estudi *Identificació de competències bàsiques en l'ensenyament obligatori* (CSASE, 2002).

S'entén per *competència bàsica* «la capacitat de l'alumnat per a posar en pràctica d'una manera integrada coneixements, habilitats i actituds de caràcter transversal, és a dir, que integren sabers i aprenentatges de diferents àrees, que sovint s'aprenen no sols a l'escola i que serveixen per a resoldre problemes diversos de la vida real» (*Síntesi de resultats Cb/14, 2003-2004*, pàg. 6). En aquest sentit, com a «criteri de domini» de cada competència per part dels alumnes s'ha establert la superació del 65% dels ítems que configuren la competència avaluada (CSASE, 2005b, pàg. 94).

L'aplicació de les proves es va realitzar durant el mes de maig de 2004 a una mostra de 3.232 alumnes matriculats en cent vint-i-cinc centres d'educació, seleccionats per estrats de manera aleatòria i proporcional a la població d'escoles de cada servei territorial.

L'indicador utilitzat en aquest subapartat és la taxa d'assoliment de les competències bàsiques. Així, una taxa del 53% en la competència matemàtica significa que el 53% dels alumnes avaluats van respondre correctament a més del 65% dels ítems de la prova corresponent.

Taula 28. Taxes d'assoliment de competències bàsiques d'alumnes de 2n d'ESO segons la titularitat (Catalunya, curs 2003-2004)

| Titularitat | Àmbit matemàtic | Àmbit científic | Àmbit TIC | Àmbit lingüístic: anglès | Àmbit lingüístic: català | Àmbit lingüístic: castellà |
|-------------|-----------------|-----------------|-----------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Privada | 56 | 65 | 86 | 59 | 70 | 76 |
| Pública | 51 | 58 | 86 | 49 | 62 | 71 |
| Total | 53 | 62 | 86 | 54 | 66 | 74 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

En termes generals, els resultats han estat satisfactoris en l'àmbit d'utilització de les TIC, de la llengua castellana i de la llengua catalana, en els quals més del 65% dels alumnes ha assolit un domini consistent de les competències bàsiques. Els resultats han estat menys positius en l'àmbit de la llengua anglesa i de les matemàtiques, ja que menys del 55% dels alumnes ha assolit les competències bàsiques de forma consistent. Finalment, l'àmbit científic enregistra una taxa d'assoliment de les competències bàsiques del 62%.

Pel que fa a la llengua anglesa, les proves evidencien la dificultat dels alumnes per a assolir un domini acceptable de les capacitats relatives a l'expressió escrita (*Síntesi de resultats Cb/14, 2003-2004*, pàg. 14), encara que aquests resultats han millorat en relació amb el curs 2001-2002 (CSASE, 2005b, pàg. 97). Cal tenir present que aquesta competència específica es troba en procés d'assoliment per a la majoria dels alumnes de 2n d'ESO, fet que ha afectat negativament la taxa global obtinguda en aquest àmbit.

Pel que fa a les matemàtiques, les proves informen que l'assoliment de competències bàsiques és particularment baix en la resolució de problemes (resultat que ha empitjorat en relació amb el curs 2001-2002) i en l'ús i interpretació de representacions gràfiques de fenòmens quotidians (Departament d'Educació, 2004: 18-19).

D'altra banda, la taula anterior també posa de manifest l'existència de diferències en la taxa d'assoliment de les competències bàsiques en funció de la titularitat del centre, encara que són menors a les registrades en examinar les taxes de graduació. Sembla, doncs, que quan es fan servir uns mateixos criteris d'avaluació dels aprenentatges les diferències no són tan grans. Els centres d'ensenyament privat obtenen millors resultats que els públics, a excepció de l'àmbit referit a la utilització de les TIC, on s'enregistra un mateix nivell competencial entre els alumnes avaluats (86%). Cal destacar que les diferències més importants es donen en l'àmbit lingüístic anglès (deu punts percentuals), en el català (vuit punts percentuals) i en el científic (set punts percentuals).

Taula 29. Taxes d'assoliment de competències bàsiques d'alumnes de 2n d'ESO segons el percentatge d'alumnes nouvinguts (Catalunya, curs 2003-2004)

| % nouvinguts | Àmbit matemàtic | Àmbit científic | Àmbit TIC | Àmbit lingüístic: anglès | Àmbit lingüístic: català | Àmbit lingüístic: castellà |
|--------------|-----------------|-----------------|-----------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 0% | 59 | 68 | 88 | 61 | 73 | 80 |
| 0%-10% | 55 | 64 | 87 | 54 | 68 | 74 |
| 10%-20% | 52 | 59 | 87 | 55 | 64 | 73 |
| Més del 20% | 37 | 41 | 78 | 36 | 47 | 56 |
| Total | 53 | 62 | 86 | 54 | 66 | 74 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

La presència relativa d'alumnes provinents de la immigració en els centres d'ensenyament es correlaciona negativament amb les taxes generals d'assoliment de les competències bàsiques. Cal no oblidar, però, l'intens ritme d'incorporació d'alumnat nouvingut en el sistema escolar de Catalunya en els darrers cinc anys per a poder interpretar correctament aquest fenomen.

Les diferències entre els dos extrems de l'escala pel que fa al percentatge d'alumnes nouvinguts (0% vs. >20%) són importants en tots els àmbits avaluats, amb una variació de 10 punts percentuals en el cas de la utilització de les TIC (diferència més petita) i de 27 en el de les competències científiques (diferència més gran). Les diferències en la resta d'àmbits són igualment considerables: 26, 25, 24 i 22 punts percentuals de diferència en llengua catalana, llengua anglesa, llengua castellana i matemàtiques respectivament. Aquestes diferències consolidarien la nacionalitat de l'alumnat com un dels principals factors de diferenciació dels resultats escolars.

Taula 30. Taxes d'assoliment de competències bàsiques d'alumnes de 2n d'ESO segons els serveis territorials (Catalunya, curs 2003-2004)

| Serveis Territorials | Àmbit matemàtic | Àmbit científic | Àmbit TIC | Àmbit lingüístic: anglès | Àmbit lingüístic: català | Àmbit lingüístic: castellà |
|--------------------------|-----------------|-----------------|-----------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Baix Llobregat-Anoia | 52 | 59 | 89 | 56 | 66 | 76 |
| Barcelona I (Ciutat) | 57 | 67 | 89 | 63 | 73 | 80 |
| Barcelona II (Comarques) | 47 | 56 | 84 | 48 | 62 | 68 |
| Girona | 53 | 61 | 88 | 49 | 62 | 71 |
| Lleida | 53 | 62 | 86 | 56 | 65 | 78 |
| Tarragona | 55 | 61 | 84 | 48 | 62 | 66 |
| Terres de l'Ebre | 54 | 60 | 79 | 59 | 64 | 71 |
| Vallès Occidental | 59 | 66 | 84 | 53 | 65 | 76 |
| Total | 53 | 62 | 86 | 54 | 66 | 74 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

Com s'observa en aquesta taula, els diferents àmbits temàtics presenten unes taxes d'assoliment de competències bàsiques per serveis territorials amb una certa diferenciació. Es poden detectar alguns serveis territorials amb certes particularitats, encara que no necessàriament amb els mateixos criteris observats en les taxes de graduació. Caldria aprofundir les causes de les diferents situacions detectades en utilitzar criteris homogenis d'avaluació de competències en comparació amb altres tipus de criteris més descentralitzats. Per exemple, les Terres de l'Ebre ja no apareixen a tanta distància de la mitjana de tot Catalunya.

Els serveis territorials amb més taxes per sobre de la mitjana de Catalunya són Barcelona I Ciutat (tots els àmbits) i el Vallès Occidental (tres àmbits). Contràriament, Barcelona II i Tarragona enregistren taxes d'assoliment per sota de la mitjana en tots els àmbits avaluats, a excepció del de matemàtiques en el cas de Tarragona.

D'altra banda, els àmbits amb una disparitat territorial més gran quant a la taxa d'assoliment de les competències bàsiques són el corresponent a la llengua anglesa, amb una diferència de quinze punts percentuals entre Barcelona I (63%) i Barcelo-

na II / Tarragona (48%), i el de llengua castellana, amb una diferència de catorze punts percentuals entre Barcelona I (80%) i Tarragona (66%). L'àmbit amb una disparitat territorial més petita és, en aquest sentit, el científic, amb una diferència de vuit punts percentuals entre Barcelona I (67%) i el Baix Llobregat-Anoia (59%).

Taula 31. Taxes d'assoliment de competències bàsiques d'alumnes de 2n d'ESO segons l'hàbitat (Catalunya, curs 2003-2004)

| Hàbitat | Àmbit matemàtic | Àmbit científic | Àmbit TIC | Àmbit lingüístic: anglès | Àmbit lingüístic: català | Àmbit lingüístic: castellà |
|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Menys de 3.000 h. | 60 | 67 | 89 | 43 | 70 | 78 |
| De 3.000 a 15.000 h. | 53 | 61 | 85 | 55 | 67 | 73 |
| De 15.001 a 100.000 h. | 50 | 58 | 86 | 51 | 60 | 69 |
| De 100.001 a 1.000.000 h. | 54 | 60 | 83 | 49 | 66 | 73 |
| Més d'1.000.000 h. | 57 | 67 | 89 | 63 | 73 | 80 |
| Total | 53 | 62 | 86 | 54 | 66 | 74 |

FONT: elaboració CIREM a partir de les dades del Departament d'Educació

La distribució de les taxes d'assoliment de les competències bàsiques a 2n d'ESO per hàbitat reflecteix, en termes generals, una tendència decreixent a mesura que augmenta la dimensió de la població fins a 100.000 habitants, límit a partir del qual tornen a recuperar-se les taxes, menys en el cas de les competències en anglès.

No obstant això, convé destacar les particularitats d'alguns trams de població. D'una banda, les poblacions de més d'1.000.000 d'habitants (Barcelona ciutat) enregistren les taxes d'assoliment més elevades en cinc de les sis competències avaluades (àmbits científic, TIC, lingüístic-anglès, lingüístic-català i lingüístic-castellà). De l'altra, les poblacions de 15.001 a 100.000 habitants presenten les taxes d'assoliment de competències bàsiques més baixes en quatre de les sis competències bàsiques avaluades (àmbits matemàtic, científic, lingüístic-català i lingüístic-castellà).

3.5. Resultats PISA 2003

El Programme for International Student Assessment (PISA) és un projecte promogut per l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) des de l'any 1997 amb l'objectiu d'avaluar i comparar els resultats de diversos sistemes educatius en els àmbits de les matemàtiques, les ciències de la naturalesa, la comprensió lectora i, més recentment, la resolució de problemes.

Els valors de l'estudi PISA estan reconeguts internacionalment. Així i tot, cal que es tinguin en compte un conjunt d'observacions tècniques per a poder interpretar adequadament els seus resultats (CSASE, 2004b i 2005a).

En primer lloc, els indicadors emprats no permeten elaborar un diagnòstic exhaustiu del funcionament dels sistemes educatius que participen en aquesta avaluació internacional. En segon lloc, les aplicacions tenen com a objectiu conèixer en quin grau els alumnes de 15 anys han adquirit els coneixements i les habilitats necessaris per a incorporar-se satisfactòriament a la vida adulta, i no tant la mesura en què s'han assimilats els continguts curriculars, necessàriament diferents entre els països participants. En tercer lloc, l'estudi no controla algunes variables que influeixen en els resultats obtinguts a cada país. Entre aquestes, podríem destacar la història dels sistemes educatius i la seva relació amb la trajectòria i la consolidació dels diferents sistemes del benestar.

Finalment, alguns autors consideren que les diferències enregistrades entre els països desenvolupats de l'OCDE no són prou significatives per a extreure conclusions sobre els punts forts i els punts febles dels diferents sistemes educatius. En aquest sentit, crida l'atenció el fet que les diferències entre regions dins d'un mateix país siguin més accentuades que les que es donen entre països (Carabaña, 2006).

El rendiment dels alumnes es mesura segons la Teoria de Resposta a l'Ítem (TRI), enfocament psicomètric que supera les limitacions de la Teoria Clàssica dels Tests (TCT), ja que permet estimar les puntuacions dels subjectes independentment del subconjunt d'ítems que hagin respost (CSASE, 2005a, pàg. 10). Així mateix, les escales de puntuacions estan construïdes de manera que el resultat mitjà dels països participants sigui de 500 punts i la desviació típica d'aquest indicador sigui de 100 (CSASE 2004b, pàg. 4).

L'informe internacional complet es pot consultar en la pàgina web de l'OCDE (www.oecd.org) i els resultats detallats de l'aplicació realitzada a Catalunya, en l'avançament de resultats i en l'informe publicats pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE, 2004b i 2005a respectivament).

El que es presenta a continuació és una selecció de taules estadístiques de l'estudi PISA 2003, en el qual van participar 41 països de tot el món i algunes regions europees que van ampliar la seva mostra per poder obtenir dades fiables. A Catalunya l'aplicació de les proves definitives es va realitzar a 1.516 alumnes d'una mostra de cinquanta centres d'ensenyament (vint-i-set de públics i vint-i-tres de privats) repartits per tot el territori i seleccionats de manera aleatòria.

No s'establiran comparacions amb l'estudi PISA 2000 perquè la mostra de centres d'ensenyament de Catalunya d'aquella aplicació no va ser estadísticament representativa i, per tant, els comentaris no serien significatius.

Taula 32. Puntuació mitjana de resultats en competència matemàtica per països (2003)

| Països | Puntuació mitjana | Error típic (1) | Significativitat (2) | |
|-------------------|-------------------|-----------------|----------------------|-----------|
| | | | OCDE | Catalunya |
| Hong Kong - Xina | 550 | (4,5) | + | + |
| Finlàndia | 544 | (1,9) | + | + |
| Corea | 542 | (3,2) | + | + |
| Holanda | 538 | (3,1) | + | + |
| Liechtenstein | 536 | (4,1) | + | + |
| Japó | 534 | (4,0) | + | + |
| Canadà | 532 | (1,8) | + | + |
| Bèlgica | 529 | (2,3) | + | + |
| Macau-Xina | 527 | (2,9) | + | + |
| Suïssa | 527 | (3,4) | + | + |
| Austràlia | 524 | (2,1) | + | + |
| Nova Zelanda | 523 | (2,3) | + | + |
| República Txeca | 516 | (3,5) | + | + |
| Islàndia | 515 | (1,4) | + | + |
| Dinamarca | 514 | (2,7) | + | + |
| França | 511 | (2,5) | + | = |
| Suècia | 509 | (2,6) | + | = |
| Regne Unit (3) | 508 | (2,4) | x | x |
| Àustria | 506 | (3,3) | = | = |
| Alemanya | 503 | (3,3) | = | = |
| Irlanda | 503 | (2,4) | = | = |
| Mitjana OCDE | 500 | (0,6) | x | = |
| Rep. d'Eslovàquia | 498 | (3,3) | = | = |
| Noruega | 495 | (2,4) | - | = |
| Catalunya | 494 | (4,7) | = | x |
| Luxemburg | 493 | (1,0) | - | = |
| Polònia | 490 | (2,5) | - | = |
| Hongria | 490 | (2,8) | - | = |
| Espanya | 485 | (2,4) | - | = |
| Letònia | 483 | (3,7) | - | = |
| Estats Units | 483 | (2,9) | - | = |
| Federació Russa | 468 | (4,2) | - | = |

| | | | | |
|-----------|-----|-------|---|---|
| Portugal | 466 | (3,4) | - | - |
| Itàlia | 466 | (3,1) | - | - |
| Grècia | 445 | (3,9) | - | - |
| Sèrbia | 437 | (3,8) | - | - |
| Turquia | 423 | (6,7) | - | - |
| Uruguai | 422 | (3,3) | - | - |
| Tailàndia | 417 | (3,0) | - | - |
| Mèxic | 385 | (3,6) | - | - |
| Indonèsia | 360 | (3,9) | - | - |
| Tunísia | 359 | (2,5) | - | - |
| Brasil | 356 | (4,8) | - | - |

FONT: CSASE (2005a)

Notes: (1) L'error típic informa de com és de fiable la mitjana i depèn de la grandària de la mostra i del tipus de mostratge. Aquest error també s'utilitza per a realitzar comparacions entre puntuacions mitjanes de diferents països. (2) Fa referència a diferències significatives quan es donen a un nivell de confiança del 95%. S'entén que, si es repetís la mateixa avaluació en 100 mostres diferents, extretes de la mateixa població, en 95 d'aquestes mostres el resultat seria el mateix. (3) Les dades del Regne Unit no estan homologades per l'OCDE perquè la taxa de resposta d'aquest país és massa baixa per a assegurar la comparació amb la resta de països.

Els símbols +, - i = expressen una puntuació significativament més alta, significativament més baixa i no significativament diferent, per ordre correlatiu, respecte a la mitjana de l'OCDE / de Catalunya.

■ Països de la Unió Europea abans de l'ampliació de l'1 de maig de 2004.

Els resultats assolits en l'escala de competència matemàtica varien entre un valor màxim de 550 punts de mitjana, corresponents a Hong Kong - Xina, i un valor mínim de 356 punts de mitjana, obtinguts pel Brasil.

Els alumnes de 15 anys de Catalunya obtenen en aquesta escala una puntuació mitjana de 494 punts, que és un resultat no significativament diferent de la mitjana de l'OCDE (500).

Amb relació a la Unió Europea - 15, cal destacar que sis països han enregistrat resultats estadísticament comparables als de Catalunya: França (511), Suècia (509), Àustria (506), Alemanya (503), Irlanda (503), Luxemburg (493) i el conjunt d'Espanya (485).

Al mateix temps, però, la puntuació de l'alumnat de Catalunya només és significativament més alta que la de tres països de la Unió Europea - 15: Portugal (466), Itàlia (466) i Grècia (445).

Caldria tenir en compte que l'estudi PISA avalua el rendiment en matemàtiques des d'un enfocament realista (*realistic mathematics education*), el qual emfasitza la resolució de problemes vinculats a situacions de la vida real com a estratègia d'aprenentatge d'aquesta competència⁹. Països com Finlàndia, Holanda, Dinamarca i part dels Estats Units han implantat aquesta tendència pedagògica, mentre que a Catalunya encara constitueix una excepció (CSASE, 2005a). Aquest fet afecta negativament les possibilitats que tenen els alumnes de Catalunya de respondre sense dificultats el tipus de qüestions que es plantegen en l'avaluació de l'OCDE.

De fet, si bé és cert que la majoria dels alumnes de Catalunya ha pogut desenvolupar exercicis matemàtics senzills de la mateixa manera que s'ha fet en el conjunt dels països de l'OCDE, només un petit percentatge d'aquests alumnes ha aconseguit assolir el nivell més alt d'aquesta escala (un 2,2% enfront d'un 4% en el conjunt dels països de l'OCDE).

Taula 33. Puntuació mitjana de resultats en competència lectora per països (2003)

| Països | Puntuació mitjana | Error típic (1) | Significativitat (2) | |
|-----------|-------------------|-----------------|----------------------|-----------|
| | | | OCDE | Catalunya |
| Finlàndia | 543 | (1,6) | + | + |
| Corea | 534 | (3,1) | + | + |

9. L'estudi PISA defineix la *competència matemàtica* com «l'aptitud d'un individu per a identificar i comprendre el paper que desenvolupen les matemàtiques en el món, assolir raonaments ben fonamentats i utilitzar i participar en les matemàtiques d'acord amb les necessitats de la seva vida com a ciutadà constructiu, compromès i reflexiu» (CSASE, 2005a, pàg. 13).

| | | | | |
|-----------------------|------------|--------------|----------|----------|
| Canadà | 528 | (1,7) | + | + |
| Austràlia | 525 | (2,1) | + | + |
| Liechtenstein | 525 | (3,6) | + | + |
| Nova Zelanda | 522 | (2,5) | + | + |
| Irlanda | 515 | (2,6) | + | + |
| Suècia | 514 | (2,4) | + | + |
| Holanda | 513 | (2,9) | + | + |
| Hong Kong - Xina | 510 | (3,7) | + | + |
| Regne Unit (3) | 507 | (2,5) | + | + |
| Bèlgica | 507 | (2,6) | + | + |
| Noruega | 500 | (2,8) | = | + |
| Suïssa | 499 | (3,3) | = | + |
| Japó | 498 | (3,9) | = | + |
| Macau-Xina | 498 | (2,2) | = | + |
| Polònia | 497 | (2,9) | = | + |
| França | 496 | (2,7) | = | + |
| Estats Units | 495 | (3,2) | = | + |
| Mitjana OCDE | 494 | (0,6) | x | + |
| Dinamarca | 492 | (2,8) | = | = |
| Islàndia | 492 | (1,6) | = | = |
| Alemanya | 491 | (3,4) | = | = |
| Àustria | 491 | (3,8) | = | = |
| Letònia | 491 | (3,7) | = | = |
| República Txeca | 489 | (3,5) | = | = |
| Catalunya | 483 | (4,5) | - | x |
| Hongria | 482 | (2,5) | - | = |
| Espanya | 481 | (2,6) | - | = |
| Luxemburg | 479 | (1,5) | - | = |
| Portugal | 478 | (3,7) | - | = |
| Itàlia | 476 | (3,0) | - | = |
| Grècia | 472 | (4,1) | - | = |
| Rep. d'Eslovàquia | 469 | (3,1) | - | - |
| Fed. Russa | 442 | (3,9) | - | - |
| Turquia | 441 | (5,8) | - | - |
| Uruguai | 434 | (3,4) | - | - |
| Tailàndia | 420 | (2,8) | - | - |
| Sèrbia | 412 | (3,6) | - | - |
| Brasil | 403 | (4,6) | - | - |
| Mèxic | 400 | (4,1) | - | - |
| Indonèsia | 382 | (3,4) | - | - |
| Tunísia | 375 | (2,8) | - | - |

FONT: CSASE (2005a)

Notes: (1) L'error típic informa de com és de fiable la mitjana i depèn de la grandària de la mostra i del tipus de mostratge. Aquest error també s'utilitza per a realitzar comparacions entre puntuacions mitjanes de diferents països. (2) Fa referència a diferències significatives quan es donen a un nivell de confiança del 95%. S'entén que, si es repetís la mateixa avaluació en 100 mostres diferents, extretes de la mateixa població, en 95 d'aquestes mostres el resultat seria el mateix. (3) Les dades del Regne Unit no estan homologades per l'OCDE perquè la taxa de resposta d'aquest país és massa baixa per a assegurar la comparació amb la resta de països.

Els símbols +, - i = expressen una puntuació significativament més alta, significativament més baixa i no significativament diferent, per ordre correlatiu, respecte a la mitjana de l'OCDE / de Catalunya.

Països de la Unió Europea abans de l'ampliació de l'1 de maig de 2004.

Els resultats assolits en l'escala de competència lectora varien entre un valor màxim de 543 punts de mitjana, corresponents a Finlàndia, i un valor mínim de 375 punts de mitjana, obtinguts per Tunísia.

Els alumnes de 15 anys de Catalunya obtenen en aquesta escala una puntuació mitjana de 483 punts, que és un resultat significativament més baix que la mitjana de l'OCDE (494).

Amb relació a la Unió Europea -15, sis països han enregistrat resultats significativament més alts que Catalunya: Finlàndia (543), Irlanda (515), Suècia (514), Holanda (513), Bèlgica (507) i França (496).

La resta dels països comunitaris (abans de la darrera ampliació de la UE) ha obtingut puntuacions estadísticament similars a les de Catalunya, sense que n'hi hagi cap amb resultats significativament més baixos: Dinamarca (492), Alemanya (491), Àustria (491), el conjunt d'Espanya (481), Luxemburg (479), Portugal (478), Itàlia (476) i Grècia (472).

Val a dir que les proves de comprensió lectora que planteja l'estudi PISA es basen en una definició d'aquesta competència que va més enllà de la simple comprensió literal dels textos. Es tracta d'una concepció de la lectura molt àmplia i funcional que implica una pluralitat de situacions de lectura, de tipologia de textos i de competències específiques relacionades amb la interpretació, la reflexió i l'avaluació de la informació (CSASE, 2005a)¹⁰.

En principi, aquest enfocament funcional de l'acte lector és també el que s'estableix en el currículum escolar de Catalunya. Malgrat això, els resultats posen de manifest que els alumnes de Catalunya no estan tan acostumats a integrar una pluralitat tan elevada d'aspectes en les seves pràctiques d'aprenentatge.

De fet, el percentatge d'alumnes de Catalunya que ha aconseguit situar-se en el nivell més alt d'aquesta escala de competència ha estat molt baix (un 4,3% enfront d'un 8,3% de mitjana dels països de l'OCDE), alhora que gairebé una cinquena part només ha aconseguit desenvolupar tasques en els dos nivells més baixos de l'escala.

Taula 34. Puntuació mitjana de resultats en competència científica per països (2003)

| Països | Puntuació mitjana | Error típic (1) | Significativitat (2) | |
|------------------|-------------------|-----------------|----------------------|-----------|
| | | | OCDE | Catalunya |
| Finlàndia | 548 | (1,9) | + | + |
| Japó | 548 | (4,1) | + | + |
| Hong Kong - Xina | 539 | (4,3) | + | + |
| Corea | 538 | (3,5) | + | + |
| Liechtenstein | 525 | (4,3) | + | + |
| Austràlia | 525 | (2,1) | + | + |
| Macau-Xina | 525 | (3,0) | + | + |
| Holanda | 524 | (3,1) | + | + |
| República Txeca | 523 | (3,4) | + | + |
| Nova Zelanda | 521 | (2,4) | + | + |
| Canadà | 519 | (2,0) | + | + |
| Regne Unit (3) | 518 | (2,5) | x | x |
| Suïssa | 513 | (3,7) | + | = |
| França | 511 | (3,0) | + | = |
| Bèlgica | 509 | (2,5) | + | = |
| Suècia | 506 | (2,7) | + | = |
| Irlanda | 505 | (2,7) | + | = |
| Hongria | 503 | (2,8) | = | = |
| Alemanya | 502 | (3,6) | = | = |

10. L'estudi PISA defineix la *competència lectora* de la manera següent: «la competència lectora consisteix en la comprensió i l'ús de textos escrits i en la reflexió personal a partir d'aquests amb la finalitat d'assolir els objectius propis, desenvolupar el coneixement i el potencial personal i participar en la societat» (CSASE, 2004b, pàg. 27).

| | | | | |
|-------------------|------------|--------------|---|---|
| Catalunya | 502 | (4,0) | = | x |
| Mitjana OCDE | 500 | (0,6) | x | = |
| Polònia | 498 | (2,9) | = | = |
| Rep. d'Eslovàquia | 495 | (3,7) | = | = |
| Islàndia | 495 | (1,5) | = | = |
| Estats Units | 491 | (3,1) | - | = |
| Àustria | 491 | (3,4) | - | = |
| Letònia | 489 | (3,9) | - | = |
| Fed. Russa | 489 | (4,1) | - | = |
| Espanya | 487 | (2,6) | - | = |
| Itàlia | 486 | (3,1) | - | = |
| Noruega | 484 | (2,9) | - | - |
| Luxemburg | 483 | (1,5) | - | - |
| Grècia | 481 | (3,8) | - | - |
| Dinamarca | 475 | (3,0) | - | - |
| Portugal | 468 | (3,5) | - | - |
| Uruguai | 438 | (2,9) | - | - |
| Sèrbia | 436 | (3,5) | - | - |
| Turquia | 434 | (5,9) | - | - |
| Tailàndia | 429 | (2,7) | - | - |
| Mèxic | 405 | (3,5) | - | - |
| Indonèsia | 395 | (3,2) | - | - |
| Brasil | 390 | (4,3) | - | - |
| Tunísia | 385 | (2,6) | - | - |

FONT: CSASE (2005a).

Notes: (1) L'error típic informa de com és de fiable la mitjana i depèn de la grandària de la mostra i del tipus de mostratge. Aquest error també s'utilitza per a realitzar comparacions entre puntuacions mitjanes de diferents països. (2) Fa referència a diferències significatives quan es donen a un nivell de confiança del 95%. S'entén que, si es repetís la mateixa avaluació en 100 mostres diferents, extretes de la mateixa població, en 95 d'aquestes mostres el resultat seria el mateix. (3) Les dades del Regne Unit no estan homologades per l'OCDE perquè la taxa de resposta d'aquest país és massa baixa per a assegurar la comparació amb la resta de països.

Els símbols +, - i = expressen una puntuació significativament més alta, significativament més baixa i no significativament diferent, per ordre correlatiu, respecte a la mitjana de l'OCDE / de Catalunya

■ Països de la Unió Europea abans de l'ampliació de l'1 de maig de 2004.

Els resultats assolits en l'escala de competència científica varien entre un valor màxim de 548 punts de mitjana, corresponents a Finlàndia, i un valor mínim de 385 punts de mitjana, obtinguts per Tunísia.

Els alumnes de 15 anys de Catalunya obtenen en aquesta escala una puntuació mitjana de 502 punts, que és un resultat no significativament diferent de la mitjana de l'OCDE (500).

Amb relació a la Unió Europea - 15, només dos països han obtingut resultats significativament més alts que Catalunya: Finlàndia (548) i Holanda (524).

La majoria dels països comunitaris (abans de la darrera ampliació de la UE) ha obtingut puntuacions no significativament diferents de les de Catalunya: França (511), Bèlgica (509), Suècia (506), Irlanda (505), Alemanya (502), Àustria (491), el conjunt d'Espanya (487) i Itàlia (486).

Finalment, les puntuacions mitjanes dels alumnes de Luxemburg (483), Grècia (481), Dinamarca (475) i Portugal (468) s'han situat significativament per sota de les enregistrades a Catalunya.

L'estudi PISA avalua el rendiment en competència científica d'acord amb els plantejaments del corrent educatiu CTS (Ciència-Tecnologia-Societat), el qual emfasitza l'aplicació pràctica dels coneixements científics per tal que els individus aprenguin a adoptar decisions responsables en el seu entorn¹¹.

Aquest enfocament té el seu origen en diferents projectes anglosaxons que proposaven d'una forma innovadora l'establiment de línies de continuïtat entre el coneixement científic i la seva aplicació en contextos reals en què s'han de fer valoracions i prendre decisions. Catalunya fa anys que desenvolupa aquest corrent educatiu a través dels ICE de les universitats, del Centre de Documentació i Experimentació en Ciències i Tecnologia i de l'adaptació dels materials curriculars (CSASE, 2005a).

És molt probable que aquest fet hagi influït positivament sobre la consecució de resultats per part dels alumnes de Catalunya en les proves científiques plantejades en l'estudi PISA 2003.

Taula 35. Puntuació mitjana de resultats en competència de resolució de problemes per països (2003)

| Països | Puntuació mitjana | Error típic (1) | Significativitat (2) | |
|-------------------|-------------------|-----------------|----------------------|-----------|
| | | | OCDE | Catalunya |
| Corea | 550 | (3,1) | + | + |
| Hong Kong - Xina | 548 | (4,2) | + | + |
| Finlàndia | 548 | (1,9) | + | + |
| Japó | 547 | (4,1) | + | + |
| Nova Zelanda | 533 | (2,2) | + | + |
| Macau-Xina | 532 | (2,5) | + | + |
| Austràlia | 530 | (2,0) | + | + |
| Liechtenstein | 529 | (3,9) | + | + |
| Canadà | 529 | (1,7) | + | + |
| Bèlgica | 525 | (2,2) | + | + |
| Suïssa | 521 | (3,0) | + | + |
| Holanda | 520 | (3,0) | x | x |
| França | 519 | (2,7) | + | + |
| Dinamarca | 517 | (2,5) | + | + |
| Rep. Txeca | 516 | (3,4) | + | + |
| Alemanya | 513 | (3,2) | + | = |
| Regne Unit (3) | 510 | (2,4) | x | x |
| Suècia | 509 | (2,4) | + | = |
| Àustria | 506 | (3,2) | + | = |
| Islàndia | 505 | (1,4) | + | = |
| Hongria | 501 | (2,9) | = | = |
| Mitjana OCDE | 500 | (0,6) | x | = |
| Irlanda | 498 | (2,3) | = | = |
| Luxemburg | 494 | (1,4) | - | = |
| Catalunya | 493 | (5,4) | - | = |
| Rep. d'Eslovàquia | 492 | (3,4) | - | = |
| Noruega | 490 | (2,6) | - | = |
| Polònia | 487 | (2,8) | - | = |
| Letònia | 483 | (3,9) | - | = |
| Espanya | 482 | (2,7) | - | = |

11. L'estudi PISA defineix la *competència científica* com «la capacitat d'utilitzar el coneixement científic per a identificar preguntes i extreure'n conclusions basades en fets reals amb la finalitat de comprendre i poder prendre decisions sobre el món natural i sobre els canvis que hi ha produït l'activitat humana» (CSASE, 2004b, pàg. 29).

| | | | | |
|--------------|-----|-------|---|---|
| Fed. Russa | 479 | (4,6) | - | = |
| Estats Units | 477 | (3,1) | - | = |
| Portugal | 470 | (3,9) | - | - |
| Itàlia | 470 | (3,1) | - | - |
| Grècia | 449 | (4,0) | - | - |
| Tailàndia | 425 | (2,7) | - | - |
| Sèrbia | 420 | (3,3) | - | - |
| Uruguai | 411 | (3,7) | - | - |
| Turquia | 408 | (6,0) | - | - |
| Mèxic | 384 | (4,3) | - | - |
| Brasil | 371 | (4,8) | - | - |
| Indonèsia | 361 | (3,3) | - | - |
| Tunísia | 345 | (2,1) | - | - |

FONT: CSASE (2005a)

Notes: (1) L'error típic informa de com de fiable és la mitjana i depèn de la grandària de la mostra i del tipus de mostratge. Aquest error també s'utilitza per a realitzar comparacions entre puntuacions mitjanes de diferents països. (2) Fa referència a diferències significatives quan es donen a un nivell de confiança del 95%. S'entén que, si es repetís la mateixa avaluació en 100 mostres diferents, extretes de la mateixa població, en 95 d'aquestes mostres el resultat seria el mateix. (3) Les dades del Regne Unit no estan homologades per l'OCDE perquè la taxa de resposta d'aquest país és massa baixa per a assegurar la comparació amb la resta de països.

Els símbols +, - i = expressen una puntuació significativament més alta, significativament més baixa i no significativament diferent, per ordre correlatiu, respecte a la mitjana de l'OCDE / de Catalunya.

■ Països de la Unió Europea abans de l'ampliació de l'1 de maig de 2004.

Els resultats assolits en l'escala de competència de resolució de problemes varien entre un valor màxim de 550 punts de mitjana, corresponents a Corea, i un valor mínim de 345 punts de mitjana, obtinguts per Tunísia.

Els alumnes de 15 anys de Catalunya obtenen en aquesta escala una puntuació mitjana de 493 punts, que és un resultat no significativament diferent de la mitjana de l'OCDE (500).

Amb relació a la Unió Europea -15, només dos països han obtingut resultats significativament més alts que Catalunya: Finlàndia (548) i Bèlgica (525).

La majoria dels països comunitaris (abans de la darrera ampliació de la UE) ha obtingut puntuacions no significativament diferents de les de Catalunya: Alemanya (513), Suècia (509), Àustria (506), Irlanda (498), Luxemburg (494) i el conjunt d'Espanya (482).

Només les puntuacions mitjanes dels alumnes de Portugal (470), Itàlia (470) i Grècia (449) s'han situat significativament per sota de les enregistrades a Catalunya.

L'avaluació del rendiment en resolució de problemes és una novetat introduïda en l'aplicació de l'any 2003 del programa PISA i té per objectiu conèixer la mesura en què els alumnes són capaços d'adoptar decisions en el món real fent un ús transversal dels coneixements englobats en diverses disciplines com les matemàtiques, les ciències, la literatura, les ciències socials i la tecnologia¹².

No obstant això i malgrat ser considerades com una activitat clau en la valoració de les competències transversals, les proves corresponents a aquesta competència s'han caracteritzat per contenir una forta component matemàtica. Caldria tenir present aquest fet a l'hora de valorar la visió que transmeten els resultats dels alumnes de Catalunya amb relació a les seves capacitats per a donar resposta als problemes de la vida quotidiana.

Taula 36. Puntuació mitjana de resultats per competències segons la titularitat (2003)¹³

12. L'estudi PISA entén la *competència de resolució de problemes* com «la capacitat de comprendre la informació donada, identificar les característiques més importants del problema i les seves interrelacions, elaborar-ne o aplicar-ne una representació externa, resoldre'l i avaluar-lo i justificar-ne i comunicar-ne les solucions» (CSASE, 2005a, pàg.109).

| Competència | Titularitat | | |
|------------------------|-------------|---------|-------|
| | Privada | Pública | Total |
| Matemàtiques | 508 | 480 | 493 |
| Comprensió lectora | 499 | 465 | 480 |
| Ciències | 516 | 488 | 501 |
| Resolució de problemes | 510 | 475 | 491 |
| Total | 508 | 477 | 491 |

FONT: elaboració partir de les dades del Departament d'Educació

Nota: Mitjanes aritmètiques no ponderades a partir de les puntuacions mitjanes dels centres.

La puntuació mitjana obtinguda pels alumnes de Catalunya en l'estudi PISA 2003 presenta valors diferents en funció de la titularitat del centre d'ensenyament.

En els centres privats, les puntuacions enregistrades en les diferents escales de competència són més altes que la mitjana de l'OCDE. En canvi, en els centres públics, les puntuacions són inferiors a aquesta mitjana de referència. En el mateix informe PISA s'assenyala que el rendiment de l'alumnat ve, però, més condicionat per les característiques socioeconòmiques i culturals familiars que per les específiques del centre educatiu.

Taula 37. Puntuació mitjana de resultats per competències segons els serveis territorials (Catalunya, 2003)¹⁴

| Competència | Serveis Territorials | | | | | | | | |
|------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|--------|--------|-----------|---------------------|----------------------|-------|
| | Baix Llobregat- Anoia | Barcelona I (Ciutat) | Barcelona II (Comarques) | Girona | Lleida | Tarragona | Terres de l'Ebre | Vallès Occidental | Total |
| Matemàtiques | 492 | 503 | 489 | 506 | 489 | 477 | 484 | 496 | 493 |
| Comprensió lectora | 480 | 490 | 477 | 494 | 471 | 451 | 464 | 501 | 480 |
| Ciències | 506 | 507 | 499 | 513 | 497 | 482 | 491 | 507 | 501 |
| Resolució de problemes | 490 | 503 | 488 | 506 | 489 | 472 | 477 | 494 | 491 |
| Total | 492 | 501 | 488 | 505 | 486 | 471 | 479 | 500 | 491 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació

Nota: Mitjanes aritmètiques no ponderades a partir de les puntuacions mitjanes dels centres. La representativitat d'aquestes dades en alguns territoris és baixa a causa de la mida reduïda de la mostra. Les dades de les taules 36, 37 i 38 no estan ponderades i, per tant, no són comparables amb les de les taules 32, 33, 34 i 35.

La distribució de les puntuacions mitjanes per competències segons els serveis territorials reflecteix en termes generals la mateixa tendència apareguda fins ara. Els serveis territorials de Tarragona donen unes puntuacions més baixes que la resta de serveis. Així i tot, val la pena assenyalar altres particularitats.

En primer lloc, Girona (505), Barcelona I (501) i el Vallès Occidental (500) són els serveis territorials que enregistren les puntuacions mitjanes totals més elevades en relació amb el conjunt de Catalunya (491). En un sentit contrari s'ubiquen Tarragona (471) i les Terres de l'Ebre (479).

En segon lloc, els serveis territorials amb un major nombre de puntuacions mitjanes per damunt de la mitjana catalana són Girona, Barcelona I i el Vallès Occidental (totes les competències). Contràriament, Tarragona i les Terres de l'Ebre enregistren puntuacions per sota de la mitjana en totes les competències avaluades. El mateix succeeix als serveis territorials Barcelona II i Lleida, però en aquests casos les diferències són força més petites.

Finalment, la competència avaluada amb una disparitat territorial més gran quant a la puntuació mitjana de resultats és la

13. Les dades de les taules 36 i 37 no estan ponderades i, per tant, no són comparables amb les de les taules 32, 33, 34 i 35, les quals sí que ho estan. La raó d'aquesta diferència té a veure amb les característiques tècniques de les bases de dades d'on surten l'una i l'altra sèrie de taules estadístiques.

14. Ídem nota 8.

comprensió lectora, amb una diferència de 37 punts entre el Vallès Occidental (501) i les Terres de l'Ebre (464). La competència avaluada amb una disparitat territorial més petita és, en aquest sentit, la científica, amb una diferència de 31 punts entre Girona (513) i Tarragona (472).

Taula 38. Puntuació mitjana de resultats per competències segons l'hàbitat (2003)

| Competència | Habitat | | | | | Total |
|------------------------|-------------------|----------------------|------------------------|---------------------------|--------------------|-------|
| | Menys de 3.000 h. | De 3.000 a 15.000 h. | De 15.001 a 100.000 h. | De 100.001 a 1.000.000 h. | Més d'1.000.000 h. | |
| Matemàtiques | -- | 492 | 492 | 489 | 503 | 493 |
| Comprensió lectora | -- | 469 | 481 | 484 | 490 | 480 |
| Ciències | -- | 497 | 504 | 497 | 507 | 501 |
| Resolució de problemes | -- | 489 | 491 | 488 | 503 | 491 |
| Total | -- | 487 | 492 | 490 | 501 | 491 |

FONT: elaboració partir de les dades del Departament d'Educació

Nota: Mitjanes aritmètiques no ponderades a partir de les puntuacions mitjanes dels centres.

Les dades de la taula no permeten parlar de l'existència d'una relació unívoca entre les puntuacions mitjanes assolides en les diferents competències avaluades i els trams de població. La distribució de les puntuacions per hàbitat és, en termes generals, força homogènia.

En tot cas, podem destacar el fet que Barcelona ciutat, com a hàbitat de més d'un milió d'habitants, presenta les puntuacions mitjanes més elevades en totes les competències avaluades.

3.6. Rendiment i inserció professional dels cicles de formació professional

Els cicles de formació professional de grau mitjà formen part dels ensenyaments secundaris, igual que els batxillerats i l'ESO, però es distingeixen d'aquesta última etapa pel seu caràcter no obligatori i la seva orientació finalista, destinada a especialitzar els joves que acaben els seus estudis generals amb vista a la seva integració en el mercat laboral. El mateix ocorre amb els cicles superiors, que, tot i formar part dels ensenyaments superiors, estan orientats fonamentalment a propiciar la integració en el mercat laboral dels joves que finalitzen els batxillerats. Aquesta orientació finalista dels cicles de formació professional va ser establerta a partir de la LOGSE, potser de manera excessivament radical, per contrarestar una visió de la formació professional com a via de segona oportunitat per a seguir els estudis secundaris.

Aquesta missió de passarel·la entre els estudis generals i el món del treball en diferents nivells obliga també a una interpretació diferenciada dels conceptes de rendiment escolar, ja que la seva missió principal és preparar els joves per a la seva integració laboral i no tant incrementar les capacitats propedèutiques dels alumnes. És a dir, els criteris de mesura de les capacitats d'aprenentatge dels alumnes en els cicles generalistes no poden ser els mateixos que els de mesura de les capacitats d'especialització a partir d'un determinat nivell d'aprenentatge general. Dit en termes més col·loquials, un jove o una jove pot reeixir en el mercat laboral perquè és capaç de desenvolupar unes competències altament valorades en l'àmbit professional i, en canvi, pot no haver reeixit en l'accés a les capacitats d'aprenentatge superior en el món acadèmic. En el sentit invers pot passar el mateix.

Així, per a mesurar el rendiment i la qualitat de la formació professional, fan falta uns paràmetres diferenciats, als quals cal incorporar la capacitat per a fornir mà d'obra qualificada al mercat laboral.

Malgrat aquesta reflexió inicial, actualment no es disposa d'un model d'anàlisi que permeti incorporar aquesta visió diferenciada de la formació professional als criteris d'avaluació. Tampoc no es disposa de la informació necessària per a poder-la aplicar. Aquesta manca de referents i d'informació obliga a ser prudents en les valoracions que es puguin deduir de l'escassa informació disponible.

Per a aquest informe s'han pogut recopilar tres tipus d'informacions: dades generals de matrícula, grau de certificació dels alumnes que es presenten als exàmens dels diferents cicles i diverses dades puntuals d'estudis locals sobre el grau d'inserció laboral dels joves que han finalitzat algun cicle formatiu.

3.6.1. Evolució de la matrícula en els cicles formatius

La matrícula en els cicles formatius de formació professional s'ha incrementat progressivament en els darrers anys en el sector públic i en el privat, i tant en els cicles de grau mitjà com en els de grau superior.

Evolució de la matrícula d'alumnes en cicles formatius 2000-2004

| Alumnes | Cicles grau mitjà | Cicles grau superior | Total |
|-----------------------|-------------------|----------------------|--------|
| Curs 2000-2001 | | | |
| Centres públics | 18.940 | 19.297 | 38.237 |
| Centres privats | 9.201 | 11.630 | 20.831 |
| Total | 28.141 | 30.927 | 59.068 |
| Curs 2004-2005 | | | |
| Centres públics | 23.809 | 23.500 | 47.309 |
| Centres privats | 10.322 | 10.973 | 21.295 |
| Total | 34.131 | 34.473 | 68.604 |

FONT: Departament d'Educació i Universitats

A Catalunya, en els darrers cinc anys, l'alumnat de cicles formatius ha augmentat un 16%, la qual cosa significa una major capacitat d'atracció d'aquest tipus d'estudis, reflex segurament, tal com s'observarà més endavant, d'un canvi en les tendències del mercat laboral.

Els alumnes dels centres públics s'han incrementat en un 24%, xifra considerable comparada amb el 2% dels centres privats. D'altra banda, els cicles de grau mitjà són els que han augmentat més d'alumnat, creixent en un 21% durant aquests anys, mentre que els cicles superiors ho han fet en un 11%.

Aquesta dada té una especial repercussió perquè tradicionalment els cicles superiors gaudien de més atractivitat entre els alumnes que acabaven els batxillerats que no pas els cicles de grau mitjà entre els que acabaven els estudis d'ESO. Si el 2000-2001 hi havia un 10% més d'alumnes en el grau superior que en el mitjà, aquesta diferència s'ha escurçat en el curs 2004-2005 en un 1%.

Encara que no hi ha dades confirmades, cal tenir en compte que alguns estudis puntuals¹⁵ assenyalen que aproximadament la meitat de l'alumnat dels cicles formatius està formada per joves que han abandonat els seus estudis, siguin de batxillerat en el cas dels cicles de grau mitjà, siguin d'universitat en el cas dels cicles de grau superior.

L'evolució de l'alumnat de cicles formatius concorda amb l'evolució comparada de l'escolarització entre batxillerat i formació professional. En l'any acadèmic 1998-1999 hi havia un 61,8% d'alumnes que cursaven batxillerats i un 38,2% que cursaven cicles de formació professional. Aquestes proporcions eren en el curs 2002-2003 de 58,6% per al batxillerat i de 41,4% per als cicles formatius.

Percentatge d'alumnat escolaritzat en cada tipus d'estudis

| Tipus estudis | Catalunya | Espanya | Zona euro |
|-----------------------|-----------|---------|-----------|
| General (batxillerat) | 59 | 62 | 45 |
| Formació professional | 41 | 38 | 55 |

FONT: Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya, núm. 9, octubre 2005.

Aquestes proporcions són superiors a les de l'Estat, però encara són inferiors a les de la zona euro, en què la formació professional juga un paper molt més important que a Catalunya.

A més, cal destacar, en els últims anys, l'increment notable de la inscripció en les proves d'accés als cicles formatius per part de joves que provenen de l'experiència laboral, de l'ordre de 6.000 el curs 2005-2006, la qual cosa indicaria que l'atracció d'aquest tipus d'estudis no solament s'està donant entre els joves estudiants, sinó també entre aquells que havien abandonat els seus estudis sense un nivell adequat de qualificació i que posteriorment, després d'adquirir una certa experiència laboral, manifesten interès per completar aquells estudis.

15. Merino, R; García, M. «Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya». Fundació J. Bofill. Mecanografiat.

3.6.2. Grau de superació dels cicles formatius

Les dades disponibles sobre els resultats dels estudis de formació professional permeten comparar els alumnes que s'han presentat a l'avaluació per obtenir la respectiva titulació amb els que l'han obtinguda.

Grau de certificació de l'alumnat de cicles formatius (curs 2003-2004)

| | Alumnes que aproven cicle | | |
|---------------|---------------------------|----------------------|--------|
| | Cicles d'un curs | Cicles de dos cursos | Global |
| Grau mitjà | 56% | 60% | 58% |
| Grau superior | 66% | 74% | 72% |

FONT: Departament d'Educació i Universitats

El 58% dels alumnes que finalitzen els cicles de grau mitjà el curs 2003-2004 obté avaluació positiva (un 56% en els cicles d'un curs de durada i un 60% en els de dos cursos). Una gran part dels alumnes restants té pendent només el crèdit de formació pràctica a l'empresa (requisit necessari per a l'obtenció del títol), crèdit que fan durant el primer trimestre del curs següent.

Del total d'alumnes que acaben els cicles de grau superior, el 72% ho fan amb avaluació positiva (un 66% en els cicles d'un curs de durada i un 74% en els de dos cursos). Igual que en el cicle mitjà, una part dels alumnes restants tenen pendent només el crèdit de formació pràctica a l'empresa.

Els percentatges d'aprovat són baixos, sobretot en el grau mitjà, però cal tenir en compte que en la conjuntura actual hi ha una fracció indeterminada d'estudiants que abandonen els estudis perquè tenen bones oportunitats en el mercat laboral o oportunitats que valoren més que no pas acabar formalment els estudis.

3.6.3. Inserció professional dels joves titulats dels cicles de formació professional

El Departament d'Educació i el Consell General de Cambres de Catalunya duen a terme un pilotatge per tal d'assajar una metodologia de seguiment de la inserció en l'àmbit professional dels joves d'FP. Atès que es tracta de dues mostres reduïdes d'alumnes, centres i especialitats dels cicles de formació professional, no es poden considerar mostres representatives i, per tant, els seus resultats s'han de considerar només com a indicadors aproximats d'unes tendències que caldrà contrastar de forma més fiable amb mostres més àmplies. Tanmateix són d'interès perquè coincideixen amb els resultats d'altres estudis amb mostres més representatives però de caràcter local que apunten cap al mateix fenomen. D'altra banda, molts professors constaten les mateixes pautes amb les informacions directes que tenen de l'esdevenir dels seus alumnes.

El grau d'integració laboral dels joves en finalitzar els cicles formatius és molt elevat. Es constata un canvi radical de les pautes de comportament del mercat laboral i dels joves, algunes de les quals eren ben previsible i d'altres confirmen els efectes del llarg període de bonança econòmica pel que fa a la inserció laboral del jovent.

Un 75% aproximadament dels alumnes que han acabat un cicle ja està treballant abans de sis mesos, i una part important continua estudiant. El nombre de joves aturats que cerquen feina és molt reduït. La gran majoria afirma que el seu treball està relacionat amb allò que varen estudiar. Els joves que continuen estudiant ho fan intentant prosseguir els seus estudis en un nivell superior, sia en un cicle formatiu de grau superior, sia a la universitat.

Aquestes tendències es confirmen en estudis de tipus local com els realitzats a la ciutat de Terrassa¹⁶. En aquesta ciutat, al cap d'un any d'haver finalitzat els estudis, la quasi totalitat dels joves està treballant (94%) i el 73% varen trobar la seva primera feina al cap d'un mes de concloure els estudis. També afirmen majoritàriament que el lloc de treball està relacionat amb el que han estudiat. El 86% no ha estat mai aturat des que va acabar els estudis fa un any. El 31% tenia ja un contracte indefinit, percentatge que evoluciona fins a un 61% en el segon any. En aquesta mostra local s'observen petites diferències segons les especialitats cursades, sense contradir, però, les tendències esmentades.

La diferència més important entre les dades de Terrassa i les generals de les mostres pilots de tot Catalunya és que a Terrassa pocs joves continuen estudiant en acabar els seus estudis i, en canvi, entorn d'un 40% continuen estudiant o compaginant estudis i treball. Caldrien enquestes més àmplies per a comprovar aquesta tendència.

16. Ajuntament de Terrassa. *La inserció laboral dels titulats de Formació professional inicial a Terrassa*. Abril 2006.

En tot cas, aquestes dades són consistents respecte a la important davallada de l'atur i més concretament de l'atur juvenil, i també respecte a la forta creació d'ocupació a Catalunya en els darrers anys. Si això s'acompanya amb l'impacte de la davallada demogràfica, que ja incideix en el mercat laboral, era previsible que es produís un efecte important en la relació entre formació i ocupació, especialment entre els joves.

Segurament aquestes dades ja reflecteixen el canvi radical que s'està produint en el mercat laboral, que d'una situació d'excedent de mà d'obra juvenil anirà passant a una situació d'escassetat progressiva de mà d'obra, especialment de la qualificada. Després de molts anys de dificultats d'inserció dels joves en el mercat laboral, això repercutirà en una millora substancial de la seva incorporació al món laboral, amb una reducció dels períodes de transició, una millor qualitat de la seva ocupació i una més estreta relació entre les especialitzacions obtingudes en el sistema educatiu i les desenvolupades en el mercat laboral.

En alguns instituts els professors afirmen que es troben davant d'una nova situació en què els alumnes dubten de deixar els estudis abans d'acabar per una millor oferta de condicions del mercat laboral. En algunes especialitats, gairebé en la totalitat dels cursos, tots els alumnes estan treballant abans d'acabar el curs.

Aquesta major solvència de la demanda de qualificació per part del mercat laboral és una bona notícia per a la formació professional en el cas que es confirmi i es consolidi. Hauria d'aprofitar-se aquest moment favorable per a donar un nou impuls a la formació professional, perquè estigui a l'alçada de les noves necessitats i tingui uns rendiments molt superiors als que les dades disponibles semblen indicar.

4. EL CAPITAL CULTURAL DE LA POBLACIÓ A CATALUNYA

4.1. Introducció

L'objectiu d'aquest capítol de l'informe és, d'una banda, aportar informació sobre el *capital cultural* de la població de Catalunya per, després, tractar de contextualitzar, en la mesura en què es pugui, la relació que les famílies i els alumnes mantenen amb la institució escolar i els valors que representa.

El *capital cultural* és un concepte molt ampli i multidimensional. Pot fer referència tant als coneixements adquirits informalment pels individus com a les seves credencials acadèmiques, a les disposicions o interessos incorporats mitjançant els processos de socialització i també als béns materials de què hom disposa a casa seva, per posar només uns exemples inspirats en la sociologia de Pierre Bourdieu.

En aquest capítol s'opta per sistematitzar la informació més fàcilment objectivable que hi ha en relació amb aquest tema per tal de poder garantir la continuïtat temporal de les anàlisis i l'establiment de comparacions amb altres països del nostre entorn. La informació estadística publicada pel Departament d'Educació, pel Departament de Cultura, pel Ministerio de Educación y Ciencia i per l'OCDE a través de l'estudi PISA 2003 constitueix la principal base a partir de la qual s'han elaborat les interpretacions.

La primera part del tema que abordem se centra en el capital cultural dels individus, entès com a credencial acadèmica. S'hi presenta un conjunt de dades estadístiques sobre l'evolució que ha experimentat el nivell d'estudis màxim de la població de Catalunya al llarg dels darrers anys i es desagrega la informació general en funció d'un conjunt de variables que permeten conèixer el sentit i la mesura de la diversitat interna que hi ha en el conjunt del país.

En la segona part s'analitza el capital cultural de la població de Catalunya des del punt de vista de les seves pràctiques culturals. S'analitzen quins són els consums més habituals entre la població adulta en general, d'una banda, i entre la població jove de 16 a 29 anys, de l'altra. Al mateix temps, es fa una valoració de la influència que pot exercir el nivell d'estudis sobre el desenvolupament de determinades activitats culturals.

Finalment, en la tercera part es presenta un conjunt de dades que permet abordar directament i explícita l'objectiu que ha orientat la redacció d'aquestes pàgines. En primer lloc, s'analitza la mesura en què el nivell d'estudis de les famílies influeix sobre les aspiracions educatives dels alumnes. En segon lloc, s'analitza la força amb què els béns culturals de què disposen les famílies determina l'obtenció de resultats acadèmics per part dels seus fills i filles.

4.2. El nivell d'estudis de la població de Catalunya

Organismes internacionals com l'OCDE insisteixen que el benestar econòmic i social dels països depèn, en gran mesura, del nivell d'estudis assolit per la seva població. El nivell d'estudis és un indicador que fa referència a les credencials acadèmiques adquirides per la població. Es tracta d'una informació rellevant perquè, en definitiva, informa del capital humà d'un país i de les competències reconegudes que ha assolit la seva població.

Aquest indicador de context (CSASE, 2005 i INECSE, 2004) permet comprendre millor la situació general dels països i el funcionament dels seus sistemes educatius, concretament pel que fa a la distribució interna de la població entre els diferents nivells educatius.

Taula 1. Evolució del nivell màxim d'estudis de la població de 15 anys o més (Catalunya, 1991-2001)

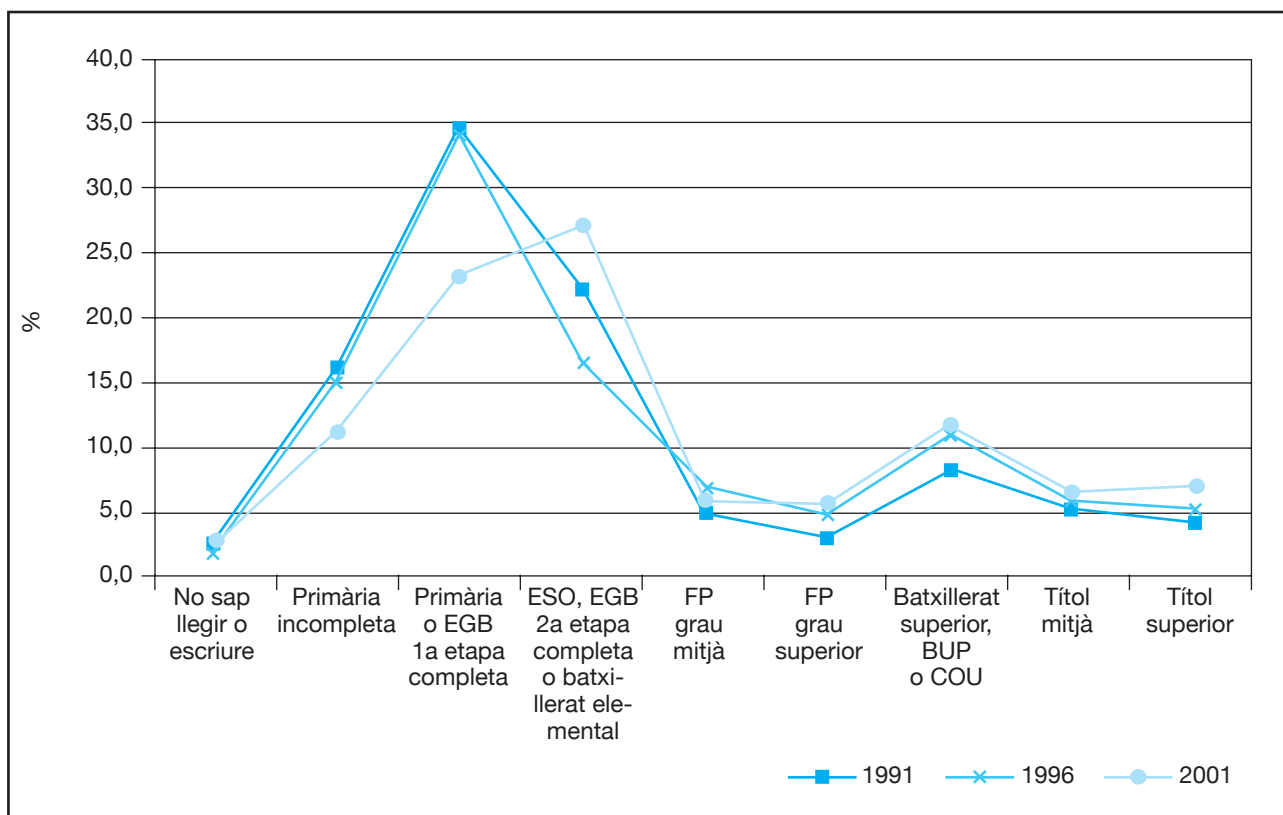
| Nivell d'estudis | 1991 | | 1996 | | 2001 | |
|--|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| No sap llegir o escriure | 122.850 | 2,5 | 96.053 | 1,8 | 124.848 | 2,3 |
| Primària incompleta | 799.490 | 16,0 | 775.064 | 14,9 | 607.513 | 11,2 |
| Primària o EGB 1a etapa completa | 1.713.996 | 34,4 | 1.771.716 | 34,1 | 1.263.689 | 23,3 |
| ESO, EGB 2a etapa completa o batxillerat elemental | 1.097.860 | 22,0 | 852.276 | 16,4 | 1.463.540 | 26,9 |
| FP grau mitjà | 251.871 | 5,1 | 348.144 | 6,7 | 309.298 | 5,7 |
| FP grau superior | 142.279 | 2,9 | 244.513 | 4,7 | 300.821 | 5,5 |
| Batxillerat superior, BUP o COU | 407.934 | 8,2 | 555.070 | 10,7 | 630.034 | 11,6 |
| Títol mitjà | 246.827 | 5,0 | 288.751 | 5,6 | 351.677 | 6,5 |
| Títol superior | 200.109 | 4,0 | 266.022 | 5,1 | 381.436 | 7,0 |
| Total | 4.983.216 | 100,0 | 5.197.609 | 100,0 | 5.432.856 | 100,0 |

FONT: elaboració a partir de les dades de l'IDESCAT (Cens de població 1991, Padró municipal d'habitants 1996 i Cens de població 2001)

Les dades de la taula anterior fan referència al nivell màxim d'estudis assolit per la població de Catalunya al llarg del període que va de l'any 1991 al 2001. Un dels fenòmens que més crida l'atenció de l'evolució és la reducció del percentatge de població de 15 anys o més que només ha completat, com a màxim, el nivell d'estudis primaris. Si l'any 1991 era del 52,9%, deu anys més tard ha minvat fins al 36,8% del total.

Com a conseqüència del fet esmentat, la resta de nivells d'estudis experimenten increments força importants. Així, la població de 15 anys o més que es titula en formació professional ha passat del 8 a l'11% del total; els qui ho fan en estudis de batxillerat, del 8,2 a l'11,6%, i els qui obtenen titulacions universitàries, del 9 al 13,5%. En relació amb aquest darrer cas, val a dir que l'increment més fort té lloc en els estudis universitaris superiors, en què la taxa de variació és del 75%.

Gràfic 1. Evolució del nivell d'estudis de la població de 15 anys o més (Catalunya, 1991-2001)



FONT: elaboració a partir de les dades de l'IDESCAT (Cens de població 1991, Padró municipal d'habitants 1996 i Cens de població 2001)

Tanmateix, la distribució del nivell d'estudis entre la població no és homogènia. L'estructura de possibilitats dels diferents col·lectius condiona les seves trajectòries escolars i, per tant, la consecució de credencials acadèmiques. Els indicadors que es presenten a continuació tenen com a objectiu mostrar algunes de les concrecions dels diferents nivells d'estudis que assolixen les persones de 15 anys o més en funció del seu sexe, de la generació a la qual pertanyen (edat), del seu origen autòcton-immigratori o del seu país de residència. Finalment, s'inclou una taula estadística sobre els nivells d'estudis de la població de Catalunya comarca per comarca per tal de tenir una composició de lloc detallada amb relació a aquesta qüestió.

Taula 2. Nivell d'estudis de la població de 15 anys o més segons el sexe (Catalunya, 2001)

| Nivell d'estudis | Home | | Dona | | Total | |
|--|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| No sap llegir o escriure | 37.737 | 1,4 | 87.111 | 3,1 | 124.848 | 2,3 |
| Primària incompleta | 260.762 | 9,9 | 346.751 | 12,4 | 607.513 | 11,2 |
| Primària o EGB 1a etapa completa | 598.898 | 22,6 | 664.791 | 23,8 | 1.263.689 | 23,3 |
| ESO, EGB 2a etapa completa o batxillerat elemental | 748.083 | 28,3 | 715.457 | 25,7 | 1.463.540 | 26,9 |
| FP grau mitjà | 163.487 | 6,2 | 145.811 | 5,2 | 309.298 | 5,7 |
| FP grau superior | 166.915 | 6,3 | 133.906 | 4,8 | 300.821 | 5,5 |
| Batxillerat superior, BUP o COU | 319.741 | 12,1 | 310.293 | 11,1 | 630.034 | 11,6 |
| Títol mitjà | 152.453 | 5,8 | 199.224 | 7,1 | 351.677 | 6,5 |
| Títol superior | 196.294 | 7,4 | 185.142 | 6,6 | 381.436 | 7,0 |
| Total | 2.644.370 | 100,0 | 2.788.486 | 100,0 | 5.432.856 | 100,0 |

FONT: elaboració a partir de les dades de l'INE (Cens de població 2001)

Malgrat els avenços que s'han esdevingut a Catalunya al llarg dels darrers 30 anys quant a l'accés de les dones al sistema educatiu, les dades de la taula anterior posen de manifest que encara actualment hi ha un percentatge més elevat de dones que d'homes en els nivells d'estudis més baixos. Així, el 39,3% de les dones de 15 anys o més han assolit, com a màxim, el nivell d'estudis primaris, mentre que entre els homes aquest percentatge es redueix fins al 33,9%. Evidentment, aquesta desigualtat està estretament relacionada amb factors d'ordre històric i la intensitat que adquireix varia en funció de la generació a la qual pertanyen les dones i, en definitiva, en funció de les polítiques educatives desenvolupades en cada moment històric.

Així, diversos estudis palesen, per exemple, que actualment les joves adolescents de Catalunya tenen un nivell d'èxit més gran que els seus homòlegs masculins pel que fa a l'obtenció del graduat en educació secundària obligatòria o a l'obtenció del títol de batxillerat.

De la taula anterior, també es pot destacar que, en termes generals, les dones de 15 anys o més es fan menys presents en els estudis de formació professional que els homes, mentre que en els altres nivells de formació (batxillerat, universitaris mitjans i universitaris superiors) hi ha una tendència anivelladora del percentatge de dones que han assolit un determinat nivell de formació en relació amb el percentatge d'homes que tenen el mateix nivell de formació.

Taula 3. Nivell d'estudis de la població de 15 anys o més segons l'edat (Catalunya, 2001)

| Nivell d'estudis | 15-29 | | 30-44 | | 45-64 | | 65 i més | | Total | |
|--|---------|------|---------|------|---------|------|----------|------|-----------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| No sap llegir o escriure | 9.068 | 0,7 | 13.849 | 0,9 | 29.076 | 2,0 | 72.855 | 6,8 | 124.848 | 2,3 |
| Primària incompleta | 31.219 | 2,3 | 46.277 | 3,1 | 197.624 | 13,4 | 332.393 | 30,8 | 607.513 | 11,2 |
| Primària o EGB 1a etapa completa | 203.824 | 14,8 | 207.879 | 13,9 | 433.362 | 29,3 | 418.624 | 38,8 | 1.263.689 | 23,3 |
| ESO, EGB 2a etapa completa o batxillerat elemental | 420.696 | 30,6 | 454.127 | 30,3 | 440.905 | 29,8 | 147.812 | 13,7 | 1.463.540 | 26,9 |
| FP grau mitjà | 115.834 | 8,4 | 123.985 | 8,3 | 52.324 | 3,5 | 17.155 | 1,6 | 309.298 | 5,7 |
| FP grau superior | 133.229 | 9,7 | 115.446 | 7,7 | 40.954 | 2,8 | 11.192 | 1,0 | 300.821 | 5,5 |
| Batxillerat superior, BUP o COU | 245.006 | 17,8 | 224.179 | 15,0 | 120.941 | 8,2 | 39.908 | 3,7 | 630.034 | 11,6 |
| Títol mitjà | 122.187 | 8,9 | 132.375 | 8,8 | 77.447 | 5,2 | 19.668 | 1,8 | 351.677 | 6,5 |

| | | | | | | | | | | |
|----------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| Títol superior | 95.593 | 6,9 | 180.889 | 12,1 | 85.449 | 5,8 | 19.505 | 1,8 | 381.436 | 7,0 |
| Total | 1.376.656 | 100,0 | 1.499.006 | 100,0 | 1.478.082 | 100,0 | 1.079.112 | 100,0 | 5.432.856 | 100,0 |

FONT: elaboració a partir de les dades de l'INE (Cens de població 2001)

En termes generals, les dades de la taula posen de manifest que el problema històric del baix nivell d'estudis de la població de Catalunya es va resoldre a bon ritme, especialment entre la població més jove (15-29 anys), en què el capital cultural mesurat a través de l'obtenció de credencials acadèmiques és superior a l'enregistrat entre la població del darrer tram d'edat (65 anys i més).

Si es valoren les dades anteriors, destaca que l'any 2001 el percentatge de població de 15 a 29 anys amb un nivell d'estudis màxim corresponent a l'educació primària només representava el 17,8% del total. Aquesta dada contrasta directament amb l'obtinguda en el cas de la població de 65 anys i més, atès que les tres quartes parts (un 76,4%) no havia aconseguit passar d'aquest nivell d'estudis bàsic. Cal destacar, en aquest mateix sentit, la distribució que presenta el percentatge de població que no sap llegir o escriure entre els diferents grups d'edat.

D'altra banda, la informació disponible indica que l'any 2001 el 52,1% de la població jove compresa entre 15 i 29 anys havia assolit, com a mínim, un nivell corresponent als estudis secundaris postobligatoris. El percentatge més important dins d'aquestes categories és el dels joves graduats en estudis de batxillerat (17,8%), a diferència del que succeeix en alguns països del nostre entorn, on els titulats en estudis de tipus professional representen un percentatge més alt.

Taula 4. Nivell d'estudis de la població de Catalunya de 15 anys o més segons la nacionalitat (espanyola vs. estrangera) (2001)

| Nivell d'estudis | Espanya | | PAA | | PAM | | PAB | | A part | | Total | |
|--|-----------|-------|--------|-------|--------|-------|---------|-------|--------|-------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| No sap llegir o escriure | 111.266 | 2,1 | 381 | 0,8 | 565 | 2,1 | 12.633 | 7,1 | 3 | 9,1 | 124.848 | 2,3 |
| Primària incompleta | 577.961 | 11,2 | 1.489 | 3,0 | 1.786 | 6,6 | 26.275 | 14,7 | 2 | 6,1 | 607.513 | 11,2 |
| Primària o EGB | | | | | | | | | | | | |
| 1a etapa completa | 1.215.034 | 23,5 | 4.843 | 9,9 | 4.203 | 15,6 | 39.607 | 22,2 | 2 | 6,1 | 1.263.689 | 23,3 |
| ESO, EGB 2a etapa completa o batxillerat elemental | 1.408.617 | 27,2 | 8.610 | 17,6 | 5.800 | 21,5 | 40.507 | 22,7 | 6 | 18,2 | 1.463.540 | 26,9 |
| FP grau mitjà | 299.620 | 5,8 | 2.277 | 4,7 | 1.195 | 4,4 | 6.203 | 3,5 | 3 | 9,1 | 309.298 | 5,7 |
| FP grau superior | 289.779 | 5,6 | 3.712 | 7,6 | 1.539 | 5,7 | 5.790 | 3,2 | 1 | 3,0 | 300.821 | 5,5 |
| Batxillerat superior, BUP o COU | 586.303 | 11,3 | 10.152 | 20,7 | 5.635 | 20,9 | 27.936 | 15,7 | 8 | 24,2 | 630.034 | 11,6 |
| Títol mitjà | 335.103 | 6,5 | 6.296 | 12,9 | 2.201 | 8,2 | 8.073 | 4,5 | 4 | 12,1 | 351.677 | 6,5 |
| Títol superior | 354.885 | 6,9 | 11.177 | 22,8 | 4.069 | 15,1 | 11.301 | 6,3 | 4 | 12,1 | 381.436 | 7,0 |
| Total | 5.178.568 | 100,0 | 48.937 | 100,0 | 26.993 | 100,0 | 178.325 | 100,0 | 33 | 100,0 | 5.432.856 | 100,0 |

FONT: elaboració a partir de les dades de l'INE (Cens de població 2001)

Nota: «A part» inclou apàtrides, Palestina i la Ciutat del Vaticà. La classificació dels països d'origen de la població estrangera de Catalunya s'ha fet seguint el sistema proposat pel consorci Institut d'Infància i Món Urbà; PAA fa referència als països amb poder adquisitiu alt (PIB-PPA / càpita major o igual a 16.501 \$); PAM, als països amb poder adquisitiu mitjà (PIB-PPA / càpita entre 8.251 i 16.500 \$), i PAA, als països amb poder adquisitiu baix (PIB-PPA / càpita menor o igual a 8.250 \$). (Vegeu Carrasco *et al.* 2005.)

La distribució del nivell d'estudis entre la població estrangera de Catalunya no és pas uniforme, sinó que presenta valors diferents en funció del nivell de desenvolupament econòmic dels diferents països d'origen.

Una de les coses que més crida l'atenció és que el nivell d'estudis general de la població estrangera dels països amb poder adquisitiu baix no és pas tan diferent de l'enregistrat entre la població de nacionalitat espanyola.

És cert que en alguns països d'origen es donen mecanismes de selecció en els processos migratoris, en el sentit que l'inici d'un procés migratori requereix la possessió de determinats capitals. També s'ha de considerar el grau de continuïtat i discontinuïtat que hi pot haver entre l'estructura dels sistemes educatius i els continguts dels currículums escolars dels diferents països, atès que un mateix nivell d'estudis pot fer referència a l'adquisició de nivells de competències diferents.

Però aquest tipus de distribució posa sobretot de manifest l'existència de limitacions tècniques en els processos de recollida i classificació de la informació. Les dificultats que hi ha per a comprovar els nivells d'estudis assolits en origen per part de la població estrangera, d'una banda, i el pes que té la inserció laboral en les seves estratègies migratòries, de l'altra, fan que una part considerable de la població estrangera afirmi haver assolit credencials per damunt de les que realment té.

Les diferències més importants entre el nivell d'estudis de la població de nacionalitat espanyola i el de la població de nacionalitat estrangera es produeixen amb relació als estrangers originaris dels països amb un poder adquisitiu alt. Es veu que en aquest cas el percentatge de persones estrangeres que han assolit, com a màxim, el nivell d'estudis primaris és del 13,7% enfront del 36,8% entre la població de nacionalitat espanyola, mentre que el percentatge d'estrangers amb titulacions universitàries és del 35,7%, és a dir, 22,3 punts percentuals per sobre de la població de nacionalitat espanyola.

Taula 5. Població d'edat compresa entre 25 i 64 anys segons el nivell de formació màxim assolit (2002)

| Nivell / País | Catalunya | Espanya | Països de l'euro | Països de l'OCDE |
|---------------|-----------|---------|------------------|------------------|
| | % | % | % | % |
| CITE 0/1/2 | 56,6 | 59,0 | 40,8 | 32,0 |
| CITE 3/4 | 18,4 | 17,0 | 37,9 | 44,0 |
| CITE 5/6 | 25,0 | 24,0 | 21,3 | 24,0 |

FONT: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2005)

Nota: Nivells educatius segons el sistema de Classificació Internacional Tipus d'Ensenyament 1997 (CITE 1997). CITE 0/1/2 inclou totes les persones que, com a màxim, tenen acabat l'ensenyament secundari obligatori. CITE 3/4 inclou totes les persones que han acabat l'ensenyament secundari postobligatori. CITE 5/6 inclou tota la població que té estudis de nivell universitari. (Vegeu CSASE 2005.)

D'acord amb les dades publicades en el Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya núm. 9, «[e]l nivell de formació de la població varia de manera considerable entre els diferents països de l'OCDE. A la majoria de països de l'OCDE més del 60% de la població adulta d'edat compresa entre els 25 i 64 anys ha acabat l'educació secundària, i el fet de conèixer de manera detallada els percentatges de cada nivell de formació màxim assolit per la població pot ajudar a avaluar el capital humà de què disposa cada país.» (CSASE, 2005, pàg. 11)

Les dades de la taula anterior ens informen que el nivell d'estudis de la població adulta de Catalunya és encara inferior al nivell assolit per altres països del nostre entorn i de l'OCDE. El 56,6% de la població adulta de Catalunya només ha finalitzat, com a màxim, l'ensenyament secundari obligatori, mentre que aquest percentatge és del 40,8% i del 32,0% en el cas dels països de la zona euro i de l'OCDE respectivament. Les diferències també continuen essent importants amb relació a l'ensenyament secundari postobligatori.

En canvi, el percentatge de població adulta de Catalunya que ha assolit nivells d'estudis universitaris és molt similar al de la resta dels països, gràcies especialment a les credencials universitàries aconseguïdes per la població jove (CSASE, 2005).

Taula 6. Nivell d'estudis de la població de 15 anys o més segons la comarca (Catalunya, 2001)

| Comarca | Primària | | Secundària | | Superior | | Total | |
|----------------|----------|------|------------|------|----------|------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Alt Camp | 11.515 | 38,0 | 15.829 | 52,2 | 2.988 | 9,9 | 30.332 | 100,0 |
| Alt Empordà | 32.989 | 39,1 | 43.181 | 51,1 | 8.278 | 9,8 | 84.448 | 100,0 |
| Alt Penedès | 28.262 | 41,1 | 33.790 | 49,1 | 6.747 | 9,8 | 68.799 | 100,0 |
| Alt Urgell | 6.531 | 39,5 | 8.236 | 49,7 | 1.788 | 10,8 | 16.555 | 100,0 |
| Alta Ribagorça | 1.218 | 39,9 | 1.379 | 45,2 | 457 | 15,0 | 3.054 | 100,0 |
| Anoia | 33.026 | 41,7 | 39.211 | 49,5 | 6.940 | 8,8 | 79.177 | 100,0 |
| Bages | 54.265 | 40,6 | 64.905 | 48,6 | 14.347 | 10,7 | 133.517 | 100,0 |
| Baix Camp | 45.462 | 37,3 | 62.866 | 51,5 | 13.643 | 11,2 | 121.971 | 100,0 |
| Baix Ebre | 24.600 | 43,0 | 27.535 | 48,1 | 5.117 | 8,9 | 57.252 | 100,0 |
| Baix Empordà | 31.298 | 35,7 | 48.107 | 54,8 | 8.325 | 9,5 | 87.730 | 100,0 |
| Baix Llobregat | 218.417 | 37,3 | 302.896 | 51,8 | 63.940 | 10,9 | 585.253 | 100,0 |
| Baix Penedès | 19.293 | 37,2 | 27.973 | 53,9 | 4.652 | 9,0 | 51.918 | 100,0 |
| Barcelonès | 648.289 | 35,4 | 866.966 | 47,3 | 317.836 | 17,3 | 1.833.091 | 100,0 |
| Berguedà | 13.887 | 41,8 | 16.274 | 49,0 | 3.039 | 9,2 | 33.200 | 100,0 |

| | | | | | | | | |
|-------------------|-----------|------|-----------|------|---------|------|-----------|-------|
| Cerdanya | 4.106 | 33,6 | 6.510 | 53,3 | 1.603 | 13,1 | 12.219 | 100,0 |
| Conca de Barberà | 6.742 | 41,9 | 7.827 | 48,6 | 1.527 | 9,5 | 16.096 | 100,0 |
| Garraf | 32.466 | 35,5 | 45.266 | 49,5 | 13.633 | 14,9 | 91.365 | 100,0 |
| Garrigues | 7.911 | 47,2 | 7.429 | 44,3 | 1.430 | 8,5 | 16.770 | 100,0 |
| Garrotxa | 16.286 | 39,5 | 20.558 | 49,8 | 4.425 | 10,7 | 41.269 | 100,0 |
| Gironès | 39.459 | 34,3 | 58.347 | 50,7 | 17.265 | 15,0 | 115.071 | 100,0 |
| Maresme | 106.500 | 35,5 | 153.547 | 51,2 | 39.739 | 13,3 | 299.786 | 100,0 |
| Montsià | 23.136 | 46,6 | 23.090 | 46,5 | 3.443 | 6,9 | 49.669 | 100,0 |
| Noguera | 12.644 | 42,0 | 14.361 | 47,7 | 3.103 | 10,3 | 30.108 | 100,0 |
| Osona | 42.242 | 38,7 | 55.005 | 50,4 | 11.867 | 10,9 | 109.114 | 100,0 |
| Pallars Jussà | 4.537 | 42,9 | 4.672 | 44,2 | 1.365 | 12,9 | 10.574 | 100,0 |
| Pallars Sobirà | 1.979 | 36,5 | 2.618 | 48,3 | 820 | 15,1 | 5.417 | 100,0 |
| Pla d'Urgell | 10.822 | 42,3 | 12.343 | 48,2 | 2.443 | 9,5 | 25.608 | 100,0 |
| Pla de l'Estany | 7.418 | 35,7 | 10.809 | 52,0 | 2.576 | 12,4 | 20.803 | 100,0 |
| Priorat | 3.265 | 39,9 | 4.159 | 50,8 | 756 | 9,2 | 8.180 | 100,0 |
| Ribera d'Ebre | 8.728 | 46,2 | 8.523 | 45,1 | 1.642 | 8,7 | 18.893 | 100,0 |
| Ripollès | 9.440 | 41,6 | 10.944 | 48,2 | 2.322 | 10,2 | 22.706 | 100,0 |
| Segarra | 5.751 | 36,5 | 8.490 | 53,8 | 1.530 | 9,7 | 15.771 | 100,0 |
| Segrià | 49.795 | 35,1 | 71.332 | 50,3 | 20.609 | 14,5 | 141.736 | 100,0 |
| Selva | 40.110 | 40,4 | 50.647 | 51,0 | 8.489 | 8,6 | 99.246 | 100,0 |
| Solsonès | 3.846 | 39,5 | 4.919 | 50,5 | 978 | 10,0 | 9.743 | 100,0 |
| Tarragonès | 52.126 | 33,8 | 81.507 | 52,8 | 20.783 | 13,5 | 154.416 | 100,0 |
| Terra Alta | 5.789 | 53,2 | 4.450 | 40,9 | 649 | 6,0 | 10.888 | 100,0 |
| Urgell | 10.240 | 38,5 | 13.845 | 52,1 | 2.505 | 9,4 | 26.590 | 100,0 |
| Val d'Aran | 1.606 | 24,8 | 3.992 | 61,7 | 870 | 13,5 | 6.468 | 100,0 |
| Vallès Occidental | 223.915 | 36,2 | 314.632 | 50,9 | 79.880 | 12,9 | 618.427 | 100,0 |
| Vallès Oriental | 96.139 | 35,7 | 144.723 | 53,7 | 28.764 | 10,7 | 269.626 | 100,0 |
| Total | 1.996.050 | 36,7 | 2.703.693 | 49,8 | 733.113 | 13,5 | 5.432.856 | 100,0 |

FONT: elaboració CIEM a partir de les dades de l'INE (Cens de població 2001)

Com es pot veure en la taula anterior, la distribució del nivell d'estudis de la població per comarques no és, en termes generals, homogènia. S'observen algunes diferències que val la pena remarcar: respecte al pes de la població que ha assolit com a màxim el nivell de primària destaca, per una banda, la Val d'Aran (24,8%), amb un pes notablement inferior a la mitjana de Catalunya (36,7%), i en el sentit contrari, la Terra Alta, amb un pes superior al 50%. En aquest sentit, també destaquen les comarques de les Garrigues, el Montsià i la Ribera d'Ebre, amb percentatges superiors al 45%.

El pes de la població amb un nivell d'estudis assolit corresponent a l'educació secundària se situa al voltant del 50% en la majoria de les comarques, excepte en la Val d'Aran (61,7%) i la Terra Alta (40,9%).

Finalment, respecte a la població amb nivell d'estudis superiors, la comarca on es presenta un major pes és el Barcelonès, en la qual un 17,3% de la població ha assolit aquest nivell d'estudis. També destaquen en aquest sentit les comarques del Pallars Sobirà, l'Alta Ribagorça i el Gironès, amb percentatges superiors al 15%. Per contra, les comarques on la població amb nivell d'estudis superiors té menor pes són la Terra Alta (6,0%) i el Montsià (6,9%), que juntament amb l'Anoia, les Garrigues, la Ribera d'Ebre i la Selva són les úniques en què el màxim nivell d'estudis és assolit per menys del 9% de la població.

4.3. El consum i les pràctiques culturals de la població de Catalunya

A mitjan anys noranta el Consell d'Europa va adoptar una resolució sobre la promoció de les estadístiques en matèria de cultura amb l'objectiu de promoure l'estudi de la seva relació amb el creixement econòmic dels països (Departament de Cultura, 2003).

A Catalunya, la consolidació del consum i les pràctiques culturals com un àmbit més dins les estadístiques oficials va tenir la seva plasmació l'any 2001, quan el Departament de Cultura, en col·laboració amb l'Idescat, va elaborar *l'Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya 2001* (d'ara endavant ECPC 2001). La publicació dels seus resultats l'any 2003 va significar un pas endavant en relació amb les enquestes anteriors, «fins a convertir un estudi sobre el consum cultural en una estadística oficial sobre pràctiques i hàbits culturals» (Departament de Cultura, 2003, pàg. 25).

Les taules que es presenten a continuació són un recull sintètic de la informació de l'ECPC 2001 que té com a objectiu fonamental conèixer el consum dels productes i dels serveis de caràcter cultural per part de la població de Catalunya, així com també les seves pràctiques actives dins d'aquest àmbit. Com que el consum i les pràctiques culturals no són fenòmens socialment homogenis, es fan servir dues variables d'encreuament en les interpretacions d'aquest apartat: d'una banda, l'edat; i de l'altra, el nivell d'estudis.

La primera variable permetrà mesurar les diferències que hi pot haver amb relació a aquest tipus d'hàbits entre el conjunt de la població de 15 anys i més i la població jove de Catalunya de 15 a 29 anys. Es tracta, en definitiva, d'una variable estretament relacionada amb el capital cultural de les persones, en la mesura en què la població jove de Catalunya té un nivell d'estudis superior a la mitjana del país. La segona variable ofereix la possibilitat d'analitzar quina és la força de la relació que s'estableix entre el capital cultural de les persones (mesurat a partir de l'obtenció de credencials acadèmiques) i els seus consums i pràctiques culturals.

La comparació internacional no ha estat possible a causa de les dificultats per a localitzar informació completament homologable.

Taula 7. Consum i pràctiques culturals quotidianes segons l'edat (Catalunya, 2001)

| Tipus de pràctica | Joves de 15 a 29 anys | | Població de 15 anys i més | |
|--------------------|-----------------------|------------------|---------------------------|------------------|
| | N (milers) | % total població | N (milers) | % total població |
| Escolltar música | 1.412,5 | 97,1 | 4.519,4 | 87,0 |
| Mirar la televisió | 1.324,6 | 91,1 | 4.754,1 | 91,5 |
| Escolltar la ràdio | 1.243,1 | 85,5 | 4.313,9 | 75,8 |
| Usar l'ordinador | 1.239,2 | 85,2 | 2.614,0 | 44,9 |
| Llegir diaris | 1.140,4 | 78,4 | 3.985,5 | 76,6 |
| Llegir llibres* | 1.092,3 | 75,1 | 3.181,5 | 61,2 |
| Usar internet | 1.087,5 | 74,8 | 2.046,7 | 31,0 |
| Llegir revistes | 862,9 | 59,3 | 2.657,3 | 51,1 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament de Cultura (2003 i 2005)

Nota: * Referència temporal dels darrers 12 mesos.

La taula anterior proporciona informació sobre el consum i les pràctiques culturals quotidianes de la població de Catalunya, és a dir, sobre aquell tipus d'hàbit «que considerem incrustat en les nostres rutines quotidianes, a casa i fora de casa, però que en general podem combinar o situar dintre o entremig d'altres activitats quotidianes.» (Martínez *et al.*, 2005, pàg. 55). És molt probable que aquest sigui el motiu principal que explica les elevades freqüències que, en general, enregistren les pràctiques culturals incloses dins aquesta categoria.

La distribució de les activitats presenta algunes diferències entre els dos grups d'edat, cosa que suggereix que el consum i les pràctiques culturals s'entrellaça amb les biografies de les persones. Escolltar música o la ràdio i utilitzar l'ordinador i internet són pràctiques culturals especialment habituals entre els joves catalans d'edats compreses entre 15 i 29 anys, fet que està relacionat amb el paper que desenvolupa la música en la construcció identitària del jove i amb la influència que exerceix l'escola en l'ús generalitzat de les tecnologies de la informació respectivament.

La resta de consums i pràctiques culturals presenta valors similars entre els dos grups d'edat, a excepció de la lectura de llibres i de revistes, més freqüent entre la població jove que entre el conjunt de la població.

En el primer cas, cal destacar que es tracta d'una forma de consum cultural amb connotacions socials positives i relacionada amb la possessió d'un determinat nivell de capital cultural. Les dades de la taula anterior posen de manifest que el 75,1% dels joves de 15 a 29 anys han llegit algun llibre al llarg dels darrers 12 mesos enfront del 61,2% del conjunt de la població de l'enquesta. Aquesta diferència pot estar relacionada, efectivament, amb les obligacions escolars dels joves, però també amb una diferència generacional que hem comentat anteriorment, atès que la població de més edat té un nivell d'estudis molt més baix que la població jove i, per tant, la seva predisposició envers aquest tipus de consum cultural és també inferior.

Amb relació al segon cas, convé destacar que la lectura de revistes és una forma de consum molt característica entre els adolescents i els joves, en la mesura en què es desenvolupa de manera diferenciada respecte dels adults, a través de l'elecció de productes específics, i que constitueix un dels marcadors identitàris de més pes en aquesta etapa biogràfica de les persones (Martínez, González, 2005).

Taula 8. Consum i pràctiques culturals que obliguen a desplaçament segons l'edat (Catalunya, 2001)

| Tipus de pràctica | Joves de 15 a 29 anys | | Població de 15 anys i més | |
|--|-----------------------|------------------|---------------------------|------------------|
| | N (milers) | % total població | N (milers) | % total població |
| Cinema* | 1.350,2 | 92,8 | 3.274,3 | 63,0 |
| Biblioteques* | 963,1 | 66,2 | 1.836,7 | 35,3 |
| Assistència a concerts* | 718,5 | 49,4 | 1.665,9 | 32,1 |
| Museus* | 701,4 | 48,2 | 2.037,0 | 39,2 |
| Monuments històrics, artístics i religiosos* | 677,4 | 46,6 | 2.135,5 | 41,1 |
| Exposicions i galeries* | 572,7 | 39,4 | 1.838,6 | 35,4 |
| Teatre* | 533,8 | 36,7 | 1.552,8 | 29,9 |
| Arxius i centres de documentació | 175,6 | 12,1 | 306,2 | 5,9 |
| Dansa* | 137,7 | 9,5 | 395,0 | 7,6 |
| Circ* | 72,2 | 5,0 | 307,6 | 5,9 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament de Cultura (2003 i 2005)

Nota: * Referència temporal de 12 mesos.

Aquesta taula reflecteix el consum cultural que obliga al desplaçament, és a dir, que es basa «sobretot en la recepció d'uns continguts, però [que] no se situa en la quotidianitat, sinó en un espai diferent i, per tant, està revestit d'una certa excepcionalitat.» (Martínez, González, 2005, pàg. 95). Aquesta categoria de consum i pràctiques culturals, doncs, remet a aquells hàbits que requereixen un canvi d'espai, un trencament amb les nostres rutines quotidianes i alhora una dedicació temporal específica. Són aquestes característiques les que podrien explicar, almenys en part, el fet que les freqüències amb què la població de Catalunya desenvolupa les activitats considerades dins aquesta categoria siguin, en termes generals, inferiors a les de les activitats culturals quotidianes consignades en la taula 7.

També en aquest cas es poden observar algunes diferències entre el consum i les pràctiques culturals de la població jove d'edats compreses entre 15 i 29 anys i la població de 15 anys i més. D'entrada, cal destacar que les freqüències amb què es duen a terme els consums i les pràctiques culturals que comporten desplaçament són més elevades entre els joves que entre el conjunt de la població, a excepció de l'assistència al circ, tot i que es tracta d'una diferència estadística entre grups d'edats molt petita i, a més, és una pràctica molt minoritària.

El cinema és una pràctica cultural molt comuna entre la població jove, però la seva presència relativa en els hàbits culturals de les persones varia amb l'edat. Les dades revelen que aquesta pràctica és menys freqüent entre el conjunt de la població de Catalunya que entre els seus homòlegs d'edats joves. D'altra banda, convé assenyalar també que les diferències més significatives no es donen tant respecte al fet d'anar o no anar al cinema, sinó sobretot respecte a la manera com es consumeix aquest bé cultural (quina pel·lícula i quina versió) depenent del nivell d'estudis de la població i de la seva categoria socioprofessional (Martínez, González 2005, pàg. 109).

En el cas dels concerts, el seu consum està articulat amb les biografies dels individus, en el sentit que la població jove assisteix a aquest tipus d'esdeveniments culturals amb una freqüència més elevada que no pas el conjunt de la població. De les dades disponibles en l'ECPC 2001, però, no es poden derivar diferències significatives entre l'assistència a diferents tipus de concerts segons el nivell d'estudis o la categoria socioprofessional dels individus.

Amb relació a l'ús de les biblioteques i dels arxius, veiem clarament que les segones instal·lacions ocupen un espai molt marginal entre els consums i les pràctiques culturals de la població de Catalunya. Totes dues activitats estan molt lligades amb els estudis, de manera que no és sorprenent que la freqüència d'ús de les biblioteques entre la població jove d'edats compreses entre 15 i 29 anys sigui molt més elevada que la de la població de 15 anys i més.

Finalment, entrem en el terreny d'aquelles activitats culturals que presenten una pauta de consum molt lligada amb l'estatus social de les persones i que, al mateix temps, no formen part de l'oci prototípicament juvenil: visitar museus, monuments o galeries i anar al teatre o a espectacles de dansa. Amb això no volem significar, però, que la població jove no consumeixi aquest tipus d'activitats culturals, ans al contrari. Com afirmen els autors abans esmentats (pàg. 110), «[é]s important destacar aquest fet, perquè normalment es té la imatge que els joves estan allunyats de la cultura adulta legítima i estan obsessionats només amb el consum de música pop i discoteques. La realitat, però, és molt diferent: a més de consumir més música, cinema i concerts –formes de consum que escapen en part de les jerarquitzacions culturals convencionals-, els joves són el sector de la població que més consumeix les formes legítimes de cultura, i ho fa, a més, seguint el mateix patró estructurat socialment –segons estudis i ocupació- que el conjunt de la població».

Taula 9. Pràctica d'almenys una activitat artística segons l'edat (Catalunya, 2001)

| Joves de 15 a 29 anys | | Població de 15 anys i més | |
|-----------------------|------------------|---------------------------|------------------|
| N (milers) | % total població | N (milers) | % total població |
| 874,1 | 60,1 | 2.624,5 | 50,5 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament de Cultura (2003 i 2005)

Notes: Referència temporal dels darrers 12 mesos. Les activitats artístiques incloses són: fer treballs manuals, escriure, dibuixar o pintar, tocar un instrument, fer dansa, cantar i fer teatre.

Taula 10. Pràctica de l'associacionisme segons l'edat (Catalunya, 2001)

| Joves de 15 a 29 anys | | Població de 15 anys i més | |
|-----------------------|------------------|---------------------------|------------------|
| N (milers) | % total població | N (milers) | % total població |
| 464,0 | 31,9 | 1.629,1 | 31,4 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament de Cultura (2003 i 2005)

Finalment, es comenten el consum i les pràctiques culturals proactives entre la població de Catalunya (taules 9 i 10), que fan referència a aquelles activitats que «impliquen un element de creació cultural aparentment més accentuat, ja que, més que consistir en una recepció de continguts —per creativa que sigui—, consisteixen majoritàriament en una producció cultural manifesta» (Martínez, González, 2005, pàg.110).

Les dades sobre activitats artístiques indiquen que els joves les practiquen més que el conjunt de la població. Així, el 60,1% assegura haver participat almenys una vegada en el desenvolupament d'una d'aquestes activitats en els darrers 12 mesos enfront del 50,5% enregistrat en el cas de la població de 15 anys i més. Novament s'observa una pauta de distribució relacionada amb la trajectòria biogràfica de les persones. Concretament, les dades de l'ECPC 2001 suggereixen que les diferències entre els dos grups de població tenen a veure amb la influència que exerceix l'escola sobre el desenvolupament d'aquest tipus d'activitats culturals i amb el fet que, en termes generals, els joves s'impliquen amb més freqüència que els adults en la realització d'activitats col·lectives i dirigides (a través, per exemple, de les activitats extraescolars).

No obstant això, s'ha de tenir present que la intensitat amb què es practiquen les diferents activitats classificades dins la categoria «activitats artístiques» (vegeu les notes de la taula 9) està molt allunyada de la intensitat de la resta de serveis i béns culturals analitzats en aquest apartat: «un 5% dels joves declaren pertànyer a un grup de cant, un 5% a un grup de teatre i un 5% a un grup de dansa» (Martínez, González, 2005, pàg. 122). Això és així perquè es tracta de pràctiques culturals estretament relacionades amb la disposició d'un capital cultural elevat a través del nivell d'estudis dels pares i de la seva categoria socioprofessional.

Quant a la pràctica de l'associacionisme, es constata un nivell de participació relativament baix, tant entre la població jove com entre la població adulta, fet que adquireix un significat més concret quan constatem que les associacions amb més pes són les esportives. L'edat no sembla condicionar la intensitat amb què els individus desenvolupen aquest tipus d'activitat cultural proactiva; en canvi, sí que determina el tipus de participació, atès que, segons les dades de l'ECPC 2001, la població jove tendeix a organitzar activitats i a participar-hi molt més que la població adulta.

Les tres taules que vénen a continuació aporten informació sistemàtica sobre la relació que hi ha entre el nivell d'estudis de la població i la freqüència amb la qual es duen a terme determinats consums culturals. Hem seleccionat una pràctica del grup de les activitats quotidianes (lectura de llibres), una del grup de les activitats que obliguen a desplaçar-se (assistència al cinema) i una altra de més general pertanyent al grup de les activitats proactives (activitats artístiques).

Taula 11. Lectura de llibres per part de la població de 15 i més anys segons el nivell d'estudis (Catalunya, 2001)

| Nivell d'estudis | Lectors habituals | | Lectors esporàdics | | Total | |
|--------------------|-------------------|------|--------------------|------|------------|-------|
| | N (milers) | % | N (milers) | % | N (milers) | % |
| Sense estudis | 11,8 | 14,2 | 71,1 | 85,8 | 82,9 | 100,0 |
| Estudis primaris | 209,7 | 22,4 | 728,3 | 77,6 | 938,0 | 100,0 |
| Estudis secundaris | 522,4 | 38,8 | 825,0 | 61,2 | 1.347,4 | 100,0 |
| Estudis superiors | 432,1 | 53,1 | 381,0 | 46,9 | 813,1 | 100,0 |
| Total | 1.176,1 | 37,0 | 2.005,4 | 63,0 | 3.181,5 | 100,0 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament de Cultura (2003)

Notes: Referència temporal de 12 mesos. «Lectors habituals» són les persones que han llegit sis llibres o més en els darrers 12 mesos; «lectors esporàdics», les persones que han llegit fins a cinc llibres en els darrers 12 mesos.

Com es pot comprovar, existeix una estreta relació entre el nivell d'estudis de la població i la freqüència amb què es practica la lectura de llibres. A mesura que s'incrementa el nivell d'estudis, també ho fa el percentatge de lectors habituals respecte al de lectors esporàdics. Per exemple, entre la població sense estudis, el 85,5% de les persones es consideren lectors esporàdics, mentre que, entre la població amb estudis superiors, el 53,1% es consideren lectors habituals.

Taula 12. Assistència al cinema per part de la població de 15 i més anys segons el nivell d'estudis (Catalunya, 2001)

| Nivell d'estudis | Espectadors habituals | | Espectadors esporàdics | | Total | |
|--------------------|-----------------------|------|------------------------|------|------------|-------|
| | N (milers) | % | N (milers) | % | N (milers) | % |
| Sense estudis | 13,7 | 24,3 | 42,5 | 75,5 | 56,3 | 100,0 |
| Estudis primaris | 503,9 | 51,0 | 483,9 | 49,0 | 987,8 | 100,0 |
| Estudis secundaris | 1.009,7 | 69,3 | 447,6 | 30,7 | 1.457,3 | 100,0 |
| Estudis superiors | 575,5 | 74,5 | 197,4 | 25,5 | 772,9 | 100,0 |
| Total | 2.102,8 | 64,2 | 1.171,5 | 35,8 | 3.274,3 | 100,0 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament de Cultura (2003)

Notes: Referència temporal de 12 mesos. «Espectadors habituals» són les persones que han assistit sis o més vegades al cinema en els darrers 12 mesos; «espectadors esporàdics», les persones que han assistit menys de sis vegades al cinema en els darrers 12 mesos.

L'assistència al cinema també presenta una distribució similar en funció del nivell d'estudis. A mesura que aquest s'incrementa, també ho fa la freqüència amb què les persones practiquen aquest consum cultural. El 75,5% de les persones sense estudis considera que assisteix al cinema de manera esporàdica, mentre que el 74,5% de les que tenen estudis superiors es consideren espectadors habituals.

Taula 13. Pràctica d'almenys una activitat artística per part de la població de 15 i més anys segons el nivell d'estudis (Catalunya, 2001)

| Nivell d'estudis | % de població que sí ha practicat |
|--------------------|-----------------------------------|
| Sense estudis | 29,6 |
| Estudis primaris | 42,8 |
| Estudis secundaris | 56,8 |
| Estudis superiors | 63,5 |
| Total | 50,5 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament de Cultura (2003)

Notes: Referència temporal de 12 mesos. Les activitats artístiques incloses són: fer treballs manuals, escriure, dibuixar o pintar, tocar un instrument, fer dansa, cantar i fer teatre.

El tercer exemple de la relació entre nivell d'estudis i consum cultural l'aporta aquesta taula, en la qual es constata una més gran predisposició envers la pràctica d'activitats artístiques entre la població amb un nivell d'estudis més elevat. En aquest sentit, es pot observar, per exemple, que el 29,6% de les persones sense estudis afirma haver practicat almenys una activitat artística al llarg dels darrers 12 mesos, mentre que entre la població amb estudis superiors aquest percentatge augmenta fins a assolir un 63,5% dels individus.

4.4. La relació entre el capital cultural i els resultats escolars

Fins aquí s'ha fet una descripció del capital cultural de la població de Catalunya a partir de l'anàlisi de l'evolució i la distribució dels nivells màxims d'estudis assolits i de les pràctiques i els consums culturals actuals. La recerca especialitzada s'ha encarregat d'assenyalar la correspondència que existeix entre el capital cultural i la relació que els individus mantenen amb la institució escolar i els valors que representa. Així, a mesura que s'incrementa el capital cultural de les famílies, també ho fan les possibilitats que hi hagi línies de continuïtat amb la cultura i les expectatives promogudes per la institució escolar.

Autors com Basil Bernstein, Pierre Bourdieu o Paul Willis han posat de manifest, des de perspectives teòriques diferents, la mesura en què l'escola reproduceix les posicions inicials de partida dels alumnes en funció dels recursos materials i simbòlics de les seves famílies, manifestats com a codis del llenguatge, capitals culturals o predisposicions respectivament.

Les taules que vénen a continuació tenen com a objectiu palesar la relació entre el capital cultural de les famílies i les expectatives i resultats escolars dels infants i els joves.

Taula 14. Expectatives acadèmiques segons el nivell d'estudis dels pares (Espanya, 2000)

| | Estudis dels pares | Desitgen estudis obligatoris | Desitgen batxillerat o FP | Desitgen estudis universitaris | NS |
|--------------------|---------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|-----------|
| Pares | Primaris o sense estudis | 7,4 | 40,1 | 52,5 | |
| | Batxillerat o FP | 1,9 | 22,6 | 75,4 | |
| | Universitaris | 0,4 | 6,9 | 92,7 | |
| Alumnes de 16 anys | Primaris o sense estudis | 10,2 | 38,5 | 32,9 | 18,5 |
| | Batxillerat o FP | 3,6 | 28,8 | 50,0 | 17,6 |
| | Universitaris | 1,9 | 12,8 | 73,2 | 12,1 |

FONT: INECSE (2004)

Notes: Les preguntes dels qüestionaris de les famílies recullen tant l'opinió del pare com la de la mare. En les dades es presenta l'aspiració del nivell d'estudis per als fills més alta expressada per tots dos. Les respostes donades per les famílies s'han atribuït als seus fills corresponents, per la qual cosa els percentatges obtinguts són "percentatges d'alumnes els pares dels quals opinen...". L'estadístic khi-quadrat revela que les diferències trobades en les desagregacions de la informació són estadísticament significatives en tots els casos. Com a nivell d'estudis dels pares, s'ha pres el valor màxim entre el nivell d'estudis del pare i el de la mare. Les respostes s'han ponderat pel nombre d'alumnes de cada comunitat autònoma per tal d'obtenir estimacions no esbiaixades.

Les dades publicades per l'INECSE (2004, indicador de context núm. 5, taula 2) manifesten que el rendiment escolar està influenciat per les expectatives que els alumnes tenen respecte al nivell d'estudis que pretenen assolir i que aquestes, al seu torn, estan condicionades per les expectatives que sobre aquest tema tenen les seves famílies. La taula anterior evidencia, en aquest sentit, que, a mesura que s'incrementa el nivell d'estudis dels pares, també ho fa el nivell d'estudis que aquests desitgen per als seus fills i el nivell d'estudis que els mateixos fills volen assolir al llarg de la seva trajectòria escolar.

Taula 15. Expectatives d'estudis a Espanya. Evolució 1997-2000

| | Nivell màxim d'estudis | 1997 | 2000 |
|---------------------------------|-------------------------------|-------------|-------------|
| Els pares desitgen | Estudis obligatoris | 1,0 | 3,7 |
| | Batxillerat | 6,9 | 4,4 |
| | Formació professional | 15,2 | 20,9 |
| | Estudis universitaris | 76,9 | 71,0 |
| Els alumnes de 16 anys desitgen | Estudis obligatoris | 4,5 | 6,1 |
| | Batxillerat o FP | 26,8 | 29,1 |
| | Estudis universitaris | 62,2 | 48,1 |
| | NS | 6,6 | 16,6 |

FONT: INECSE (2004)

Notes: Les preguntes dels qüestionaris de les famílies recullen tant l'opinió del pare com la de la mare. En les dades es presenta l'aspiració del nivell d'estudis per als fills més alta expressada per tots dos. Les respostes donades per les famílies s'han atribuït als seus fills corresponents, per la qual cosa els percentatges obtinguts són "percentatges d'alumnes els pares dels quals opinen...". L'estadístic khi-quadrat revela que les diferències trobades en les desagregacions de la informació són estadísticament significatives en tots els casos. Les respostes s'han ponderat pel nombre d'alumnes de cada comunitat autònoma per tal d'obtenir estimacions no esbiaixades.

S'observa que entre els anys 1997 i 2000 les expectatives dels pares i dels alumnes de 16 anys amb relació al nivell màxim d'estudis experimenten alguns canvis. Els tres més significatius són: d'una banda, que baixen els percentatges tant d'alumnes

com de pares amb l'expectativa d'estudis universitaris; de l'altra, que s'incrementa el percentatge de pares que desitgen que els seus fills finalitzin estudis de formació professional; finalment, que s'incrementa entre els alumnes d'aquesta edat el percentatge dels que «no saben» quins estudis finalitzaran.

Taula 16. Incidència de les expectatives dels pares dels alumnes en les expectatives dels alumnes (Espanya, 2000)

| | | Els alumnes de 16 anys desitgen | | | |
|------------------------|-----------------------|---------------------------------|------------------|-----------------------|------|
| Nivell màxim d'estudis | | Estudis obligatoris | Batxillerat o FP | Estudis universitaris | NS |
| Els pares desitgen | Estudis obligatoris | 72,4 | 10,9 | 1,7 | 14,9 |
| | Batxillerat o FP | 6,2 | 76,7 | 5,6 | 11,6 |
| | Estudis universitaris | 0,7 | 11,3 | 74,8 | 13,1 |

FONT: INECSE (2004)

Notes: Les preguntes dels qüestionaris de les famílies recullen tant l'opinió del pare com la de la mare. En les dades es presenta l'aspiració del nivell d'estudis per als fills més alta expressada per tots dos. Les respostes donades per les famílies s'han atribuït als seus fills corresponents, per la qual cosa els percentatges obtinguts són "percentatges d'alumnes els pares dels quals opinen...". L'estadístic khi-quadrat revela que les diferències trobades en les desagregacions de la informació són estadísticament significatives en tots els casos. Les respostes s'han ponderat pel nombre d'alumnes de cada comunitat autònoma per tal d'obtenir estimacions no esbiaixades.

L'anàlisi de les dades confirma una correlació molt elevada entre les expectatives dels pares i les dels fills de 16 anys. Allò que desitgen els pares és el que majoritàriament desitgen els alumnes; així, si els pares han expressat el seu desig d'estudis obligatoris, estudis de batxillerat o formació professional, o estudis universitaris, aquestes mateixes expectatives són expressades majoritàriament pels seus fills (72,4% dels casos, 76,7% i 74,8% respectivament). (Vegeu taula anterior.)

Finalment, l'aplicació 2003 del projecte PISA permet analitzar en quin grau la variació del rendiment de l'alumnat de Catalunya en competència matemàtica es pot explicar per diferències en el seu context cultural familiar. Tal com s'explica en el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2005a, pàg. 55): «El grau en què els diferents països aconseguen amortir el desavantatge que suposadament té un entorn familiar desafavorit en un rendiment baix és un indicador del grau en què el sistema educatiu estén la igualtat d'oportunitats entre l'alumnat. [...] La resposta respecte al conjunt de països de l'OCDE ha estat que una cinquena part de la variació del rendiment de l'alumnat en matemàtiques s'explica per diferències en el seu entorn socioeconòmic i cultural.»

Les taules que es presenten a continuació se centren en l'anàlisi del context cultural de les famílies a partir de les respostes que l'alumnat ha donat a diferents qüestions referides als aspectes més materials de l'anomenat *capital cultural*. Mitjançant aquestes qüestions, s'han elaborat els dos índexs següents.

Taula 17. Índex de capital cultural familiar i rendiment en l'escala de matemàtiques (Catalunya, Espanya i mitjana de l'OCDE, 2003)

| País | Índex de capital cultural familiar | | Canvi en la puntuació en matemàtiques per cada unitat de l'índex de capital cultural familiar | | Probabilitat incrementada que estudiants situats en el quartil inferior d'aquest índex puntuïn en el quartil inferior de la distribució nacional del rendiment en matemàtiques | | Variància explicada en el rendiment de l'alumnat (r al quadrat x 100) | | Diferència en rendiment entre el quartil inferior i el superior | |
|--------------|------------------------------------|--------|---|--------|--|--------|--|--------|---|--------|
| | Índex | ET | Efecte | ET | Ràtio | ET | % | ET | Dif. | ET |
| Catalunya | 0,1 | (0,05) | 22,1 | (2,93) | 1,9 | (0,16) | 6,1 | (1,48) | -59,3 | (8,99) |
| Espanya | 0,2 | (0,02) | 24,5 | (1,54) | 1,9 | (0,11) | 7,1 | (0,83) | -60,1 | (4,37) |
| Mitjana OCDE | 0,0 | (0,00) | 25,0 | (0,41) | 1,7 | (0,02) | 6,3 | (0,17) | -65,5 | (1,10) |

FONT: elaboració a partir del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2005)

Notes: Per «capital cultural» s'entén la possessió a la llar familiar de llibres de literatura clàssica (narrativa), llibres de poesia i obres d'art. ET és l'error típic.

Segons el CSASE (2005, pàg. 60), el valor mitjà de l'índex de capital cultural a Catalunya ha estat proper al de la mitjana de l'OCDE (0,1 i 0 respectivament) i lleugerament per sota del d'Espanya (0,2).

L'efecte positiu predictable d'aquest índex en el rendiment en matemàtiques seria de 22 punts a Catalunya, de 25 punts en la mitjana de l'OCDE i de 25 punts a Espanya.

L'alumnat de Catalunya del quartil inferior quant a capital cultural té una probabilitat d'1,9 vegades més de situar-se en el quartil inferior pel que fa a rendiment matemàtic. A l'OCDE, com a mitjana, la probabilitat és d'1,7 vegades i a Espanya també és d'1,9 vegades.

A Catalunya, l'índex de capital cultural familiar ha justificat el 6,1% de la variació de rendiment entre quartils inferiors i superiors en matemàtiques. A l'OCDE i a Espanya aquest factor també ha explicat un percentatge modest (un 6,3% i un 7,1% respectivament), com la mitjana de països de l'OCDE.

La diferència de rendiment en matemàtiques entre l'alumnat que s'ha classificat en el quartil superior perquè té un capital cultural molt i alt i l'alumnat del quartil inferior ha estat de 59 punts. A Espanya, aquesta diferència ha estat semblant, de 60 punts, i en la mitjana de l'OCDE ha estat de 66 punts.

Taula 18. Índex de recursos educatius a la llar i rendiment en l'escala de matemàtiques (Catalunya, Espanya i mitjana de l'OCDE, 2001)

| País | Índex de recursos educatius a la llar | | Canvi en la puntuació en matemàtiques per cada unitat de l'índex de recursos educatius de la llar | | Probabilitat incrementada que estudiants situats en el quartil inferior d'aquest índex puntuïn en el quartil inferior de la distribució nacional del rendiment en matemàtiques | | Variància explicada en el rendiment de l'alumnat (r al quadrat x 100) | | Diferència en rendiment entre el quartil inferior i el superior | |
|--------------|---------------------------------------|--------|---|--------|--|--------|--|--------|---|--------|
| | Índex | ET | Efecte | ET | Ràtio | ET | % | ET | Dif. | ET |
| Catalunya | 0,2 | (0,04) | 22,9 | (3,91) | 1,7 | (0,23) | 4,9 | (1,75) | -40,0 | (8,44) |
| Espanya | 0,2 | (0,01) | 22,6 | (1,96) | 1,7 | (0,12) | 4,3 | (0,75) | -35,0 | (4,37) |
| Mitjana OCDE | 0,0 | (0,00) | 27,7 | (0,51) | 1,9 | (0,03) | 7,7 | (0,28) | -55,9 | (1,39) |

FONT: elaboració a partir del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2005)

Notes: Per «recursos educatius a la llar» s'entén la possessió d'una habitació individual per a l'alumne, un lloc tranquil per a estudiar, una calculadora pròpia, llibres d'ajuda per als estudis i un diccionari. ET és l'error típic.

Segons el CSASE (2005, pàg. 61), l'alumnat estàndard de 15 anys de Catalunya té un valor mitjà en l'índex de recursos educatius a la llar moderadament per sobre de la mitjana de l'OCDE (0,2 i 0 respectivament), el qual és igual que el d'Espanya. Aquest valor és indicatiu d'un nivell lleugerament més alt de recursos educatius a la llar.

L'efecte positiu d'aquest índex en el rendiment de matemàtiques seria de 23 punts a Catalunya, així com de 28 punts en la mitjana de l'OCDE i de 23 punts a Espanya.

L'alumnat de Catalunya del quartil inferior, quant a recursos educatius a la llar, té 1,7 vegades més probabilitats de situar-se en el quartil inferior del rendiment matemàtic. A l'OCDE, com a mitjana, la probabilitat és d'1,9 vegades i a Espanya també és d'1,7 vegades.

Finalment, l'alumnat que compta amb més recursos educatius a la llar ha tingut puntuacions més altes. A Catalunya, la diferència de rendiment entre l'alumnat amb pocs recursos i l'alumnat amb molts recursos ha estat de 40 punts. En la mitjana de l'OCDE ha estat de 56 punts i a Espanya, de 35 punts.

5. IMPACTES EDUCATIUS DEL CONTEXT SOCIOECONÒMIC DE CATALUNYA

5.1. Introducció

L'objectiu d'aquest capítol de l'informe és fer una descripció de l'estructura socioeconòmica de Catalunya per tal de conèixer el ventall d'heterogeneïtats socials amb el qual s'ha de relacionar el nostre sistema escolar. De la mateixa manera, es contextualitzarà, en la mesura del possible, la relació que les famílies i els alumnes mantenen amb la institució escolar i els valors que representa en funció de la seva posició dins l'estructura socioeconòmica, tal com s'ha fet en el capítol del capital cultural.

L'estructura socioeconòmica d'un país i el nivell de desigualtat social que s'hi associa són característiques determinants de la seva societat, en la mesura en què condicionen les possibilitats que tenen els individus per a accedir als diferents nivells de formació i per a construir les seves trajectòries d'incorporació social.

Precisament per aquest motiu s'ha ordenat la informació disponible sobre la diversitat socioeconòmica de Catalunya a través de la sistematització de dos indicadors relacionats amb el mercat laboral: d'una banda, la relació de la població amb l'activitat i, de l'altra, la categoria professional de la població ocupada.

La primera part d'aquest capítol se centra en la relació de la població de Catalunya amb l'activitat (població inactiva, ocupada i aturada). S'hi presenten un conjunt de dades estadístiques sobre l'evolució que ha experimentat aquest aspecte al llarg dels darrers anys i es desagrega la informació general en funció d'un conjunt de variables que permetran recollir els altres components de l'estructura socioeconòmica com ara el sexe, l'edat, l'origen, el nivell d'estudis i el lloc de residència. També s'hi inclou una taula per tal de fer les comparacions pertinents amb altres països del nostre entorn.

En la segona part s'analitza la distribució de la població de Catalunya segons la categoria professional. També es presenta una evolució d'aquest fenomen i s'analitza quina és la diversitat interna d'aquesta distribució fent ús de diverses variables d'encreuament, com en l'apartat anterior.

D'aquesta manera s'evita ser redundants amb la informació desenvolupada en capítols precedents a propòsit d'alguns eixos estructurals com el sexe, l'edat, l'hàbitat o el lloc d'origen, tots ells components bàsics de l'estructura social però que aquí es tracten de forma transversal en relació amb les variables estrictament socioeconòmiques que formen l'eix de les interpretacions d'aquest apartat (la relació de la població amb l'activitat i la categoria professional ocupada).

Finalment, en la tercera part d'aquest capítol es presenta un conjunt de dades estadístiques a partir de les quals s'aborda directament i explícita un dels objectius que ha orientat la redacció d'aquestes pàgines. És en aquest sentit que s'analitzarà la relació que s'estableix entre la posició que ocupen les famílies en l'estructura socioeconòmica (mesurada a través de diferents indicadors) i els resultats i les expectatives escolars dels seus fills i filles.

Les dades estadístiques disponibles a l'IDESCAT, a l'INE, al Departament d'Educació, al Ministerio de Educación y Ciencia, al Panell de Desigualtats Socials a Catalunya (PaD) 2001-2002 i a l'OCDE a través de l'estudi PISA 2003 constitueixen la principal font d'informació a partir de la qual s'han elaborat les interpretacions.

5.2. La relació de la població de Catalunya amb l'activitat

El benestar econòmic d'un país està estretament relacionat amb l'activitat econòmica o laboral de la seva població i aquest aspecte interactua al seu torn amb la preparació del capital humà que s'ha pogut desenvolupar mitjançant el seu sistema educatiu (INECSE, 2004).

L'interès de considerar la relació de la població amb l'activitat en un capítol com aquest està precisament en el fet que el benestar econòmic és indestruïble del context en què es desenvolupa l'educació, atès que el funcionament i els resultats del mercat laboral condicionen les estratègies formatives i les decisions familiars i personals sobre la permanència en l'escolarització, tal com s'ha posat de manifest en estudis anteriors (Albaigés *et al.*, 2004; Casal i Albaigés, 2002).

Taula 1. Evolució de la relació de la població de 16 anys o més amb l'activitat (Catalunya, 1996-2005)

| Relació amb l'activitat | 1996 | | 2001 | | 2005 | |
|-------------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Ocupats | 2.141.394 | 42,6 | 2.778.459 | 52,9 | 3.276.642 | 56,9 |
| Aturats | 490.716 | 9,8 | 253.357 | 4,8 | 251.322 | 4,4 |
| Inactius | 2.395.070 | 47,6 | 2.216.573 | 42,2 | 2.228.840 | 38,7 |
| Total | 5.027.180 | 100,0 | 5.248.389 | 100,0 | 5.756.803 | 100,0 |

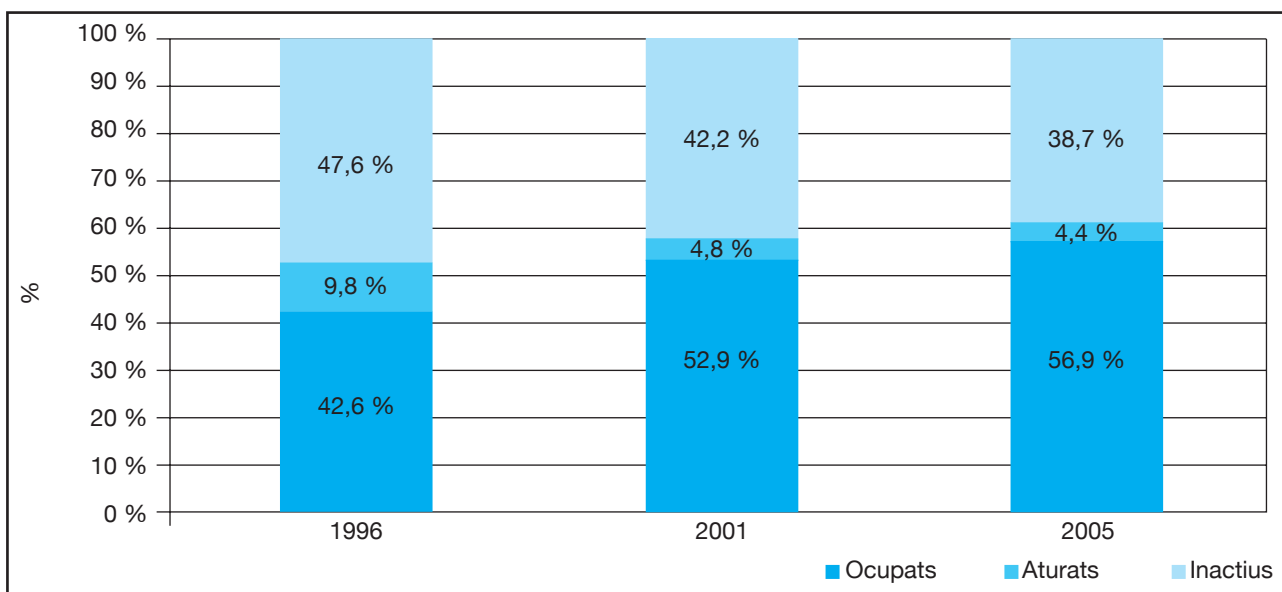
FONT: elaboració a partir de les dades de l'Enquesta de població activa (2n trimestre)

Nota: L'any 1996 s'han exclòs les persones que estaven fent el servei militar.

Les dades de la taula anterior fan referència a la relació que ha mantingut la població de 16 anys o més de Catalunya amb l'activitat entre l'any 1996 i el 2005. Un dels aspectes més destacables és la reducció que, en termes generals, ha experimentat el percentatge d'aturats i d'inactius al llarg d'aquest període de temps.

L'any 2005 la relació de la població amb l'ocupació ja s'havia recuperat. Així, la població ocupada representa un 56,9% del total, mentre que la població en situació d'atur només representa un 4,4%, el percentatge més baix de la sèrie estadística aquí considerada.

Gràfic 1. Evolució de la relació de la població de 16 anys o més amb l'activitat (Catalunya, 1996-2005)



FONT: elaboració CIREM a partir de les dades de l'Enquesta de població activa (2n trimestre)

Nota: L'any 1996 s'han exclòs les persones que estaven fent el servei militar.

La relació que mantenen els individus amb l'activitat no és homogènia. La dinàmica de la desigualtat social condiciona les possibilitats que tenen els individus de pertànyer a una o altra categoria: població ocupada, aturada i inactiva. La informació que es presenta a continuació pretén mostrar la relació de la població amb l'activitat en funció d'alguns dels seus atributs o condicionaments com ara el sexe, el grup d'edat al qual pertanyen, el seu origen autòcton-estranger o el seu país de residència. Finalment, s'inclou una taula estadística sobre la relació de la població de Catalunya amb l'activitat en funció de la seva comarca.

Taula 2. Relació de la població de 16 anys o més amb l'activitat segons el sexe (Catalunya, 2005)

| Relació amb l'activitat | Home | | Dona | | Total | |
|-------------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Ocupats | 1.899.236 | 67,4 | 1.377.406 | 46,9 | 3.276.642 | 56,9 |
| Aturats | 121.035 | 4,3 | 130.287 | 4,4 | 251.322 | 4,4 |
| Inactius | 799.501 | 28,4 | 1.429.339 | 48,7 | 2.228.840 | 38,7 |
| Total | 2.819.772 | 100,0 | 2.937.032 | 100,0 | 5.756.803 | 100,0 |

FONT: elaboració a partir de les dades de l'Enquesta de població activa (2n trimestre)

Tot i les millores socials que han experimentat les dones a Catalunya en els últims trenta anys, encara actualment es pot constatar l'existència de desigualtats entre homes i dones quant a la seva inserció en el mercat laboral. Així, les dades de la taula anterior posen de manifest que hi ha un percentatge més elevat de dones de 16 anys o més en la categoria de població inactiva que d'homes (48,7% vs. 28,4% en el cas dels seus homòlegs masculins). És evident que la mesura d'aquesta desigualtat està lligada amb factors d'ordre històric i, per tant, generacional, de manera que entre la població jove es donen actualment tendències anivelladores.

En relació amb aquesta mateixa taula és igualment destacable que les dones enregistren una taxa d'atur més elevada que els homes (8,6% vs. 6,0%), malgrat enregistrar un percentatge comparativament baix entre la població activa. Aquesta circumstància no fa sinó palesar l'existència de desigualtats entre els homes i les dones pel que fa a l'accés a un treball remunerat.

Taula 3. Relació de la població de 16 anys o més amb l'activitat segons l'edat (Catalunya, 2005)

| Relació amb l'activitat | 15-29 | | 30-44 | | 45-64 | | 65 i més | | Total | |
|-------------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Ocupats | 807.958 | 62,9 | 1.397.590 | 82,4 | 1.045.821 | 63,5 | 25.274 | 2,2 | 3.276.642 | 56,9 |
| Aturats | 111.309 | 8,7 | 85.472 | 5,0 | 54.459 | 3,3 | 83 | 0,0 | 251.322 | 4,4 |
| Inactius | 366.138 | 28,5 | 212.982 | 12,6 | 546.424 | 33,2 | 1.103.294 | 97,8 | 2.228.840 | 38,7 |
| Total | 1.285.405 | 100,0 | 1.696.044 | 100,0 | 1.646.704 | 100,0 | 1.128.651 | 100,0 | 5.756.803 | 100,0 |

FONT: elaboració a partir de les dades de l'Enquesta de població activa (2n trimestre)

La distribució de les dades de la taula anterior segons el grup d'edat posa de manifest que la relació amb l'activitat està estretament lligada amb la biografia de les persones. Això és així especialment pel que fa a la pertinença dels individus a la categoria de població activa o inactiva.

Del conjunt de dades, però, cal destacar que la situació més freqüent entre els joves de Catalunya és la d'ocupat, la qual representa un 62,9% dels individus d'edats compreses entre 15 i 29 anys. Aquest percentatge suggereix que la mitjana de les persones joves que ha abandonat «prematurament» la seva formació en el sistema educatiu és relativament elevada.

Taula 4. Joves de 18 a 24 anys que han abandonat prematurament el sistema educatiu segons el sexe (Catalunya, Espanya i UE-15, 2003)

| País | 15-29 | | 30-44 | | 45-64 | |
|-----------|-------|------|-------|---|-------|---|
| | % | % | % | % | % | % |
| Catalunya | 35,1 | 21,2 | 28,3 | | | |
| Espanya | 34,8 | 22,2 | 28,7 | | | |
| UE-15 | 20,2 | 15,9 | 18,0 | | | |

FONT: elaboració a partir de les dades de l'INECSE (2004)

Segons els organismes internacionals, en l'actualitat té cada vegada més importància que els joves dels països desenvolupats continuïn la seva formació més enllà de les etapes obligatòries. Com assenyalava l'INECSE (2004, indicador de resultats núm. 6, taula 1), això és tan rellevant que es denomina «abandonament escolar prematur» el fet que els joves de 18 a 24 anys no romanguin en el sistema educatiu un cop finalitzada l'educació secundària obligatòria.

L'abandonament escolar s'ha anat reduint progressivament a Catalunya des de l'any 1992 fins al 2003. Així i tot, la mitjana dels joves que ha abandonat prematurament la seva formació en el sistema educatiu ha estat, l'any 2003, del 28,3% a Catalunya, dada que supera significativament l'enregistrada en el conjunt de la Unió Europea dels 15, un 18%. Aquesta diferència amb els països del nostre entorn hauria de ser considerada amb deteniment per les autoritats educatives de Catalunya, ja que el nivell de formació de la població jove es considera fonamental pels efectes que té sobre el desenvolupament de les persones i sobre el progrés econòmic de la societat.

Addicionalment, també s'ha d'assenyalar que l'abandonament precoç afecta més intensament els homes que les dones, fet que manté una línia de clara continuïtat amb les dades presentades en capítols anteriors a propòsit dels resultats escolars segons el sexe. Tanmateix, el que aquí es posa de manifest és que la diferència entre els homes i les dones és molt més accentuada en el cas de Catalunya i d'Espanya que en el cas del conjunt de la Unió Europea dels 15 (tretze punts vs. cinc punts, aproximadament).

Taula 5. Relació de la població de 16 anys o més amb l'activitat segons la nacionalitat (Catalunya, 2005)

| Relació amb l'activitat | Espanyola | | Estrangera | | | | | | Total | |
|-------------------------|-----------|-------|------------|-------|--------|-------|---------|-------|-----------|-------|
| | | | PAA | | PAM | | PAB | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Ocupats | 2.838.405 | 55,8 | 54.208 | 58,1 | 60.080 | 62,7 | 323.948 | 66,9 | 3.276.642 | 56,9 |
| Aturats | 191.590 | 3,8 | 5.646 | 6,1 | 4.847 | 5,1 | 49.241 | 10,2 | 251.322 | 4,4 |
| Inactius | 2.053.497 | 40,4 | 33.418 | 35,8 | 30.900 | 32,2 | 111.024 | 22,9 | 2.228.840 | 38,7 |
| Total | 5.083.492 | 100,0 | 93.272 | 100,0 | 95.827 | 100,0 | 484.213 | 100,0 | 5.756.803 | 100,0 |

FONT: elaboració a partir de les dades de l'Enquesta de població activa (2n trimestre)

Nota: La classificació dels països d'origen de la població estrangera de Catalunya s'ha fet seguint el sistema proposat pel Consorci Institut d'Infància i Món Urbà: PAA fa referència als països amb poder adquisitiu alt (PIB-PPA / càpita superior a 16.501 \$ o igual); PAM, als països amb poder adquisitiu mitjà (PIB-PPA / càpita entre 8.251\$ i 16.500 \$), i PAB als països amb poder adquisitiu baix (PIB-PPA / càpita inferior a 8.250 \$ o igual). (Vegeu Carrasco et al. 2005.)

La relació amb l'activitat per part de la població estrangera de 16 anys o més no presenta un comportament uniforme, sinó que varia segons el nivell de desenvolupament econòmic dels diferents països d'origen.

Com que la piràmide d'edats de la població estrangera presenta uns valors més joves que la del conjunt de la població de Catalunya, no sorprèn que el percentatge d'inactius sigui més baix en cadascuna de les classificacions d'origen estranger, encara més quan es té en compte que el projecte que ha orientat l'establiment en destinació té a veure generalment amb raons de tipus econòmic i laboral. Entre les persones de nacionalitat estrangera originària de països amb un poder adquisitiu alt, però, es dona un percentatge relativament més alt d'inactivitat, a causa de la presència d'individus de 65 anys o més que trien Catalunya com a lloc de residència després de la jubilació.

Del conjunt de les dades de la taula anterior s'ha de destacar també l'elevada presència que tenen les situacions d'atur entre les persones originàries dels països en vies de desenvolupament. La població estrangera originària d'aquests països s'incorpora amb més freqüència que la població de nacionalitat espanyola a l'activitat, però també és cert que té més problemes per a trobar una ocupació en el mercat laboral regular, tal com expressen les dades. No és cap novetat afirmar que existeixen desigualtats entre població autòctona i població immigrada originària de països pobres pel que fa a les condicions de la inserció laboral.

Taula 6. Taxa d'activitat de la població d'entre 25 i 64 anys segons el nivell d'estudis (2001)

| Nivell / País | Catalunya | Espanya | Països de l'euro |
|---------------|-----------|---------|------------------|
| | % | % | % |
| CITE 0/1/2 | 65,0 | 62,0 | 64,0 |
| CITE 3 | 84,0 | 78,0 | 80,0 |
| CITE 4 | 84,0 | 85,0 | 87,0 |
| CITE 5/6 | 91,0 | 87,0 | 89,0 |

FONT: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2005a)

Nota: Nivells educatius segons el sistema de Classificació Internacional Tipus d'Ensenyament 1997 (CITE 1997). CITE 0/1/2 inclou totes les persones que, com a màxim, tenen acabat l'ensenyament secundari obligatori. CITE 3 inclou totes les persones que han acabat batxillerat, cicles formatius de grau mitjà, escoles d'idiomes i d'arts aplicades i oficis artístics. CITE 4 inclou tota la població que ha fet l'ensenyament postsecundari no superior (cicles formatius de grau superior, etcètera). CITE 5/6 fa referència a totes les persones que tenen estudis de nivell universitari (vegeu Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2005a).

D'acord amb les dades publicades en el Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya núm. 9, «[e]l nivell d'estudis assolit pel conjunt de la població d'un país és un factor que influeix decisivament en les taxes d'activitat laboral i en la qualitat de l'activitat econòmica que desenvolupa cada persona. Sembla clar que si s'estudien les dades que relacionen la formació i l'ocupació es pot veure que el nivell de formació de la població és determinant a l'hora de trobar ocupació». (CSASE 2005a, pàg. 139).

Les dades de la taula anterior informen, en aquest sentit, que a mesura que s'incrementa el nivell d'estudis també ho fa la taxa d'activitat de la població. Així, per a la població de 25 a 64 anys de Catalunya, Espanya i els països de la zona euro, les taxes més altes es donen, per aquest ordre, entre la població amb estudis universitaris (CITE 5/6), estudis postobligatoris (CITE 3/4) i estudis secundaris obligatoris o inferiors (CITE 1/2).

Taula 7. Relació de la població de 15 anys o més amb l'activitat segons la comarca (Catalunya, 2001)

| Comarca | Ocupats | | Aturats | | Inactius | | Total | |
|-------------------|-----------|------|---------|-----|-----------|------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Alt Camp | 15.704 | 51,8 | 1.318 | 4,3 | 13.310 | 43,9 | 30.332 | 100,0 |
| Alt Empordà | 42.714 | 50,6 | 4.256 | 5,0 | 37.478 | 44,4 | 84.448 | 100,0 |
| Alt Penedès | 36.713 | 53,4 | 3.329 | 4,8 | 28.757 | 41,8 | 68.799 | 100,0 |
| Alt Urgell | 8.207 | 49,6 | 547 | 3,3 | 7.801 | 47,1 | 16.555 | 100,0 |
| Alta Ribagorça | 1.535 | 50,3 | 118 | 3,9 | 1.401 | 45,9 | 3.054 | 100,0 |
| Anoia | 42.836 | 54,1 | 4.891 | 6,2 | 31.450 | 39,7 | 79.177 | 100,0 |
| Bages | 69.525 | 52,1 | 6.670 | 5,0 | 57.322 | 42,9 | 133.517 | 100,0 |
| Baix Camp | 63.514 | 52,1 | 7.065 | 5,8 | 51.392 | 42,1 | 121.971 | 100,0 |
| Baix Ebre | 27.289 | 47,7 | 2.488 | 4,3 | 27.475 | 48,0 | 57.252 | 100,0 |
| Baix Empordà | 45.287 | 51,6 | 5.033 | 5,7 | 37.410 | 42,6 | 87.730 | 100,0 |
| Baix Llobregat | 319.108 | 54,5 | 37.684 | 6,4 | 228.461 | 39,0 | 585.253 | 100,0 |
| Baix Penedès | 26.724 | 51,5 | 3.081 | 5,9 | 22.113 | 42,6 | 51.918 | 100,0 |
| Barcelonès | 897.571 | 49,0 | 116.099 | 6,3 | 819.421 | 44,7 | 1.833.091 | 100,0 |
| Berguedà | 15.614 | 47,0 | 1.379 | 4,2 | 16.207 | 48,8 | 33.200 | 100,0 |
| Cerdanya | 6.874 | 56,3 | 363 | 3,0 | 4.982 | 40,8 | 12.219 | 100,0 |
| Conca de Barberà | 8.106 | 50,4 | 453 | 2,8 | 7.537 | 46,8 | 16.096 | 100,0 |
| Garraf | 48.537 | 53,1 | 5.289 | 5,8 | 37.539 | 41,1 | 91.365 | 100,0 |
| Garrigues | 7.669 | 45,7 | 465 | 2,8 | 8.636 | 51,5 | 16.770 | 100,0 |
| Garrotxa | 22.168 | 53,7 | 1.434 | 3,5 | 17.667 | 42,8 | 41.269 | 100,0 |
| Gironès | 64.790 | 56,3 | 5.678 | 4,9 | 44.603 | 38,8 | 115.071 | 100,0 |
| Maresme | 160.491 | 53,5 | 20.556 | 6,9 | 118.739 | 39,6 | 299.786 | 100,0 |
| Montsià | 24.261 | 48,8 | 1.962 | 4,0 | 23.446 | 47,2 | 49.669 | 100,0 |
| Noguera | 14.622 | 48,6 | 810 | 2,7 | 14.676 | 48,7 | 30.108 | 100,0 |
| Osona | 60.686 | 55,6 | 4.705 | 4,3 | 43.723 | 40,1 | 109.114 | 100,0 |
| Pallars Jussà | 4.861 | 46,0 | 268 | 2,5 | 5.445 | 51,5 | 10.574 | 100,0 |
| Pallars Sobirà | 2.817 | 52,0 | 189 | 3,5 | 2.411 | 44,5 | 5.417 | 100,0 |
| Pla d'Urgell | 12.887 | 50,3 | 640 | 2,5 | 12.081 | 47,2 | 25.608 | 100,0 |
| Pla de l'Estany | 11.480 | 55,2 | 750 | 3,6 | 8.573 | 41,2 | 20.803 | 100,0 |
| Priorat | 3.770 | 46,1 | 340 | 4,2 | 4.070 | 49,8 | 8.180 | 100,0 |
| Ribera d'Ebre | 8.199 | 43,4 | 692 | 3,7 | 10.002 | 52,9 | 18.893 | 100,0 |
| Ripollès | 12.061 | 53,1 | 858 | 3,8 | 9.787 | 43,1 | 22.706 | 100,0 |
| Segarra | 8.578 | 54,4 | 464 | 2,9 | 6.729 | 42,7 | 15.771 | 100,0 |
| Segrià | 72.972 | 51,5 | 5.854 | 4,1 | 62.910 | 44,4 | 141.736 | 100,0 |
| Selva | 51.973 | 52,4 | 7.208 | 7,3 | 40.065 | 40,4 | 99.246 | 100,0 |
| Solsonès | 5.125 | 52,6 | 326 | 3,3 | 4.292 | 44,1 | 9.743 | 100,0 |
| Tarragonès | 78.863 | 51,1 | 9.931 | 6,4 | 65.622 | 42,5 | 154.416 | 100,0 |
| Terra Alta | 4.689 | 43,1 | 293 | 2,7 | 5.906 | 54,2 | 10.888 | 100,0 |
| Urgell | 13.481 | 50,7 | 853 | 3,2 | 12.256 | 46,1 | 26.590 | 100,0 |
| Val d'Aran | 3.916 | 60,5 | 207 | 3,2 | 2.345 | 36,3 | 6.468 | 100,0 |
| Vallès Occidental | 337.767 | 54,6 | 38.769 | 6,3 | 241.891 | 39,1 | 618.427 | 100,0 |
| Vallès Oriental | 151.980 | 56,4 | 15.620 | 5,8 | 102.026 | 37,8 | 269.626 | 100,0 |
| Total | 2.815.964 | 51,8 | 318.935 | 5,9 | 2.297.957 | 42,3 | 5.432.856 | 100,0 |

FONT: elaboració a partir de les dades de l'INE (Cens de població 2001)

L'anterior taula proporciona la distribució de la població segons la relació amb l'activitat en les 41 comarques de Catalunya. La majoria de comarques presenta una distribució de la població de 15 anys o més força semblant a la del total de Catalunya, si bé es detecten algunes comarques amb fortes diferències que manifesten desigualtats importants; la Val d'Aran presenta el major percentatge de població ocupada (60,5%) i el menor de població inactiva (36,3%) de tot Catalunya. També presenten una distribució similar les comarques del Vallès Oriental, el Gironès i la Cerdanya. En el sentit contrari es troben les comarques de la Terra Alta i la Ribera d'Ebre, amb percentatges d'ocupació molt per sota de la mitjana catalana (43,1% i 43,4% respectivament) i percentatges d'inactivitat força superiors a la mitjana (54,2% i 52,9% respectivament). Com ja s'indicava anteriorment, la distribució de la població en relació amb l'activitat d'aquestes comarques està lligada a la distribució per edat de la població; les primeres són, en general, les que tenen una major proporció de persones en edat de treballar, i les segones, les que en tenen menys.

Pel que fa a la incidència de l'atur, s'observa un conjunt de comarques on el percentatge de població aturada és molt inferior a la mitjana de Catalunya (la Cerdanya, la Conca de Barberà, les Garrigues, la Noguera, el Pallars Jussà, el Pla d'Urgell, la Segarra i la Terra Alta, totes amb percentatges inferiors al 3%) i dues comarques (la Selva i el Maresme) on els percentatges són clarament superiors a la mitjana catalana (7,3% i 6,9% respectivament vs. el 5,9% de Catalunya).

5.3. Estructura socioeconòmica i categoria professional

La relació amb l'activitat és, com s'ha vist anteriorment, un factor clau per a entendre la posició que ocupen els individus dins l'estructura socioeconòmica, atès que el fet d'estar ocupat dona lloc majoritàriament a unes millors condicions de vida que el fet d'estar en situació d'atur. Tanmateix, si el que es pretén conèixer al llarg d'aquestes pàgines és el ventall d'heterogeneïtats i desigualtats socioeconòmiques amb el qual es relaciona el nostre sistema educatiu, no es pot deixar de banda que, més enllà de l'activitat que es desenvolupa, també hi ha les condicions en què es duu a terme i el poder i el reconeixement social que suposa, és a dir, la categoria professional.

Segons les dades de l'esmentat Panell de desigualtats socials a Catalunya (PaD) 2001-2002, el lligam directe entre la categoria professional i l'estatus socioeconòmic és més aviat una hipòtesi que s'ha de comprovar més que no pas una dada donada per descomptat (A.V., 2005, pàg. 61). Els canvis produïts en el mercat laboral al llarg dels últims anys fan que aquesta relació no es pugui fixar a priori, de manera que el fet que un grup de persones comparteixi una categoria professional no significa necessàriament que gaudeixi d'un mateix nivell de benestar social.

Les taules que es presenten a continuació són un recull sintètic de la informació disponible sobre la distribució de la població de Catalunya de 16 anys o més segons la categoria professional. En la interpretació es tindrà en compte, en la mesura del possible, com els canvis socials i l'evolució general de la societat afecten la distribució de la població ocupada segons les categories professionals. De la mateixa manera, es farà referència a la diversitat interna que presenten les distribucions generals en funció d'algunes variables estructurals com el sexe, l'edat, l'origen i el lloc de residència dels individus.

Taula 8. Evolució de la població ocupada de 16 anys o més segons la categoria professional (Catalunya, 1996-2005)

| Categoria professional | 1996 | | 2001 | | 2005 | |
|---|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Personal directiu de les empreses i administracions públiques (CCO-1) | 196.859 | 9,2 | 237.811 | 8,6 | 243.949 | 7,4 |
| Tècnic alt (CCO-2) | 252.438 | 11,8 | 326.429 | 11,7 | 418.682 | 12,8 |
| Tècnic mitjà (CCO-3) | 187.042 | 8,7 | 294.655 | 10,6 | 409.186 | 12,5 |
| Altres administratius i treballadors dels serveis (CCO-4,5) | 558.425 | 26,1 | 724.070 | 26,1 | 820.607 | 25,0 |
| Treballadors qualificats (CCO-6,7,8) | 690.776 | 32,3 | 896.798 | 32,3 | 959.876 | 29,3 |
| Treballadors no qualificats (CCO-9) | 254.598 | 11,9 | 297.242 | 10,7 | 422.818 | 12,9 |
| Forces armades (CCO-0) | 1.257 | 0,1 | 1.455 | 0,1 | 1.523 | 0,0 |
| Total | 2.141.394 | 100,0 | 2.778.459 | 100,0 | 3.276.642 | 100,0 |

FONT: elaboració a partir de les dades de l'Enquesta de població activa (2n trimestre)

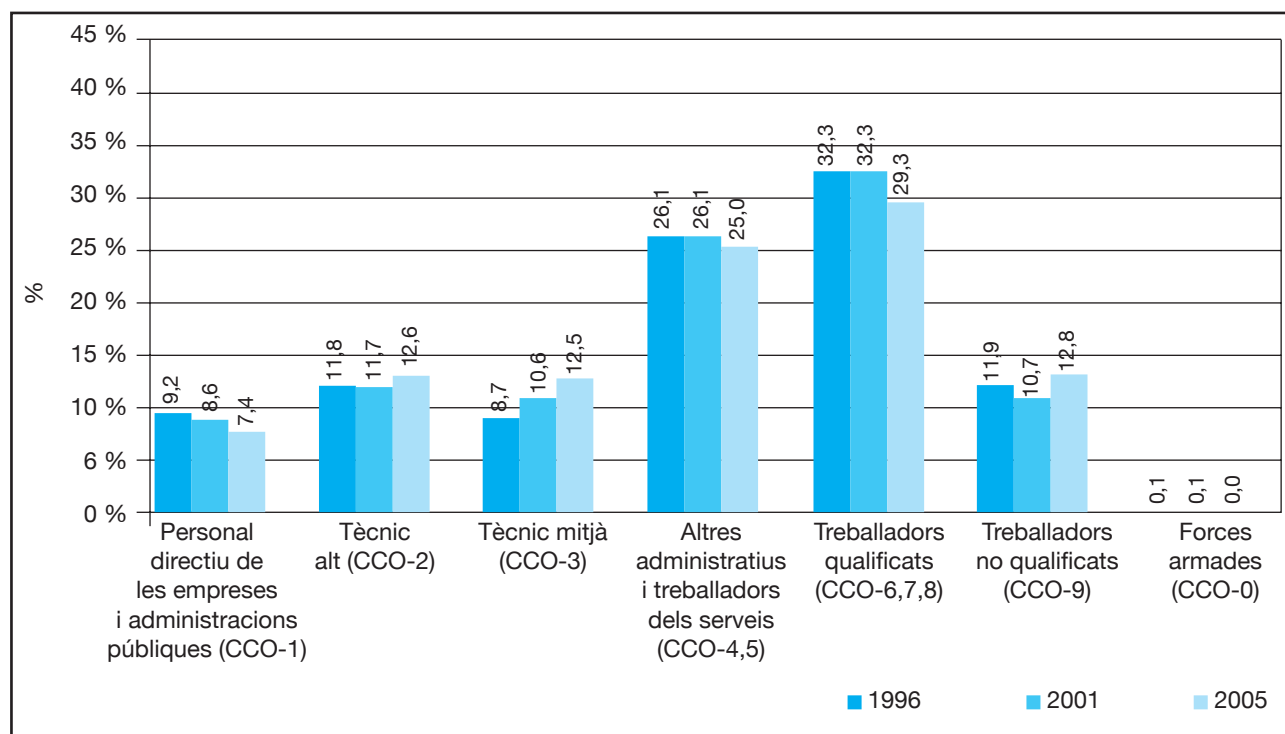
La taula anterior fa referència a l'evolució de la distribució de la població ocupada de 16 anys o més segons la categoria professional. El primer que s'ha de destacar és la transformació que està experimentant l'estructura de les categories professionals.

En aquest sentit, un dels fenòmens que més ens crida l'atenció és la reducció, entre l'any 1996 i el 2005, del percentatge de personal directiu i de treballadors qualificats, els quals han passat del 9,2% al 7,4% i del 32,3% al 29,3% respectivament.

Com a contrapartida, els tècnics mitjans augmenten el seu pes relatiu en l'estructura professional del mercat laboral en passar del 8,7% al 12,5%.

Aquests canvis estan estretament lligats amb els processos de terciarització de l'economia i de segmentació del mercat laboral. En aquest sentit, el PaD 2001-2002 posa de manifest que aquests canvis no afecten igual tots els treballadors, sinó que se centren, en termes generals, en els treballadors de generacions més joves, en els treballadors manuals i en les capes més baixes dels treballs no manuals; així mateix conclou que «allò que sembla que sí que passarà a ser una característica estructural del mercat és l'augment de les diferències entre el treball qualificat i el no qualificat» (A.V., 2005, pàg. 149).

Gràfic 2. Evolució de la població ocupada de 16 anys o més segons la categoria professional (Catalunya, 1996-2005)



FONT: elaboració a partir de les dades de l'Enquesta de població activa (2n trimestre)

Taula 9. Categoria professional de la població ocupada de 16 anys o més segons el sexe (Catalunya, 2005)

| Categoria professional | Home | | Dona | | Total | |
|---|------------------|--------------|------------------|--------------|------------------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Personal directiu de les empreses i administracions públiques (CCO-1) | 165.869 | 8,7 | 78.080 | 5,7 | 243.949 | 7,4 |
| Tècnic alt (CCO-2) | 193.943 | 10,2 | 224.739 | 16,3 | 418.682 | 12,8 |
| Tècnic mitjà (CCO-3) | 218.842 | 11,5 | 190.343 | 13,8 | 409.185 | 12,5 |
| Altres administratius i treballadors dels serveis (CCO-4,5) | 281.510 | 14,8 | 539.097 | 39,1 | 820.607 | 25,0 |
| Treballadors qualificats (CCO-6,7,8) | 835.807 | 44,0 | 124.070 | 9,0 | 959.877 | 29,3 |
| Treballadors no qualificats (CCO-9) | 201.741 | 10,6 | 221.077 | 16,1 | 422.818 | 12,9 |
| Forces armades (CCO-0) | 1.523 | 0,1 | 0 | 0,0 | 1.523 | 0,0 |
| Total | 1.899.235 | 100,0 | 1.377.406 | 100,0 | 3.276.641 | 100,0 |

FONT: elaboració a partir de les dades de l'Enquesta de població activa (2n trimestre)

La informació d'aquesta taula torna a evidenciar l'existència de desigualtats socioeconòmiques generals entre els homes i les dones. En aquest sentit és destacable que, si bé el percentatge més elevat d'homes correspon a la categoria de treballadors

qualificats (un 44,0%), el de dones correspon a la d'administratives i treballadores dels serveis (un 39,1%). Aquest fet entronca amb els resultats de treballs anteriors que constaten que la feminització del mercat laboral és un fenomen paral·lel al creixement del sector serveis, és a dir, un espai sociolaboral en el qual predominen les professions relacionades amb els rols tradicionalment desenvolupats per les dones (Esping-Andersen *et al.*, 2001).

D'altra banda, si bé és cert que les dades de la taula indiquen una freqüència relativa més elevada entre els homes en la categoria professional dels directius, també ho és que el percentatge de dones com a tècnics alts i mitjans és més gran que l'enregistrat en el cas dels seus homòlegs masculins. L'anàlisi desagregada a dos dígits de la Classificació catalana de les ocupacions permet afinar la lectura.

En el primer cas, la presència de les dones s'explica fonamentalment perquè es tracta d'una categoria relacionada amb la possessió de títols de nivell universitari, credencial assolida actualment per més dones que homes (es fa referència, doncs, a l'efecte generació sobre la distribució de la població segons la categoria professional).

En el segon cas, el dels tècnics mitjans, la distribució segons el sexe que ofereix la taula té a veure principalment amb la preeminència de les dones en una de les ocupacions classificades dins aquesta categoria professional: la dels professionals de suport a la gestió administrativa.

Taula 10. Categoria professional de la població ocupada de 16 anys o més segons l'edat (Catalunya, 2005)

| Categoria professional | 16-29 | | 30-44 | | 45-64 | | 65 i més | | Total | |
|---|----------------|--------------|------------------|--------------|------------------|--------------|---------------|--------------|------------------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Personal directiu de les empreses i administracions públiques (CCO-1) | 18.271 | 2,3 | 104.167 | 7,5 | 114.605 | 11,0 | 6.907 | 27,3 | 243.950 | 7,4 |
| Tècnic alt (CCO-2) | 85.952 | 10,6 | 206.512 | 14,8 | 121.629 | 11,6 | 4.589 | 18,2 | 418.682 | 12,8 |
| Tècnic mitjà (CCO-3) | 109.869 | 13,6 | 177.842 | 12,7 | 120.908 | 11,6 | 567 | 2,2 | 409.186 | 12,5 |
| Altres administratius i treballadors dels serveis (CCO-4,5) | 263.594 | 32,6 | 330.492 | 23,6 | 223.608 | 21,4 | 2.911 | 11,5 | 820.605 | 25,0 |
| Treballadors qualificats (CCO-6,7,8) | 220.253 | 27,3 | 401.946 | 28,8 | 331.922 | 31,7 | 5.756 | 22,8 | 959.877 | 29,3 |
| Treballadors no qualificats (CCO-9) | 109.367 | 13,5 | 176.633 | 12,6 | 132.275 | 12,6 | 4.545 | 18,0 | 422.820 | 12,9 |
| Forces armades (CCO-0) | 650 | 0,1 | 0 | 0,0 | 872 | 0,1 | 0 | 0,0 | 1.522 | 0,0 |
| Total | 807.956 | 100,0 | 1.397.592 | 100,0 | 1.045.819 | 100,0 | 25.275 | 100,0 | 3.276.642 | 100,0 |

FONT: elaboració a partir de les dades de l'Enquesta de població activa (2n trimestre)

La distribució de la població ocupada en categories professionals mostra uns resultats diferents en funció dels grups d'edat. Es pot interpretar que això és així per la influència que exerceix l'etapa que viuen els individus en relació amb el mercat laboral, en el sentit que l'acumulació d'experiència possibilita assolir determinades categories professionals, però també per la influència del nivell d'estudis, en la mesura en què les credencials de la població jove són generalment de més nivell que les de la població més adulta.

Com a tendències generals entre els ocupats de totes les edats, es pot destacar que a mesura que s'incrementa l'edat augmenta, d'una banda, el pes relatiu del personal directiu i disminueix, de l'altra, el pes relatiu de la categoria corresponent als treballadors administratius i dels serveis.

Entre els ocupats de 16 a 44 anys podem constatar que a mesura que s'incrementa l'edat també ho fa el pes de les categories professionals amb més estatus socioeconòmic, concretament les de personal directiu i les de tècnic alt. D'aquesta manera,

ambdues categories sumen un 12,9% entre els ocupats de 16 a 29 anys i un 22,3% entre els que es troben en la franja de 30 a 44 anys.

Entre els ocupats de 45 a 64 anys, hi ha un percentatge més elevat de personal directiu i de treballadors qualificats que en l'interval d'edat anterior, però disminueix el pes relatiu dels tècnics alts i dels tècnics mitjans, categories que, segons la Classificació catalana de les ocupacions, es corresponen amb nivells d'estudis superiors.

Finalment, entre els ocupats de 65 anys i més, s'ha de destacar que s'enregistren els percentatges més elevats corresponents a les categories professionals de personal directiu i de treballadors no qualificats, que són d'un 27,3% i d'un 18,0% respectivament.

Taula 11. Categoria professional de la població ocupada de 16 anys o més segons la nacionalitat (Catalunya, 2005)

| Categoria professional | Espanyola | | Estrangera | | | | | | Total | |
|---|------------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|----------------|--------------|------------------|--------------|
| | | | PAA | | PAM | | PAB | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Personal directiu de les empreses i administracions públiques (CCO-1) | 224.988 | 7,9 | 5.363 | 9,9 | 3.449 | 5,7 | 10.149 | 3,1 | 243.949 | 7,4 |
| Tècnic alt (CCO-2) | 389.754 | 13,7 | 21.767 | 40,2 | 2.896 | 4,8 | 4.264 | 1,3 | 418.681 | 12,8 |
| Tècnic mitjà (CCO-3) | 385.431 | 13,6 | 13.958 | 25,7 | 2.986 | 5,0 | 6.811 | 2,1 | 409.186 | 12,5 |
| Altres administratius i treballadors dels serveis (CCO-4,5) | 734.948 | 25,9 | 7.311 | 13,5 | 17.770 | 29,6 | 60.579 | 18,7 | 820.608 | 25,0 |
| Treballadors qualificats (CCO-6,7,8) | 838.340 | 29,5 | 5.811 | 10,7 | 15.099 | 25,1 | 100.626 | 31,1 | 959.876 | 29,3 |
| Treballadors no qualificats (CCO-9) | 263.420 | 9,3 | 0 | 0,0 | 17.879 | 29,8 | 141.516 | 43,7 | 422.815 | 12,9 |
| Forces armades (CCO-0) | 1.523 | 0,1 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1.523 | 0,0 |
| Total | 2.838.404 | 100,0 | 54.210 | 100,0 | 60.079 | 100,0 | 323.945 | 100,0 | 3.276.638 | 100,0 |

FONT: elaboració a partir de les dades de l'Enquesta de població activa (2n trimestre)

Nota: La classificació dels països d'origen de la població estrangera de Catalunya s'ha fet seguint el sistema proposat pel Consorci Institut d'Infància i Món Urbà: PAA fa referència als països amb poder adquisitiu alt (PIB-PPA / càpita superior o igual a 16.501 \$), PAM als països amb poder adquisitiu mitjà (PIB-PPA / càpita entre 8.251\$ i 16.500 \$) i PAB als països amb poder adquisitiu baix (PIB-PPA / càpita inferior o igual a 8.250 \$). (Vegeu Carrasco *et al.*, 2005.)

Com ja s'ha posat de manifest anteriorment en aquest mateix capítol i en altres, en la nostra societat no solament hi ha un grup de població estrangera, sinó que aquests formen part de diferents grups socioeconòmics en funció de la seva procedència. En la taula anterior es pot observar que la distribució dels ocupats estrangers entre les diferents categories professionals presenta valors diferents depenent del nivell de desenvolupament econòmic dels seus països d'origen.

Els treballadors estrangers originaris de països amb un poder adquisitiu més elevat ocupen amb una freqüència més elevada les categories professionals amb un millor estatus socioeconòmic i reconeixement social. Així, per al conjunt dels treballadors estrangers, els majors percentatges de personal directiu, de tècnics alts i de tècnics mitjans es donen, per aquest ordre, entre els originaris dels països amb poder adquisitiu alt (9,9%, 40,2% i 25,7% respectivament), poder adquisitiu mitjà (5,7%, 4,8% i 5,0% respectivament) i poder adquisitiu baix (3,1%, 1,3% i 2,1% respectivament).

D'altra banda, les categories professionals corresponents als treballadors no qualificats i fins i tot als treballadors qualificats, segueixen l'ordre invers, com a conseqüència de la distribució interna que es dona dins de cada origen entre la resta de categories.

Taula 12. Categoria professional de la població ocupada de 16 anys o més segons la comarca (Catalunya, 2001)

| Comarca | Personal directiu de les empreses i administracions públiques (CCO-1) | | Tècnic alt (CCO-2) | | Tècnic mitjà (CCO-3) | | Altres administratius i treballadors dels serveis (CCO-4,5) | | Treballadors qualificats (CCO-6,7,8) | | Treballadors no qualificats (CCO-9) | | Forces armades (CCO-0) | | Total | |
|------------------|---|------|--------------------|------|----------------------|------|---|------|--------------------------------------|------|-------------------------------------|------|------------------------|-----|---------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Alt Camp | 1.666 | 10,6 | 1.399 | 8,9 | 1.618 | 10,3 | 2.912 | 18,5 | 6.766 | 43,1 | 1.333 | 8,5 | 6 | 0,0 | 15.700 | 100 |
| Alt Empordà | 4.375 | 10,2 | 3.397 | 8,0 | 4.211 | 9,9 | 12.656 | 29,6 | 13.725 | 32,1 | 4.112 | 9,6 | 219 | 0,5 | 42.695 | 100 |
| Alt Penedès | 2.901 | 7,9 | 2.988 | 8,1 | 4.245 | 11,6 | 8.498 | 23,2 | 14.691 | 40,0 | 3.351 | 9,1 | 23 | 0,1 | 36.697 | 100 |
| Alt Urgell | 750 | 9,1 | 833 | 10,2 | 829 | 10,1 | 2.215 | 27,0 | 2.947 | 35,9 | 625 | 7,6 | 6 | 0,1 | 8.205 | 100 |
| Alta Ribagorça | 224 | 14,6 | 183 | 11,9 | 124 | 8,1 | 367 | 23,9 | 471 | 30,7 | 164 | 10,7 | 1 | 0,1 | 1.534 | 100 |
| Anoia | 3.123 | 7,3 | 3.312 | 7,7 | 4.543 | 10,6 | 8.783 | 20,5 | 19.711 | 46,0 | 3.323 | 7,8 | 26 | 0,1 | 42.821 | 100 |
| Bages | 5.026 | 7,2 | 6.851 | 9,9 | 7.718 | 11,1 | 15.944 | 22,9 | 27.766 | 40,0 | 6.145 | 8,8 | 48 | 0,1 | 69.498 | 100 |
| Baix Camp | 5.437 | 8,6 | 6.552 | 10,3 | 7.071 | 11,1 | 16.350 | 25,8 | 21.297 | 33,5 | 6.715 | 10,6 | 73 | 0,1 | 63.495 | 100 |
| Baix Ebre | 1.943 | 7,1 | 2.595 | 9,5 | 2.549 | 9,3 | 6.124 | 22,4 | 10.923 | 40,0 | 3.123 | 11,4 | 25 | 0,1 | 27.282 | 100 |
| Baix Empordà | 4.720 | 10,4 | 3.712 | 8,2 | 4.675 | 10,3 | 12.100 | 26,7 | 15.277 | 33,7 | 4.747 | 10,5 | 36 | 0,1 | 45.267 | 100 |
| Baix Llobregat | 24.125 | 7,6 | 28.857 | 9,0 | 43.019 | 13,5 | 80.528 | 25,2 | 109.382 | 34,3 | 32.835 | 10,3 | 275 | 0,1 | 319.021 | 100 |
| Baix Penedès | 2.560 | 9,6 | 1.970 | 7,4 | 2.969 | 11,1 | 6.839 | 25,6 | 9.627 | 36,0 | 2.713 | 10,2 | 35 | 0,1 | 26.713 | 100 |
| Barcelonès | 75.751 | 8,4 | 141.163 | 15,7 | 136.337 | 15,2 | 252.722 | 28,2 | 201.319 | 22,4 | 89.237 | 9,9 | 819 | 0,1 | 897.348 | 100 |
| Berguedà | 1.530 | 9,8 | 1.456 | 9,3 | 1.469 | 9,4 | 3.323 | 21,3 | 6.521 | 41,8 | 1.297 | 8,3 | 14 | 0,1 | 15.610 | 100 |
| Cerdanya | 861 | 12,5 | 676 | 9,8 | 674 | 9,8 | 1.686 | 24,5 | 2.414 | 35,1 | 557 | 8,1 | 4 | 0,1 | 6.872 | 100 |
| Conca de Barberà | 632 | 7,8 | 713 | 8,8 | 724 | 8,9 | 1.498 | 18,5 | 3.894 | 48,1 | 639 | 7,9 | 4 | 0,0 | 8.104 | 100 |
| Garraf | 5.309 | 10,9 | 6.144 | 12,7 | 6.233 | 12,8 | 12.642 | 26,1 | 13.741 | 28,3 | 4.396 | 9,1 | 60 | 0,1 | 48.525 | 100 |
| Garrigues | 592 | 7,7 | 629 | 8,2 | 657 | 8,6 | 1.315 | 17,1 | 3.886 | 50,7 | 585 | 7,6 | 4 | 0,1 | 7.668 | 100 |
| Garrotxa | 1.643 | 7,4 | 2.177 | 9,8 | 2.562 | 11,6 | 4.621 | 20,9 | 9.425 | 42,5 | 1.718 | 7,8 | 15 | 0,1 | 22.161 | 100 |
| Gironès | 5.265 | 8,1 | 8.566 | 13,2 | 8.007 | 12,4 | 17.326 | 26,8 | 19.413 | 30,0 | 6.110 | 9,4 | 77 | 0,1 | 64.764 | 100 |
| Maresme | 18.314 | 11,4 | 17.965 | 11,2 | 21.832 | 13,6 | 38.740 | 24,1 | 49.548 | 30,9 | 13.867 | 8,6 | 156 | 0,1 | 160.422 | 100 |
| Montsià | 2.048 | 8,4 | 1.775 | 7,3 | 1.851 | 7,6 | 4.799 | 19,8 | 10.729 | 44,2 | 3.038 | 12,5 | 16 | 0,1 | 24.256 | 100 |
| Noguera | 1.052 | 7,2 | 1.393 | 9,5 | 1.314 | 9,0 | 2.824 | 19,3 | 6.755 | 46,2 | 1.268 | 8,7 | 11 | 0,1 | 14.617 | 100 |
| Osona | 5.408 | 8,9 | 5.734 | 9,5 | 6.610 | 10,9 | 12.358 | 20,4 | 25.677 | 42,3 | 4.849 | 8,0 | 27 | 0,0 | 60.663 | 100 |
| Pallars Jussà | 548 | 11,3 | 588 | 12,1 | 463 | 9,5 | 1.058 | 21,8 | 1.727 | 35,5 | 428 | 8,8 | 48 | 1,0 | 4.860 | 100 |
| Pallars Sobirà | 426 | 15,1 | 332 | 11,8 | 263 | 9,3 | 626 | 22,2 | 951 | 33,8 | 215 | 7,6 | 2 | 0,1 | 2.815 | 100 |
| Pla d'Urgell | 1.116 | 8,7 | 1.061 | 8,2 | 1.251 | 9,7 | 2.334 | 18,1 | 5.930 | 46,0 | 1.181 | 9,2 | 13 | 0,1 | 12.886 | 100 |
| Pla de l'Estany | 1.206 | 10,5 | 1.336 | 11,6 | 1.339 | 11,7 | 2.424 | 21,1 | 4.259 | 37,1 | 904 | 7,9 | 10 | 0,1 | 11.478 | 100 |
| Priorat | 267 | 7,1 | 328 | 8,7 | 344 | 9,1 | 761 | 20,2 | 1.732 | 46,0 | 333 | 8,8 | 4 | 0,1 | 3.769 | 100 |
| Ribera d'Ebre | 673 | 8,2 | 778 | 9,5 | 827 | 10,1 | 1.732 | 21,1 | 3.415 | 41,7 | 755 | 9,2 | 18 | 0,2 | 8.198 | 100 |
| Ripollès | 1.308 | 10,9 | 1.097 | 9,1 | 1.180 | 9,8 | 2.300 | 19,1 | 5.326 | 44,2 | 836 | 6,9 | 8 | 0,1 | 12.055 | 100 |
| Segarra | 538 | 6,3 | 743 | 8,7 | 866 | 10,1 | 1.370 | 16,0 | 4.287 | 50,0 | 764 | 8,9 | 10 | 0,1 | 8.578 | 100 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|------|-------|-----|-----------|-----|
| Segrià | 5.844 | 8,0 | 9.147 | 12,5 | 9.088 | 12,5 | 17.342 | 23,8 | 24.506 | 33,6 | 6.891 | 9,4 | 128 | 0,2 | 72.946 | 100 |
| Selva | 4.615 | 8,9 | 3.421 | 6,6 | 5.121 | 9,9 | 13.731 | 26,4 | 19.917 | 38,3 | 5.108 | 9,8 | 43 | 0,1 | 51.956 | 100 |
| Solsonès | 419 | 8,2 | 473 | 9,2 | 445 | 8,7 | 954 | 18,6 | 2.423 | 47,3 | 410 | 8,0 | 1 | 0,0 | 5.125 | 100 |
| Tarragonès | 6.731 | 8,5 | 9.881 | 12,5 | 9.320 | 11,8 | 21.350 | 27,1 | 23.340 | 29,6 | 8.096 | 10,3 | 121 | 0,2 | 78.839 | 100 |
| Terra Alta | 339 | 7,2 | 282 | 6,0 | 251 | 5,4 | 749 | 16,0 | 2.636 | 56,3 | 428 | 9,1 | 1 | 0,0 | 4.686 | 100 |
| Urgell | 1.260 | 9,3 | 1.131 | 8,4 | 1.399 | 10,4 | 2.558 | 19,0 | 5.998 | 44,5 | 1.130 | 8,4 | 3 | 0,0 | 13.479 | 100 |
| Val d'Aran | 760 | 19,4 | 321 | 8,2 | 471 | 12,0 | 1.050 | 26,8 | 896 | 22,9 | 410 | 10,5 | 8 | 0,2 | 3.916 | 100 |
| Vallès Occidental | 28.914 | 8,6 | 37.662 | 11,2 | 45.844 | 13,6 | 79.921 | 23,7 | 115.425 | 34,2 | 29.636 | 8,8 | 265 | 0,1 | 337.667 | 100 |
| Vallès Oriental | 13.418 | 8,8 | 13.144 | 8,7 | 20.287 | 13,4 | 33.782 | 22,2 | 57.080 | 37,6 | 14.117 | 9,3 | 107 | 0,1 | 151.935 | 100 |
| Total | 243.637 | 8,7 | 332.765 | 11,8 | 370.600 | 13,2 | 711.212 | 25,3 | 885.753 | 31,5 | 268.389 | 9,5 | 2.770 | 0,1 | 2.815.126 | 100 |

FONT: elaboració CIREM a partir de les dades de l'IDESCAT (Cens de població 2001)

La taula anterior mostra la distribució de la població ocupada per categoria professional i comarca i posa de manifest l'heterogeneïtat socioeconòmica existent a Catalunya.

En primer lloc, cal destacar la situació de la Terra Alta, on els treballadors qualificats representen més de la meitat de la població ocupada, concretament el 56,3%, pes molt per sobre del pes relatiu que aquest col·lectiu té a Catalunya. Per contra, els pesos relatius del personal directiu, tècnics alts, tècnics mitjans i altres administratius i treballadors dels serveis són molt inferiors als de Catalunya. En una situació semblant també trobem la Segarra, el Priorat, les Garrigues i l'Anoia.

El Barcelonès destaca per la important presència de tècnics alts i mitjans (més del 30% entre tots dos) i pel pes que tenen els treballadors qualificats (22,4%), que és el més baix d'entre totes les comarques.

D'altra banda, cal destacar també la situació del Montsià, on, d'una banda, el pes dels treballadors no qualificats (12,5%,) és el més elevat de tot Catalunya, i d'altra banda, el pes dels tècnics alts i mitjans (14,9% entre els dos) és dels més baixos.

Finalment, s'ha de remarcar la situació de la Val d'Aran, on el pes del personal directiu és el més elevat de Catalunya, amb un 19,4%, al mateix temps que el dels treballadors qualificats (22,9%) és dels més baixos. També destaca la distribució del Pallars Sobirà i del Baix Ebre, encara que per motius oposats; mentre que en el primer cas el pes del personal directiu és força elevat i el dels treballadors no qualificats és força baix respecte a la mitjana catalana, en el segon es dona la mateixa situació però a la inversa.

5.4. La relació entre posició socioeconòmica i resultats escolars

En els dos apartats anteriors s'ha centrat l'anàlisi en la relació de la població amb l'activitat i en la distribució dels treballadors en categories professionals amb l'objectiu de conèixer la diversitat socioeconòmica amb la qual es relaciona, en termes generals, el nostre sistema educatiu. Al mateix temps, s'ha emfatitzat l'existència de desigualtats socials dins aquestes distribucions en funció de diverses variables estructurals emprades al llarg d'aquest informe.

La recerca especialitzada ha constatat la relació que existeix entre les posicions socioeconòmiques de les persones i el tipus de vincle que mantenen amb la institució escolar i els valors que aquesta representa. Si bé és cert que una part molt important de les persones assumeix els discursos credencialistes (Bonal *et al.*, 2003), també ho és, però, que les possibilitats d'articulació d'expectatives i de trajectòries acadèmiques de més o menys abast està condicionada per una conjunció molt àmplia de factors d'ordre social, cultural i econòmic.

Aquest tercer apartat se centrarà en l'explicació dels factors socioeconòmics que condicionen la relació que les famílies i els alumnes estableixen amb el sistema escolar, concretament en termes de resultats acadèmics, d'expectatives de nivell d'estudis i d'accés als ensenyaments secundaris postobligatoris. Les interpretacions es complementaran amb la informació que ofereix el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu a propòsit de la influència que exerceixen les posicions socioeconòmiques de les llars en el rendiment escolar dels alumnes en les proves de matemàtiques de l'aplicació 2003 del projecte PISA.

Taula 13. Taxes d'ideïtat en els cursos¹⁷ 6è EP, 2n ESO i 4t ESO segons la categoria socioeconòmica del centre (Catalunya, curs 2004-2005)

| Curs | Categoria socioeconòmica | | | | Total |
|-------------|--------------------------|---------|-------|---------------|-------|
| | Alta | Mitjana | Baixa | No específic. | |
| 6è primària | 94 | 91 | 86 | 89 | 90 |
| 2n ESO | 86 | 75 | 64 | 73 | 76 |
| 4t ESO | 83 | 73 | 59 | 51 | 71 |

FONT: Elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. La categoria «No especificada» correspon a centres situats en poblacions d'entre 1.000 i 10.000 habitants.

La institucionalització de l'ensenyament obligatori universal ha suposat un gran pas endavant amb relació al moment en què l'escola no es regulava per les mateixes condicions d'igualtat legal que en l'actualitat. Aquest fet ha de ser interpretat en termes de reducció de les desigualtats educatives, però no necessàriament de reducció de les desigualtats socials. Accedir a l'escolarització no comporta l'obtenció d'uns mateixos resultats escolars, fins i tot si es parla en termes d'obtenció de les

17. Recordem que la ideïtat en el curs es defineix com la proporció d'alumnes matriculats en un curs determinat que tenen l'edat teòrica corresponent a aquell nivell educatiu.

credencials escolars bàsiques en els països desenvolupats de l'OCDE, entre els quals figura Catalunya. Per aquest motiu resulta d'especial interès conèixer les característiques socioeconòmiques dels alumnes i de les seves famílies, que segueixen una trajectòria o una altra, que obtenen uns resultats o uns altres, que projecten unes expectatives o unes altres.

Les dades del Departament d'Educació de la taula 13 indiquen que les taxes d'adoneïtat en els cursos estan influenciades per la categoria socioeconòmica assignada als centres d'ensenyament en funció de l'entorn socioeconòmic en el qual estan situats. Aquest fet posa de manifest la necessitat de tractar diferentment els centres escolars per tal que puguin compensar els desequilibris que presenta el seu entorn.

Es pot observar, per exemple, que la taxa d'adoneïtat a 6è d'educació primària en els centres de categoria socioeconòmica alta és vuit punts superior a l'assolida en els centres de categoria baixa (94% vs. 86%). Aquesta tendència es repeteix en la resta de cursos, amb l'agreujant que, a mesura que s'ascendeix en l'estructura del sistema educatiu, les distàncies entre els centres es van incrementant. Així, pel que fa a 2n d'ESO, la diferència en la taxa d'adoneïtat entre els centres de categoria socioeconòmica alta i baixa és de 22 punts (86% vs. 64%) i, amb relació a 4t d'ESO, aquesta diferència és de 24 punts (83% vs. 59%).

Taula 14. Taxes d'assoliment de competències bàsiques¹⁸ d'alumnes de 2n d'ESO segons la categoria socioeconòmica del centre (Catalunya, curs 2003-2004)

| Categoria socioeconòmica | Àmbit matemàtic | Àmbit científic | Àmbit TIC | Àmbit lingüístic: anglès | Àmbit lingüístic: català | Àmbit lingüístic: castellà |
|--------------------------|-----------------|-----------------|-----------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Alta | 59 | 69 | 91 | 65 | 75 | 80 |
| Mitjana | 55 | 62 | 86 | 55 | 66 | 74 |
| Baixa | 42 | 50 | 79 | 37 | 54 | 65 |
| Sense assignar | 56 | 64 | 89 | 54 | 68 | 75 |
| Total | 53 | 62 | 86 | 54 | 66 | 74 |

FONT: elaboració a partir de les dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

Aquesta taula reflecteix l'existència de diferències en la taxa d'assoliment de les competències bàsiques en funció de la categoria socioeconòmica del centre. Els centres amb una categoria alta obtenen millors resultats que els centres amb una categoria mitjana i baixa. Cal destacar que les diferències més importants entre els dos extrems es donen en l'àmbit lingüístic d'anglès (28 punts percentuals), en el lingüístic de català (21 punts percentuals) i en el científic (19 punts percentuals), tal com succeïa, per aquest mateix ordre, en funció de la titularitat del centre (vegeu capítol 3 de l'informe).

Taula 15. Expectatives d'estudis segons la titularitat del centre (Espanya, 2000)

| Titularitat | Expectatives dels pares | | | Expectatives dels alumnes | | | NS | |
|--------------------|------------------------------|---------------------------|--------------------------------|------------------------------|---------------------------|--------------------------------|------|------|
| | Desitgen estudis obligatoris | Desitgen batxillerat o FP | Desitgen estudis universitaris | Desitgen estudis obligatoris | Desitgen batxillerat o FP | Desitgen estudis universitaris | | |
| | % | % | % | % | % | % | | |
| Alumnes de 16 anys | Pública | 5,0 | 31,0 | 64,0 | 8,0 | 34,0 | 41,0 | 17,0 |
| | Privada | 2,0 | 15,0 | 83,0 | 3,0 | 19,0 | 62,0 | 16,0 |

FONT: INECSE (2004)

Notes: Les preguntes dels qüestionaris de les famílies recullen tant l'opinió del pare com la de la mare. En les dades es presenta l'aspiració del nivell d'estudis per als fills més alta expressada per tots dos. Les respostes donades per les famílies s'han d'atribuir als seus fills corresponents, per la qual cosa els percentatges obtinguts són "percentatges d'alumnes els pares dels quals opinen...". L'estadístic khi-quadrat revela que les diferències trobades en les desagregacions de la informació són estadísticament significatives en tots els casos. La categoria "centres privats" inclou els centres concertats i els no concertats. Les respostes s'han ponderat pel nombre d'alumnes de cada comunitat autònoma per tal d'obtenir estimacions no esbiaixades.

Quant a la titularitat del centre d'ensenyament, s'ha de tenir present que les diferents expectatives d'estudis presenten una distribució desigual en funció d'aquesta variable, la qual està estretament relacionada amb l'estatus socioeconòmic de les llars (Bonal *et al.*, 2005).

18. Es recorda que per *competència bàsica* s'entén «la capacitat de l'alumnat per a posar en pràctica d'una manera integrada coneixements, habilitats i actituds de caràcter transversal, és a dir, que integren sabers i aprenentatges de diferents àrees, que sovint s'aprenen no sols a l'escola i que serveixen per a resoldre problemes diversos de la vida real» (*Síntesi de resultats Cb/14, 2003-2004*, pàg. 6). En aquest sentit, com a *criteri de domini* de cada competència per part dels alumnes s'ha establert la superació del 65% dels ítems que configuren la competència avaluada (CSASE, 2005a, pàg. 94).

Tal com expliciten les dades de la taula anterior, en els centres públics del conjunt d'Espanya, la proporció de pares i alumnes que tenen l'expectativa d'estudis universitaris (64,0% i 41,0% respectivament) és més petita que en els centres privats (83,0% i 62,0% respectivament). I al contrari, en els primers s'enregistra un percentatge més elevat d'expectatives corresponents als estudis obligatoris o a alguna modalitat de batxillerat o formació professional que en els segons.

Aquest tipus de constatació té la seva importància, atès que el rendiment escolar dels alumnes està influenciat per les seves expectatives d'estudis i per les dels seus pares (INECSE, 2004: indicador de context núm. 5, taula 2, any 2001).

Taula 16. Accés a l'ensenyament secundari postobligatori dels joves entre 16 i 29 anys segons la situació laboral dels progenitors (Catalunya, 2001)

| Situació laboral | No hi han accedit | Professional | Acadèmic | Total |
|------------------|-------------------|--------------|----------|-------|
| | % | % | % | % |
| Ambdós actius | 22,1 | 15,6 | 62,3 | 100 |
| Algun inactiu | 30,2 | 26,3 | 43,5 | 100 |

FONT: Bonal *et al.* (2005) a partir del PaD 2001-2002

Nota: La mostra està formada per 1.138 individus de 16 a 29 anys, els quals o bé han estat persones directament entrevistades, o bé conviuen a la llar de la persona entrevistada.

Les dades del PaD 2001-2002 reflecteixen la relació positiva que s'estableix entre l'accés dels joves a l'ensenyament secundari postobligatori i la situació d'activitat laboral dels pares. Al mateix temps, aquestes xifres posen de manifest que aquesta situació laboral incrementa les possibilitats que els joves accedeixen als estudis de tipus acadèmic en detriment dels de tipus professional. Així, per exemple, el 62,3% dels joves d'edats compreses entre 16 i 29 anys amb pares en situació laboral activa han accedit a ensenyaments secundaris de tipus acadèmic, mentre que, quan algun dels dos progenitors és inactiu, el percentatge d'accés es redueix fins al 43,5%.

Taula 17. Accés a l'ensenyament secundari postobligatori dels joves entre 16 i 29 anys segons els ingressos anuals bruts de la llar (Catalunya, 2001)

| Ingressos | No hi han accedit | Professional | Acadèmic | Total |
|----------------------|-------------------|--------------|----------|-------|
| | % | % | % | % |
| De 0 a 11.999 € | 40,3 | 14,3 | 45,4 | 100 |
| De 12.000 a 17.999 € | 33,2 | 24,2 | 42,6 | 100 |
| De 18.000 a 23.999 € | 29,1 | 23,3 | 47,6 | 100 |
| De 24.000 a 35.999 € | 16,5 | 22,5 | 61,0 | 100 |
| 36.000 € o més | 11,4 | 19,4 | 69,2 | 100 |

FONT: Bonal *et al.* (2005) a partir del PaD 2001-2002

Nota: La mostra està formada per 1.138 individus de 16 a 29 anys, els quals o bé han estat persones directament entrevistades, o bé conviuen a la llar de la persona entrevistada.

La taula 17 mostra la relació positiva que s'estableix entre l'accés dels joves a l'ensenyament secundari postobligatori i el nivell d'ingressos de la llar. Així, el percentatge de joves que accedeix a aquest tipus d'estudis és del 59,7% en el cas de les llars amb ingressos entre 0 i 11.999 €, mentre que, entre les llars ubicades en l'altre extrem de la classificació (36.000 € o més), el percentatge s'incrementa fins a un 88,6%.

Al mateix temps, les dades posen de manifest que l'opció dels estudis acadèmics té una correspondència molt clara amb el nivell d'ingressos de la llar, mentre que la dels estudis de tipus professional té un pes relatiu similar entre els nivells intermedis i més baix en els dos extrems. Aquest darrer fet s'explicaria per la importància relativa que té el no-accés entre els joves de llars amb ingressos baixos i per la importància relativa de l'accés a estudis postobligatoris de tipus acadèmic entre els joves de llars amb ingressos alts.

Finalment, l'aplicació 2003 del projecte PISA permet analitzar en quina mesura la variació del rendiment de l'alumnat de Catalunya en competència matemàtica es pot explicar per diferències relacionades amb el nivell socioeconòmic familiar. Les taules que es presenten a continuació se centren en la influència del context socioeconòmic de les famílies a partir de les respostes proporcionades per l'alumnat de 15 anys a diferents qüestions referides, d'una banda, a l'estatus ocupacional familiar i, de l'altra, al nivell socioeconòmic i cultural familiar.

Taula 18. Índex socioeconòmic internacional de l'estatus ocupacional familiar i rendiment en l'escala de matemàtiques (Catalunya, Espanya i mitjana de l'OCDE, 2003)

| País | Índex socioeconòmic internacional de l'estatus ocupacional familiar | | Canvi en la puntuació per cada unitat de l'índex socioeconòmic internacional de l'estatus ocupacional familiar | | Probabilitat incrementada que estudiants situats en el quartil inferior d'aquest índex puntuïn en el quartil inferior de la distribució nacional del rendiment | | Variància explicada en el rendiment de l'alumnat (r al quadrat x 100) | | Diferència en rendiment entre el quartil inferior i el superior | |
|--------------|---|--------|--|--------|--|--------|--|--------|---|--------|
| | Índex | ET | Efecte | ET | Ràtio | ET | % | ET | Dif. | ET |
| Catalunya | 47,8 | (1,13) | 23,8 | (2,47) | 1,9 | (0,19) | 7,1 | (1,42) | -64,6 | (7,93) |
| Espanya | 44,3 | (0,58) | 25,4 | (1,43) | 1,8 | (0,10) | 8,2 | (0,90) | -65,4 | (4,17) |
| Mitjana OCDE | 48,8 | (0,08) | 33,7 | (0,40) | 2,2 | (0,02) | 11,7 | (0,22) | -92,2 | (1,16) |

FONT: elaboració a partir del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE, 2005b)

Notes: L'índex socioeconòmic internacional de l'estatus ocupacional familiar ha derivat d'una classificació dels grups d'ocupació que maximitza l'efecte indirecte de l'educació en els ingressos laborals i minimitza l'efecte directe de l'educació en els ingressos sense tenir en compte l'educació familiar (vegeu CSASE, 2005b). ET és l'error típic.

Segons el CSASE (2005b, pàg. 58), a Catalunya l'índex d'estatus ocupacional ha tingut un valor mitjà que ha estat lleugerament per sota del de la mitjana de l'OCDE (47,8 i 48,8 respectivament) i per sobre del d'Espanya (44,3).

La predicció de l'efecte positiu d'aquest índex en el rendiment en matemàtiques seria a Catalunya de 24 punts, en la mitjana de l'OCDE de 34 punts i a Espanya de 25 punts.

L'alumnat de Catalunya situat en el quartil inferior per classificar-se dins d'un estatus ocupacional familiar molt baix té quasi el doble de probabilitats (concretament d'1,9 vegades) de situar-se també en el quartil inferior de rendiment matemàtic. En la mitjana de l'OCDE, aquesta relació és de 2,2 vegades i a Espanya, d'1,8 vegades, similar a la de Catalunya.

A Catalunya l'índex ha explicat un percentatge modest de la variació del rendiment en matemàtiques (un 7,1%). En la mitjana de l'OCDE ha justificat un 11,7% i a Espanya, un 8,2%.

La diferència de rendiment entre l'alumnat de Catalunya que s'ha situat en el quartil superior pel fet de tenir un estatus ocupacional familiar molt alt i el que s'ha classificat en el quartil inferior a causa d'un estatus ocupacional molt baix ha estat de 65 punts. A Espanya, la diferència també ha estat de 65 punts i en la mitjana de l'OCDE, de 92 punts.

Taula 19. Índex de nivell socioeconòmic i cultural i rendiment en l'escala de matemàtiques (Catalunya, Espanya i mitjana de l'OCDE, 2003)

| País | Índex socioeconòmic internacional de l'estatus ocupacional familiar | | Canvi en la puntuació per cada unitat de l'índex socioeconòmic internacional de l'estatus ocupacional familiar | | Probabilitat incrementada que estudiants situats en el quartil inferior d'aquest índex puntuïn en el quartil inferior de la distribució nacional del rendiment | | Variància explicada en el rendiment de l'alumnat (r al quadrat x 100) | | Diferència en rendiment entre el quartil inferior i el superior | |
|--------------|---|--------|--|--------|--|--------|--|--------|---|--------|
| | Índex | ET | Efecte | ET | Ràtio | ET | % | ET | Dif. | ET |
| Catalunya | -0,1 | (0,07) | 33,3 | (2,41) | 2,4 | (0,20) | 13,8 | (1,97) | -83,2 | (6,27) |
| Espanya | -0,3 | (0,04) | 32,9 | (1,67) | 2,2 | (0,11) | 14,0 | (1,33) | -84,7 | (4,78) |
| Mitjana OCDE | 0,0 | (0,01) | 44,8 | (0,44) | 2,7 | (0,03) | 20,3 | (0,35) | -114,5 | (-) |

FONT: elaboració pròpia a partir del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE, 2005b)

Notes: L'índex de nivell socioeconòmic i cultural ha estat creat a partir dels índexs següents: nivell ocupacional familiar, nivell d'estudis dels pares i mares i nivell de renda familiar. ET és l'error típic.

D'acord amb el CSASE (2005b, pàg. 63), a Catalunya l'índex de nivell socioeconòmic i cultural ha tingut un valor mitjà de -0,1. Aquest valor, tot i ser negatiu, ha estat proper al de la mitjana de l'OCDE i lleugerament per sobre del d'Espanya (-0,3). L'efecte positiu previsible d'aquest índex en el rendiment en matemàtiques seria de 33 punts.

En relació amb aquest índex, l'alumnat de Catalunya ha tingut un rendiment moderadament millor respecte al que calia esperar, ja que el rendiment ha estat similar al de països amb un índex alt. Per exemple, a Noruega l'índex ha estat de 0,6 i el rendiment en matemàtiques ha estat de 495 punts, que és semblant als 494 punts de Catalunya.

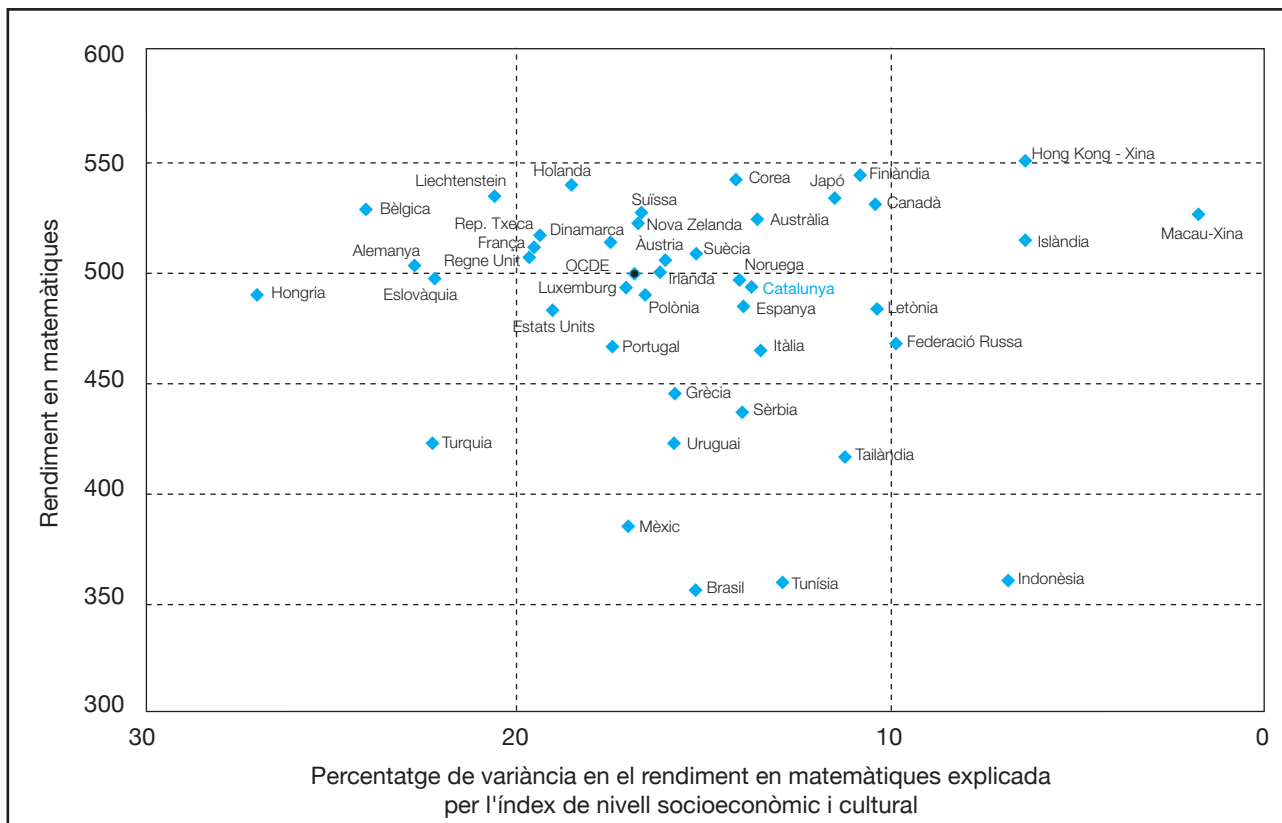
En el gràfic 3 es pot observar el rendiment mitjà global per països en funció de si la puntuació ha estat per sobre o per sota de la mitjana de l'OCDE, i també d'acord amb si el valor mitjà de l'índex socioeconòmic i cultural ha estat per sobre o per sota del de l'OCDE. Igualment cal tenir en compte que en l'avaluació s'ha constatat que l'alumnat té més rendiment quan el nivell socioeconòmic i cultural és més alt, però hi ha països que compensen aquestes diferències (equitat).

A Catalunya, el rendiment en matemàtiques i l'impacte del context socioeconòmic i cultural han resultat per sota de la mitjana de l'OCDE, com a Espanya. El sistema educatiu tendeix a ser més equitatiu en aquest sentit.

En països com el Canadà, Finlàndia, el Japó, Hong Kong i Macau-Xina, l'impacte del context socioeconòmic i cultural ha estat per sota del de l'OCDE i el rendiment ha estat per sobre. En aquests països, el sistema educatiu tendeix a compensar els desavantatges i a estendre la igualtat d'oportunitats. És a dir, es podria afirmar que es donen excel·lència i equitat en el sistema.

A Alemanya, Bèlgica, la República Txeca i Holanda, el rendiment i l'impacte del context socioeconòmic han estat per sobre dels de l'OCDE. El rendiment s'associa força amb el context socioeconòmic i cultural i el sistema educatiu fomenta principalment l'excel·lència.

Gràfic 3. Rendiment en matemàtiques i impacte del context socioeconòmic i cultural per països (2003)



FONT: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE, 2005b)

6 . VALORS I COMPORTEMENTS EDUCATIUS DELS JOVES

6.1. Presentació

Els diversos canvis de caràcter econòmic, polític, tecnològic i cultural que Catalunya i la resta de societats modernes estan experimentant en l'actualitat transformen tant el context social en què els joves construeixen la seva experiència quotidiana com la forma en què aquesta és viscuda i valorada. La globalització, el desenvolupament de la societat del coneixement i l'extensió de les tecnologies de la informació, la penetració de les indústries de l'oci o la precarització del treball, per posar alguns exemples, han tingut importants repercussions en les condicions, identitats i estils de vida juvenils. En aquest context canviant, emergeixen nous significats a l'entorn de l'experiència dels joves en l'àmbit del lleure, la família o el treball, per exemple.

La dialèctica entre l'espai social (en general) i l'espai juvenil també es trasllada en la relació d'aquests amb l'espai escolar. Les transformacions experimentades en l'«entorn» de l'escola ja han incorporat canvis en la mateixa institució escolar (usos curriculars de les TIC, modificacions dels sistemes d'autoritat, interculturalitat entre l'alumnat, etc.) i en les valoracions que els infants i adolescents fan de la seva experiència a l'escola (els sentits d'estudiar, les expectatives acadèmiques, etc.).

Aquest procés dinàmic i dialèctic de transformació, però, està acompanyat de problemes d'encaix i d'adaptació mútua. Fins a quin punt l'escola d'avui s'adapta a la realitat dels joves? De quines maneres els joves valoren la seva experiència escolar? Aquests valors, quins comportaments generen? Aquests són alguns dels interrogants a l'entorn dels quals intenta reflexionar aquest capítol.

A diferència dels anteriors, el present capítol no es fonamenta en l'anàlisi de fonts estadístiques primàries oficials, sinó principalment en la interpretació de diverses recerques socials desenvolupades a Catalunya en el darrer quinquenni (treballs empírics, alguns de caràcter quantitatiu, i altres, de caràcter qualitatiu). Per posar en evidència la fonamentació empírica de l'exposició, s'intenta acompanyar en tot moment l'argumentació amb citacions i referències a aquests treballs de recerca (a més d'algunes taules estadístiques comentades).

6.2. Diversitat de valors i comportaments dels joves davant l'escola

En les darreres dècades, un dels canvis educatius més importants ha estat la progressiva extensió de l'escolarització entre els infants i joves. La generalització de l'educació infantil de segon cicle, la prolongació de l'etapa d'escolarització obligatòria fins als 16 anys i l'increment de les taxes d'escolarització en els ensenyaments postobligatoris deixen constància que el sistema educatiu atén cada cop més un nombre més elevat d'infants i joves, procedents dels orígens socials més diversos. La taula 1 mostra l'evolució de l'escolarització per raó de classe, en la qual s'observa com tots els grups socials augmenten les seves taxes en els diferents tipus d'estudis.

Lògicament, la pèrdua progressiva d'exclusivitat dels ensenyaments no obligatoris (que ha comportat un augment molt significatiu del nivell d'instrucció de les generacions joves) ha anat acompanyada d'un increment de l'heterogeneïtat social de l'alumnat present en el sistema educatiu. Per tant, d'una banda, l'escola és cada cop més important en la vida dels infants i els joves de totes les classes socials (Furlog, A. i Cartmel, F., 2001); de l'altra, però, aquesta extensió augmenta la complexitat del sistema educatiu a l'hora de donar respostes adaptades a les diferents realitats socials escolaritzades.

Taula 1. Taxes netes d'escolarització per tipus d'estudis i per classe social a Espanya

| Fracció de classe | Infantil | | | BUP/COU/batxillerat | | | FP | | | Universitat | | |
|----------------------|----------|------|--------------------|---------------------|------|----------------------|------|------|----------------------|-------------|------|------|
| | 1981 | 1991 | 2001 (1r cicle) | 1981 | 1991 | 2001 (16-17 anys) | 1981 | 1991 | 2001 (16-17 anys) | 1981 | 1991 | 2001 |
| Classes benestants | 79,1 | 94,3 | 36,4 | 52,0 | 56,6 | 54,8 | 10,5 | 14,4 | 6,3 | 30,1 | 33,0 | 30,3 |
| Vella classe mitjana | 70,8 | 92,4 | 34,1 | 30,7 | 43,3 | 47,7 | 11,9 | 18,6 | 7,3 | 13,3 | 18,1 | 23,3 |
| Nova classe mitjana | 85,8 | 95,7 | 38,5 | 72,4 | 78,1 | 71,8 | 6,4 | 6,9 | 3,7 | 47,0 | 50,7 | 52,1 |
| Classe treballadora | 72,6 | 92,0 | 27,2 | 21,7 | 32,9 | 37,2 | 16,2 | 21,6 | 6,1 | 7,9 | 10,7 | 17,8 |
| Total | 75,5 | 93,2 | 34,0 | 34,5 | 46,3 | 48,9 | 13,7 | 17,7 | 6,3 | 16,6 | 21,1 | 25,5 |

FONT: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE i de Bonal, X. i Calero, J. (1999), *Política educativa y gasto público en educación*. Ed. Pomares-Corredor.

Nota: Les taxes d'escolarització del 2001, respecte als anys anteriors, no estan construïdes sobre la mateixa edat teòrica. Per aquest motiu, no són perfectament comparables. D'altra banda, i atesa la generalització actual de l'escolarització en l'etapa d'educació infantil de 2n cicle, s'ha construït la taxa corresponent a l'educació infantil per al 2001 sobre l'alumnat de 1r cicle (de 0 a 2 anys).

La taula 1, no obstant això, també posa de manifest la presència important de desigualtats en l'escolarització dels infants i joves a Catalunya. Aquestes desigualtats s'expliquen per la incidència de factors econòmics (els fills i filles de les classes benestants, per exemple, estan més escolaritzats que els de la classe treballadora) i de factors culturals (els fills i filles de la classe mitjana, amb un capital cultural major, estan més escolaritzats que els de les classes benestants i treballadora). Els estudis sociològics més recents centrats en l'anàlisi de les desigualtats del sistema educatiu, com, per exemple, l'anàlisi de Ferrer (2006) de les dades PISA 2003, demostren que els joves que pertanyen a famílies de classe treballadora, comparativament amb els seus companys de classe mitjana, obtenen pitjors rendiments escolars i mostren una menor predisposició a seguir les tasques escolars i a mantenir-se a l'escola un cop han superat l'edat d'escolarització obligatòria.

La sociologia de l'educació s'ha ocupat d'explicar els comportaments educatius dels infants i joves envers l'escola i ha parat especial atenció a les formes de distanciament envers la cultura escolar. Les teories de la reproducció apunten que l'escola actua com a mecanisme de reproducció cultural de les classes mitjanes, a través de la transmissió de valors, actituds i normes propis i congruents amb els seus referents culturals. Així, els joves procedents de famílies de classe treballadora es caracteritzarien per un cert distanciament cultural envers la institució escolar (que es traduiria amb més abandonaments i pitjors rendiments acadèmics). Les teories de la resistència, per la seva banda, explicarien com aquests joves, distanciats culturalment de l'escola (encara que en formin part), expressen actituds (col·lectives) d'oposició activa a la cultura escolar i a les seves exigències normatives.

Les anàlisis de les diferents actituds dels joves i les seves famílies envers l'escola posen de manifest la importància de tenir en compte la identificació instrumental i/o expressiva existent entre la subcultura d'origen de l'alumne i la subcultura escolar. La identificació instrumental està relacionada amb l'acceptació de la utilitat i la necessitat de l'escola com a vehicle de mobilitat i/o reproducció social (estudiar per aconseguir posicionar-se millor en l'estructura social). La identificació expressiva, en canvi, suposa valorar positivament la cultura de l'escola i els comportaments que aquesta institució espera dels alumnes.

Aquesta distinció porta diversos autors a establir diferents tipologies explicatives dels comportaments dels joves a l'escola. Segons la tipologia que ens ofereix Fernández Enguita (1988), en primer lloc, trobaríem joves amb actituds clarament proescola (adhesió a l'escola), basades en la identificació instrumental i expressiva i alineades amb els comportaments que a priori contribueixen a l'èxit acadèmic. Serien actituds més freqüents entre joves de classes mitjanes benestants amb un cert capital cultural, però també entre fraccions d'alumnes que provenen de classes treballadores en què l'escola i el grup d'iguals empenyen cap a la mateixa direcció. En segon lloc, trobaríem joves que, malgrat la seva manca d'identificació expressiva amb la cultura escolar, valoren la utilitat social de l'escola i accepten els comportaments i els requeriments que aquesta estableix (acomodació a l'escola). Aquesta actitud seria més present entre joves de classe treballadora (o de minories ètniques) que valoren l'escola com a estratègia individual per a fugir de la seva condició social (García, 2001). L'adhesió i l'acomodació serien actituds funcionals per a l'escola.

D'altra banda, i en tercer lloc, trobaríem els joves que, malgrat la seva identificació amb la cultura escolar, no valoren l'escola com a instrument social, tot distanciant-se de les seves exigències normatives (dissociació). Aquesta actitud, que pot generar situacions d'inadaptació escolar, seria present entre alumnes que provenen de famílies de classe mitjana i que, com a estratègia individual i sense tenir una cultura alternativa a l'escola a la qual aferrar-se, no accepten les exigències de l'escola. I finalment,

en quart lloc, trobaríem les actituds pròpiament de rebuig envers la cultura que representa l'escola, basades en l'absència d'identificació expressiva amb els valors que transmet l'escola i l'absència d'identificació instrumental amb les seves exigències i promeses de mobilitat social. Aquesta seria la principal actitud de distanciament i passaria per la configuració d'uns valors alternatius i contraposats a l'escola (cultures «antiescolars») construïts i reforçats en el marc del grup d'iguals. Aquest distanciament, més present entre joves de classe treballadora, pot derivar en enfrontament envers els valors i normes de l'escola (oposició) o en una actitud més defensiva, basada en l'adhesió a la cultura alternativa (compensació). Diverses recerques (García, 2001; Bonal i altres, 2003, etc.) han demostrat la vigència d'aquesta tipologia clàssica en sociologia d'educació a l'hora d'analitzar els comportaments educatius dels joves a Catalunya.

Aquestes reflexions teòriques semblen importants per diverses raons. Primerament, perquè destaquen la diversitat d'actituds presents en l'escola, constatant com a poc adients les aproximacions que limiten l'anàlisi a un conflicte entre la generació de la joventut d'avui i la institució escolar. Hi ha factors com, per exemple, la classe social, l'ètnia o el gènere que condicionen actituds diferenciades de l'alumnat envers l'escola i contribueixen a explicar-les. Quan es reflexiona sobre aquestes actituds, doncs, és important plantejar-se per què els fills i filles de classes mitjanes, els joves d'origen autòcton o les noies, per exemple, obtenen més bons resultats acadèmics i romanen més en els estudis que els fills i filles de classe treballadora, els joves provinents de la immigració o els nois.

Segonament, perquè el distanciament i els desajustos en l'adaptació dels joves a la institució escolar no són un problema emergent. El fenomen nou, en tot cas, és que l'extensió de l'escolarització, tal com s'ha comentat anteriorment, tendeix a internalitzar els grups socials menys afins a l'escola, els que anys enrere abandonaven amb major facilitat el sistema educatiu. «En el passat, alguns sociòlegs subratllaven la transcendència de la resistència que s'oferia en el món escolar segons la classe social a què pertanyien els joves, la qual desembocava en subcultures clarament diferenciades en què els valors acadèmics s'acceptaven o bé es rebutjaven. Actualment la situació és molt més complexa, ja que fins i tot els qui són considerats efectivament com a perdedors dins el sistema educatiu accepten, en moltes ocasions, la necessitat de conformar-se amb els valors de l'escola per tal d'obtenir un reconeixement acadèmic» (Furlog, A. i Cartmel, F., 2001, pàg. 10).

Aquest fet determina una creixent diferenciació interna de l'alumnat que l'escola ha de gestionar. La diversitat creixent a les aules no es tradueix únicament en diferències en el seguiment i rendiment acadèmics, sinó en diferents formes d'estar a l'escola i de concebre l'educació. «Tant en l'escola secundària postobligatòria com en l'educació superior, podem identificar noves formes de diferenciació que ja no es basen en les trajectòries objectives que segueixen els joves dins el sistema educatiu, sinó que tenen a veure, més aviat, amb les seves respostes subjectives davant l'educació. Així com anteriorment els estudiants menys capacitats per als estudis quedaven exclosos del sistema educatiu en les primeres fases d'aquest procés, avui dia s'observa que l'educació sovint és una mena de refugi per als qui no disposen de gaires oportunitats per a inserir-se en el mercat laboral.» (Furlog, A. i Cartmel, F., 2001, pàg. 9)

Taula 2. Valoració dels estudis entre els joves de 15 a 29 anys per estudis en curs a Catalunya (n=2000)

| Estudis en curs o finalitzats | Estudien | | No estudien | |
|-------------------------------|--|---|--|---|
| | Satisfacció mitjana (escala de 0 a 10) | Valoracions positives del tram d'escolarització de 12 a 16 anys (%) | Satisfacció mitjana (escala de 0 a 10) | Valoracions positives del tram d'escolarització de 12 a 16 anys (%) |
| Certificats | - | - | 5,3 | 61 |
| ESO | 6,4 | 75 | 6,0 | 70 |
| Batxillerat | 7,0 | 55 | 6,5 | 78 |
| CFGM | 7,4 | 61 | 6,6 | 75 |
| CFGS | 7,5 | 64 | 7,0 | 77 |
| Diplomatura | 7,2 | 87 | 7,0 | 91 |
| Llicenciatura | 7,1 | 82 | 7,2 | 90 |

FONT: Elaboració pròpia a partir de les dades Casal, J. et al. (2004). *Enquesta als joves de Catalunya 2002*. Col·lecció «Estudis», núm. 13. Secretaria General de Joventut.

La taula 2, construïda a partir de l'*Enquesta als joves de Catalunya 2002*, de la Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, posa de manifest els efectes d'aquesta diferenciació interna sobre la satisfacció i valoració de l'educació. «Els joves que estudien ESO [...] expressen un grau de satisfacció [respecte a l'escolarització dels 12 als 16 anys] lleugerament inferior a la mitjana, probablement per raons diverses, com l'obligatorietat i les experiències viscudes en el marc de l'ensenyament obligatori, en el qual alguns han construït trajectòries de desafecció escolar [...]. Pel que fa a la baixa valoració que fan els estudiants de batxillerat del tram d'escolarització 12-16 anys, amb ["només"] un 55% de valoracions positives, probablement

hi juguen diversos elements: la baixa valoració social de l'ESO i els efectes de la comprensivitat a l'aula poden contribuir a la interiorització d'un discurs dominant per part dels joves batxillers amb millors rendiments.» Respecte a la valoració dels estudis, «[...] l'alumnat d'ESO està particularment polaritzat, ja que hi ha una fracció de joves per als quals l'experiència d'escolarització en el tram 12-16 anys ha estat més negativa que positiva o fins i tot molt negativa» (Casal i altres 2004, pàg. 80).

La taula 3, també construïda a partir de l'*Enquesta als joves de Catalunya 2002*, mostra els factors que, segons els joves, incideixen més positivament o negativament en els estudis. S'hi destaquen diferències significatives entre els joves que estudien (la majoria dels quals en ensenyaments postobligatoris) i els joves que ja han abandonat el sistema educatiu (amb credencials o sense). Mentre que en els primers destaca la incidència positiva de factors de disposició individual, com l'interès personal (88%) o l'interès per l'especialitat (79%), entre els segons intervenen més decisivament factors de context social, com el grup d'iguals («bons companys d'aula», en un 81%) i la família («interès dels pares», en un 73%). Els joves que parteixen de motivacions intrínseques a l'estudi (construïdes i reforçades culturalment) mostrarien més propensió a romandre escolaritzats que aquells que partien de motivacions més extrínseques o contextuais. En l'escolarització obligatòria, l'escola ha de gestionar aquesta diversitat de motivacions per al conjunt de la població menor de 16 anys (siguin quines siguin les seves expectatives de permanència en el sistema educatiu).

| Factors d'incidència positiva | Estudien (%) | No estudien (%) |
|--------------------------------------|---------------------|------------------------|
| Interès personal | 88 | 70 |
| Bons companys d'aula | 80 | 81 |
| Interès per l'especialitat | 79 | 67 |
| Molt interès dels pares | 75 | 73 |
| Bons tutors/bons mestres | 72 | 70 |
| Bones notes | 67 | 55 |
| Factors d'incidència negativa | Estudien (%) | No estudien (%) |
| Desmotivació | 32 | 40 |
| Suspensos continuats | 19 | 28 |
| Haver de treballar o guanyar diners | 16 | 16 |
| Crisi d'ansietat personal | 15 | 11 |
| Poc interès dels mestres | 14 | 15 |
| Conflicte amb el centre | 11 | 13 |

FONT: Elaboració pròpia a partir de les dades Casal, J. et al. (2004). *Enquesta als joves de Catalunya 2002*. Col·lecció «Estudis», núm. 13. Secretaria General de Joventut.

No obstant això, la taula 3 també fa palesa la incidència negativa de la desmotivació en els estudis, tant entre els qui estudien (32%) com entre els qui no ho fan (40%). Aquests resultats es poden relacionar amb els obtinguts per Comas (2003) en un estudi promogut per l'INJUVE sobre els estils de vida dels joves de 15 a 24 anys a l'Estat espanyol. Entre d'altres coses, aquest estudi destaca la desmotivació envers l'activitat escolar dels joves que mostren els estils més afins al món escolar (els estudiosos), els quals «es limiten a complir l'obligació de l'estudi sense cap motivació positiva» (Comas, 2003, pàg. 260). Més endavant intentarem aportar elements explicatius a aquesta situació.

Per ara, és útil fer servir els resultats d'aquesta recerca per a continuar aprofundint sobre les relacions diverses que articulen els joves amb l'àmbit escolar. Tal com s'observa en la taula 4, Comas (2003) agrupa els joves en cinc estils de vida diferents. Els estudiosos serien els joves amb estils més centrats en l'estudi i amb millors resultats acadèmics. Entre d'altres coses, són els que més estudien (96,7%) i els que més activitats relacionades amb l'estudi realitzen (anar a classe, estudiar, etc.), i també els que més televisió miren (86,0% els dies laborables i 79,0% els dissabtes) i més utilitzen l'ordinador (25,1% en dies feiners i 27,3% en dissabte). Els estils restants, en canvi, representen diferents formes de distanciament envers l'escola. Per un costat, els treballadors, perquè són els que menys participen en el sistema educatiu (18,9%), i els que ho fan, estudien i treballen (i l'estudi no és pas l'activitat principal); i, per l'altre, els marxosos, els consumistes i els casolans, perquè, malgrat que majoritàriament estudien (71,0%, 70,1% i 50,5% respectivament), l'estudi no té una importància simbòlica destacada per a les seves vides quotidianes. Els marxosos es diferencien de la resta pel valor que atorguen a les activitats de lleure vinculades al grup d'iguals (oci nocturn, xerrar amb els amics, etc.); els consumistes, per la importància que donen a les activitats de consum i a aquelles relacionades amb les afeccions personals, i els casolans, per la valoració que fan de les activitats domèstiques i familiars.

Taula 4. Distribució dels joves en els estils de vida segons les característiques socials (n=1700)

| Edat | Estudiosos | Marxosos | Casolans | Consumistes | Treballadors |
|---------------------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|--------------------|---------------------|
| 15-16 | 26,6 | 6,3 | 14,6 | 23,0 | 0,0 |
| 19-20 | 19,0 | 29,7 | 13,6 | 19,1 | 18,3 |
| 23-24 | 12,0 | 21,3 | 31,3 | 20,1 | 42,2 |
| Activitat | Estudiosos | Marxosos | Casolans | Consumistes | Treballadors |
| Estudia | 87,5 | 54,2 | 40,8 | 58,3 | 4,1 |
| Treballa | 0,6 | 16,1 | 27,2 | 19,6 | 74,3 |
| Estudia i treballa | 9,2 | 16,8 | 9,7 | 11,8 | 14,8 |
| Activitats els dies laborables | Estudiosos | Marxosos | Casolans | Consumistes | Treballadors |
| Classe | 91,9 | 64,7 | 39,8 | 63,2 | 12,2 |
| Estudi | 79,7 | 49,3 | 34,0 | 41,7 | 8,9 |
| Tasques domèstiques | 18,6 | 30,1 | 44,7 | 29,9 | 33,1 |
| De copes | 8,4 | 41,3 | 15,5 | 13,2 | 22,1 |
| De compra | 10,8 | 20,6 | 30,1 | 39,2 | 18,1 |
| Conversa | 35,6 | 61,8 | 51,5 | 41,7 | 31,3 |
| Televisió | 86,0 | 82,9 | 79,6 | 76,0 | 83,7 |
| Hobby | 4,1 | 3,8 | 2,9 | 23,0 | 4,1 |
| Ordinador | 25,1 | 17,5 | 9,7 | 21,6 | 11,7 |
| Activitats els dissabtes | Estudiosos | Marxosos | Casolans | Consumistes | Treballadors |
| Classe | 3,1 | 2,1 | 4,9 | 2,0 | 1,0 |
| Estudi | 56,0 | 25,5 | 14,6 | 18,1 | 5,1 |
| Tasques domèstiques | 34,3 | 38,1 | 44,7 | 36,3 | 35,6 |
| De copes | 44,1 | 86,4 | 42,7 | 54,4 | 64,4 |
| De compra | 33,3 | 31,8 | 21,4 | 40,2 | 31,3 |
| Conversa | 48,0 | 81,1 | 53,4 | 58,3 | 38,4 |
| Hobby | 4,5 | 7,0 | 2,9 | 36,8 | 4,3 |
| Televisió | 79,0 | 66,4 | 61,2 | 61,3 | 72,0 |
| Ordinador | 27,3 | 15,7 | 22,3 | 22,5 | 16,0 |
| Resultats acadèmics | Estudiosos | Marxosos | Casolans | Consumistes | Treballadors |
| Ha repetit curs | 30,3 | 44,8 | 53,4 | 45,1 | 44,0 |
| Cap suspens en l'última avaluació | 35,2 | 22,7 | 12,6 | 23,5 | 8,1 |

FONT: Elaboració pròpia a partir de Comas D. (coord.) (2003). *Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: INJUVE.

Més enllà de l'acord o no sobre la comprensivitat de la proposta d'estils que formula Comas (2003), aquesta recerca serveix per a exemplificar simplement que no existeix una ruptura entre la joventut actual i la institució escolar: actualment hi ha molts joves que mantenen comportaments i relacions harmòniques amb l'escola. En tot cas, el que succeeix és una diversificació de les valoracions de l'escola (i de les esferes vitals situades fora de l'escola) presents entre els joves, la qual cosa diversifica alhora els comportaments presents a l'aula i en fa més complexa la gestió per part dels responsables escolars. L'escola ha de satisfer la predisposició a l'estudi dels joves estudiosos, però també ha de promoure l'escolarització i l'interès per l'estudi dels joves amb estils de vida amb menys afinitat respecte a l'escola (marxosos, consumistes, casolans, etc.).

6.3. Distàncies culturals envers l'escola: el problema de la identificació expressiva

6.3.1. Autonomia relativa dels joves vs. heteronomia de l'escola

En el marc dels estudis de joventut s'utilitza el concepte d'«autonomia relativa» per a fer referència a la capacitat creixent de maniobra i de llibertat d'acció dels joves respecte a les seves famílies. Casal i altres (2004), a través de l'anàlisi de l'*Enquesta als joves de Catalunya 2002*, constaten que «la situació dels joves respecte a les famílies d'origen ha variat sensiblement i avui hi ha marges d'elecció i maniobra prou amplis en molts camps d'acció» (Casal i altres, 2004, pàg. 134). La taula 5 il·lustra com la major part de joves de 15 a 29 anys no emancipats percep que el seu marge d'autonomia és ampli (al voltant del 90%), sia en la presa de decisions sobre el temps de lleure, sia en la del temps d'obligacions (estudi i/o treball). «Es tracta d'un reconeixement extens que comprèn les diferents classes socials, les dones i els homes uniformement i les edats dels joves grans i dels preadolescents» (Casal i altres, 2004, pàg. 172).

Taula 5. Marge d'autonomia a la llar entre els joves de 15 a 29 anys no emancipats (n=1628)

| Factor | Baix o nul (%) | Regular (%) | Ampli (%) | Total (%) |
|---|----------------|-------------|-----------|-----------|
| Tornar de matinada en cap de setmana | 7 | 9 | 84 | 100 |
| Tenir recursos per a despeses d'oci en cap de setmana | 4 | 9 | 87 | 100 |
| Tenir llibertat per a decidir sobre oci en cap de setmana | 3 | 9 | 87 | 100 |
| Tenir llibertat en despeses de la vida quotidiana | 3 | 8 | 89 | 100 |
| Tenir llibertat de decisió sobre afers d'estudi-treball | 1 | 4 | 95 | 100 |

FONT: Elaboració pròpia a partir de les dades Casal, J. et al. (2004). *Enquesta als joves de Catalunya 2002*. Col·lecció «Estudis», núm. 13. Secretaria General de Joventut.

A més, l'*Enquesta als joves de Catalunya 2002* també demostra que aquests marges d'autonomia es fan extensius cada cop més a grups d'edats més joves. «L'enquesta contribueix a indicar com a element que emergeix la prolongació de l'etapa juvenil en relació amb la infància. L'adquisició i reconeixement d'autonomia relativa entre els nois i noies de 12 a 15 anys és un fet. A més, l'aplegament dels preadolescents en el marc d'un institut d'educació secundària pot contribuir a reforçar aquest aspecte davant els pares i a estendre determinats estils de vida entre els nois i noies (sortir de nit, consum musical i d'oci, etcètera)» (Casal i altres, 2004, pàg. 175).

L'anàlisi realitzada per Estradé i altres (2003) sobre els resultats de l'«Enquesta europea de valors 2000» per al cas dels joves catalans posa en evidència la importància del valor de la llibertat entre la població juvenil, tal com es mostra en la taula 6, i la permissivitat respecte a diferents comportaments, especialment en comparació amb la població adulta. «Aquesta situació, que podríem anomenar «relativisme moral», s'emmarcaria dins un sistema valoratiu de pensament postmodern amb poc fonament normatiu [...]. A Catalunya augmenten els nivells de permissivitat des de fa deu anys; sembla que els codis morals, per tant, esdevinguin més laxos. [...] Els joves són els que marquen la tendència evolutiva de la societat catalana. En tots els casos, els joves presenten uns nivells de permissivitat, respecte als diferents comportaments sobre els quals es pregunta, més alts que el conjunt de la població» (Estradé i altres 2003, pàg. 28).

Taula 6. Actitud amb relació a la importància de la llibertat o l'ordre en la societat

| | Població de 18 a 24 anys | Població adulta |
|--------------------------------------|--------------------------|-----------------|
| Mantenir l'ordre social | 29,3 | 43,3 |
| Respectar la llibertat de l'individu | 65,0 | 47,7 |
| NS/NC | 5,7 | 9,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 |

FONT: «Enquesta europea de valors 2000. Catalunya», dins *Joves i valors. Els joves catalans en l'Enquesta Europea de Valors*. Observatori Català de la Joventut.

Resposta a la pregunta: «Si hagués d'escollir vostè, quina diria que és la responsabilitat més important del govern?».

Hi ha múltiples factors que contribueixen a explicar la flexibilitat i la laxitud de les formes de vinculació social dels joves d'avui. I entre aquests, cal parar especial atenció a l'impacte dels canvis en els seus processos de socialització. La diversificació dels agents de socialització (família, escola, grup d'iguals, televisió, internet, etc.) i la diversificació de les normes que aquests transmeten dificulten la interiorització de models de comportament estables i coherents. Els models educatius permissius de moltes famílies i la importància creixent del grup d'iguals per a la socialització dels joves accentuen aquestes tendències.

Aquesta flexibilitat pot arribar a repercutir negativament sobre la capacitat d'adaptació dels joves a determinats contextos socials fortament normativitzats, menys flexibles, com ara l'escola. En primer lloc, perquè l'escola (i el rendiment escolar) requereix dels alumnes hàbits de treball i capacitat d'esforç, característiques molt vinculades a la qualitat de la socialització. I, en segon lloc, perquè l'escola reclama l'assumpció de determinades normes de comportament i respecte dels seus sistemes d'autoritat.

Sobre aquest punt, convé mencionar que els marges de llibertat amplis i generalitzats han anat transformant les relacions entre pares i fills, així com també les relacions dels joves amb la resta de sistemes de control i d'autoritat. «Els guanys en l'autonomia relativa i el seu reconeixement i la seva legitimació han suposat que entri en crisi la validació de la relació d'imposició-submissió. Les relacions de poder per imposició (que limiten i controlen els marges de maniobra) existeixen, però en una posició de pèrdua de legitimitats amb relació a l'entorn i els iguals. Aquest procés, que no és gens fàcil ni lineal, suposa el manteniment de tensions internes i dominacions en part de les relacions entre joves i adults. El que val per a les relacions familiars també es pot fer extensiu a l'educació escolar» (Casal i altres 2004, pàg. 177).

Efectivament, l'escola continua essent una institució social que imposa als seus membres, alumnes i també professors, normes de comportament molt determinades. En parlar d'heteronomia de l'escola, ens referim al fet que a l'escola, en contrast (o

en competència) amb altres espais de socialització, els joves estan subjectes a les regulacions que aquesta institució imposa, tot perdent part dels marges d'autonomia i la capacitat de prendre decisions sobre les formes de vincular-s'hi. Malgrat les importants transformacions produïdes en relació amb els sistemes d'autoritat, per exemple, l'escola continua essent per a molts joves l'espai social més restrictiu en què es desenvolupen. «Autoritat (o autoritarisme) docent i administrativa, reglamentació dels temps (horaris) i dels espais, dels nivells, dels criteris d'agrupació, de les formes lícites i il·lícites de conèixer, comunicar-se i expressar-se; exàmens (més o menys formals) i altres formes de vigilància, sancions (premis i càstigs), etc.; tot plegat són instruments que visualitzen aquestes normes i aquestes jerarquies» (Bonal i altres, 2003, pàg. 18). I aquesta diferenciació de l'escola respecte a molts dels altres espais socials que els joves freqüenten, especialment en el camp de l'oci, pot provocar distanciament cultural i desafeccions escolars per part d'aquests joves.

6.3.2. Lleurecentrisme vs. exigències de l'àmbit escolar

El control i la regulació de la vida escolar, descrita anteriorment, és la causa que determinats joves concebin l'escola com a espai en el qual queden limitades les seves oportunitats d'autoregulació, d'expressió i de desplegament personal. Aquest fet pot arribar a xocar frontalment amb determinades construccions socials del lleure, caracteritzades pel seu caràcter d'experimentació (fins i tot de transgressió de normes). En aquests casos, les lògiques de funcionament i de concepció del lleure poden arribar a oposar-se a les lògiques dels espais entesos com de responsabilitat i obligació, com ara l'escolar (però també el laboral i, en alguns casos, el familiar). «Són les presències d'experimentació que potencialment més allunyen els joves de l'afinitat respecte a les normes i valors pròpiament escolars» (Bonal i altres 2003, pàg. 38).

Més enllà de determinades formes d'oposició a l'escola a través del lleure, convé deixar clara la importància creixent que assumeix aquest àmbit en les vides de la majoria dels joves. En primer lloc, des d'una perspectiva espacial i temporal, perquè «els nois i noies de tots els orígens socials disposen de més temps lliure que abans, i tendeixen a participar en un ventall d'activitats més gran» (Furlog i Cartmel 2001, pàg. 13). La influència de la indústria del lleure i l'experiència generalitzada de transicions més lentes, entre d'altres, són factors que afavoreixen aquestes disponibilitats. *L'Enquesta als joves de Catalunya 2002* (Casal i altres, 2004) o *L'Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya 2001* (Martínez i González, 2005) destaquen la importància que està assumint el lleure en l'activitat diària —no solament de cap de setmana— dels joves.

I, en segon lloc, des del punt de vista simbòlic, perquè el lleure es configura cada cop més com a espai de descoberta i construcció de les identitats juvenils. Aquesta centralitat cultural i simbòlica de l'oci també es posa de manifest en *L'Enquesta als joves de Catalunya 2002* quan, per exemple, destaca com el temps lliure és més valorat entre els joves que entre els adults. Diverses recerques (Serracant, 2001; Albaigés, Sisto i Román, 2003; Bonal i altres, 2003; etc.) relacionen aquesta valoració de l'oci amb les oportunitats expressives, experiencials i relacionals que ofereix aquest espai, allunyat del control propi dels espais familiar, escolar i laboral. «La justificació d'aquest fenomen és clara: 'la cultura juvenil, la cultura de l'oci, no és una inversió (com ho seria l'educació formal), sinó un consum que proporciona gratificacions i coneixements immediats, i per això és el territori més adient per a portar a terme aquelles estratègies d'identificació i diferenciació que intentaran convertir l'accidentalitat del procés juvenil en quelcom de substancial' (Martínez i Pérez, 1998, pàg. 86). Al mateix temps, i gairebé per definició, el camp social del consum d'oci, a més de suposar una ruptura respecte dels mecanismes disciplinaris escolars, és constituït per unes relacions, unes pràctiques i uns relats identitaris al marge de l'espai familiar. En aquesta direcció es parla de l'espai del lleure com un camp de creació cultural» (Bonal i altres, 2003, pàg.24).

La importància creixent del grup d'iguals per a la socialització dels infants i joves reforça el lleurecentrisme. *L'Enquesta als joves de Catalunya 2002* posa en evidència com els amics són més valorats pels joves que pels adults, i que aquests assumeixen un paper més rellevant en la seva vida (Casal i altres, 2004). En la mateixa línia, i basant-se en les dades de l'anterior enquesta (1998), Serracant (2001, pàg. 99) explica com «tot i ser conscients de les limitacions d'aquest tipus d'enquestes, no deixa de ser interessant donar un cop d'ull al rànquing dels valors que els joves declaren considerar més importants. Si les primeres posicions estan ocupades per valors vinculats a les relacions entre les persones (respecte als altres, solidaritat, honradesa i tolerància), les darreres (tot i que amb un grau d'acceptació igualment molt alt) estan ocupades per valors que no afecten de manera tan directa les relacions socials, sinó que es poden circumscriure a l'àmbit de les capacitats o característiques individuals (capacitat emprenedora, intel·ligència, laboriositat, etc.). Dit altrament, els joves declaren valorar més els trets dels individus que tendeixen a facilitar la vida social i les relacions entre persones». Sembla, doncs, que els joves tendeixen a donar més importància a aquells valors que més afavoreixen el propi desenvolupament personal en l'espai de lleure (habilitats socials) i menys importància als valors que més propicien aquest desenvolupament en els àmbits escolar i laboral (habilitats intel·lectuals i actituds afavoridores del treball). Serracant (2001) assenyalava, a més, que aquesta tendència s'accentua a mesura que disminueix l'edat: les diferències són més importants entre el grup de 15 a 17 anys que no pas entre el grup de 26 a 29 anys.

A més del grup d'iguals, aquí també caldria esmentar la importància creixent dels mitjans de comunicació, en concret la televisió, sobre la socialització i la construcció de les identitats juvenils. *L'Enquesta als joves de Catalunya 2002* apunta que estar

amb els amics i mirar la televisió són de bon tros les activitats més populars entre els joves (encara que els joves miren menys la televisió que els adults —Martínez i González, 2005—). La taula 7, construïda a partir de l'*Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya 2001*, permet establir aquesta comparació.

Taula 7. Principals activitats de temps lliure fetes els dies laborables (2001)

| | Població de 15 a 29 anys | Població total |
|--------------------------------------|--------------------------|----------------|
| Mirar la TV | 19,7 | 22,3 |
| Llegir | 16,5 | 13,2 |
| Estudiar | 14,7 | 5,6 |
| Fer esport | 13,3 | 8,9 |
| Passejar | 13,2 | 21,5 |
| Reunions i àpats amb família o amics | 12,5 | 9,1 |
| Platja/piscina/prendre el sol | 8,5 | 7,4 |
| Sortides de bars o copes | 6,2 | 2,9 |
| Activitats d'ordinador | 6,0 | 3,2 |
| Feines de la llar | 5,8 | 14,9 |

FONT: *Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya 2001*

Davant la importància de l'àmbit del lleure vinculada a l'autonomia i a l'acció relacionada amb la motivació i la gratificació, l'escola tendeix a configurar-se com a espai d'obligació i esforç. Bonal i altres (2003), en la seva recerca sobre les apropiacions escolars dels adolescents a Catalunya, assenyalen tres actituds i formes de relació del jove amb l'escola que associen la presència escolar amb una obligació. Per un costat, destaquen les presències d'acumulació, que fan referència a «aquelles presències escolars caracteritzades per unes expectatives acadèmiques relativament elevades i, en tot cas, ajustades —realistes—, expectatives que fan del pas per l'escolarització obligatòria un requisit necessari i inicial amb vista a l'adquisició futura de credencials educatives superiors» (2003, pàg. 21). Per un altre costat, comenten les presències de mínims, que es donen entre joves que consideren el pas per l'escolarització obligatòria com a via per a «l'adquisició d'una credencial jutjada condició necessària i suficient per tal de funcionar com a treballador, en particular, i ciutadà 'mitjà', en general» (2003, pàg. 22). I, finalment, destaquen les presències de resignació, no interpretades «en termes de necessitat en funció d'unes expectatives més o menys llunyanes de futur [com a obligació necessària, com succeeix en els dos casos anteriors], ans com una obligació imposada, sense més sentit que el de respondre a unes exigències legals i, en ocasions, familiars» (2003, pàg. 22). Aquests estils presencials interfereixen la identificació expressiva de molts joves amb l'escola i amb l'activitat que hi desenvolupen.

Per acabar, simplement convé precisar que aquesta dicotomització entre els espais escolar i de lleure no sempre és clara o compartida pel conjunt de joves. L'escola també ofereix oportunitats relacionals, instruments per a la creació cultural, experiències per a la construcció d'identitats o connexions harmòniques (no necessàriament d'oposició) amb l'àmbit del lleure. Tot i que les oportunitats d'acció en l'un i l'altre espai no seran (ni han de ser) les mateixes, convindria reflexionar sobre la seva interrelació. Bonal i altres (2003, pàg. 20), per exemple, suggereixen la necessitat de revalorar en l'àmbit escolar aquells valors més significatius per als joves, que es posen en joc de manera més intensa en l'àmbit del lleure, en el sentit de reforçar «el pes que en l'experiència escolar cal atribuir als valors de tipus expressiu i relacional, justament des del moment en què aquests transfiguren unes dinàmiques i forces normatives vivencialment més intenses que no pas les derivades de les obligacions estrictament escolars». Serracant (2001, pàg. 40), per posar un altre exemple, apunta la necessitat de relacionar l'activitat escolar amb l'àmbit del lleure: «la vella identitat basada en l'activitat laboral, doncs, deixa pas a uns nous tipus d'identitats, encara en construcció, cada cop més vinculades a l'oci. En aquest sentit, la formació ja no solament serveix per a adquirir habilitats a utilitzar en el món de la producció, sinó que cada cop es valora més el fet que confereix recursos que poden mobilitzar-se en la formació de noves pràctiques culturals. Internet seria l'exemple més clar d'aquesta vinculació creixent entre recursos formatius i possibilitats d'oci».

6.3.3. Cultura digital vs. cultura analògica

Feixa (2001) proposa batejar la primera generació del segle XXI amb el nom de *generació @*. Aquest terme pretén expressar algunes de les tendències de canvi que estan en joc actualment en l'àmbit juvenil, entre les quals destaquen l'accés a les noves tecnologies de la informació i el procés de globalització de les cultures juvenils.

La taula 8 mostra un seguit d'activitats amb la proporció de joves que declara no fer-les mai, i s'observa com un dels canvis més significatius es troba precisament en l'ús de l'ordinador (amb un decreixement de 25 punts percentuals de la manca d'ús). L'extensió de l'ús de les tecnologies de la informació s'ha produït de manera més accentuada en el cas dels joves: diversos estudis (Feixa i altres, 2005; Martínez i González, 2005; Miret, 2005; Serracant, 2001; etc.) constaten que els percentatges

més alts d'ús de les tecnologies (ús d'ordinador, connexió a internet, ús de la telefonia mòbil, etc.) són més presents entre els joves menors d'edat que entre la resta de població jove, i més encara respecte a la població adulta.

Taula 8. Evolució de la proporció de joves de 15 a 29 anys que mai no fan determinades activitats en el seu temps lliure (2002) (n=2000)

| No ho fan mai | 1998 | 2002 |
|----------------------------------|------|------|
| Anar a la discoteca | 14 | 21 |
| Llegir | 28 | 19 |
| Assistir a espectacles esportius | 28 | 50 |
| Sortir d'excursió, al camp, etc. | 20 | 31 |
| Usar l'ordinador | 48 | 23 |
| Mirar la TV | 9 | 3 |
| Estar amb amics | 6 | 2 |
| Estudiar | 36 | 44 |

FONT: *Enquesta als joves de Catalunya 2002* (Casal i altres, 2004)

L'*Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya 2001* posa de manifest el salt generacional entre la població jove i l'adulta en l'ús dels ordinadors i internet: mentre que la meitat del conjunt de la població ha fet servir l'ordinador (50%) i una tercera part, internet (39%), entre els joves de 15 a 29 anys, aquestes proporcions augmenten fins al 85% i el 74% respectivament (Martínez i González, 2005).

L'anàlisi de l'*Enquesta als joves de Catalunya 2002* ofereix conclusions similars. La taula 9, referida només a l'ús d'internet, situa el percentatge en el 70%, i permet il·lustrar alhora com les generacions d'edats més joves realitzen un ús més intensiu de les tecnologies de la informació i de la comunicació.

Taula 9. Freqüència amb què la població de 15 a 29 anys utilitza internet, per sexe, grup d'edat i origen social (Catalunya, 2002)

| Variable | Categories | Gens | No gaire | Força | Molt | Total |
|---------------|------------------|------|----------|-------|------|-------|
| Sexe | Homes | 31,1 | 22,4 | 27,5 | 19,0 | 100,0 |
| | Dones | 30,0 | 25,3 | 28,5 | 16,2 | 100,0 |
| Grup d'edat | 15-19 anys | 27,6 | 24,5 | 26,1 | 21,8 | 100,0 |
| | 20-24 anys | 29,2 | 21,1 | 30,6 | 19,1 | 100,0 |
| | 25-29 anys | 33,6 | 25,7 | 26,9 | 13,8 | 100,0 |
| Origen social | Baix | 42,8 | 21,6 | 22,4 | 13,1 | 100,0 |
| | Mitjà baix | 27,9 | 25,4 | 29,5 | 17,2 | 100,0 |
| | Mitjà alt | 13,0 | 23,4 | 34,2 | 29,3 | 100,0 |
| | Alt | 17,0 | 24,9 | 35,8 | 22,3 | 100,0 |
| | No classificable | 39,0 | 23,5 | 20,9 | 16,5 | 100,0 |
| Total | - | 30,5 | 23,8 | 28,0 | 17,6 | 100,0 |

FONT: *Enquesta als joves de Catalunya 2002*. Observatori Català de la Joventut. Secretaria General de Joventut.

S'observa, doncs, una associació molt clara entre la joventut i l'ús i la intensitat d'ús de les noves tecnologies (Feixa i altres, 2005). I en aquesta associació l'escola hi juga un paper fonamental, especialment perquè en promou la iniciació i en facilita l'accés. Segons Martínez i González (2005, pàg. 87), «una bona part dels joves de 14 a 22 anys [segons dades de l'EGM] que l'any 2000 van accedir a internet ho van fer des de l'escola o la universitat (al voltant del 40%), la qual cosa assenyala fins a quin punt les institucions educatives han tingut i tenen una importància cabdal en l'extensió dels usos de l'ordinador i d'internet entre la població juvenil, i especialment entre els adolescents d'estatus socioeconòmic més modest, que a casa no hi tenen accés [...]. Si bé és habitual que els joves siguin els primers a incorporar les noves tecnologies, aquesta dada ens indica que, a banda de l'edat, també pot ser clau, com a mínim en els inicis d'internet, el fet d'haver-se socialitzat en aquestes tecnologies a l'escola i la universitat, on cada cop són més necessàries.»

Ara bé, un cop emfasitzada la importància de la participació de l'escola en la difusió de les tecnologies de la informació i de la comunicació entre els joves, convé comentar algunes qüestions que contextualitzen i relativitzen alhora aquesta importància. Com assenyalen Martínez i González (2005), l'extensió de l'ús de les noves tecnologies entre els joves, especialment entre els de menys edat, està molt relacionat amb l'increment de l'ús en l'àmbit de l'oci. En concret, tal com s'observa en la taula 10,

el 42% dels joves entre 15 i 29 anys declara vincular l'ús de l'ordinador a l'oci (combinat o no amb usos laborals o escolars), mentre que per internet aquest percentatge és del 34%.

Taula 10. Freqüència i motiu d'ús de l'ordinador i internet entre la població de 15 a 29 anys a Catalunya (2001)

| Variable | Mai | Poc | Sovint feina-estudi | Sovint oci | Sovint feina-estudi/oci |
|-------------------|-----|-----|---------------------|------------|-------------------------|
| Ús de l'ordinador | 15 | 17 | 26 | 12 | 30 |
| Ús d'internet | 26 | 30 | 10 | 18 | 16 |

FONT: *Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya*

Mentre que «l'escola té un paper central en la iniciació d'algunes persones, i sobretot en l'increment de l'ús puntual que en fa molta gent [...], el paper de l'escola sembla menys rellevant en l'extensió de l'ús d'internet, i en menor mesura de l'ordinador, que l'apropiació juvenil que es fa d'aquestes tecnologies. Amb això volem dir que la penetració d'aquestes dues tecnologies, però especialment internet, entre la població més jove té a veure amb uns usos que no són els prioritzats a l'escola i que són els que fan d'aquestes tecnologies objectes que sedueixen els joves» (Martínez i González, 2005, pàg. 46).

Tanta és la rellevància de l'ús de les noves tecnologies en l'oci, que Martínez i González (2005, pàg. 185) comenten que «per la ràpida apropiació que en fan els més joves en el camp de l'oci, [...] sembla que estiguem parlant d'una nova forma d'oci amb una nova lògica que no correspon ni a la cultura legítima (consums minoritaris i que sistemàticament estan lligats a una posició alta en els nivells d'estudis i l'ocupació, com anar al teatre, visitar museus, llegir, etc.) ni a la cultura popular (consums més estesos entre el conjunt de la població i que no mostraven una associació clara amb les posicions més altes per estudis, ocupació i ingressos, com mirar la televisió, escoltar música, etc.). És un tipus de consum cultural que està en procés d'extensió per arribar a ser cultura popular, però que té particularitats que el poden mantenir fora de l'abast de certs sectors. [La importància d'aquestes noves formes de consum cultural és que, amb la progressiva integració de diferents artefactes culturals en format digital, aquesta tecnologia serà clau per a l'articulació futura de moltes de les altres formes de consum cultural]».

La penetració d'aquestes noves formes de consum cultural ha contribuït a transformar els llenguatges, els temps, els espais simbòlics, etc. de molts joves. Feixa (2001, pàg. 46) expressa aquest canvi progressiu amb «la transició d'una cultura analògica —basada en l'escriptura i un cicle vital regular (continu)— a una cultura digital —basada en la imatge multimèdia i un cicle vital discontinu (binari)». La cultura analògica s'assimilava a la cultura escolar actualment més estesa, mentre que la cultura digital (que va més enllà de garantir determinats usos «acadèmics» de les noves tecnologies) comprendria aquelles formes culturals més típicament juvenils.

Per exemple, la linealitat que caracteritza la transmissió de coneixements a l'escola té poc a veure amb les formes de comunicació i amb la concepció del temps de molts joves en l'actualitat. Aquesta nova concepció «es caracteritza, d'una banda, per la simultaneïtat extrema, és a dir, per la immediatesa amb què sorgeix la informació —la qual possibilita que les músiques, les modes i els estils siguin interioritzats per joves de tot el planeta al mateix temps—; d'altra banda, implica una extrema atemporalitat, en la mesura en què els nous mitjans s'identifiquen pels *collages* temporals i la creació de moments artificials, mítics i místics —com els que permeten experimentar els jocs de realitat virtual, les festes *rave* o les noves religions electròniques. Les cultures emergents exploren el planeta i tota la història de la humanitat tot component hipertextos amb textos d'origens molt diversos —barrejant la cultura rap dels guetos nord-americans amb música electrònica. L'ús recurrent de la telefonia mòbil per part dels joves seria un exemple d'aquesta temporalitat virtual, ja que afegeix flexibilitat a les connexions personals i crea vincles socials sense necessitat d'establir cap contacte físic» (Feixa, 2001, pàg. 48). L'ordenació de l'activitat acadèmica, els ritmes i les fases amb què es gestiona el procés d'aprenentatge, les formes d'accedir a la informació, etc. que posa en pràctica l'escola s'allunyen de la flexibilitat que la cultura digital imprimeix als espais socials juvenils.

6.4. Discontinuitats en la transició escola-treball: el problema de la identificació instrumental

Els valors instrumentals giren a l'entorn de la utilitat i la necessitat que els adolescents assignen a la institució escolar i al seu procés d'escolarització. En els models de transició tradicionals, aquests valors s'han construït en el marc de trajectòries de transició cap al món del treball més o menys contínues i lineals, en el qual l'escolarització era concebuda com a vehicle per a la inserció i la mobilitat sociolaboral. «La formació, a través dels estudis reglats com a pas previ necessari, canalitzava i conduïa les trajectòries dels individus al món laboral i determinava la posició a ocupar. La qualificació assolida en el sistema educatiu, per tant, garantia una qualificació determinada en el mercat: [...] a mesura que augmentava la qualificació dels subjectes mitjançant el sistema educatiu, l'ingrés al món laboral es caracteritzava per l'ocupació de llocs de major qualificació [...]. L'èxit

en l'etapa formativa escolar era considerat un factor decisiu per a l'èxit en la posterior inserció al món laboral» (Albaigés, Sisto i Román, 2003, pàg. 70).

El context actual de la transició escola-treball ha variat substancialment. Diverses recerques (Casal, 1997; Miró i Ortiz, 1999; Albaigés, Sisto i Román, 2003; etc.) han constatat com a Catalunya la segmentació i precarització que ha experimentat en les darreres dècades el mercat laboral ha afectat especialment els joves, limitant bona part de les seves oportunitats laborals al segment secundari¹⁹, precari. Aquesta precarietat, que afecta especialment els joves, es caracteritza per la inseguretat sobre la continuïtat de la relació laboral, la degradació i vulnerabilitat de la situació de treball, la insuficiència i incertesa dels ingressos salarials i la insuficiència i reducció de la protecció social (Cano, 1997). La taula 11, que conté l'evolució de les taxes d'atur i de temporalitat per edat, il·lustra l'impacte diferenciat de la incertesa laboral en funció de l'edat.

Taula 11. Taxa de temporalitat i d'atur per grups d'edat a Catalunya (2001-2005)

| Grup d'edat | Indicadors | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 |
|-------------|---------------------------|------|------|------|------|------|
| 16-24 anys | Taxa de temporalitat | 61,0 | 58,4 | 54,9 | 56,0 | 57,4 |
| | Temporalitat no desitjada | 91,5 | 86,8 | 82,5 | 80,6 | - |
| | Taxa d'atur | 17,1 | 20,3 | 22,2 | 21,2 | 15,9 |
| Total | Taxa de temporalitat | 25,3 | 24,4 | 23,3 | 24,1 | 24,5 |
| | Temporalitat no desitjada | 89,5 | 87,9 | 82,6 | 85,0 | - |
| | Taxa d'atur | 8,6 | 10,1 | 10,0 | 9,7 | 7,0 |

FONT: *Enquesta de població activa*. Institut d'Estadística de Catalunya.

Els efectes de la precarització laboral sobre les trajectòries de transició escola-treball han estat diversos. En el marc del present informe, convé destacar-ne fonamentalment dos: les discontinuïtats en la relació entre educació i ocupació, i el retard de l'emancipació familiar.

6.4.1. Discontinuïtats en la transició escola-treball

En relació amb el primer efecte assenyalat, convé destacar que les transicions es caracteritzen per les discontinuïtats i per la relació complexa entre els àmbits educatiu i laboral. L'escola resulta ser solament la primera etapa en trajectòries complexes i menys directes, que només a vegades resulten ser contínues i en la resta d'ocasions es caracteritzen per avançaments i retrocessos combinats amb retorns al sistema educatiu o amb períodes d'espera, que condueixen els joves a diferents i imprevisibles posicions dins l'estructura social i ocupacional.

Aquestes transicions correspondrien a les denominades per Casal (1997, 2004) com a trajectòries en precarietat, caracteritzades per una veritable ruptura de la linealitat imperant en els models característics d'etapes anteriors. A diferència d'altres modalitats transicionals en retrocés, les trajectòries en precarietat consisteixen en el fet que «la inserció en el treball queda dominada per la rotació laboral, l'atur, la subocupació i, en definitiva, la plena inestabilitat, sense aconseguir configurar en les seves successives entrades i sortides del món laboral una orientació clara cap a l'obtenció d'expectatives, tant si són altes com baixes. La inestabilitat és tal que els individus es veuen incapaços de generar cap tipus de desenvolupament de carrera laboral o professional amb certa coherència» (Albaigés, Sisto i Román, 2003, pàg. 78).

L'expansió educativa ha creat una oferta de professionals formats que no sempre troben una continuïtat en la demanda del mercat laboral. «La qualificació, en molts casos de nivell superior, tècnica o professional o clarament especialitzada, no és suficient per a garantir un procés d'inserció exitós a causa de la manca d'oportunitats concretes en l'àmbit en el qual s'han format i sovint acaba per condemnar els joves a exercir diferents tasques sense una relació directa o indirecta amb la seva formació» (Albaigés, Sisto i Román, 2003, pàg. 78). Aquest és el fenomen de la sobrequalificació.

19. Mentre el segment primari està integrat per treballadors estables, relativament protegits per elevats costos d'acomiadament, amb salaris acceptables, amb possibilitats de promoció interna, que ocupen els llocs més qualificats i centrals de l'empresa, el segment secundari aglutina les formes de flexibilitat laboral més controvertides: els treballadors amb contractes temporals, inestables i sotmesos a una elevada rotació, que realitzen tasques puntuals sense continuïtat, externalitzats de l'empresa i del nucli del procés productiu, amb salaris baixos i pitjors condicions de treball.

Taula 12. Població ocupada assalariada que no cursa estudis distribuïda per grups d'edat, sexe i formació en relació amb l'ocupació a Catalunya (1995-2005)

| Edat | Sexe | F/O | 1995 | 1997 | 1999 | 2001 | 2003 | 2005 |
|---------------|-------|---------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 16-29 anys | Homes | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | | Sobrequalificats | 48,9 | 44,6 | 44,7 | 47,9 | 48,3 | 45,0 |
| | | No Sobrequalificats | 51,1 | 55,4 | 55,3 | 52,1 | 51,7 | 55,0 |
| | Dones | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | | Sobrequalificats | 48,8 | 52,0 | 53,0 | 52,4 | 55,2 | 56,1 |
| | | No Sobrequalificats | 51,2 | 47,9 | 47,0 | 47,6 | 44,8 | 43,9 |
| | Total | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | | Sobrequalificats | 48,8 | 47,9 | 48,4 | 49,9 | 51,4 | 49,8 |
| | | No Sobrequalificats | 51,2 | 52,1 | 51,6 | 50,1 | 48,6 | 50,2 |
| 30 i més anys | Homes | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | | Sobrequalificats | 22,1 | 21,1 | 26,1 | 32,4 | 33,6 | 38,8 |
| | | No Sobrequalificats | 77,9 | 78,9 | 73,9 | 67,6 | 66,4 | 61,2 |
| | Dones | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | | Sobrequalificats | 28,1 | 29,2 | 33,3 | 38,1 | 41,3 | 44,8 |
| | | No Sobrequalificats | 71,9 | 70,8 | 66,7 | 61,9 | 58,7 | 55,2 |
| | Total | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | | Sobrequalificats | 24,3 | 24,1 | 28,8 | 34,7 | 36,8 | 41,4 |
| | | No Sobrequalificats | 75,7 | 75,9 | 71,2 | 65,3 | 63,2 | 58,6 |
| Total | Homes | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | | Sobrequalificats | 29,4 | 27,4 | 31,2 | 36,7 | 37,2 | 40,3 |
| | | No Sobrequalificats | 70,6 | 72,6 | 68,8 | 63,3 | 62,8 | 59,7 |
| | Dones | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | | Sobrequalificats | 35,2 | 36,8 | 39,9 | 42,7 | 45,0 | 47,6 |
| | | No Sobrequalificats | 64,8 | 63,2 | 60,1 | 57,3 | 55,0 | 52,4 |
| | Total | Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | | Sobrequalificats | 31,6 | 31,0 | 34,7 | 39,2 | 40,5 | 43,4 |
| | | No Sobrequalificats | 68,4 | 69,0 | 65,3 | 60,8 | 59,5 | 56,6 |

FONT: Serracant, P. (2005). *La sobrequalificació entre els joves catalans*. Barcelona: SGJ.

Serracant (2005) ha analitzat recentment el fenomen de la sobrequalificació a Catalunya. Tal com s'observa en la taula 12, la sobrequalificació afectaria el 43,4% de la població ocupada assalariada, amb un augment de més de deu punts percentuals respecte al 1995. Entre els menors de 30 anys, el 56,1% dels ocupats treballen en feines que requereixen un nivell formatiu mínim inferior al que posseeixen. «La sobrequalificació afecta els joves de manera especial: la tradicional segmentació per edats del mercat laboral també es reflecteix amb relació a la sobrequalificació. Així, la meitat dels joves ocupats assalariats [49,8%] estan sobrequalificats, mentre que només el 41,4% dels més grans de 29 anys ho estan» (Serracant, 2005, pàg. 46). Serracant (2005) afegix, a més, que aquesta especificitat juvenil podria estar canviant, ja que la sobrequalificació s'estendria també entre el conjunt de la població ocupada (perquè no sempre els joves superarien la seva situació de sobrequalificació un cop abandonada l'etapa inicial d'inserció laboral).

Aquest és l'escenari laboral que molts joves esperen trobar quan emprenguin el seu procés d'inserció laboral. Les discontinuïtats en la transició de l'escola al treball i les menors garanties de qualificació laboral associades al nivell d'instrucció podrien comportar per a determinats grups de joves un cert debilitament i una certa pèrdua de consistència dels valors instrumentals associats a l'escola. En un context en què el nivell educatiu no afavoreix (quasi) necessàriament l'èxit del procés d'inserció laboral, l'escolarització perd la seva valoració d'utilitat i necessitat per a la mobilitat social, alhora que el retorn de la inversió en educació al mercat laboral és més incert per a determinats col·lectius.

Això pot contribuir a reforçar permanències amb dèficits d'identificació instrumental amb la institució escolar, així com també abandonaments prematurs del sistema educatiu (amb dèficits instructius, perquè la instrucció no és cap garantia). Convé destacar que la segmentació del mercat laboral pot arribar a desincentivar la implicació i la inversió en educació dels joves, també en l'etapa d'escolarització obligatòria, i a estimular la seva inserció laboral un cop hagin superat aquesta etapa, atrets pel reclam d'un mercat segmentat preparat per a la inserció laboral dels joves no formats. Les noies, que tenen majors dificultats d'incorporació al mercat, allarguen la seva trajectòria acadèmica (alhora que incrementen la seva sobrequalificació).

Davant aquestes discontinuïtats, algunes recerques (Serracant, 2001, per exemple) ja suggereixen com els valors instrumentals associats a l'escolarització poden desplaçar-se cap a altres espais més significatius per als adolescents. Allò que el jove aprèn a l'escola li aporta oportunitats de realització en l'àmbit de l'oci, per exemple.

Aquesta situació pots estar canviant en els darrers anys, ja que la forta creació de llocs de treball per la persistència d'un cicle allargat de creixement econòmic i la important reducció de la incorporació de joves en el mercat laboral pel buit demogràfic de dècades anteriors estan generant una millora considerable de la capacitat del mercat laboral d'inserir la població jove en millors condicions. De fet, ja s'ha observat com s'està reduint la durada del període de transició entre l'escola i el mercat laboral (CIREM, 2005) i com molts estudiants dels darrers cursos dels cicles de formació professional ja estan treballant, fins i tot abans d'acabar els estudis (Consell de la Formació Professional de Terrassa, 2005).

La millora de la transició entre l'escola i el treball, que hom preveu que es mantindrà en els propers anys, pot fer canviar els comportaments dels joves envers els estudis. En algunes poblacions i zones amb un mercat laboral molt expansiu i dinàmic, com les relacionades amb el turisme, ja es constata un menor nivell educatiu de la població per una tendència a abandonar abans els estudis davant les oportunitats que ofereix el mercat laboral. Amb tot, el discurs estandarditzat pels mitjans de comunicació continua essent el dominat per les pautes de comportament generades durant el llarg període de crisi de l'ocupació des dels anys setanta fins entrat el segle XXI. Cal, doncs, estar preparat per a un canvi progressiu de comportament dels joves i les seves famílies en el cas que la situació del mercat laboral continuï amb els nivells d'activitat actuals.

6.4.2. Retard de les transicions a la vida adulta

I en relació amb el segon efecte assenyalat, i com a conseqüència, en bona part, de les dificultats d'accés a l'estabilitat, les transicions s'han allargat en el temps i l'emancipació laboral, residencial i familiar es posposa. «La joventut s'ha caracteritzat tradicionalment com a procés de transició vers l'adulthood. Aquesta visió concep el jove com a subjecte que aspira a assolir les metes que defineixen l'adult, és a dir, l'emancipació laboral, residencial i familiar. No obstant això, aquest model és qüestionat per les formes d'inserció laboral en precari a les quals accedeix el jove en el marc actual de l'anomenada crisi del treball. L'assumpció de responsabilitats típiques de l'adult que vinculen el subjecte definitivament a l'estructura social es posposen i, en conseqüència, la joventut es perpetua. Així, aquesta etapa es revalorat com a instància de llibertat, obtinguda no solament mitjançant un apropament flexible, en precari, a l'àmbit del treball, sinó a través també del consum i de l'oci» (Albaigés, Sisto i Román, 2003, pàg. 88).

En un context en el qual l'assumpció de responsabilitats adultes queda posposada, els models d'escolarització «disciplinats» i «responsables» (des de la perspectiva de l'escola), caracteritzats per l'orientació, la dedicació i la constància envers l'estudi, es fan socialment menys exigibles i necessaris en el futur immediat, alhora que decreix la capacitat que té la institució escolar d'atraure els adolescents vers aquests models d'escolarització.

De fet, el retard en l'emancipació familiar i en l'assumpció de les responsabilitats pròpiament adultes, que fan menys necessària l'acomodació del present respecte a determinats projectes de futur, juntament a la incertesa respecte a aquests futurs projectes adults (com a conseqüència de la precarietat en les condicions de vida del present), reforçaria determinades actituds presentistes entre els joves.

Tant l'*Enquesta als joves de Catalunya 2002* com l'«Enquesta europea de valors 2000» per al cas dels joves catalans constaten la importància de les actituds presentistes dels joves. Com diu Estradé *et al.* (2003, pàg. 28), «a partir de la lectura de l'enquesta, podríem afirmar que els joves catalans són presentistes, és a dir, viuen el present amb intensitat i no es plantegen reflexivament el seu futur immediat o llunyà». La taula 13 il·lustra com la majoria de joves (56,4%) declara viure al dia i com aquesta actitud s'accentua entre els més joves i entre els que parteixen d'un estatus econòmic més precari. Com més incert és el futur, més s'accentuen les actituds focalitzades en el present.

Taula 13. Actitud en relació amb el presentisme

| | Total | Sexe | | Grup d'edat | | | Estatus (2) | | |
|-----------------|-------|-------|-------|-------------|-------|-------|-------------|-------|-------|
| | 18-29 | H | D | 18-24 | 25-29 | AB | C1 | C2 | DE |
| Presentista (1) | 56,4 | 58,6 | 54,2 | 59,7 | 51,3 | 44,4 | 54,4 | 58,7 | 77,8 |
| No presentista | 38,2 | 36,0 | 40,5 | 35,0 | 43,1 | 42,0 | 40,5 | 37,1 | 22,2 |
| Ns/nc | 5,4 | 5,4 | 5,3 | 5,3 | 5,6 | 13,6 | 5,1 | 4,2 | 0,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

FONT: *Enquesta europea de valors als joves catalans*. Observatori Català de la Joventut.

(1) D'acord amb la frase: «El futur és tan incert que el millor que es pot fer és viure al dia.»

(2) AB correspon a classe alta, mitjana-alta; C1, a classe mitjana (empleats i treballadors no manuals); C2, a classe mitjana (treballadors manuals, especialitzats i semiespecialitzats), i DE, a classe treballadora i altres (treballadors manuals no especialitzats, aturats, etc.).

Cal pensar que la valoració de l'escolarització implica, en certa manera, projectar-se en el futur per donar sentit a la presa de decisions del present i orientar-la. La identificació instrumental amb l'escola passa per entendre que els esforços que s'hi inverteixin i els resultats educatius que se n'obtinguin en el present serviran per a aconseguir una millor posició en l'estructura social i ocupacional en el futur. El presentisme manifest de molts joves, en canvi, no afavoriria aquest tipus de valoracions.

6.5. Repercussions educatives

El present capítol pretenia identificar alguns dels elements que es consideren clau a l'hora de reflexionar sobre l'orientació que actualment tenen els joves²⁰ envers l'àmbit escolar. Al llarg de l'exposició, s'ha posat l'èmfasi a destacar aquells problemes d'identificació dels joves amb l'escola, tant amb els valors expressius que representa i transmet, com amb la percepció d'utilitat de l'experiència que aporta. Òbviament, aquests dèficits d'identificació repercuteixen negativament sobre la implicació (esforç, interès, etc.) que els mateixos joves mantenen amb l'activitat acadèmica en particular i amb el funcionament quotidià de l'escola en general, així com també sobre les expectatives dipositades en l'àmbit educatiu. Finalment, aquest distanciament cultural es veu reflectit en els resultats educatius.

Dels problemes d'identificació expressiva i instrumental exposats se'n deriven reptes per als mateixos joves i per al conjunt de la comunitat educativa, també l'escola i l'administració educativa. D'entre tots els reptes que interpel·len l'escola, aquí val la pena destacar-ne un: la necessitat d'optimitzar l'apropiació cultural de la institució escolar per part dels joves, de tal manera que l'espai escolar no sigui percebut com a aliè per aquests.

En primer lloc, això implica renovar les maneres d'ensenyar i aprendre «tradicionals», basades en el protagonisme del professorat i en la transmissió acadèmicoescolar unidireccional, que no sempre funcionen de manera efectiva i generalitzada entre els joves d'avui. Potenciar el protagonisme i el compromís de l'alumnat amb el seu aprenentatge i fomentar el desplegament de la seva creativitat són tal vegada els majors reptes de l'educació actual. En aquest sentit és fonamental tenir en compte els nous llenguatges i suports a l'hora de plantejar els aprenentatges, les noves formes d'accedir a la informació i gestionar-la i el paper actiu que pot jugar el mateix jove en el procés d'aprenentatge quan disposa d'una àmplia paleta d'eines digitals per a l'exploració, l'expressió i la comunicació per a realitzar projectes significatius.

Precisament, i en segon lloc, també suposa repensar les formes de participació dels joves en les dinàmiques de funcionament de l'aula i del mateix centre escolar. No es tracta solament d'implicar els representants d'estudiants en els òrgans de participació formal de l'escola, sinó també de donar oportunitats al conjunt dels alumnes d'incidir i de comprometre's en el desenvolupament de les activitats instructives, organitzatives i socials del centre que quotidianament els afecten.

Per això, i finalment, cal reflexionar sobre l'obertura del centre a la cultura i l'entorn dels joves. Convé considerar les possibilitats d'aproximar els continguts curriculars als referents culturals dels joves, de vincular les activitats del centre amb els agents del territori que els són més significatius, etc.

20. Convé recordar, tal com s'ha destacat anteriorment, la diversitat d'actituds presents entre els joves envers l'escola. Les realitats descrites en el present capítol no són extensibles necessàriament al conjunt dels joves, sinó que se circumscriuen a determinades categories socials (classes socials, gèneres, subcultures juvenils, etc.).

7 . LA COMPLEXITAT DE LA GESTIÓ DE L'ORGANITZACIÓ ESCOLAR

7.1. Introducció

En un vell article de Sergio Bruno (1991)²¹, aquest autor posava de manifest el canvi que s'estava produint en la transició de la societat industrial tradicional al que en aquells moments denominava el nou sistema de «competència innovadora», que deixava de banda la força de treball poc qualificada i amb escassa escolaritat davant la que havia assolit un major nivell d'estudis. No feia sinó anunciar la que seria una de les principals exigències de la societat del coneixement, la d'entendre que la nova etapa exigia donar com a superada l'època de l'educació selectiva, en la qual s'havia produït la distinció entre educació i formació professional, i passar a una nova era en què ambdós processos passessin a integrar el que anomenava «producció, manteniment i desenvolupament de recursos humans», atès que considerava que «la distinció entre educació i formació professional era bàsicament una herència distorsionada del període de transició entre educació selectiva i educació de masses».

Aquesta visió precursora de Bruno apunta tota la transformació dels sistemes educatius dels països avançats per adaptar-se a les noves demandes de la societat i de l'economia. La necessitat d'enquadrar l'educació de tota la població i no solament d'unes minories en una societat en plena transformació institucional, cultural, econòmica i social ha convertit la gestió dels sistemes educatius en un dels reptes més difícils d'afrontar de les nostres societats: com desenvolupar capacitats cognitives d'alt nivell en el conjunt de les noves generacions, amb tota la seva diversitat, sense un marc clar de models de suport perquè tots estan canviant molt ràpidament, i en un context de gran autonomia dels principals actors: mestres i professors, i alumnes i les seves famílies.

La informació recopilada i analitzada en els capítols precedents aporta algunes evidències clares sobre alguns aspectes del rendiment del sistema educatiu català. En canvi, en altres dimensions les conclusions són menys sòlides a causa de les llacunes de les informacions existents i dels límits dels models interpretatius disponibles.

Entre les evidències destaca el fet de la baixa capacitat del sistema per a aconseguir reduir el nombre de joves que acaben els respectius cicles educatius sense obtenir la graduació corresponent o la suficiència dels aprenentatges realitzats. Sigui quina sigui l'adscripció teòrica sobre la comprensió del concepte de rendiment escolar (o les possibles interpretacions dels objectius exigibles al sistema educatiu, o també les imprecisions estadístiques), el fet que un 30% de l'alumnat matriculat a 4t d'ESO no obtingui la graduació, o que el 25% dels joves no aprovin el 2n curs de batxillerat, o bé que, en l'àmbit de matemàtiques o de llengua anglesa, menys del 60% de l'alumnat superi les competències bàsiques desitjades, significa en si mateix, sense entrar en comparacions relatives, un indicador prou consistent de les dificultats del mateix sistema per a escolaritzar de forma exitosa la universalitat de les generacions joves.

Aquests indicadors es complementen amb els que detecten un nombre elevat de joves que no continuen estudiant en finalitzar l'escolarització obligatòria, evidentment perquè no poden accedir als nivells superiors, i un nombre elevat de joves menors de 24 anys que s'incorporen al mercat laboral amb nivells baixos d'educació.

Si s'incorporen a l'anàlisi elements de comparació amb la resta d'Espanya o amb altres regions europees, al marge dels criteris d'interpretació dels valors relatius, sembla evident que Catalunya no excel·leix en matèria educativa en el seu entorn. Normalment estem per sota de la mitjana europea, en algunes matèries per sobre de la mitjana espanyola i en altres clarament per sota, com en el percentatge de joves amb nivells educatius baixos en comparació amb el País Basc o amb la Comunitat Autònoma de Madrid.

21. Bruno, Sergio (1991). «Nuevas estrategias educativas para modelar nuestro futuro». CEDEFOP: Formación Profesional, 2/1991.

Percentatge de joves de 20 a 24 anys amb nivell d'estudis baix (han assolit, com a màxim, la secundària obligatòria) en relació amb la població de la mateixa franja d'edat

| | 2000 | 2002 | 2004 |
|-----------------------|------|------|------|
| Catalunya | 31,6 | 32,4 | 39,9 |
| Madrid (Comunitat de) | 21,4 | 27,5 | 29,3 |
| País Basc | 18,6 | 20,1 | 19,3 |
| Espanya | 33,8 | 35,5 | 38,2 |
| Dinamarca | 29,9 | 20,3 | 23,9 |
| Irlanda | 17,2 | 15,7 | 14,4 |
| Holanda | 28,0 | 26,1 | 25,2 |
| UE-15 | 23,7 | 23,9 | 23,6 |
| UE-25 | 21,5 | 21,6 | 21,3 |

FONT: elaboració pròpia a partir de dades d'Eurostat

Aquestes xifres s'han de posar al costat, tal com s'ha explicat durant tot l'informe, dels èxits obtinguts en la generalització de l'escolarització, en els nivells d'escolarització de l'etapa preescolar i en l'accés als estudis universitaris.

Els esforços realitzats durant les darreres dècades per satisfer la demanda de la població de més educació com a resposta a la crítica situació de l'ocupació que ha afectat durant anys l'economia catalana i a les pressions de les noves necessitats socials generades per la incorporació de les dones al mercat laboral, s'han dirigit bàsicament a l'ampliació de l'oferta de places d'educació preescolar i als nivells universitaris. En canvi, no es va aprofitar la crisi demogràfica iniciada a mitjan anys setanta per a mantenir unes inversions suficients en matèria educativa per tal de poder afrontar amb millors resultats el previsible increment de la complexitat del sistema deguda a la incorporació d'una major diversitat en el marc d'una societat més plural, en els nivells intermedis de primària i secundària.

Avui el problema està en els nivells de l'educació primària i sobretot en els de secundària, tant l'obligatòria com la postobligatòria, ja que és aquí on es juguen els nivells educatius de la població dels propers 20-30 anys. Catalunya serà en el futur immediat allò que inverteixi a completar els nivells educatius secundaris de la seva població jove actual. La capacitat de renovar els models productius industrial i de serveis, i la capacitat de millorar la cohesió social per a obtenir un major grau de benestar per a la població dependran en bona mesura de la qualificació de la població activa, capaç de generar innovació i creativitat, la base de la qual recolza en la generalització de l'educació secundària per a la quasi totalitat de la població adulta. El present informe aporta evidències suficients per a concloure que, si no se superen els obstacles actuals que dificulten aconseguir uns millors resultats del sistema educatiu, aquests objectius comunament acceptats per la ciutadania i fomentats pels responsables institucionals del país no es podran assolir.

En aquest context, la qüestió de la gestió del mateix sistema esdevé prioritària: de ser l'instrument per a aconseguir les finalitats del sistema ha passat a ser un dels problemes principals. Tanmateix, tradicionalment no s'hi ha prestat prou atenció. Lògicament el sistema ha estat més preocupat de cara enfora pels aspectes més educatius, pedagògics o institucionals que no pas pels problemes que quotidianament havia de resoldre, bàsicament problemes d'organització. Però avui ja no es poden ignorar. La problemàtica de la gestió dels centres, la relació entre els centres i els departaments centrals de les administracions educatives, la determinació del nivell més adient de descentralització de l'administració educativa, l'establiment dels graus adients d'autonomia dels centres i la manera com s'ha d'emprar aquesta autonomia per a obtenir millors resultats i més satisfacció en l'aprenentatge de l'alumne i la docència del professorat, els processos de funcionament i de control interns, el paper de la inspecció educativa, etc. són en conjunt aspectes relacionats amb l'organització del sistema educatiu.

Els resultats de PISA 2000 i PISA 2003 suggereixen que els estudiants rendeixen a un nivell major en un entorn escolar amb elevades expectatives, on siguin presents els valors de l'esforç i la disciplina i una bona relació entre el professorat i l'alumnat. Aconseguir aquest ambient favorable és bàsicament una qüestió organitzativa. Ara bé, l'organització que requereix l'escola actual ve condicionada per la complexitat de la societat que ha d'atendre els estudiants que arriben a l'escola i són fruit d'una societat que ja no és homogènia i que necessita tractar de manera diferent realitats que també ho són. Com millor funcioni el sistema, millors condicions es podran oferir als joves i als mestres per a potenciar la tasca educativa en un context que no hi és gens favorable.

En aquesta situació és cabdal identificar els factors que debiliten la resposta del sistema educatiu davant els canvis socials i els reptes als seus objectius. Malgrat les limitacions de la informació disponible, que alhora és una de les manifestacions d'aquests mateixos factors, el present informe ha pogut detectar alguns dels elements clau del diagnòstic.

Hi ha un element històric en l'herència d'un escàs desenvolupament de l'educació al país, que llasta les evolucions positives de les darreres dècades i que ha calgut superar, en els seus aspectes bàsics, en poques dècades, en un moment en què la rapidesa dels canvis socials i econòmics demanava la concentració dels esforços en altres prioritats. Lògicament aquest factor tendeix cada cop més a reduir el seu pes en el conjunt de les explicacions de les dificultats actuals i, de cara al futur, la seva significació serà més minsa.

Hi ha un element cultural que s'ha d'abordar des de dos vessants, un de més local i un altre de més global. D'una banda, el capital cultural de les famílies està correlacionat, en tots els estudis internacionals realitzats, amb l'èxit escolar. A Catalunya, fruit del factor històric, hi ha un trencament molt agut del capital cultural entorn de la població que ara té uns 40 anys; és a dir, les famílies que ara tenen els seus fills en els cicles educatius secundaris. Aquest factor tendirà a reduir la seva influència dràsticament en els propers anys per l'increment sobtat del capital cultural de les famílies més joves i pel ràpid increment dels nivells educatius i de la taxa d'activitat de les dones, malgrat que la incorporació a la vida adulta de molts joves amb nivells educatius baixos reproduirà col·lectius significatius de famílies amb bagatges culturals escassos.

D'altra banda, els canvis culturals en els valors, comportaments, necessitats i expectatives de les noves generacions han variat ràpidament en pocs anys seguint els canvis democràtics, els millors nivells de riquesa i d'educació, i els processos més generals relacionats amb la societat del coneixement i el desenvolupament de les tecnologies de la informació i de la comunicació. Aquests canvis han afectat profundament la funció educativa de l'escola i les expectatives dels joves en l'educació. El sistema educatiu no s'ha adaptat prou a aquests canvis, no solament a Catalunya sinó, en general, en tots els països avançats. De fet, un dels seus principals reptes en l'actualitat és com ha de tractar la diversitat; el sistema educatiu actual, fruit de la complexitat de les nostres societats, té la necessitat imperiosa de trobar nous mitjans per a tractar aquesta diversitat d'un alumnat cada vegada més plural tant ètnicament com cultural i tant psicològicament com social.

L'informe PISA 2003 conclou que, a major despesa pública per alumne, més augmenten les puntuacions dels alumnes en habilitat lectora. En tot cas, i sense que això serveixi d'excusa, aquestes dades no s'han de prendre de forma absoluta, perquè Corea del Sud i Irlanda són dos exemples de com menys inversió no és sinònim de baixos resultats; a més, la despesa pública és un factor necessari però no suficient per a la millora de l'educació. En efecte, també són molt importants la sensibilitat social envers la cultura, l'escola i l'esforç, i el compromís de les institucions i associacions públiques i privades.

Això no obstant, hom pot afirmar que hi ha un element d'escassetat pressupostària evident, no sempre justificable per les dificultats del finançament estructural del govern català. Per a abordar el futur de l'educació al país, serà necessària una major prioritat pressupostària pública, malgrat que difícilment s'aconseguirà el suport polític necessari si no millora la capacitat de demostrar una gestió més eficaç amb resultats comprovats. El compromís entorn d'objectius mesurables de contribució a l'educació del PIB que s'acostessin a les mitjanes europees seria una fita a assolir.

Hi ha, tot amb tot, un element organitzatiu. El sistema educatiu català no ha tingut la capacitat de contrarestar els factors adversos que s'han descrit anteriorment en un context de penúria de recursos amb l'empenta suficient per a aconseguir nivells elevats d'eficàcia. Això no vol dir que no hi hagi resultats, i molt importants, sinó que el nivell d'eficàcia és baix. El sistema està saturat, i necessita una profunda revitalització per a poder afrontar els requeriments de futur. El sistema va fent, però segurament necessita més energia per a poder situar-se en els escenaris que reclama la societat: l'orientació vers resultats de tota l'organització.

L'anàlisi del funcionament del sistema denota una manca important d'objectius clars quant a resultats i una falta d'implicació de tots els elements de l'organització en la seva consecució. Sense aquesta premissa és molt difícil millorar l'eficàcia de l'organització. Les variables de sexe, territori, titularitat dels centres, nacionalitat, capital cultural i nivell socioeconòmic de les famílies han resultat significatives pel seu impacte en els resultats escolars. Així, doncs, caldrà discriminar les mesures a prendre d'acord amb aquestes variables per tal de millorar els resultats esperats.

A continuació s'analitzen els aspectes més importants de l'organització escolar i que afecten el rendiment del sistema mateix.

7.2. Nivell competencial i autonomia

El sistema educatiu espanyol i català es pot qualificar de sistema encara obert per les contínues reformes i lleis promulgades en relativament poc temps. La manca d'un consens ampli i d'un debat en clau de futur sobre els aspectes bàsics de l'educació han introduït un marc d'incertesa, i fins i tot de confusió, que no ajuda a concentrar l'atenció en els aspectes de millora de la qualitat i funcionament del mateix sistema.

Malgrat tot, hom pot afirmar que el procés de descentralització del sistema educatiu espanyol està pràcticament consolidat, si bé queden pendents els aspectes de coordinació entre les comunitats autonòmiques i l'Estat, que encara requereixen un major grau de consens i de datatge. Després d'un llarg període d'assumpció de la responsabilitat de la gestió del sistema a Catalunya, avui sembla ja necessari obrir una reflexió sobre la necessitat de fer passos més avançats per a aproximar la presa de decisions del sistema al territori i reorganitzar l'administració educativa amb nivells de descentralització més amplis, ja que, si tenim en compte els diversos nivells des dels quals es pot intervenir en el desenvolupament de l'educació o gestionar-lo, segons dades de l'OCDE del període 1998-2003 (Rué, 2006, pàg. 39), la capacitat de decisió s'ha anat transferint cap al cim de la piràmide de gestió, amb una pèrdua considerable dels nivells més bàsics (els centres educatius), la qual cosa no es correspon amb allò que passa en països del nostre entorn.

El nou Estatut de 2006 atorga a les administracions locals un conjunt de competències en matèria d'educació que caldrà desenvolupar en posteriors iniciatives legislatives. El Pacte Nacional per a l'Educació apunta la conveniència d'associar els municipis de forma més corresponsabilitzadora en molts aspectes de la gestió escolar, però tampoc no entra a fons en el tema, a causa de l'acord. Aquesta és una qüestió a la qual caldrà atorgar una atenció prioritària, ja que qualsevol anàlisi organitzativa del sistema educatiu català conclouria que, en les condicions actuals de centralització de la gestió educativa, és molt difícil d'aconseguir la millora en els resultats esperats.

La modernització de l'administració educativa esdevé indispensable. La dimensió i la complexitat de la gestió del sistema reclama una administració eficaç que disposi dels instruments, dels mètodes i dels criteris per a prendre les decisions adequades amb vista a aconseguir els objectius fixats; si no, es converteix en una de les barreres silencioses per al desenvolupament del sistema. Els criteris de descentralització, de control i seguiment de les decisions, els instruments d'informació i de presa de decisions no són els adequats per a una organització de la dimensió i de la importància de l'administració educativa. Una reorganització de l'administració educativa per dotar-la dels instruments necessaris amb vista a orientar-la més decididament cap a la consecució de resultats és fa absolutament necessària.

7.3. Mapa escolar

Tal com es descriu en un estudi de la Fundació Bofill (Bonal, Rambla, Ajenjo, 2004), a Catalunya hi ha veritables desigualtats territorials en l'oferta i l'accés a l'educació. El nivell de diferències que s'observen en el territori fa dubtar de la idoneïtat dels criteris i dels mecanismes de planificació existents, especialment en la formació postobligatòria.

Mitjançant un mapa escolar que tingués molt presents els ràpids canvis que s'estan produint a nivell poblacional (immigració, envelliment, etc.) i les necessitats dels mercats locals de treball, s'haurien de planificar les necessitats educatives per al conjunt de la població escolar, i així s'asseguraria l'escolarització per a totes les etapes educatives.

7.4. Autonomia de centres i organització de zones educatives

Els centres són l'espai on es produeixen els aprenentatges i l'espai de treball entre professors i alumnes. Amb les mancances observades en els centres, sense prou capacitat per a prendre les decisions bàsiques sobre els factors clau que intervenen en el resultat educatiu, sense els recursos suficientment adaptats a les seves necessitats, sense uns equips directius amb prou autoritat per a gestionar els projectes educatius, no és possible implicar-los més en els resultats del mateix centre i així aconseguir millorar-ne el rendiment. A Catalunya hi ha bons centres, però la gran varietat de resultats que s'ha detectat territorialment està relacionada amb concentracions de factors socioeconòmics i culturals adversos de l'entorn i també amb grans diferències en la qualitat de la mateixa gestió i organització dels centres.

Es tracta, doncs, d'un element clau que hauria de disposar dels recursos necessaris i suficients, adaptats a cada centre i al seu projecte educatiu, amb control social de la gestió, transparència i participació en la presa de decisions. També caldria una major interdependència dels centres educatius, tot respectant la seva autonomia basada en la responsabilització dels resultats educatius. Actualment els centres mostren una clara insuficiència per a resoldre els seus problemes, a causa de la manca d'autonomia de gestió i de l'excessiu reglamentisme i també de la falta de sistemes efectius de lideratge i direcció escolar.

L'organització de zones educatives permetria la concreció en el territori d'un desenvolupament d'autonomia educativa: un projecte educatiu compartit garantint la coordinació entre totes les etapes, la coordinació de projectes pedagògics, la gestió col·lectiva dels recursos, noves relacions de cooperació entre els centres i les entitats socials i culturals, etc.

En la planificació de la formació professional, tant dels cicles mitjans com dels superiors, hauria de ser un element obligat a tenir en compte, ja que, segons estudis realitzats, hi ha «clústers» on el mercat laboral té una certa homogeneïtat i són un element necessari per a una bona planificació de les necessitats de formació específiques que requereix el mercat laboral.

Amb la participació de tots els sectors interessats, l'autonomia dels centres hauria de permetre la conformació d'equips docents coherents, amb un projecte pedagògic clarament definit i compartit pel professorat i liderat per una direcció eficaç, capaç d'incidir en la millora del rendiment escolar i en la creació i el manteniment d'altas expectatives. Aquest és un dels elements més importants amb vista a assolir un bon clima escolar, sense el qual no és possible la convivència i el respecte necessaris per a dur a terme la tasca docent de forma efectiva.

El Pacte Nacional per a l'Educació impulsa l'autonomia dels centres, però segurament caldrà que els desplegaments legislatius posteriors concretin tots aquells aspectes jurídicoinstitucionals necessaris per a fer possible una veritable autonomia dels centres en els aspectes clau de la seva gestió.

7.5. Qualitat i disponibilitat dels recursos invertits en els centres d'ensenyament

En l'àmbit de l'educació, malgrat els esforços reals que s'han dut a terme en els anys de la democràcia, no s'han assolit el nivell d'infraestructures necessari ni la qualitat que requeriria el sistema. «S'ha aconseguit una escola de mínims per al conjunt de la població, i estem encara molt lluny d'aconseguir una escola d'òptims» (Prats 2005). Aquesta frase defineix la situació del nostre sistema escolar, ja que estem al nivell de la mitjana dels països de l'OCDE, però molt lluny encara dels capdavaners i sense una línia clara de millora.

7.5.1. Recursos físics

Segons l'informe PISA 2003, els recursos d'infraestructura física adequats són una condició necessària però no suficient per a un aprenentatge eficaç. És imprescindible disposar d'edificis en bones condicions i d'espais per a l'ensenyament i l'aprenentatge adequats en quantitat i qualitat. En aquest sentit cal recordar que a Catalunya hi ha molts estudiants que reben les seves classes en barracons o microaules, en condicions que moltes vegades no són les òptimes per a aconseguir uns bons resultats acadèmics. A més, caldria també obrir una reflexió sobre com han de ser els centres educatius del futur per a adaptar-los als nous reptes plantejats per l'evolució cap a la societat del coneixement i les noves realitats dels comportaments juvenils. Els espais són un condicionant efectiu de l'activitat que es pot desenvolupar en els centres i en aquest sentit l'arquitectura escolar hauria d'anar un pas endavant vers les previsions i necessitats educatives dels nostres temps. En particular, els edificis escolars han d'integrar les tecnologies de manera ubíqua i han de ser molt més flexibles i polivalents, permetent la superació del concepte d'aula i el desplegament de formes innovadores d'organització.

7.5.2. Recursos educatius

La qualitat, la quantitat, la distribució, l'organització i l'accessibilitat dels recursos educatius (material d'ensenyament, ordinadors, programes informàtics educatius, calculadores, material de biblioteca, recursos audiovisuals i materials i equipament per a laboratoris de ciències, etc.) influeixen fortament en l'activitat dels centres educatius. En relació amb l'equipament informàtic, l'informe PISA 2003 posa de manifest que a Espanya el nombre d'ordinadors per alumne és la meitat de la mitjana dels països de l'OCDE, i molt probablement la situació a Catalunya no és gaire diferent, donat que no es té el nivell de maquinari informàtic que tenen altres països i, fins i tot, altres comunitats autònomes.

7.5.3. Recursos humans

Segons l'opinió de les famílies (94,9%), dels alumnes (83,6%) i dels professors (93%), la preparació dels docents és el factor més influent en la qualitat de l'ensenyament. Un professorat qualificat i que ensenyi bé és el principal factor de qualitat (Marchesi, Monguillot, 2002).

El professorat és la peça clau i el principal capital del sistema educatiu. Les mancances detectades en la seva formació inicial, en la seva actualització permanent, en el seu estatus professional i en la seva implicació en els processos de reforma constitueixen frens a la millora del sistema. Malgrat que es detecten col·lectius molt implicats en les tasques educatives i la innovació, sovint han d'esmerçar les seves energies superant les traves i dificultats a les seves iniciatives. Encara que es poden trobar iniciatives d'innovació força interessants, no hi ha un marc institucional adient que afavoreixi la innovació de l'actuació professional dels docents, dels responsables dels centres i de la inspecció, per la qual cosa els enfocaments innovadors tendeixen a pecar de puntuals i d'individualistes.

En tots els nivells, però molt especialment en la secundària, el professorat viu l'activitat professional amb un cert malestar. Prats (2002) assenyala en aquest sentit que, a banda d'iniciatives valuoses i actituds exigents i innovadores, es manifesta en conjunt una falta d'empenta professional del professorat, una pobra activitat innovadora en el terreny didàctic i una absència d'iniciativa dels sectors professionals, en especial del professorat, per a posar-se al capdavant del procés de resolució de problemes. A això cal afegir-hi la insuficiència de mitjans, de personal i d'altres recursos que, en els centres més crítics, són necessaris per a poder afrontar amb solvència les dificultats que comporta la diversitat de l'alumnat.

Les polítiques educatives dels països de l'OCDE incideixen molt en el procés d'incorporació de nou professorat i en la conservació de professorat altament qualificat. Diversos elements problemàtics poden fer difícil trobar personal qualificat per a ocupar les places vacants:

- La creixent complexitat de la pràctica docent.
- La infravaloració social de la professió docent.
- La pràcticament inexistència de promoció interna.
- Salari relativament baixos en comparació amb professions dins el sector privat on es requereix una titulació acadèmica similar, encara que, en comparació amb altres països, els salaris del professorat no estan mal situats (OCDE, 2004).

L'informe PISA 2003 avisa que la manca de professorat repercuteix de forma innegable sobre la qualitat de l'ensenyament, si bé a Catalunya això no constitueix un problema, almenys en general. I, en l'aspecte qualitatiu, la manca de professorat idoni (especialista) per a la impartició de determinades matèries és encara un problema en el nostre país (informe PISA). Aquest fet és especialment greu en l'ensenyament de llengües estrangeres, que requeriria grups classe més reduïts i docència en l'idioma que es vol ensenyar i també la possibilitat de comptar amb personal auxiliar de pràctiques de conversació.

A Catalunya i a la resta d'Espanya es realitza molt poc seguiment i avaluació de les pràctiques docents, tant per part del director o professors veterans com per part d'un servei d'inspecció externa (molt per sota de la mitjana de l'OCDE), i no existeix a nivell d'ensenyament primari i secundari una carrera docent en funció dels resultats d'aquestes avaluacions, qüestió que segurament valdria la pena plantejar.

Per raó dels ràpids canvis que s'han anat produint els últims anys dins l'escola, seria necessari experimentar i generar nous models d'intervenció i d'organització, dotant el col·lectiu docent i els equips directius de noves eines i sistemes de lideratge que serveixin per a gestionar eficaçment i amb orientació a resultats uns centres escolars d'una gran complexitat.

La formació pedagògica, molt especialment en el professorat de secundària, és insuficient. El CAP fa temps que s'ha dit que era una eina totalment obsoleta per a la formació del professorat de secundària i, malgrat tot, encara no s'ha canviat.

Més enllà de l'especialitat que cadascú escollirà per a la docència, hi ha una sèrie d'elements que haurien de ser indestruïbles d'una bona pràctica professional: els coneixements teòrics a nivell cultural i científic, els coneixements tècnics i operacionals, el coneixement emocional i axiològic i molt especialment la preparació pedagògica.

La formació inicial que condueix a la pràctica docent hauria d'incloure, en la línia del que proposa el Pacte Nacional per a l'Educació, un cicle complet d'estudis superiors, una capacitació pedagògica teoricopràctica que permetés gestionar amb garanties tota la complexitat de l'acció tutorial, la gestió de l'aula i el centre escolar, i, finalment, una etapa de pràctiques que servís de pont i permetés ingressar de forma correcta i satisfactòria dins la professió docent.

La formació permanent és un element clau que hauria de tenir un caràcter eminentment empíric i molt incardinat en el nucli de problemes que estan fent cada vegada més complexa la gestió dels centres escolars i de les situacions que es donen a l'aula: mediació de conflictes, atenció individualitzada, treball en petits grups, motivació i disciplina, etc. A més de la contínua actualització dels coneixements de l'especialitat, caldria prioritzar actuacions de formació permanent orientades a donar suport als processos d'innovació i canvi centrats a potenciar l'activitat, l'autonomia i la creativitat de l'alumnat, cosa que porta naturalment a integrar d'una manera plena les tecnologies de la informació i de la comunicació en aquesta formació.

La incentivació del professorat és un altre element necessari per a aconseguir un model educatiu compromès i de qualitat. No hi ha a Catalunya ni a Espanya una carrera professional que estimuli i animi el professorat a la millora constant de la seva tasca. El seu horitzó laboral és de curtes expectatives (promoció laboral molt limitada), fet que pot generar dinàmiques rutinàries associades a la falta de noves fites laborals, malgrat que les retribucions inicials, les percebudes al cap de quinze anys i les màximes del professorat de primària i secundària a Catalunya són molt semblants a la mitjana de l'Estat espanyol i a la mitjana dels països de l'euro (CSASE, 2004 a).

Actualment, a causa de la multiplicitat de tasques exigides, de la pressió a què està sotmès el col·lectiu (pressió social, pèrdua d'autoritat, etc.) i de la curta perspectiva de promoció professional, es pot caure fàcilment en una certa apatia o abúlia professional (com a mostra més patent, l'increment en els darrers anys de la síndrome d'esgotament professional). En aquest sentit és molt important que s'obrin noves portes de promoció professional, que amplii els horitzons professionals del col·lectiu: millores de les condicions laborals i de les condicions materials i organitzatives dels centres, promoció horitzontal, vinculació dels equips docents de secundària amb equips docents de nivell universitari, llicències remunerades, participació en la preparació de nous docents, experiència internacional i projecció pública de les pròpies realitzacions, etc.

L'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) ha de ser tractada per especialistes en aquesta temàtica i que disposin de tots els recursos necessaris perquè es pugui desenvolupar aquesta docència dins els centres educatius i se'n pugui fer el seguiment en condicions òptimes.

En el marc de la renovació de la funció docent caldrà estudiar la conveniència de la introducció de diferents tipus de professors, uns més tècnics i especialistes i uns altres més «professionals» o facilitadors dels aprenentatges, tenint en compte els nous escenaris que generen les noves tecnologies de la comunicació, que revolucionen totalment els processos de transmissió d'informació, d'interacció i de manipulació de continguts.

Per acabar, no hem d'oblidar que un dels aspectes més importants amb vista a aconseguir una millora dels resultats és la clara necessitat del treball en equip: és necessari que el professorat prengui consciència que la tasca educativa no és una tasca individual, sinó el fruit de l'esforç de tot el col·lectiu docent dels centres, i això és especialment important en l'etapa de secundària, en la qual hi ha una major fragmentació docent. El treball en equip no s'hauria de limitar a la planificació dels cursos i a l'avaluació de l'alumnat, sinó que s'hauria d'estendre a la interacció quotidiana amb l'alumnat i a la personalització del seu aprenentatge.

7.5.4. Recursos de temps

El recurs més valuós en el procés educatiu és el temps que l'alumne dedica a aprendre. Els responsables de les polítiques educatives intenten incrementar o optimitzar aquest recurs. L'ensenyament que té lloc a l'aula representa la part més important de la inversió pública en l'educació de l'estudiant (OCDE, 2004). La proposta del Pacte Nacional per a l'Educació d'ampliar a una sisena hora el temps escolar és una aportació valuosa que contribuirà a donar més oportunitats a la millora dels resultats educatius.

Tot allò relacionat amb el calendari escolar, la jornada i l'horari hauria d'estar supeditat a les necessitats educatives de l'alumnat en cada edat i etapa educativa, intentant, però, de fer un esforç per tal de conciliar de forma consensuada la vida laboral, la familiar i l'escolar, i no caure en interessos corporatius moltes vegades allunyats de les veritables necessitats dels estudiants i de les famílies. La nova organització del temps laboral no ha anat acompanyada d'una revisió seriosa del calendari escolar, cosa que fa que algunes dates escolars festives siguin veritablement conflictives per a les famílies, a les quals resulta molt complicat conciliar les vacances escolars amb les vacances laborals.

Les decisions polítiques sobre el temps d'ensenyament, és a dir, sobre el nombre d'hores que cada alumne ha de passar en el centre d'ensenyament, estan estretament interrelacionades amb les polítiques sobre la grandària dels grups de classe, les hores de feina dels professors (el temps d'horari lectiu) i la proporció entre alumnes i professors.

La realització de deures a casa suposa una gran part del temps d'aprenentatge fora del centre escolar; però, segons l'informe PISA 2003, resulta difícil mesurar-ne l'efecte sobre el rendiment i, a més, ve molt condicionat pel capital cultural familiar i molt especialment pel de la mare.

El temps dedicat a l'educació preescolar és molt rellevant i, segons l'informe PISA 2003, a la majoria de països estudiats, els alumnes que han assistit a programes preescolars mostren un millor rendiment mitjà a l'edat de 15 anys. A Catalunya, la manca de places públiques a preus assequibles pot ser un greu handicap educatiu per a totes aquelles famílies que no es poden permetre els preus de matrícula dels centres privats.

Segons Calero (2006): «Les intervencions educatives molt primerenques en l'educació infantil i, en concret, en l'educació de 0 a 3 anys, constitueixen un potent instrument per a reduir tant les desigualtats provocades per l'origen social i familiar com l'abandonament escolar primerenc. En els darrers anys s'ha anat generant una valuosa evidència empírica que apunta en la mateixa direcció: els programes d'intervenció educativa molt primerenca presenten un elevat nivell de cost-eficàcia respecte a la progressió del rendiment acadèmic dels alumnes, a més d'altres beneficis socials. Els efectes d'aquests programes són, fins i tot, majors entre els nins i nines dels grups socials més desavantatjats.»

La generalització de la gratuïtat en l'etapa preescolar i la creació de places d'educació infantil propugnades en el Pacte Nacional per a l'Educació es troben en el bon camí i segurament contribuiran a reduir un dèficit històric a Catalunya.

7.6. Currículum i avaluació

El currículum en els darrers anys ha anat incrementant-se per addició, amb la qual cosa s'ha arribat a una hiperinflació de continguts. Les assignatures —allò que s'assigna per a ser après— s'han anat incrementant en nombre i en continguts. Algunes com, per exemple, l'educació física han assolit un caràcter que no té res a veure amb la pràctica de l'esport i l'exercici físic, tan necessari per al desenvolupament del cos en aquestes etapes de creixença. L'alumnat probablement passa massa hores assegut davant una taula i massa poques practicant exercici físic. Una millor dosificació de l'activitat física i de la pràctica esportiva probablement aniria en benefici d'una millor qualitat de l'activitat acadèmica i d'un millor encarrilament de l'agressivitat del comportament propi de les etapes infantils i adolescents.

La personalització del currículum tant a nivell de centre com d'atenció a les diferents expectatives i necessitats de l'alumnat ha d'anar en el sentit apropiat per a adequar l'aprenentatge als requeriments de la societat del coneixement i de la globalització. Avui dia és imprescindible dur a terme, o com a mínim experimentar, noves aproximacions curriculars a nivell de centre destinades a personalitzar l'aprenentatge i a desenvolupar mentalitats responsables, competents i emprenedores, cosa que, com reconeix la pròpia Comissió Europea, no ha fet l'educació formal europea, amb la conseqüència que la joventut europea no té una orientació emprenedora ni menys encara una visió positiva de l'autoocupació. Fer canvis en aquesta línia comportarà probablement tensions molt serioses amb la concepció tradicional del currículum com a contingut obligatori i fix. La decisió d'experimentar amb aquesta finalitat hauria de ser presa seriosament en consideració.

Amb tot, el mateix concepte de currículum i el de processos d'avaluació hauran de patir una forta transformació en els propers anys per tal d'adaptar-se al canvi constant dels coneixements científics acumulats, però sobretot per tal d'adaptar-se a la nova funció docent i educativa en un context en què els instruments d'accés a la informació han revolucionat les relacions socials i econòmiques del món. És lícit plantejar-se si les eines i les pràctiques emprades per a guiar i avaluar l'aprenentatge permeten valorar la consecució de nous objectius. En cas que no fos així, s'hauria de concloure que la rigidesa de l'avaluació porta a la impossibilitat de materialitzar la innovació. En aquest sentit hi ha clares evidències que les pràctiques avaluadores actuals, en general, són immobilitistes i no permeten, per exemple, valorar l'ús de les TIC com a instruments de treball intel·lectual de l'alumne, cosa que en limita severament la integració curricular i en redueix l'ús a un nivell superficial i puntual.

7.7. Servei d'inspecció

En un procés de reorganització profunda de l'administració educativa, la funció de la inspecció també necessita una concepció renovada. Per a disposar d'un sistema educatiu que tingui uns objectius clars i definits, i en condicions efectives d'implementació de polítiques innovadores i de qualitat, és fonamental una funció d'inspecció professionalitzada, amb persones que tinguin una formació específica i amb clares funcions i competències, no sols de supervisió, sinó d'avaluació del sistema i d'assessorament per a la millora de la qualitat de l'ensenyament i la gestió. La inspecció no pot ser un organisme burocratitzat i amb pocs mitjans. En una concepció moderna de l'organització, el caràcter actual de la inspecció perd la seva vigència. En les grans organitzacions, les funcions d'enllaç entre les unitats descentralitzades i les centrals s'han especialitzat en perfils diferenciats que cobreixen diferents subfuncions molt més específiques, sia en la línia dels *controllers* o dels auditors interns, sia en la de les unitats de suport i de servei a les unitats descentralitzades. De fet, podria i hauria de ser una peça clau per tal de garantir la qualitat i el compliment dels objectius assignats, molt especialment amb un sistema tan divers i amb sectors de caràcter públic i privat com el nostre, però caldria dur a terme una reestructuració i un reordenament de les seves funcions perquè pogués contribuir de forma més efectiva a la millora del sistema.

7.8. Relacions entre escola i entorn

El concepte de comunitat educativa hauria d'incloure tots aquells agents socials del territori que han de «fer seva» l'escola i són educadors, de fet o potencials, en el territori (associacions de veïns, empresarials, esportives, d'educació en el lleure, sindicals, culturals, socioeducatives, d'immigrants, ONG, etc.).

La interacció entre els actors socials i econòmics és generadora de relacions (capital social) que són o poden ser actius locals de confiança mútua i responsabilitat col·lectiva. Mitjançant aquesta interacció es poden generar propostes d'intervenció educativa i estratègies d'anticipació als problemes educatius i socials, i aconseguir així una millor coordinació dels recursos humans i

materials disponibles. D'aquesta manera s'estimularia la responsabilitat col·lectiva i compartida sobre els afers públics, entesos com a afers de tothom. Aquesta interactivitat amb l'entorn hauria d'anar fins i tot en benefici d'un millor aprofitament dels recursos, coordinant aquells amb què compta l'escola amb els altres existents en el barri o municipi, tant de caràcter públic com privat o d'entitats sense ànim de lucre, com clubs, museus, entitats esportives, associacions culturals, etc.

Superar el reduccionisme que identifica educació amb escola, obrint l'escola a la família i l'entorn, significa que els problemes de l'escola són problemes del territori, no pas d'una institució. Les experiències en curs dels plans educatius d'entorn constitueixen un pas endavant en aquesta direcció, que necessitarà una major professionalitat i un desenvolupament metodològic per a prioritzar les actuacions en aquells àmbits que tenen major impacte en els resultats educatius.

En els aspectes de la planificació, el paper de les administracions locals és molt important, tal com reconeix el Pacte Nacional per a l'Educació, per tal com tenen un coneixement més proper de les dinàmiques poblacionals en el seu territori. Malgrat tot, s'ha de reconèixer que des d'aquest àmbit hi ha moltes desigualtats pel que fa a l'interès i la participació real: hi ha municipis que prenen una actitud molt activa i d'altres que, en canvi, se'n preocupen poc; tanmateix, a nivell legislatiu, les competències municipals actuals en educació són bastant limitades. Un bon indicador del seu interès positiu respecte a la qüestió és el d'aquells municipis que tenen plans educatius de ciutat.

7.9. Polítiques i pràctiques escolars

Els sistemes escolars selectius solen mostrar majors variacions en el rendiment escolar i grans diferències de rendiment entre estudiants que procedeixen de classes socials diferents. El nivell sociocultural dels pares que porten els seus fills a l'escola privada o concertada és superior al dels pares que porten els seus fills a l'escola pública (INCE, 2001). El risc de diferenciació de dues xarxes escolars per raons socioeconòmiques pot tenir uns efectes socials imprevistos en el nivell de cohesió social de Catalunya.

En aquest sentit, Catalunya té dos sistemes educatius molt diferenciats, el públic i el privat, que tenen nivells d'accés molt diferenciats segons l'origen econòmic i/o ètnic de l'alumnat. Hom pot dir que s'està produint un procés de consolidació d'una dualització del sistema educatiu, amb una xarxa pública que acull més estudiants de famílies de classe baixa o molt baixa, i una xarxa privada concertada que acull més escolars de les classes mitjana i alta. Tal com assenyala Prats (2002): «Aquesta qüestió és especialment greu, perquè pot comportar un canvi fonamental dins de la configuració del sistema públic d'ensenyament que afectarà d'una manera negativa els sectors que necessiten més ajuda per a promocionar-se socialment. Alguns indicadors ens fan témer que això és així. Es pot afirmar que els concerts amb els centres privats, que van ser considerats la peça fonamental de la viabilitat del sistema, han tingut un efecte pervers en la mesura en què han beneficiat les reivindicacions tradicionals dels sectors més conservadors de l'educació, històricament partidaris d'un ensenyament classista, i no han ofert les contrapartides que permetin aconseguir un sistema igualitari, és a dir, un sistema que compensi a través de l'educació les desigualtats socials. Si en l'educació primària aquest fet no sembla tan evident, en l'educació secundària obligatòria ho és sense cap mena de dubte. Hi ha dades, com ara les tendències observables en la matriculació en centres d'educació secundària (públics o privats concertats), que avalen aquesta idea. Davant la gran diversitat d'alumnes dels centres públics, els privats concertats acullen majoritàriament alumnat procedent de capes socials mitjanes, mitjanes altes i altes. Malgrat que els centres privats concertats es financen amb fons públics, hi va tan sols el 13% de l'alumnat procedent de les classes baixes.»

Aquestes dues xarxes d'escolarització, amb el tractament i la dinàmica que han assolit fins ara, s'han convertit, doncs, en una divisió del sistema educatiu que acull, amb escasses excepcions, clienteles socials diferenciades i amb resultats escolars també diferents. La situació que se n'ha derivat ha esdevingut un dels principals reptes plantejats actualment al sistema públic d'ensenyament de Catalunya. Segons les dades de PISA 2003, els ambients escolars caracteritzats per la disciplina i per nivells alts de moral i de compromís dels estudiants tendeixen a obtenir millors rendiments, per la qual cosa les polítiques educatives haurien d'invertir en els centres escolars menys afavorits i donar-los suport amb recursos adequats a les seves necessitats, per tal que poguessin millorar en tots els aspectes possibles i no es quedessin en clar desavantatge. Una gran proporció de la variació de rendiment entre els centres d'ensenyament és atribuïble conjuntament a les polítiques, pràctiques i recursos escolars i a l'entorn socioeconòmic. S'haurien de realitzar veritables esforços per augmentar la integració socioeconòmica i millorar l'oferta educativa.

El sector públic no ha de ser la part «assistencial» del sistema educatiu, sinó l'avantguarda de l'excel·lència, que marqui la pauta de la innovació i de la millora dels seus resultats.

Les pràctiques escolars expliquen una part important de les diferències de resultats entre centres. La creació de mecanismes de suport i d'incentivació a les bones pràctiques escolars sembla una condició necessària per al seu desenvolupament.

La posada en xarxa dels centres a fi de gestionar el coneixement acumulat de les pràctiques escolars és també una estratègia necessària que ara és més factible amb la utilització de les noves tecnologies de la informació.

7.10. Matriculació

En els últims anys, a Catalunya, sobretot a partir del curs escolar 1996-1997, s'han donat canvis molt profunds en els patrons de demanda educativa a causa principalment de dos motius: la generalització definitiva de la LOGSE i l'augment espectacular de l'arribada d'immigrants.

Aquests dos fets han generat que les condicions d'escolarització a les xarxes públiques i privades siguin notablement diferents (Villarroya, 2000; Bonal i Rambla, 2001). En aquest context, no hi ha hagut en el passat un control exhaustiu de les polítiques d'admissió d'alumnes en els centres sostinguts amb fons públics.

Generar uns criteris transparents i equitatius per organitzar els processos de matriculació de tota la xarxa escolar, tant la pública com la concertada, és una prioritat per a evitar segregacions per motius econòmics, socials o ideològics. Les mesures que el Pacte Nacional per a l'Educació ha promogut semblen anar en la direcció indicada, però caldrà tenir una especial cura del tema si no es vol abocar el sistema públic a convertir-se en una xarxa merament assistencial.

Uns mecanismes més eficients de control i seguiment de la matriculació haurien d'evitar la situació actual, en la qual la xarxa pública assumeix un 82% de l'alumnat immigrant, tot i que recull un 58,6% del total d'alumnes matriculats. (Bonal, Essomba, Ferrer, 2004).

Amb relació a l'alumnat d'incorporació tardana, seria necessari que tots els centres mantinguessin un nombre de places «lliures» per a omplir-les en aquests casos i que aquest tipus d'alumnat no es concentrés sempre en els mateixos centres que no omplen tota la seva oferta de places. És d'una enorme importància educativa i amb clares repercussions socials la no-generació de centres gueto de caràcter ètnic o social.

7.11. Direcció

La funció de l'equip directiu, escollit democràticament per tots els sectors de la comunitat educativa, ha de ser la de gestionar el projecte educatiu i permetre una major coordinació i interrelació de tots els sectors implicats, però la situació actual en els centres públics mostra signes de feblesa en les estructures de direcció i gestió. Una prova fefaent d'això és el fracàs del sistema de designació de les direccions dels centres de la xarxa pública, en els quals només un 40% s'ha pogut cobrir seguint el procés ordinari i l'altre 60% s'ha hagut de fer mitjançant designació directa per part de l'administració educativa. La manca de formació per a les tasques de direcció i gestió sovint ha comportat una manca de professionalitat i capacitat de lideratge en l'assumpció d'aquestes tasques, quan, si hom vol una organització efectiva dels centres escolars, és bàsic comptar amb persones que encarnin una gran capacitat de gestió i lideratge.

La direcció d'un centre escolar és una activitat que requereix preparació específica a nivell tècnic, de manera que no es pot considerar un simple perllongament de l'activitat docent. I l'autoritat de la direcció no es pot fonamentar simplement o majoritàriament en els iguals ni provenir-ne sense que això propiciï la seva submissió a una clara influència corporativa. L'autoritat ha de venir de la capacitat de lideratge i dels instruments necessaris per a exercir-lo. En la designació de la direcció dels centres hi pot haver una participació de tots els sectors interessats (pares, administració local, professorat, alumnes i actors socials), però garantint la seva professionalitat i, una vegada instituïda, donant-li les atribucions necessàries per a exercir les seves funcions, sense detriment de la intervenció democràtica dels òrgans de govern i de participació.

A excepció de Portugal, Espanya, en aprovar-se la LODE (1985), es va convertir en l'únic país europeu sense un model de direcció professional dels centres, amb la qual cosa, a la pràctica, es va deixar aquest àmbit d'acció en mans dels interessos corporatius del professorat i amb una minsa capacitat d'actuació.

L'actual sistema no garanteix que els qui exerceixen la direcció dels centres tinguin les competències necessàries per a l'exercici d'un lideratge efectiu ni les capacitats necessàries perquè s'assoleixin els objectius institucionals.

Amb referència a aquest tema, Prats (2005) afirma que: «El model de participació previst a la LODE no ha funcionat com estava previst. Als centres privats concertats, també regulats per aquesta normativa, el Consell Escolar ha estat sobretot un òrgan

consultiu i col·laborador més que no pas decisor en qüestions importants, i han estat els titulars dels centres els qui han exercit la direcció efectiva proposant els equips directius (sempre ratificats pel Consell Escolar) que han estimat més convenients per a cada moment. Tot i que s'ha complert la formalitat, els centres privats concertats han optat per un model més directiu que garantis la coherència general del projecte educatiu, la disciplina laboral i el rendiment de comptes davant les famílies i la propietat (els titulars).» Segons aquest mateix autor: «Als centres públics, el model de gestió tampoc no ha funcionat, però per altres raons. La participació ha estat molt escassa i les direccions dels centres no han tingut prou suport, autoritat i capacitat d'actuació per a tirar endavant un projecte educatiu. Com sempre que es generalitza, es falta al rigor, i es poden trobar moltes i interessants experiències de gestió, generalment degudes a l'afany d'un determinat equip directiu, però el model no afavoreix la pervivència ni l'emulació.»

La reorientació de la situació actual de les direccions dels centres constitueix una peça clau per a la millora dels resultats dels centres. El nou sistema de lideratge i de direcció que la societat necessita hauria de tenir com a principal objectiu que es respectin els drets dels alumnes (a un aprenentatge personalitzat i de qualitat, a la participació, al suport i el seguiment individualitzat, a la seguretat...) i de les seves famílies (a tenir informació de qualitat i a participar) i també que cada centre educatiu estigui en condicions d'aconseguir que tots els estaments compleixin amb les seves obligacions. Preparar una reforma en profunditat d'aquesta qüestió hauria de formar part de les prioritats de l'agenda dels responsables de l'administració educativa.

7.12. Participació de les famílies

Les famílies tenen un paper cabdal en el desenvolupament de l'activitat educativa, i de manera molt especial en l'etapa corresponent a l'escola infantil i primària, però una de les grans queixes del col·lectiu docent és l'escassa participació i implicació de les famílies en el procés educatiu dels seus fills i en l'organització del centre. Les famílies exigeixen molt de l'escola, però s'hi impliquen poc.

La implicació de mares i pares varia molt segons el centre escolar i el nivell educatiu dels fills. La implicació en l'educació primària és alta, però es va disgregant fins a arribar a uns baixos nivells en la secundària. Seria molt important que mares i pares exercissin el seu dret i el seu deure com a primers corresponsables i s'impliquessin més en tot l'àmbit educatiu dels seus fills, però per a això els centres han de promoure realment aquesta participació. Per a fer això possible, emperò, cal una millora substancial de la informació que les famílies reben dels centres educatius i dels canals de comunicació i de participació de què disposen, que en general són molt més nominals que reals i efectius. Cal bastir ponts reals i sòlids d'informació i de diàleg amb les famílies, tant per part del professorat com dels elements directius dels centres, i generar espais i temps on es faci possible aquesta col·laboració.

Aquesta és una tasca difícil i urgent, que topa amb tota una tradició d'enfocament burocràtic de la informació que els centres educatius subministren a les famílies, informació que acostuma a ser insuficient per a interpretar la realitat en termes d'aprenentatges futurs i per a plantejar les formes més adients de donar suport a l'estudiant.

La capacitat d'interlocució dels diferents elements interessats en l'educació dels infants i joves ha de ser present en els centres escolars i en tots els nivells de responsabilitat del sistema educatiu. Educar un infant, educar un jove és tasca de tot un poble, i la família n'és el primer esglaó. Sense una bona relació entre els centres educatius, el professorat i les famílies, aquesta tasca no és possible; per tant, la relació dels professors i autoritats acadèmiques dels centres amb les famílies hauria de ser una part fonamental de la seva activitat.

En els diferents nivells educatius, els consells escolars són els òrgans que s'haurien de potenciar, intentant ampliar la seva representativitat, intentant augmentar les quotes de decisió. Això no obstant, la implicació dels pares, que segons el model de gestió dissenyat per la LODE havia de ser una peça clau del sistema, no ha funcionat de forma adient, ja que la participació dels representants dels tutors legals dels estudiants en els consells escolars, com a òrgans màxims de decisió dels centres, no ha sobrepassat el 3%. Segons dades del curs 2002-2003, la participació en les eleccions als consells escolars dels centres públics ha estat del 16% a primària i del 4% a secundària (CSASE, 2004a).

Tots aquests factors posen de manifest la necessitat de replantejar les formes d'implicació de la comunitat educativa en la gestió dels centres docents públics.

S'hauria d'intentar compatibilitzar l'existència de consells escolars en cada centre educatiu amb la creació de consells en les zones educatives, a l'efecte d'una millor coordinació i participació dels sectors interessats.

7.13. Estudiants

L'estudiant és el nucli més important del «món educatiu» i pràcticament mai no es té en compte en la creació i posada en pràctica de les polítiques educatives. A partir d'una comunicació més clara del paper actiu que s'espera de l'estudiant, dels nivells d'exigència i de les formes renovades de valorar-la, i de les condicions de participació en el món escolar, caldria oferir un major nivell de compromís dels joves en el seu propi aprenentatge i en la vida dels centres perquè se'ls puguin sentir més seus.

L'escola, malauradament, ha perdut atractiu per als joves, molts dels quals manifesten signes d'avorriment. Es fa difícil, en el context de la societat de la informació, competir amb els mitjans de comunicació de masses i la xarxa, que representen llenguatges i reptes més atractius que l'escola.

L'escola ha deixat de tenir el monopoli de la divulgació del saber; la informació circula i pot ser captada fàcilment a la xarxa i, de vegades, a la televisió. Els estudiants que arriben a l'escola han vist més món que moltes persones grans de generacions anteriors –virtualment, això sí, però n'han vist–; i tenen molta més informació. L'escola hauria de ser l'instrument bàsic que transformés aquesta informació en coneixement i que ajudés a obrir la sempre difícil porta de la saviesa, però això no es fa simplement afegint continguts als programes ni repetint manuals, ans ajudant a entendre i comprendre la realitat que ens envolta en les seves diferents dimensions i de forma integradora, i donant a l'alumnat oportunitats estructurades i a llarg termini perquè hi jugui un paper actiu. La passivitat forçosa a què el sistema escolar sotmet l'estudiant és una de les principals llavors estructurals del rebuig de l'escola i dels baixos resultats acadèmics.

Els estudiants en edat d'escolarització que desenvolupin conductes incompatibles amb la seva convivència en els centres haurien de poder tenir una oferta alternativa on, dins una concepció més àmplia d'escolarització, realitzessin activitats «extraescolars» o complementàries que facilitessin la seva maduració personal i social.

8. PROPOSTES D'ESTRATÈGIES I CONCLUSIONS

El diagnòstic realitzat en els capítols anteriors ha posat l'èmfasi en una sèrie de factors clau pels seus efectes sobre el rendiment del sistema educatiu. En aquest capítol les propostes que a continuació es presenten giren a l'entorn dels mateixos eixos. Impulsar tot el sistema cap a la millora, dotant-lo dels instruments necessaris per a reforçar els elements més dèbils per tal que millorin els resultats globals i que un major nombre de joves obtingui uns resultats excel·lents, hauria de ser la síntesi de l'orientació operativa que necessita el sistema educatiu a Catalunya.

Tanmateix, abans de començar a abordar les conclusions i les propostes d'estratègies, es considera especialment necessari fer una reflexió sobre l'adequació global del sistema educatiu a les necessitats d'una societat i d'un alumnat immers en un accelerat procés de canvi. Si les persones i les circumstàncies canvien, és d'esperar que les organitzacions socials i en especial els centres educatius també hagin de canviar. Tot el sistema educatiu, entès com a estructura necessària per a materialitzar i administrar l'educació, ha de ser capaç de conceptualitzar i de transformar-se per a oferir una educació més satisfactòria, més rellevant i més adequada al món d'avui i de demà. L'orientació vers resultats que es propugna al llarg d'aquest informe no pot ser aliena a una àmplia reflexió sobre el sentit, la finalitat i la pràctica de l'educació, més encara quan l'educació que s'imparteix a les nostres aules deriva de plantejaments, tradicions i formes d'exercir-la fortament ancorats en el passat i en la societat industrial.

En els darrers anys s'han avançat múltiples propostes provinents de pràcticament tots els estaments de la comunitat educativa. El debat sobre el sistema educatiu català realitzat entre els anys 2000-2002 per a preparar la Conferència Nacional d'Educació és testimoni de la varietat, qualitat i innovació de les propostes presentades. Moltes d'aquestes propostes han estat incorporades en el Pacte Nacional per a l'Educació, de 20 de març de 2006, un excel·lent instrument que ha facilitat un debat obert entre tota la comunitat educativa i que ha preparat el terreny, fent madurar temes i propostes complexes, per a una futura iniciativa parlamentària sobre l'educació. El present informe coincideix amb els diagnòstics realitzats en el Pacte i amb les orientacions de les mesures i propostes que allà es recullen. El problema, doncs, no està en les propostes —totes o gairebé totes s'han posat damunt la taula—, sinó en la seva aplicació o, més ben dit, en les condicions per a la seva aplicació.

El Pacte, com s'ha anat veient, proposa un gran nombre d'accions, algunes de les quals ja estan en curs; les que es podien concretar s'han definit i les que requerien desenvolupaments posteriors o decisions externes s'han anunciat i se n'han assenyalat les orientacions oportunes. Així, doncs, ara cal acabar de desenvolupar les accions concretades i engegar les iniciatives pertinents per a la presa de decisions, siguin de govern o legislatives, sobre les qüestions de major abast i que segurament són les que poden tenir un major impacte en el funcionament i en el futur del sistema educatiu.

No es repetiran en el present informe les accions aconsellables que ja consten en el Pacte. Coincidint amb aquestes, es recomana simplement la seva aplicació amb la màxima celeritat, però sí que es voldria insistir en el fet que, per a afrontar els problemes suscitats en aquest informe que tenen relació amb la capacitat d'obtenir resultats del sistema, les solucions i les propostes han d'estar a l'alçada de la dimensió dels problemes. L'eficàcia d'un sistema no es mesura per la seva capacitat d'acció, que en general no es posa en dubte, sinó per la seva capacitat de resolució de problemes.

Les accions han d'anar dirigides al cor dels problemes i han de remoure les causes que els provoquen establint les prioritats que les limitacions de recursos, temps i capacitats imposen. Des d'aquesta perspectiva, sembla més adient definir estratègies que ampliar la llista de possibles accions.

En definitiva, el sistema educatiu es veu obligat a plantejar-se qüestions com les següents:

- Com aconseguir el consens polític necessari per incrementar substancialment els pressupostos d'educació en base a un profund acord sobre les prioritats i l'orientació del servei públic de l'educació a Catalunya, per donar resposta a la complexa realitat d'una societat sotmesa a un fort canvi i a les tensions de la globalització.

- Com plantejar i dur a terme els canvis necessaris perquè els centres educatius disposin d'un major grau d'autonomia per a aconseguir més alts nivells d'implicació en els resultats escolars i de responsabilitat davant la societat respecte a l'educació dels infants i joves.
- Com plantejar i dur a la pràctica la centralitat de l'alumne en el procés d'aprenentatge, posant en primer pla el foment de la iniciativa, la responsabilitat, l'assumpció de drets i deures, la creativitat i l'esperit emprenedor.
- Com incorporar amb profunditat i eficàcia a l'aprenentatge els nous llenguatges que proporcionen les tecnologies de la informació, tot desenvolupant al màxim les capacitats d'explorar, d'expressar-se, de comunicar-se i d'organitzar-se de l'alumnat en un context d'estímul continuat de la creativitat.
- Com potenciar el coneixement i la sensibilitat sobre el propi entorn natural i social, els seus problemes i els reptes que planteja, combinant-lo amb una clara projecció universal.
- Com repensar el currículum, la metodologia i els sistemes d'avaluació de manera que els aprenentatges es caracteritzin pel treball en equip, la transversalitat i la personalització.
- Corresponentment, com desenvolupar una nova dimensió de la funció docent, motivar la reprofessonalització i aconseguir un major compromís del professorat en la millora dels resultats.
- Com incentivar una major implicació de les famílies en l'educació dels seus fills i filles, proporcionant-los alhora més i millor informació i posant al seu abast oportunitats reals de participació.
- Com incentivar la responsabilitat educativa de la societat i fomentar els partenariats i col·laboracions dels centres educatius amb l'entorn, les empreses i les institucions.
- Com fer un tractament just i efectiu de la diversitat que presenta avui l'escola, amb l'objectiu d'aconseguir més igualtat i excel·lència, fent viable una autèntica igualtat d'oportunitats amb l'ajustament del currículum i la provisió de suports complementaris a l'alumnat que ho necessiti, per evitar la marginació i la fractura social.

Aquestes són les qüestions que semblen clau per a generar les condicions necessàries perquè es pugui aplicar, amb garanties d'èxit en els resultats, la bateria de propostes que el Pacte Nacional per a l'Educació planteja.

Per avançar en la resposta a aquestes qüestions, es proposen les línies estratègiques d'actuació següents:

- I. Que la comunitat educativa promogui un acord amb tot l'arc parlamentari per assegurar el compromís adquirit en el Pacte Nacional per a l'Educació perquè en el termini de sis anys s'aconsegueixi l'equiparació de la despesa pública educativa a la mitjana europea, entorn del 6% del PIB.
- II. Que es constitueixin dos grups de treball amb finalitats específiques. Un primer grup, que podria denominar-se de prospectiva, s'hauria de centrar en els reptes educatius de la globalització i del canvi econòmic, plantejant escenaris prospectius i estratègies de transformació de l'organització i de l'activitat educatives en termes de personalització de l'aprenentatge, currículum i avaluació, rols del professorat i de l'alumnat, lideratge organitzatiu, sistemes d'informació, recursos educatius i arquitectura escolar. Es considera essencial que aquest grup estigui allunyat d'interessos corporatius i que articuli una forta participació internacional.

Un segon grup, centrat en la formació i la carrera professional dels docents, hauria de promoure una millora substancial de la formació inicial i continuada del professorat, així com també del suport que el professorat té a la seva disposició. Aquest grup, que el Pacte Nacional preveu entre el Departament i representants de les universitats, hauria d'ampliar-se amb els agents socials i econòmics per tal de proposar un canvi d'orientació en la carrera docent, introduint nous elements en la seva funció, en la seva organització i en la seva remuneració. Seria convenient que en ambdós grups hi participessin experts externs a la comunitat educativa.

- III. Que es desenvolupi amb caràcter experimental voluntari un ampli programa d'autonomia de centres, constituint una xarxa de centres autònoms amb capacitat per a seleccionar els equips de professorat i per a redefinir les estructures i pràctiques organitzatives. Els equips directius dels centres d'aquest programa haurien de disposar de prou poders executius per a dur a terme les seves funcions i per a comprometre els recursos econòmics i pedagògics necessaris per a executar el pla educatiu del centre, en funció de resultats mesurats per indicadors objectius que tinguin en compte l'entorn del centre. L'extensió i la generalització d'aquest programa anirien acompanyades de les pertinents mesures d'avaluació i seguiment. L'actual oficina de suport a l'autonomia dels centres és un primer pas en aquesta direcció.
- IV. Que es creï una secció de suport d'alt nivell, interna del Departament i depenent directament del conseller o consellera, que, amb l'assessorament d'un equip consultor extern, tingui per missió detectar i analitzar disfuncions i plantejar accions destinades a incrementar l'eficàcia del funcionament intern del Departament. Aquesta secció de suport hauria de tractar especialment els fluxos d'informació, els principals processos administratius i els processos de descentralització, per tal

que l'organització del Departament s'adeqüi a un sistema educatiu descentralitzat, amb centres molt més autònoms, i a una gestió simplificada i eficaç basada en l'ús flexible i innovador de les tecnologies de la informació.

- V. Que es constitueixi un grup de treball mixt entre representants de les famílies i els departaments de Presidència i d'Educació per facilitar la coordinació transversal de tot el govern i, conjuntament amb experts de comunicació, per dissenyar una campanya persistent a mitjà termini amb vista a fomentar la responsabilitat educativa de les famílies i dissenyar tot un paquet de mesures que els donin suport de cara a desenvolupar les seves tasques educatives, utilitzant els elements incentivadors de tipus fiscal o altres per tal de motivar-les a complir amb les seves responsabilitats.
- VI. Que es potenciïn i ampliïn les vies d'informació i d'orientació als estudiants en relació amb les diferents ofertes educatives i formatives posteriors als ensenyaments obligatoris. La finalitat d'aquesta línia estratègica d'actuació és que tots els centres estiguin en condicions de donar a conèixer els objectius, requeriments d'accés, estructures, sortides professionals i titulacions dels estudis universitaris i dels cicles formatius de la formació professional, i que, a més, considerin que aquesta és una de les seves principals missions educatives, en la qual han de posar l'atenció i la dedicació màximes. La informació i l'orientació també han de ser eixos centrals de la campanya de comunicació per a fomentar la responsabilitat educativa de les famílies a què s'ha fet referència.
- VII. Que s'organitzi un programa unificat i flexible de transició escola-treball que aglutini totes les experiències en curs, tant les promogudes pel Departament d'Educació com les promogudes pel Departament de Treball, Indústria i Comerç, i que ofereixi una segona oportunitat als joves que no obtenen el certificat d'ESO. Aquest programa hauria d'atorgar la titulació de qualificació prevista en la LOE i permetre la incorporació en els cicles de grau mitjà de formació professional. Així mateix cal fomentar una major participació de les empreses en els centres de formació professional aprofitant l'augment de centres d'oferta integrada i dels centres integrals en curs d'experimentació.
- VIII. Que es desplegui al més aviat possible el que preveu el Pacte Nacional per a l'Educació quant al servei públic educatiu, amb especial atenció a l'elaboració d'una proposta de superació de les diferències entre la xarxa pública i la privada, per tal d'integrar tots els centres en una única xarxa de centres finançats amb fons públics.
- IX. Que es creï a curt termini, per tal d'avançar el major impacte possible en els resultats del rendiment del sistema, una comissió per a la millora dels resultats educatius, interna al Departament i depenent directament del conseller o consellera. La seva missió seria fer un seguiment precís de la informació disponible, incloent-hi la que conté el present informe i molt concretament la que fa referència a les disparitats territorials, coordinar iniciatives, identificar mesures concretes que puguin ser aplicables immediatament, especialment en els àmbits de la dotació de recursos i serveis addicionals, i de la flexibilització de criteris en l'organització escolar dels centres educatius, començant per actuar en aquells centres que presentin una major problemàtica de baix rendiment.

Aquestes estratègies haurien de ser coordinades amb els representants parlamentaris perquè seguissin de prop els treballs dels diferents grups a fi que prepararessin el terreny per engegar una iniciativa legislativa que donés cobertura jurídica a les propostes i experimentacions que es plantegin, tal com preveu també el Pacte Nacional. No seria convenient que s'emprengués una iniciativa parlamentària per aprovar una llei catalana d'educació sense que tots aquests diferents elements haguessin madurat suficientment en la recerca de les propostes adequades per a afrontar els problemes en la seva dimensió real.

Per fomentar el seguiment d'aquestes propostes se suggereix la conveniència d'elaborar un informe anual que incorpori les dades de l'avaluació del sistema educatiu i la informació dels diferents grups de treball implicats en la millora del sistema. En aquest informe s'hauria de ressaltar el grau d'avenç de les mesures adoptades i la millora del rendiment escolar, el qual es valoraria en termes d'indicadors objectius. Aquest informe anual hauria de presentar-se al Parlament i hauria de ser objecte d'una sessió especial del Consell Escolar de Catalunya per a discutir-lo, a més de ser distribuït als mitjans de comunicació i ser àmpliament difós entre tota la comunitat educativa.

El conjunt de les estratègies proposades va dirigit a procurar una millora de les condicions que facin possible una relació educativa més rica entre l'alumnat i el professorat en el marc dels centres educatius, relació clau per a obtenir una millora real dels processos d'aprenentatge i educatius. Totes les accions haurien d'anar adreçades a aquest objectiu. D'altra banda, caldrà anar madurant, a partir de l'experiència del dia a dia, com aquesta relació ha d'anar adaptant-se a les exigències dels nous temps per a fonamentar les bases del fet educatiu del futur.

Algunes d'aquestes qüestions, tal com ja s'ha dit, han estat abordades en el recentment aprovat Pacte Nacional per a l'Educació. Això vol dir que som en el camí de la millora del sistema, però cal continuar aprofundint alguns dels aspectes que encara no han estat considerats si hom vol un clar millorament dels resultats. En aquest marc, caldrà considerar l'articulació de les estratègies proposades amb les estructures derivades del Pacte. També caldrà articular-les amb el Pla de Millora de l'Educació Secundària.

El sistema educatiu ha d'estar en funció de l'assoliment d'aprenentatges i de la transmissió dels coneixements que afavoreixin el desenvolupament de la personalitat de tots i cadascun dels alumnes i la comprensió per part d'aquests de la complexa realitat de la societat del nostre temps, tot adquirint les capacitats que permetin gestionar-la i transformar-la i tot adoptant les actituds que afavoreixin la convivència en un context plural i canviant, en benefici de l'interès comú.

9. BIBLIOGRAFIA

- A.V. (1985). *Factores socio-ambientales que inciden en el retraso escolar*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valladolid.
- A.V. (2000). *Informe educativo 2000: Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- A.V. (2002). *Informe educativo 2002: La calidad del sistema educativo*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- A.V. (2005). *Estructura social i desigualtats a Catalunya*. Volum I. *Classes socials, educació, treball i usos del temps*. Barcelona: Editorial Mediterrània. Col·lecció «Polítiques», núm. 46. Fundació Jaume Bofill.
- AGUILAR GARCÍA, TUSTA *et al.* (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural*. Madrid: Instituto de Estudios Pedagógicos, Narcea ediciones.
- ALBAIGÉS, B. (DIR.) *et al.* (2004). *Crisi del treball i emergència de noves formes de subjectivitat laboral en els joves*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Col·lecció «Aportacions».
- ALBAIGÉS, B., SISTO, V. I ROMÁN, J.A. (2003). *Crisi del treball i emergència de noves formes de subjectivitat laboral en els joves*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Col·lecció «Estudis», núm. 10.
- ANTÚNEZ, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.
- AREA MOREIRA, M. (1995). «Medios de comunicación y escuela: La política del avestruz», publicat com a capítol del llibre: SANCHO, J. M^a y MILLÁN, L. M. (comp.). *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario*. Morón (Sevilla): Publicaciones M.C.E.P.
- ARMENGOL, C.; FEIXAS, M.; PALLARÉS, R.M. (2000). *Seguint el fil de l'organització*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- AVANCINI, GUY (1969). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- BRUNO, SERGIO (1991). «Nuevas estrategias educativas para moldear nuestro futuro». CEDEFOP Formación Profesional, 2.
- BUSQUETS DALMAU, LLUÍS (COORD.) (1996). *Organització del centre escolar*. Barcelona: UOC.
- BASTIN, GEORGES (1971). *¿Por qué fracasan nuestros hijos en los estudios?* Madrid: Magisterio Español.
- BELL, DANIEL (1991). *El advenimiento de la sociedad postindustrial: un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.
- Bernardi, F. (2003). *El déficit de la natalidad en España: análisis y propuestas para la intervención pública*. Madrid: Fundación Alternativas.
- BERNARDO CARRASCO, JOSÉ (1984). *Cómo prevenir el fracaso educativo*. Madrid: Anaya/2.
- BERNSTEIN, B. (1971). «Clase social, lenguaje y socialización». *Educación y Sociedad*, núm. 4 (1985), pàg. 129-143.
- BONAL, X. *et al.* (2003). *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.

- BONAL, X.; ESSOMBA, M.A.; FERRER, F. (coords.) (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Mediterrània. Col·lecció «Polítiques», núm. 42.
- BONAL, X.; RAMBLA, X. (2001). «La política educativa a Catalunya: universalització, fragmentació i reproducció de les desigualtats».
- BONAL, X.; RAMBLA, X.; AJENJO, M. (2004). *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània. Col·lecció «Polítiques», núm. 43.
- (2005). «Dues cruïlles del sistema escolar: l'accés a l'escola pública i a l'ensenyament secundari postobligatori», dins A.V. (2005). *Estructura social i desigualtats a Catalunya*. Volum I. *Classes socials, educació, treball i usos del temps*. Barcelona: Editorial Mediterrània. Col·lecció «Polítiques». Fundació Jaume Bofill.
- CALERO, JORGE (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Calero, J.; Bonal, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CANO, E. (1997). *Canvi socioeconòmic i precarització laboral en el sistema capitalista*. Universitat de València. [Tesi doctoral]
- CARABAÑA, J. (2006). «El informe PISA, mala guía para la LOE». *El País*, 6 de març de 2006.
- CARRASCO, S. et al. (2005). «Infància i immigració: tendències, relacions i polítiques», dins A.V. *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*. Volum 2. Consorci Institut d'Infància i Món Urbà.
- CASAL, J. (1997). *Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, núm. 11
- CASAL, J. et al. (2004). *Enquesta als joves de Catalunya 2002*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Col·lecció «Estudis», núm. 13.
- CASAL, J.; ALBAIGÉS, B. (2002). «La transició al treball en la minoria d'edat», dins A.V. (coord.). *La infància i les famílies a inicis del segle XXI. Informe 2002*. Volum 2. Consorci Institut d'Infància i Món Urbà.
- CASAL, J. (2002). «La transició al treball en la minoria d'edat», dins Gómez-Granell, C. et al. (coord.). *La infància i les famílies als inicis del segle XXI. Informe 2002*. Volum 2. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.
- CASTELLS, MANUEL (1996). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- CEC (2005): *Conviure i treballar junts. Aportació del Consell Escolar de Catalunya a la Jornada de reflexió*. Document 4/2005, www6.gencat.net/cec/04-2005.html. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Consell Escolar de Catalunya.
- CCOO (2004). *Nuevas garantías formativas para jóvenes poco cualificados*. Barcelona: CCOO.
- CIEZA GARCÍA, JOSÉ ANTONIO (dir.) (1990). *Fracaso escolar y patologías psíquicas: intervención educativa precoz en el aula*. Valencia: Promolibro.
- COLEMAN, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC (USA): Government Printing. Office for Department of Health, Education and Welfare.
- COMAS, D. (coord.) (2003). *Jóvenes y estilos de vida. Valores y riesgos en los jóvenes urbanos*. Madrid: INJUVE.
- CONSELL DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL DE BARCELONA (2006). *Formació professional*. Estudis i Treball. Promoció 2003.
- CONSELL DE LA FORMACIÓ PROFESSIONAL DE TERRASSA (2006). *Informe sobre les necessitats de Formació professional a Terrassa: Inicial, Ocupacional i Contínua*. Elaborat per la Fundació CIREM.

- CSASE (2002). *Identificació de competències bàsiques a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- CSASE (2004a). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya 8*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- CSASE (2004b). *Estudi PISA 2003. Avançament de resultats*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Quaderns d'avaluació, núm. 1.
- CSASE (2005). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya 9*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- CSASE (2005a). *Resultats de l'alumnat de Catalunya i ítems alliberats. Informe PISA 2003*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Col·lecció «Informes d'Avaluació», núm. 8.
- CSASE (2005b). *El sistema educatiu finlandès vist des de dins. Breus apunts sobre el sistema educatiu finlandès i el català*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- CSASE (2005c). *Educació primària 2003. Avançament de resultats*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Col·lecció «Quaderns d'Avaluació», núm. 3.
- CSASE (2005d). *Informes d'Avaluació 9. La situació de la llengua anglesa al batxillerat a Catalunya 2000-2004*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- CSASE (2006). *L'avaluació de l'educació primària 2003*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Col·lecció «Informes d'Avaluació», núm. 9.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Síntesi de Resultats de Competències bàsiques Cb 14, 2003-2004*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (2006). *Pacte Nacional per a l'Educació*. 20 de març de 2006.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2002). *Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*.
- (2003). *Síntesi de Resultats de Competències bàsiques Cb 14, 2001-2002*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (2005). *Estadística de la despesa pública en educació (dades relatives al curs escolar 2002-2003)*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Gabinet Tècnic.
- DEPARTAMENT DE CULTURA (2003). *Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya 2001*. Generalitat de Catalunya.
- (2005). *Estadístiques culturals de Catalunya 2005*. Generalitat de Catalunya.
- ESPING-ANDERSEN, G. *et al.* (2001). *A new welfare architecture for Europe?*. Informe presentat a la Presidència de Bèlgica de la Unió Europea, disponible en línia a: http://www.socsci.auc.dk/welfare/students/Esping-A.report_2001..PDF
- ESTRADÉ *et al.* (2003). *Joves i valors. Els joves catalans en l'Enquesta Europea de Valors*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Col·lecció «Estudis», núm. 9.
- ETXEBERRIA *et al.* (1987). *El fracaso de la escuela*. San Sebastián: Erein.
- FEITO, RAFAEL (1990). *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- FEIXA, C. (2001). *Generació @. La joventut al segle XXI*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Col·lecció «Aportacions», núm. 12.
- FEIXA, C.; GARCIA, I.; RECIO, C. (2005). «Estils de vida i cultura digital: la generació xarxa a Catalunya», dins GÓMEZ *et al.* (coord.). *Informe 2004. Infància, famílies i canvi social a Catalunya*. Barcelona: CIIMU.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). «Yo no soy eso... que tú te imaginas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 238.
- (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ PALOMARES, FRANCISCO (coord.) (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson educación.
- FERRER, F. (dir.) (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. *Informes breus*, núm. 1.
- FURLOG, A; CARTMEL, F. (2001). *Els contextos canviants de la joventut*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Col·lecció «Aportacions», núm. 14.
- FUNDACIÓ BOFILL (1995). *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània. Col·lecció «Polítiques», núm. 9.
- FUNES, JAUME (coord.) (1995). *Èxit i fracàs escolar en temps de reforma*. Barcelona: Fundació Bofill. Debats de l'aula Provença.
- GAIRÍN, J., DARDER, P. (1994). *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- GAJA, RAIMON (1994). *¿Por qué reprueban nuestros hijos? Causas del fracaso escolar y fórmulas para superarlo*. Barcelona: Grijalbo.
- GARCIA, M. (2001). *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides, el cas de la ciutat de Barcelona*. [Tesi doctoral]
- GARCIA-VERA, ANTONIO BAUTISTA (1994). *Trastos en el colegio*. Madrid: Fundamentos. Colección Ciencia.
- GASTAMINZA, X. (1988). «Aproximación a la casuística del fracaso escolar», en el Congrés de Prevenció del Fracàs Escolar, 1988. Barcelona: Aula 2000.
- INCE (1998). *Rendimiento en función del sexo. Alumnos de 16 años*. Madrid: INCE.
- (2000). *Evaluación de la educación primaria y evaluación de la educación secundaria obligatoria, datos de 1999*. Madrid: INCE.
- (2001). *Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000. Datos básicos*. Madrid: INCE.
- INECSE (2004). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- JENCKS, C. *et al.* (1972). *Inequality*. Nova York: Basic Books.
- KOVACS, KAREN (1994). *Measures to combat school failure: a challenge for the construction of Europe*. Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE).
- (1998). *Overcoming failure at school*. París: OCDE.
- LAHIRE, B. (1995). *Cuadros familiares. Dichas y desdichas escolares en medios populares*. París: Gallimard/Le Seuil/Collection Hautes Études.
- MARC UNITARI DE LA COMUNITAT EDUCATIVA (2005). *Un compromís per l'educació a Catalunya: proposta de línies prioritàries d'intervenció per al canvi educatiu*. MUCE.
- MARCHESI, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.

- MARCHESI, Á.; HERNÁNDEZ, C. (coord.) (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Ensayo.
- MARCHESI, A.; MONGUILLOT, I. (2002). *Resumen: La calidad de la educación vista por profesores, alumnos y padres*. Madrid: I.D.E.A.
- MARTÍNEZ CELORRIO, X.; HOMS, O. (1992). *Fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.
- MARTÍNEZ, R.; GONZÁLEZ, I. (2005). *Cultura i joves. Anàlisi de l'«Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya»*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Col·lecció «Estudis», núm. 16.
- MINISTERI D'EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORT (2002): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: MECD.
- MIRET, P. et al. (2005). *Informe sobre la joventut al 2005*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Col·lecció «Estudis», núm. 17.
- MIRÓ, I.; ORTIZ DE VILLACAN, D. (1999). *Treball, valors i canvi. Les ruptures en la precarietat*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular.
- NAVARRO, V. (coord.) (2003). *L'estat de benestar a Catalunya*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- OCDE (2004). *Education at a glance OCDE*. Dades corresponents a l'any 2002.
- (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OCDE.
- (2005). *Informe PISA 2003: Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- OWENS, R. (1987). *La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.
- PALLARÉS, ENRIQUE (1989). *El fracaso escolar*. Bilbao: Mensajero.
- PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J.C.; SÁNCHEZ, L. (2001). *La família espanyola davant l'educació dels seus fills*. Barcelona: Fundació "la Caixa".
- PRATS, J. (ed.) (2002). *La Secundària a examen*. Barcelona: Proa.
- PRATS, J., RAVENTÓS, F. (dir.) (2005). *Els sistemes educatius europeus, ¿crisi o transformació?* Barcelona: Fundació "la Caixa". *Estudis Socials*, núm. 18.
- REY, R. et al. (2004). *Informe educativo 2004: análisis y situación de las Comunidades Autónomas*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- RUÉ, J. (coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria*. Barcelona-Buenos Aires-México: Octaedro.
- SANDERS, D.; HENDRY, L. B. (1997). *New perspectives on dissatisfaction*. Londres: Cassell.
- SARTORI, G. (2001). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- SERRACANT, P. (2001). *Viure al dia. Condicions d'existència, comportaments i actituds dels joves catalans. Informe sobre la joventut catalana al 2001*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Col·lecció «Estudis», núm. 6.
- (2005). *La sobrequalificació entre els joves catalans*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Col·lecció «Aportacions», núm. 27.
- SUBIRATS (ed.). *Govern i polítiques públiques a Catalunya (1980-2000)*. Barcelona: Universitat de Barcelona - Universitat Autònoma de Barcelona.

- SUBIRATS, M.; SÁNCHEZ, C.; DOMÍNGUEZ, M. (2002). «Classes socials i estratificació», dins *Enquesta a la regió metropolitana de Barcelona*. Barcelona: Institut d'Estudis Metropolitans - UAB.
- SULLIVAN, KEITH (2000). *The Anti-bullying handbook*. Auckland: Oxford University Press.
- UGT (2005). *Panorama del empleo juvenil en España*. Encuentro sindical de jóvenes UGT-España y UGT-Portugal. UGT.
- UNESCO (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2005*. París: UNESCO.
- URÍA, M^a E. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- VILA, I.; GÓMEZ-GRANELL, C.; OLIVÉ, C. (2002). *Educació i Escola. Entre la qualitat educativa i l'equitat*. Volum 2, dins GÓMEZ-GRANELL, C. et al. (coord.). *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Informe 2002. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.
- VILLARROYA, A. (2000). *La financiación en los centros concertados*. Madrid: CIDE-MECD.