

***L'ORIENTACIÓ A LA SORTIDA
DE L'ESO: UNA TRANSICIÓ
DIFÍCIL***

MARIA MASIP UTSET

Llicència per estudis. Curs 2001-02

PRIMERA PART: VIES I RECURSOS PER PREVENIR L'EXCLUSIÓ A LA SORTIDA DE L'ESO

1. Justificació de la recerca i metodologia emprada	2
1.1. Justificació	3
1.2. Metodologia	5
2. Transició a la vida activa, fracàs escolar i polítiques de la “segona oportunitat”	14
2.1. Transició a la vida activa	15
2.2. El fracàs escolar i l'exclusió social	16
2.3. La dimensió del fracàs escolar amb la implantació de la Logse	18
3. Sistema productiu, ocupació i nova divisió del coneixement	23
3.1. Una societat segmentada	24
3.2. Les respostes formatives per a joves poc qualificats a la UE	27
4. La Garantia Social a Catalunya	31
4.1. El model Clàssic	32
4.2. El model Diversificat	33
4.3. El retorn al Model Clàssic	35
5. Els Programes de Garantia Social	38
5.1. Objectius de l'estudi	39
5.2. El marc legal	40
5.3. Característiques específiques dels PGS	43
5.4. Modalitats formatives	48
5.4.1. Característiques dels PGS gestionats directament pel Departament d'Ensenyament	49
5.4.1.1. El Pla de Transició al Treball (PTT)	50
5.4.1.2. Treballem per la Formació (T x F)	54
5.4.2. Característiques dels PGS gestionats directament pel Departament d'agricultura, Ramaderia i Pesca	56
5.4.3. Característiques dels programes gestionats per les administracions locals	57
5.4.4. Característiques dels programes gestionats per entitats Col·laboradores del Dt. d'Ensenyament	59
5.4.4.1. Programes per a Joves amb NEE	59
5.4.4.2. Altres programes oferts per entitats col·laboradores del Departament d'Ensenyament	60
5.5. Àmbits professionals que ofereixen els PGS a Catalunya	62
5.6. L'oferta i la distribució dels PGS	63
5.7. Condicions en què es realitzen els PGS	81
5.7.1. L'alumnat	81
5.7.2. El Professorat	84
5.7.3. L'organització dels programes. El calendari d'inici i la posada en marxa	86
5.7.4. L'ubicació dels PGS, les instal·lacions i els equipaments	87

5.7.5.	La formació professionalitzadora	91
5.7.6.	La inserció laboral	93
5.7.7.	La continuació d'estudis	96
5.7.8.	La valoració dels programes per part de l'alumnat i el Professorat	98
5.7.9.	La coordinació amb els centres de secundària	100
5.8.	Conclusions i propostes	102
6.	A manera d'epíleg	110
6.1.	La Formació Ocupacional per a joves menors de 25 anys	111
6.2.	La Formació per a les persones adultes	113
6.3.	L'Educació a distància	115
SEGONA PART: DESCRIPCIÓ I ANÀLISI D'EXPERIÈNCIES DE MILLORA DE L'ÈXIT ESCOLAR		
1.	Introducció	119
2.	Els límits de les experiències que plantegen propostes només es del marc escolar	121
3.	Experiències de prevenció del fracàs i de foment de l'èxit	125
3.1.	Projecte "Ametista" de tractament de la diversitat	126
3.2.	ACADA (Adaptació curricular per alumnes amb dificultats d'adaptació i d'aprenentatge)	134
3.3.	IES SEFED	145
4.	Anàlisi de les experiències	153
4.1.	Comprensivitat	154
4.2.	Flexibilitat curricular, organitzativa i de gestió	
4.2.1.	Flexibilitat curricular	
4.2.2.	Flexibilitat organitzativa	
4.2.3.	Flexibilitat de gestió	
4.3.	Permeabilitat	156
4.4.	Creativitat	156
4.5.	Col·legialitat	157
4.6.	Corresponsabilització dels diferents agents del territori en el fet educatiu	157
5.	Propostes per millorar l'orientació dels i les joves en situació de risc en la transició de l'ESO a les vies posteriors de formació i d'ocupació	160
ANNEX: ENTREVISTES REALITZADES		165

**PRIMERA PART: VIES I
RECURSOS PER PREVENIR
L'EXCLUSIÓ A LA SORTIDA
DE L'ESO.**

1. JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA I METODOLOGIA EMPRADA

1. Justificació de la recerca i metodologia emprada

1.1. Justificació

Vaig iniciar aquest treball interessada en les dues transicions a l'ESO, la d'entrada i la de sortida, per poder fer propostes que ajudin a intervenir positivament en cadascuna de les transicions.

En iniciar la recerca, aviat vaig detectar, juntament amb el supervisor, que el projecte inicial era excessivament ambiciós per voler desenvolupar-lo en un any. Per aquest motiu, vam decidir centrar-nos en la segona transició, ja que el pas de l'Educació Primària a la Secundària ha estat molt estudiat i existeixen propostes molt interessants i documentades.¹

En centrar-me en la segona transició, vam decidir iniciar el treball pel problema més punyent: el dels joves exclosos del sistema educatiu reglat per no acreditar l'ESO. Per això, vam interessar-nos pels Programes de Garantia Social, ja que són l'instrument previst per la LOGSE per tal de facilitar-los recursos i oportunitats que els permetin construir el seu futur amb normalitat i evitar l'exclusió social. Per tal de poder incidir en propostes que ajudin a millorar aquesta transició, ens calia conèixer amb profunditat com és l'oferta de PGS que es dona a Catalunya i esbrinar fins a quin punt s'assoleixen les finalitats i objectius pels que van ser dissenyats.

-
- ¹ **Recerca sobre la coordinació entre centres de primària i secundària (1998-99)** portada a terme per un equip compost per: Professorat de la Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat de Vic; Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya, Federació de Moviments de Mestres de Catalunya; Subdirecció General de Formació Permanent del Professorat, Centres educatius participants.
 - **Proposta per constituir una coordinació estable entre els centres educatius públics d'educació primària i secundària** Document de treball de la Federació de MRP de Catalunya, octubre de 1996.
 - **El pas de primària a secundària a la ciutat de Badalona. Criteris utilitzats per les famílies quan es produeix un canvi d'opció en la titularitat dels centres (de pública a privada i de privada a pública).** ICE-UAB. Novembre de 1998
 -

A mesura que aprofundia en l'anàlisi del que s'anomena *tercera via educativa*, o via externa, el meu interès es va anar centrant en el fracàs escolar i en la capacitat del sistema per a tractar-lo, reconduir-lo i prevenir-lo. Per això, aviat se'm posà de manifest que el discurs sobre la *tercera via* o *segona oportunitat* – la Garantia Social – és fruit de la impotència del sistema escolar per donar solució al fracàs i que totes les mesures externes, basades en intervencions posteriors, tenen una influència limitada.

Sempre he defensat que la millor orientació escolar és aquella que es dissenya amb un plantejament procesual, que no es concep com a una simple resposta puntual en el moment de la transició d'una etapa a una altra. Una bona orientació és un treball compartit per tots els agents educatiu per proporcionar seguiment i suport al llarg de tota l'etapa, és l'acompanyament al llarg de tot el recorregut escolar i també l'acompanyament a la sortida, és l'ajut per evitar el fracàs, és una intervenció per evitar l'exclusió social.

Partint de la convicció que, per combatre de manera eficaç el fracàs escolar i els efectes socials que comporta, cal donar prioritat absoluta a la lluita per reduir-lo a l'interior del sistema educatiu, he abordat una segona part centrada en l'anàlisi d'experiències que, a dins de l'ESO, es plantegin potenciar l'èxit del seu alumnat. El meu interès cap aquestes experiències rau, sobretot, en el caràcter d'orientació articulada i preventiva que comporten.

En un context polític en què hi ha la possibilitat que s'implanti de manera obligatòria la divisió de l'alumnat als catorze anys en diferents itineraris formatius i davant del perill d'avançar una segona via, segregada del sistema escolar i concebuda com a una nova branca pobre que ensinistra per a la baixa qualificació, m'ha semblat especialment oportú i allisonador analitzar experiències que no renunciïn a la formació comuna per a tothom fins als setze anys, exerceixen l'autonomia per a trobar vies pròpies d'atenció per l'alumnat amb major risc de fracàs i busquen formes de col·laboració entre institucions, entitats socials i agents diversos, per tal de garantir majors cotes d'èxit escolar. Per aquesta raó, la segona part del treball es centra en la descripció i anàlisi d'algunes experiències que van en aquesta direcció.

Com a tota recerca, a mesura que evolucionava, he anat canviant i redefinint els objectius inicials. Vaig partir d'un enfocament *micro*, basat en les percepcions dels diferents actors i agents en el trànsit de l'ESO a les vies posteriors de formació i d'ocupació, però el propi estudi ha anat adquirint un enfocament més global que ha fet

surar nous objectius i n'ha fet ressaltar d'altres, que han cobrat molta més rellevància. En aquest cas, el fracàs escolar i les estratègies de prevenció s'han convertit en el fil conductor. De mica en mica he anat enlairant la mirada i he centrat l'estudi en una perspectiva més àmplia, entroncant-lo amb el que és una preocupació constant de les polítiques europees: la lluita contra el fracàs escolar i la millora de les oportunitats d'èxit en una societat en transformació. Soc molt conscient que s'ha produït un canvi de registre, però per a mi l'enfocament *macro* que ha adquirit és el principal valor d'aquest treball.

1.2. Metodologia

Les metodologies emprades en la recerca han estat complementàries, compaginant les estratègies quantitatives i qualitatives en funció dels objectius plantejats .

Per la recerca d'informació he emprat fonts primàries i secundàries. Els apartats 2, 3 i 4 els he realitzat majoritàriament a partir de fonts secundàries (consulta bibliogràfica especialitzada) que m'han permès obtenir un marc interpretatiu dels canvis que condicionen la transició de l'escola a la vida activa en la nova societat del coneixement, així com de les polítiques europees pel que fa a la prevenció del fracàs escolar, l'ocupació i la inserció laboral. Tanmateix, per esbrinar la magnitud del fracàs escolar a la fi de la secundària a Catalunya he partit de fonts primàries: les dades del Servei d'Estadística del Departament d'Ensenyament, que m'han permès disposar de dades quantitatives.

En l'apartat 5, relatiu als Programes de Garantia Social, he fet servir fonts secundàries i fonts primàries. En primer lloc he partit de fonts secundàries, elaborant un estudi exhaustiu de la bibliografia referida a aquests programes i de les diverses normatives que els regulen. En canvi, per poder conèixer la distribució de les diferents modalitats formatives i el nombre de places ofertes a cada territori, he emprat fonts primàries. Partint de la normativa d'autorització dels PGS pel curs 2000-01, he fet un estudi de l'oferta que he contrastat amb la demanda previsible, elaborada a partir de les xifres sobre acreditació, certificació i repetició de curs al final de l'ESO. Tot això m'ha permès obtenir una panoràmica inèdita sobre l'oferta dels PGS a Catalunya.

Per tal d'obtenir un testimoniatge de primera mà sobre els encerts i les febleses de la Garantia Social a Catalunya he recorregut a altres fonts primàries, que m'han permès obtenir una informació més qualitativa. Per això, he dissenyat un qüestionari que he passat a l'alumnat de les diferents modalitats formatives -programes del Departament d'Ensenyament, programes organitzats per administracions locals i programes gestionats per entitats privades- en una ciutat de l'entorn urbà de Barcelona i en una ciutat de l'interior de Catalunya. La mostra escollida significa el 10 per cent de tot l'alumnat d'aquestes dues poblacions.

El qüestionari és el següent:

Qüestionari a l'alumnat (Marca amb una X el que correspongui)

Dades personals de l'alumne/a:

- Home Dona Edat
- Especialitat:
- Centre a on vas realitzar l'ESO:
- Últim curso realitzat:

Qui et va informar de l'existència d'aquest programa?

- El/la tutor/a
- Un/a professor/a de l'institut
- El Servei Català de Col·locació
- L'Ajuntament
- Els Serveis Socials
- Els amics
- Un parent
- El/la psicòleg de l'institut
- El punt d'informació municipal per a joves
- Altres

Què has pensat fer quan acabis aquest curs?

- Treballar: Si No
- Tens alguna oferta o perspectiva de treball immediat? Si No
- De quin sector?
- Has pensat que t'agradaria seguir estudiant? Si No

En cas que vulguis seguir estudiant, què has pensat fer?

- Un altre curs ocupacional: Si No De què:
- Prova per entrar en un Cicle Formatiu de Grau Mitjà
- Prova per obtenir el Graduat en Secundària:

Tens experiència laboral anterior: Si No

Sector

Durada de la feina

Primera feina

Segona feina

Tercera feina

Quarta feina

En aquest programa has pogut fer l'especialitat que més t'agradava? Si No

Creus que el què estàs fent et servirà pel teu futur professional?

• *Molt Bastant Poc Gens*

• *Enumera tres coses que hauràs de fer després d'aquest curs:*

• *Recomanaries aquest curs a un/amic/ga? Si No*

• *Dona els tres principals arguments que li diries?*

• *Estàs més satisfet de tu que quan estudiaves ESO? Si No*

Quina puntuació posaries a aquest curs?

• *Digues tres coses que s'haurien de canviar perquè el curs funcionés millor:*

• *Trobes que això que has après t'agradaria haver-ho fet mentre feies ESO? Si*

No

Per què?

També he obtingut informació qualitativa de primera mà amb una sèrie d'entrevistes adreçades a:

- Responsables de l'oferta i de la gestió administrativa dels PGS (dues entrevistes).
- Tècnics de l'administració local i d'altres administracions (dues entrevistes)
- Directors de centres amb PGS (dues entrevistes)
- Tutors de 4ESO (dues entrevistes)
- Professorat de PGS (sis entrevistes)
- Titulars de centres privats (dues entrevistes)

- Alumnat de PGS (sis entrevistes)

Aspectes a aclarir amb les persones responsables de l'oferta i de la gestió administrativa dels PGS:

Normativa:

- Diferències entre Ordre 1993 i Decret 2002.
- Convenis Dt. d'Ensenyament i altres departaments

Oferta i programació de l'oferta:

- Criteris per determinar l'oferta
- Procediment seguit per autoritzar programes
- Requisits d'autorització

Seguiment i inspecció de les entitats col·laboradores:

- Paper de la inspecció

Formació professionalitzadora i inserció laboral:

- Dades general sobre inserció
- Tipus de contractes i duració
- Canals emprats

Grans interrogants sobre els PGS?

- Serveixen per formar-se professionalment?
- Són una via per a continuar estudis?
- Serveixen per inserir-se al món laboral?
- Hi ha una oferta suficient?
- L'oferta és adequada al que necessiten els joves? És prou adequada a l'heterogeneïtat dels usuaris?
- Els i les joves que els cursen estan satisfets/tes de fer-los? Els han ajudat a millorar la seva autoestima?
- El que ofereixen els PGS caldria incorporar-ho a l'ESO?

Guió de l'entrevista realitzada a responsables d'orientació de l'administració local:

1.- Avui per avui, els Programes de Garantia Social són l'única sortida per a l'alumnat que arriba al final de l' escolaritat obligatòria sense haver assolit els objectius de l'ESO i, en conseqüència, sense obtenir el títol de Graduat en Educació Secundària. ¿Quina orientació caldria donar a aquests programes per a promoure la reincorporació d'aquest alumnat als cicles formatius de cicle mitjà i, en el cas de que ho desitgin, per a facilitar la seva incorporació a la vida laboral activa?

2.-Els programes de Garantia Social, ¿són suficients per a respondre a les característiques i necessitats d'aquest sector de l'alumnat?, ¿hauria d'haver altres tipus d'ofertes formatives?, ¿quines?, ¿on s'haurien de fer i qui les hauria de fer?

3.- La posada en marxa d'unes actuacions més fermes i decidides d'orientació educativa i professional, i molt especialment d'acompanyament de l'alumnat en la transició a la vida activa, ¿podria contribuir favorablement a facilitar aquest trànsit?,

¿quines característiques haurien de tenir aquestes funcions d'orientació i d'acompanyament per a que fossin realment efectives?, ¿qui les hauria de fer i com s'haurien de fer?

4. -¿Quin podria o hauria de ser el paper de l'Administració Local en l'organització de la resposta educativa i de l'acompanyament d'aquest alumnat en el trànsit del món educatiu al món del treball? ¿Quin paper podrien o haurien de jugar les organitzacions i instàncies socials i comunitàries en aquesta tasca? ¿Com es podria organitzar una resposta global d'atenció a aquest alumnat utilitzant tots els recursos formatius disponibles en el seu entorn comunitari? ¿Qui hauria d'assumir la responsabilitat d'impulsar l'organització d'aquesta resposta global des del territori?

Aspectes a tenir en compte a l'entrevista amb directores de centres públics on hi ha PGS:

- 1.- Valoració de l'emplaçament del programa en el centre:
 - Avantatges
 - Problemes que planteja
- 2.- Grau de coordinació i complementarietat entre el programa i el centre
- 3- Grau d'acord i de coneixement per part del claustre
- 4.- Millores observades en l'alumnat
- 5.- Idees a destacar

Guió de l'entrevista realitzada amb els tutors i les tutores de 4ESO:

- Trobes problemes per encaminar els teus alumnes que no aproven l'ESO?
- A la teua ciutat hi ha diverses modalitats de PGS, creus que són sortides adequades pel teu alumnat?
- Quins són els principals problemes que tenen els alumnes que no acrediten a l'hora d'optar per una opció o una altra?
- Coneixes les trajectòries que solen fer els nois i noies que surten de l'ESO sense acreditar? Quins problemes plantegen?
- Com solen respondre les famílies? Ajuden a trobar camins adequats pels seus fills?
- Creus que l'oferta de PGS és adequada? Hi trobes a faltar alguna cosa?
- Quina oferta seria més adequada per a les diverses tipologies d'alumnes?

Aspectes a tenir en compte a l'entrevista amb el professorat de PGS:

- Sexe
- Edat
- Modalitat
- Situació laboral
- Anys d'experiència en PGS o similars
- Especialitat
- Responsabilitat dins del programa

- Valoració del programa. Grau d'assoliment dels objectius previstos
- Formació professionalitzadora: avantatges i problemes que planteja
- Pràctiques a les empreses: valoració del seu interès. Problemes que plantegen.

- Nivells d'inserció
- Orientació i acompanyament de l'alumnat: Avantatges i problemes
- Tria de l'alumnat. Canals d'arribada
- Control d'assistència
- Certificacions
- Encaix amb l'institut de secundària (si està emplaçat a dins)
- Altres qüestions a destacar:

Aspectes a tenir en compte a l'entrevista amb el/la titular d'un centre col·laborador:

- Nombre d'alumnes en els PGS
- Altres nivells formatius
- Diferències entre els PGS i els cursos ocupacionals subvencionats per Treball
- Condicions d'accés de l'alumnat i mecanisme establert
- Diferències entre l'alumnat dels diferents àmbits professionals.
- Subvenció: Procediment emprat per a obtenir-la. Concessió o no.
- Duració i calendari dels programes
- Professorat. Situació laboral. Grau d'integració a la plantilla del centre.
- Formació professionalitzadora. Pràctiques a l'empresa i inserció laboral.
- Continuació d'estudis
- Altres aspectes que mereixi la pena ressaltar

Aspectes a tenir en compte a la realització d'entrevistes amb l'alumnat

- **Sexe**
- **Edat:**
- **Modalitat formativa**
- **Especialitat**
- Com et vas assabentar de l'existència d'aquest programa?
- T'agrada fer aquest curs?
- Has après coses noves?
- Creus que et serviran?
- Penses continuar estudiant?
- T'agrada fer pràctiques en empreses?
- Creus que et són útils? Creus que t'ajuden a aprendre?
- Fins a quin punt aquest programa et fa sentir millor com a persona?
- Fins a quin punt ha millorat la relació amb la família i amb el professorat?
- Aspectes positius i negatius del programa:
- Aspectes que caldria millorar:

No totes les entrevistes s'han enregistrat, ja que no sempre hi havia la confiança necessària per fer-ho. Malgrat això, la majoria han estat gravades i transcrites literalment (16 de 22). Per a la seva realització no m'he cenyit estrictament als guions establerts, sinó que he anat seguint el fil de la conversa per fer-ho més natural. Això explica les diferències d'enfocament que s'observen en els diferents guions: a voltes el guió es concreta en un simple enunciat de temes, a voltes amb preguntes més concretes.

Per la segona part del treball també he emprat fonts primàries i secundàries. Com que el que es faci per prevenir i tractar el fracàs escolar no és una opció tècnica, sinó política, he analitzat, amb l'ajut de bibliografia actualitzada, el context polític actual i he definit les diferents opcions que es perfilen davant d'aquests tema. Tanmateix, a la llum de la nova societat del coneixement, he analitzat els límits de les experiències que plantegen propostes de tractament i prevenció del fracàs enfocades només des del marc escolar. Això m'ha donat la pista de les característiques que haurien de tenir les experiències a estudiar: aquelles que surtin de l'estricta àmbit escolar i comportin el compromís i la corresponsabilització de la societat en la resolució del problemes educatius. Aquest ha estat el marc comú de les tres experiències seleccionades.

Per la descripció de les experiències he partit de la fitxa que va ser elaborada per mi i emprada a la CNE per a iniciar el Banc d'Experiències i Innovacions d'Atenció Educativa a la Diversitat, l'eficàcia informativa de la qual ja ha estat contrastada, tot i que en aquest cas ha estat enriquida amb elements de valoració i de contrast ofert pels propis agents que han protagonitzat les experiències que s'expliquen. La fitxa ha servit de marc per homogeneitzar les diferents informacions obtingudes a través d'una visita als diferents centres, on he recollit informacions i valoracions variades –orals, visuals i escrites- sobre cadascuna de les experiències. Aquesta és la fitxa que s'ha emprat:

1.- DESCRIPCIÓ GLOBAL DE LA EXPERIÈNCIA

- 1.1. Títol:
- 1.2. Paraules clau: (detall d'alguns dels trets més rellevants de l'experiència)
- 1.3. Localització: comarca, localitat
- 1.4. Context sociocultural:
- 1.5. Institucions i entitats participants: (centres educatius i d'altres instàncies i institucions)
- 1.6. Agents implicats: (professorat, alumnat, famílies, serveis educatius, organitzacions, entitats, serveis municipals, etc.)
- 1.7. Data d'inici:
- 1.8. Data d'acabament: (si s'escau)
- 1.9. Nombre d'alumnes implicats:
- 1.10. Resum descriptiu:
- 1.11. Persona de contacte: (nom, adreça, telèfon, e-mail)

2.- DESCRIPCIÓ ANALÍTICA DE L'EXPERIÈNCIA

- 1.2. Problemàtica de partida de l'experiència:
- 2.2. Objectius inicials de l'experiència:
- 2.3. Principis en què es fonamenta:
- 2.4. Recursos emprats: (humans, materials, econòmics i formatius)
- 2.5. Actuacions realitzades: (descripció ordenada temporalment i amb dates)
- 2.6. Organització, coordinació i funcionament de les institucions i entitats participants:

- 2.7. Principals resultats obtinguts en relació amb els objectius inicials, i, eventualment, amb d'altres objectius no contemplats inicialment
- 2.8. Valoració dels resultats tenint en compte els recursos emprats:
- 2.9. Perspectives de continuació, extensió o generalització de l'experiència:

**1. TRANSICIÓ A LA VIDA ACTIVA,
FRACÀS ESCOLAR I
POLÍTIQUES DE LA “SEGONA
OPORTUNITAT”**

2. Transició a la vida activa, fracàs escolar i polítiques de la “segona oportunitat”

El terme transició fa referència al temps d'espera entre deixar l'escola i trobar feina. Aquest terme s'encunya a principis dels anys 70, quan la crisi del mercat laboral justificava que apareguessin els primers programes centrats en la formació per a la inserció laboral d'uns joves que havien fracassat en els estudis i a qui calia ajudar a incorporar-se al mercat de treball per evitar la seva exclusió social. Aquest enfocament parteix de la base que cal una acció pública per prevenir l'atur juvenil, especialment centrada en els sectors socials més desfavorits. En conseqüència, associa les polítiques de transició amb el fracàs escolar. A continuació, abordaré cadascun dels conceptes (transició i fracàs escolar) ja que ambdós són termes dinàmics que tenen una significació o una altra, segons el context socio-històric en què es desenvolupen.

2.1. La transició a la vida activa

La transició s'ha plantejat de diferents maneres, en funció de les característiques del sistema educatiu. En el segle XIX, tot i que l'ensenyament es defineix com a obligatori, hi ha àmplies masses desescolaritzades, situació que no possibilita l'aparició de fracàs escolar significatiu. Tanmateix, tampoc hi ha cap aparell institucional que ajudi a fer la transició: l'accés al mercat de treball es realitza a través de l'aprenentatge professional en un lloc de treball que no requereix qualificació.

Cap els anys 50 i 60 del segle XX cristal·litza a l'Europa occidental l'escola de masses que comporta l'escolarització efectiva en el nivell primari i l'augment de l'escolarització en les nivells secundari i superior. En aquest moment es realitza la integració en el sistema educatiu dels ensenyaments professionals, cosa que significa la creació d'un doble itinerari: la formació acadèmica i la formació professional. Ens trobem davant d'una demanda creixent d'educació, ja que les polítiques d'igualtat d'oportunitats i la confiança en la mobilitat social gràcies a l'educació tenen molta implantació. Malgrat això, hi ha un sector de la població que n'està al marge, ja sigui perquè fracassa, ja perquè s'ha d'incorporar aviat al sistema productiu. La sortida

encara no és molt traumàtica, ja que molts joves poden engruixir la mà d'obra, poc o gens qualificada, de determinats sectors en expansió (xarxa viària, comerç, construcció). En paraules de Casal, aquest període es defineix com a "*Transició Accelerada*", caracteritzat per l'expansió del sistema escolar postobligatori i una expansió del sistema productiu que comporta una demanda creixent de mà d'obra qualificada. (Casals, 2002)

Els anys 70 corresponen al moment del creixement generalitzat dels cicles postobligatoris, que comporten la massificació de la universitat, l'augment de la presència de dones i l'accés a la universitat dels sectors de classes populars. En aquest moment, la greu crisi econòmica fa que les oportunitats que ofereix el mercat de treball no es corresponguin amb les expectatives posades per la població. L'estat del benestar ha d'afrontar la situació amb augments de la despesa pública i ajuts a la desocupació. Com que el mercat de treball no és capaç d'absorbir mà d'obra, els joves amb experiència de fracàs es troben en una situació pitjor que en el període precedent. Aquest període ha estat caracteritzat per Casal de "*Transició Ralentida*", determinat per la plena expansió educativa i la corresponent perllongació dels itineraris escolars dels joves, juntament amb la crisi del mercat de treball, els augments de les taxes d'atur juvenil i la inflació de títols acadèmics. (Casal, 2002).

Malgrat això, segons l'esmentat autor, ambdós períodes parteixen de la linealitat i de la falsa correspondència de la seqüència estudi-atur-treball. Avui, un cop entrats en la societat del "capitalisme informacional" es fa necessari revisar la concepció de la transició, en el sentit de trencar la seva suposa puntualitat o linealitat per fer-la molt més complexa.

2. 2. El fracàs escolar i l'exclusió social

No existeix un únic fracàs escolar, sinó múltiples situacions de fracàs, ja que es tracta d'un fenomen objectiu i subjectiu alhora. Es tracta d'un procés interactiu, institucional i dinàmic (Casal, 1998)

- Subjectiu perquè està en funció d'expectatives personals, familiars, del grup d'iguals. Depèn de la interpretació que fa l'adolescent de la seva situació i la que en fa la seva pròpia família i entorn social més immediat.

- Institucional, ja que el sistema escolar a compleix funcions de selecció social, tot i que cada centre pot accentuar o atenuar aquesta funció, segons si té una posició més integradora o més selectiva.
- Dinàmic, perquè té una significació o una altra, segons el moment històric en què es produeix.

Tots els estudis ressalten que ens trobem davant d'una tendència general a l'estabilitat del fracàs escolar bàsic a la major part dels països de la UE, després d'una considerable reducció del fenomen a partir dels anys 80, quan s'aborden polítiques integrals que es tradueixen en millores substancials dels sistemes educatius en els diferents països del marc comunitari. Gràcies a aquestes polítiques, s'aconsegueix reduir molt significativament la desescolarització precoç, l'absentisme és gairebé eliminat de l'educació primària i l'èxit escolar augmenta considerablement entre els sectors populars.

Malgrat aquestes millores, a finals del segle XX el fracàs escolar té repercussions molt més greus des del punt de vista social, ja que ha adquirit un caràcter estigmatitzador per a qui el pateix: ens trobem davant d'un fracàs escolar més reduït, però ara associat a l'exclusió social, que se centra en els col·lectius més desfavorits: minories ètniques, persones pertanyents a cultures marginals, pobresa...

Actualment, el fracàs escolar ja no es redueix a la insuficiència dels resultats acadèmics de l'alumnat en relació a un nivell mínim, sinó que es caracteritza pel desenvolupament del que s'anomenen "trajectòries erràtiques", desviades de la societat. Els trets que caracteritzen el nou fracàs escolar són:

- No adquisició de coneixements bàsics
- Majors dificultats d'integració laboral
- Exclusió de les vies de formació post-obligatòries
- Alt risc d'exclusió social

La investigació social descriu l'exclusió com a un "procés d'allunyament dels àmbits socials propis de la comunitat on es viu, com a una pèrdua d'autonomia per aconseguir els recursos necessaris per viure, integrar-se i participar en la societat de la qual es forma part". (FUNES, 1997)

Aquesta nova situació també transformarà la concepció imperant sobre la transició escola treball. Si partim del fet que hi ha un segment de la societat que no disposa de capital formatiu i que necessitarà una orientació i un acompanyament més perllongats en el temps, la relació escola- treball haurà de transformar el concepte de trànsit, entès com a presa de decisions individuals en el marc d'accions compensatòries, per esdevenir una acció institucional molt més complexa. El concepte de trànsit (més puntual i centrat en un moment determinat de la vida de l'individu) haurà de ser substituït pel de transició. En paraules de Casals "es passa de la concepció predominant *de temps de pas o compàs d'espera* a una concepció de *procés ancorat en al formació i el treball*" (Casals, 2002).

2.3. La dimensió del fracàs escolar amb la implantació de la Logse

Tot i que la Llei General d'Educació de 1970 participa de la filosofia imperant a Europa de voler garantir l'educació bàsica per a tota la població fins els 14 anys, no és fins que s'aprova la Logse, el 1990, quan aquest país s'homologa amb els de l'entorn europeu. Aquesta llei preveu un seguit de mesures destinades a atendre la diversitat i a prevenir el fracàs escolar, amb l'objectiu que la immensa majoria de la població pugui assolir la formació bàsica. Precisament perquè una de les seves finalitats primordials és donar oportunitats a tothom, es prenen poques mesures per les persones que, malgrat els ajuts, acabin fracassant, ja que es parteix de la base que amb la nova llei el fracàs quedaria reduït a un fenomen residual. Així doncs, i a diferència de la llei anterior, el fracàs escolar comporta l'exclusió immediata del sistema educatiu.

Després d'uns anys d'aplicació, aquí, com a Europa, la generalització de l'educació per a tota la població comporta l'aparició d'un tipus de fracàs que té caràcter d'estigma social. Amb la Logse, el fracàs escolar s'identifica amb els i les adolescents que no han assolit la graduació en ESO. Contradictòriament al que s'havia previst, el període d'implantació de la Logse està produint efectes no desitjats pel que fa a l'assoliment de l'èxit escolar, ja que les xifres de fracàs són excessivament altes en el sector públic. Veiem quins són els resultats acadèmics en finalitzar l'ESO en una sèrie de quatre cursos seguits:

Sector Públic: Abandonaments, Acreditacions, Certificacions (1997-2001)

	Matri- culats a 4ESO	Ava- luats de 4tESO	% s/mat ri	Obtenen el graduat	% s/ava	Obtenen certificat	% s/ava	Romanen al cycle	% s/ava
1997- 1998	22.595	21.767	96	13.275	61	4.849	22	3.643	17
1998- 1999	33.656	31.863	95	20.012	63	6.921	22	4.930	15
1999- 2000	35.268	32.017	91	19.837	62	7.301	23	4.879	15
2000- 2001	43.333	40.352	93	25.853	64	8.654	21	5.845	15

Font: Estadística Departament d'Ensenyament

Mitjanes sector públic, anys 1997-2001

La mitjana d'**abandonaments** a quart d'ESO entre el període 1997-2001 és del 6,25 %

La mitjana de l'alumnat que **acredita** en el mateix període és del 62,5 %

La mitjana de l'alumnat que obté el **certificat** és del 22 %

La mitjana de l'alumnat que **roman al cycle** és de 15,5 %

Sector Privat: Abandonaments, Acreditacions, Certificacions (1997-2001)

	Matri- culats a 4ESO	Ava- luats de 4tESO	% s/mat ri	Obtenen el graduat	% s/ava	Obtenen certificat	% s/ava	Romanen al cycle	% s/ava
1997- 1998	7.162	7.291	102 ^z	5.829	80	796	11	666	9
1998- 1999	12.965	12.878	99	10.269	80	1433	11	1.176	9
1999- 2000	15.333	15.174	99	11.960	79	1898	13	1.319	9
2000- 2001	31.304	30.715	98	24.986	81	3.364	11	2361	8

Font: Estadística Departament d'Ensenyament

Mitjanes Sector Privat, anys 1997-2001

La mitjana d'**abandonaments** a quart d'ESO és del 0,25 %

La mitjana de l'alumnat que **acredita** és del 80 %

La mitjana de l'alumnat que obté el **certificat** és de 11,5 %

La mitjana de l'alumnat que **roman al cycle** és del 8,75 %

Fracàs escolar a Catalunya. Sector públic i sector privat. Anys 1997-2001

	Graduats Sector Públic	Graduats Sector Privat	Total	% s/matriculats	Certificats Sector Públic	Certificats Sector Privat	Total	% s/matriculats
1997-1998	13.275	5.829	19104	64	4.829	796	5.625	19
1998-1999	20.012	10.269	30.281	65	6.921	1.433	8.354	18
1999-2000	19.837	11.960	31.797	63	7.301	1.898	9.199	18
2000-2001	25.853	24.986	50.839	68	8.654	3.364	12.018	16

Font: Estadística Departament d'Ensenyament

Comparació Sector Públic i Sector Privat

	Abandonaments	Acreditacions	Certificacions	Permanència al Cicle
Sector públic	6,25 %	62,5 %	22 %	15,5 %
Sector Privat	0,25 %	80 %	11,5 %	8,75 %

Font: Estadística Departament d'Ensenyament

És obvi que els resultats són molt diferents en el sector públic i en el privat. No és aquest el lloc de considerar els diferents factors que determinen uns resultats tan diferents. Cal tenir present que, en el sector públic, el fracàs es situa en el 28,25 % (certificacions + abandonaments) i està molt per damunt de la mitjana europea, que es troba al voltant del 15 % (Casal, Garcia, Planas, 1998) En canvi, en el sector privat el fracàs està per sota de la mitjana europea. Aquest és, sens dubte, un efecte pervers de l'existència de la doble xarxa de centres educatius.

En aquestes circumstàncies, es fa indispensable estudiar tots els dispositius, vies i programes existents per acollir a l'alumnat que fracassa. En les pàgines que segueixen estudiarem les diferents alternatives que s'ofereixen als joves que fracassen i intentarem valorar fins a quin punt els ajuden a fer la transició cap a la vida activa o a reinserir-se en el sistema educatiu ordinari. Discernir fins a quin punt aquestes mesures són o no eficaces és especialment important a Catalunya, on les xifres de fracàs són prou significatives com per ser seriosament tingudes en compte.

Per l'anàlisi de les dades, ens centrarem en el curs 2.000-01 i, per tant, partirem de la xifra de fracàs que correspon al curs 1999-2000. Per poder analitzar l'oferta, ens caldrà partir de les xifres absolutes que ofereix el fracàs escolar. Així doncs, partirem de les persones que van sortir del sistema educatiu sense acreditar l'etapa: 9.199 persones entre el sector públic i el privat. A aquesta xifra li sumarem els abandonaments corresponents a aquest any: 3.410 persones. Per tant, estem parlant d'un volum aproximat de 12.609 persones que van sortir del sistema educatiu sense la

² Aquestes dades oscil·len ja que les xifres corresponen al moment de formalitzar la matrícula. Les

titulació de graduat en ESO -el 25 % de la població matriculada en aquest nivell educatiu- i per les quals, segons la normativa vigent, s'han d'arbitrar alternatives que els garanteixin l'accés a una segona oportunitat.

BIBLIOGRAFIA

CASAL, J. (1998): "La redefinició del fracàs escolar en el marc de la Reforma" a *Aproximacions a la Garantia Social. Cap a un nou enfocament desl PGS*. Diputació de Barcelona. Àrea d'Educació.

CASAL, J., GARCÍA, M, PLANAS,J. (1998): "Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa, paradojas de un éxito" a *Revista de Educación*, nº 317.

CASAL, J. (1996): "Modalidades de transición en el umbral del siglo XXI" a *Revista española de Investigaciones sociológicas*, nº 75.

CASAL, J. (2002): *La transició Escola Treball en les polítiques locals*. Seminari Transició Escola Treball. Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona. GRET- ICE-UAB.

CIREM, (1994): *L'èxit i el fracàs escolar a Catalunya*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona.

CIREM, (1997): *Desigualtat d'èxit a l'Educació Secundària Obligatoria*. Fundació CIREM. Barcelona.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1997): *Temes Educatius. Monogràfic Programes de Garantia Social*. Àrea d'Educació.

FUNES, J. (1997) : *Les aules taller i els adolescents exclosos*, Hòrsori-Serveis de Cultura Popular. Barcelona.

PLANAS, J., COMAS, M. (1994): *Prevención del fracaso escolar y de la marginalización de los jóvenes en el período de transición de la escuela a la vida adulta y profesional en España*. ICE-UAB.

SERVEI D'ESTADÍSTICA DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. ANYS 1997-2001.

3. SISTEMA PRODUCTIU, OCUPACIÓ I NOVA DIVISIÓ DEL CONEIXEMENT

3. Sistema productiu, ocupació i nova divisió del coneixement

3.1. Una societat segmentada

El cicle 1994-2000 comença a ser considerat com a característic de la nova etapa del coneixement, ja que des de mitjans dels anys 90 el sistema productiu ha culminat la seva reorganització consistent en substituir la vella economia de base industrial, d'escassa qualificació, per un nou model anomenat de "desenvolupament informacional", basat en el coneixement, la flexibilitat i la innovació contínua. (Castells, 1996, 1997, 1998).

La característica determinant d'aquesta nova etapa és que el sistema productiu ja no crea ocupacions per a persones sense qualificació reconeguda. Els nous llocs de treball requereixen un mínim de formació professional. Així doncs, les necessitats del sistema productiu es concentren en ocupacions professionals, tècnics i obrers d'alta qualificació que accedeixen al lloc de treball des de diplomes universitaris i de formació professional superior. Aquesta tipologia d'ocupacions concentra les dues terceres parts dels llocs de treball creats entre 1994-99. El terç restant l'han protagonitzat ocupacions de vendes i serveis, creats només en els sectors més dinàmics de l'economia. Tanmateix, totes les ocupacions manuals i de baixa qualificació continuen en declivi.

Per aquesta raó, els joves que no disposen d'una titulació professional reconeguda queden més exposats al risc de treball precaritzat i desocupació intermitent. En el mercat de treball espanyol, el 25 % dels actuals assalariats sense una titulació específica han ascendit en l'escala social gràcies a la mobilitat social. En canvi, en la societat del coneixement aquest canal està tancat per a les noves generacions. A la UE, des de 1995, només un 1 % de les noves contractacions són per a joves de baixa qualificació, entre 16 i 19 anys, i un 5 % per a joves de la franja 20-25 en les mateixes condicions acadèmiques. L'etapa 16-19 es dibuixa com a un període d'espera, de tempteig. Els joves fins i tot són exclosos del treball de peonatge, donat que el 73 % d'aquestes feines les ocupen persones majors de 30 anys, en

especial, els nous col·lectius que han irromput en el mercat laboral i els disputen aquests llocs: dones, immigrants... (CEDEFOP, 1999).

D'altra banda, estudis prospectius assenyalen que el 80 % de les tecnologies que avui són dominants quedaran obsoletes d'aquí a deu anys (INVOC-TRAIN, 2002). Això posa en qüestió la validesa de formacions professionals de curta durada i molt específiques i obliga a dissenyar un sistema d'accés a la formació que integri múltiples rutes progressives en sistemes més oberts, flexibles i coherents amb aquestes finalitats. La nova societat del coneixement ha convertit en un requeriment indispensable l'accés a competències clau que permetin les persones autoconstruir-se diferents itineraris personals.

D'acord amb aquest panorama, educació i formació es revaloritzen com a garantia d'adaptació dels recursos humans als canvis productius i com a condició necessària per a consolidar el nou model de creixement econòmic. S'imposa una nova demanda educativa més elevada que fa augmentar el desavantatge de les persones més febles. Les oportunitats de vida, d'ingressos i de desenvolupament professional cada vegada més depenen del lloc que s'ocupa en la nova divisió del coneixement (Castells, 1998).

En aquest escenari es perfilen el 1996 tres itineraris per a accedir a l'ocupació:

- El primer itinerari és el que condueix cap a les ocupacions "informatives" , que s'estructuren com a branques de procedència universitària i signifiquen el 24 % del total. Els seus components es reparteixen en dues meitats, en funció de l'origen social: un 12 % prové de classes mitjanes, amb un bon capital cultural, i un altre 12 % de classes treballadores, fet que mostra un cert nivell de mobilitat social.
- Un altre itinerari el dibuixen les qualificacions i ocupacions intermèdies que signifiquen el 54 % del total i el componen: joves amb primers cursos universitaris no acabats (el 23 % del total) i un altre 31 % amb formacions professionals de grau mitjà o superior, d'origen social modest.
- El tercer itinerari el configura el fracàs escolar clàssic, que ara està separat de la formació professional, compostat per persones que no han superat l'educació

obligatòria, el destí del qual és una combinació d'inactivitat, desocupació i ocupació precària sense qualificació. Aquest segment constitueix el 22 %.

Comparació de percentatges de joves amb baixa qualificació professional a EU, especificats per trams d'edat (2000)

		Joves 16-19	Joves 20-24	Joves 25-29
Model mediterrani	Espanya	25	32	42
	Itàlia	20	32	42
	Grècia	-	29	-
	Portugal	25	51	64
Model escandinau	Suècia	5	9	10
	Finlàndia	5	9	14
	Dinamarca	16	24	25
Model continental	Alemanya	-	22	-
	Àustria	-	18	-
	Holanda	10	21	24
	Luxemburg	-	19	-
	Bèlgica	9	16	22
	França	5	17	22
Model anglosaxó	Irlanda	18	22	-
	Gran Bretanya	26	11	-
Mitjana EU		15	22	30

Font: INVOC-TRAIN. 2002.³

Si observem aquestes dades, comprovem que hi ha força diferències entre els països que componen els diferents models, que han estat definits en funció de la política educativa i de benestar portades a terme en els darrers 15 anys. Així destaca el model escandinau, on hi ha tradició d'aplicar polítiques actives de lluita contra el fracàs escolar i d'incentivació de la formació, que tenen un volum semblant de joves menys formats en els dos trams consecutius de major edat. Tant pels joves adults entre 25 i 30 anys, com pels joves entre 20 i 24 anys, la proporció dels menys formats es manté estable en percentatges baixos, fet que posa de manifest la potent tradició d'aplicació de polítiques actives més universals i inclusives, sobretot pel que fa a Suècia i a Finlàndia. Tanmateix, és important ressaltar que la xifra encara és més

³ La dada del percentatge de desqualificació espanyol ha estat corregida, per ajustar-la als percentatges recents de fracàs escolar a l'ESO, tant a Espanya com a Catalunya.

baixa en el tram d'edat 16-19, fet que palesa un compromís molt actiu i renovat en la consecució d'aquest objectius. Ho prova la dada de la reducció del volum de joves del tram 16-19 poc qualificats (un 9 % de mitjana).

A l'altre cantó hi trobem els països mediterranis on la proporció dels menys formats per trams d'edat és molt diferent. Mentre que els joves entre 25 i 30 anys poc qualificats són el 49 %, els que tenen entre 20 i 24 són el 36% i els que tenen entre 16 i 19 anys, el 23 %. Aquestes dades mostren el retard històric en aconseguir sistemes educatius més democràtics, així com els efectes del progressiu avenç de la plena escolaritat, aconseguida lentament des dels anys 80.

Experts en temes d'ocupació assenyalen que, en termes comparatius, el nivell de risc i desavantatge dels joves europeus sense qualificació és major en els països que tenen un sistema productiu molt avançat que en els països mediterranis, on encara predomina una piràmide laboral de baixa qualificació. En aquests països els joves poc qualificats tenen més probabilitats d'estar ocupats, malgrat que sigui en ocupacions precàries, que en els altres països europeus. Tanmateix, les mateixes fonts assenyalen que l'avantatge relativa dels joves poc qualificats en els països mediterranis està desapareixent, perfilant-se cada vegada més un escenari d'alt risc per aquest col·lectiu. (INVOC-TRAIN, 2002)

3.2. Les respostes formatives per a joves poc qualificats a la UE

Com responen els sistemes educatius davant d'aquesta realitat? Dues tendències s'apunten a l'horitzó europeu. Davant de mercats de treball més exigents i tancats, els sistemes educatius poden fer-se més selectius i menys igualitaris o intentar millorar les condicions de sortida de l' alumnat⁴.

La diferent orientació que prenguin les polítiques educatives determinarà les propostes per encarrilar el fracàs. Si el sistema educatiu es torna més rígid i selectiu, la sortida serà buscar sortides externes, com a vàlvula de sortida per canalitzar el fracàs. Si el sistema educatiu es planteja augmentar la seva capacitat per elevar i

⁴ Apunten cap a augmentar la selecció: la reforma espanyola, la italiana i l'aprovada el juny del 2001 als EUA. En canvi, les propostes de reforma d'Anglaterra, França i Portugal van en el sentit de millorar el nivell educatiu per al major nombre de persones possible. El País, 29 d'abril del 2002: *La reforma espanyola es la única que se inclina por separar pronto a los alumnos* i El País, 18 de junio de 2001: *El poder de la reforma educativa*.

millorar el nivell de qualificació de la majoria, emprendre reformes internes destinades a aconseguir aquesta fita. De moment, veiem quina ha estat la panoràmica dominant a Europa en els darrers 20 anys.

En els anys 80, l'èmfasi de les polítiques europees (Flecha, Tortajada, 1999) es posa en les mesures d'inserció juvenil, mentre que la gran novetat des dels 90 són els programes de "segona oportunitat", que són la vàlvula de sortida dels sistemes educatius per l'alumnat que fracassa. Així doncs, ha cristal·litzat arreu una nova branca formativa segregada de les titulacions secundàries que està encaminada cap a les ocupacions de baixa qualificació. En aquests moments existeixen a la UE 144 programes (INVOC-TRAIN, 2002), adreçats a joves poc qualificats. Les diferents ofertes poden agrupar-se en tres tipologies de programes:

- **Programes educatius externs** que poden adquirir les següents modalitats: el reforçament de la formació bàsica i el retorn educatiu (Dinamarca, Gran Bretanya, Espanya, Itàlia i Portugal); la formació professional compensatòria (Finlàndia, Dinamarca, Alemanya) o les dues modalitats juntes: (Espanya, Suècia i Dinamarca). Representen el 33 %. A Catalunya, són exemples de programes d'aquesta categoria: Preparació per a la prova d'accés als Cicles Formatius de Grau Mitjà o els PGS.
- **Formació inicial per a l'ocupació** (França, Gran Bretanya, Dinamarca, Finlàndia, Espanya i Bèlgica). Representen el 26 %. A Catalunya, l'oferta de Formació Ocupacional per a joves està dintre d'aquesta tipologia de programes.
- **Mesures d'inserció** (Àustria, Portugal, França, Finlàndia, Bèlgica, Suècia). Representen el 34 %. A l'Estat Espanyol són els contractes de formació-aprenentatge.
- **Programes mixtes.** Combinen diferents modalitats. Representen el 7 %.

La característica comuna a aquests programes és la fragmentació de les propostes i la dispersió d'institucions que els promouen. Tots s'estabilitzen com a espai d'ensinistrament i de filtrat de mà d'obra juvenil, posada a disposició de petites

empreses i de sectors de baix salari i alta rotació. A més, en no proporcionar titulacions reconegudes, ni equivalències modulars, ja que es tracta d'una formació exclosa de la secundària postobligatòria, no aconsegueixen neutralitzar la selectivitat del mercat de treball i el seu efecte insertor desapareix als 6 mesos d'haver completat el programa. (INVOC-TRAIN, 2002)

Per aquesta raó, des de la cimera de l'ocupació, realitzada a Luxemburg el 1997, els països europeus s'han compromès a reduir el fracàs escolar i a garantir formacions de més volada per a joves poc qualificats. Apunten cap a aquesta direcció les reformes de la secundària superior empreses pels països nòrdics que pretenen integrar a tots els joves gairebé sense exclusió, prioritzant l'assoliment de titulacions reconegudes més que no pas la inserció en ocupacions precàries i insegures.

Segons la OCDE, en la societat del coneixement el llindar per no caure en l'exclusió social es situa en l'assoliment de la secundària postobligatòria, titulació que ha de permetre tenir la porta permanentment oberta a formacions futures (OCDE, 2000). En aquesta orientació sembla que podrien apuntar les directrius del Pla General de Formació Professional de Catalunya (2201) i la nova Lley de Formació Professional (2002), que es proposen aconseguir la millora dels sistemes de formació i llur flexibilització, per tal de permetre dissenyar itineraris de formació oberts, flexibles i interconnectats, afavoridors de la formació al llarg de tota la vida. Malgrat que la declaració d'objectius va en aquesta direcció, encara és molt gran el camí que s'ha de recorre.

BIBLIOGRAFIA

BECK, U. (1997): *La sociedad del riesgo*. Paidós. Madrid.

CACHON, L. I LEFRESNE, J. "Estrategias de actores, lógicas y políticas de empleo juvenil en Europa" a *Empleo juvenil*, Vol 2, Germania, València.

CASAL, J. (2002): *La transició Escola Treball en les polítiques locals*. Seminari Transició Escola Treball. Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona. GRET- ICE-UAB.

CASTELLS, M. (1996): *La era de la información. La sociedad red*. Vol1. Alianza Madrid.

CASTELLS, M (1997): *La era de la información. El poder de la identidad*. Vol 2. Alianza Madrid.

CASTELLS, M (1998): *La era de la información. Fin del milenio*. Vol 3. Alianza Madrid.

CEDEFOP (1999): *Las personas de escasa cualificación en el mercado de trabajo: perspectivas y opciones políticas. Hacia una plataforma formativa mínima*. Salònica.

EUROBARÒMETRO (1996): *L'education et la formation tout au long de la vie; ce qu'en pensent les européens*. Brussels.

FLECHA, R. I TORTAJADA, I. (1999): "Retos y salidas educativas en la entrada del siglo" a *la educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Graó. Barcelona.

INVOC-TRAIN (2002): *Garantías formativas y accesos al conocimiento para jóvenes poco cualificados*, CCOO. CREA i altres socis. Programa LEONARDO (1998-2000).

MARTÍNEZ CELORRIO, X. I MIQUEL, F. (1998): "La nueva realidad del fracaso escolar en la España del 2000" a *Cuadernos de Pedagogía.*, nº 268. Praxis. Barcelona.

OFFE, C. (1992): *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas del futuro*. Alianza. Madrid.

4. LA GARANTIA SOCIAL A CATALUNYA

4. La Garantia Social a Catalunya

El concepte Garantia Social, que s'implanta amb la LOGSE, és la versió espanyola dels programes europeus de la Segona Oportunitat. A Catalunya, la documentació oficial que s'hi refereix és confusa i contradictòria i porta a notables equívocs. Veiem, des d'un punt de vista cronològic, les diferents etapes per les que transcorre.

4.1. El Model Clàssic

Tot i que a Catalunya hi ha precedents de programes anteriors que consistien en diverses mesures de formació contra l'atur, que incorporaven la formació de base, la formació professionalitzadora i l'orientació (PTT), els Programes de Garantia Social no es regulen fins que s'aplica la LOGSE, que els considera una responsabilitat de l'administració educativa.

A Catalunya la primera regulació provisional de la garantia social es fa el juliol de 1993⁵. En aquesta normativa es defineixen com a programes que :

- Consoliden la formació bàsica i, per tant, possibiliten la continuació d'estudis, si s'escau.
- Introdueixen formació professionalitzadora i
- Institucionalitzen l'orientació i el seguiment individualitzat

D'acord amb aquest plantejament, els Programes de Garantia Social queden plenament diferenciats de la formació ocupacional, només orientada a la iniciació professional i a la inserció laboral, i de d'altres ofertes formatives exclusivament adreçades a la recuperació d'estudis. Això fa que Quim Casal caracteritzi aquest període com a "GS oficialitzada" o "Model Clàssic", període que comporta un procés d'homogeneïtzació important en totes les ofertes, amb les següents característiques:

- Modalitat "curs"
- Calendari d'inspiració escolar, seqüenciat per trimestres

- Espai/temps de formació a l'aula i espai/temps de pràctiques en empreses
- Estructuració curricular mínima
- Tres objectius fonamentals: Reinserció escolar (accés als CGM), motivació/orientació laboral i formació ocupacional (Casal, 1999)

4.2. El model diversificat

Durant el curs 1997-98, amb l'avançament de la Reforma en moltes comarques, la necessitat de cobrir les demandes creixents és mol més forta que en anys anteriors. L'antiga oferta, realitzada sota el que s'ha descrit com a "Model Clàssic" resulta del tot insuficient. L'Administració Educativa es troba amb la impossibilitat financera de promoure els PGS necessaris per cobrir les demandes potencials o reals de la població que surt de l'ESO sense acreditar. Per això, en un conveni signat pel Departament d'Ensenyament, el Departament de Treball, el Departament d'Agricultura i el Departament de Benestar Social ⁶ es decideix coordinar les diferents ofertes formatives que realitzen les diferents conselleries i presentar-les agrupades sota la denominació de PGS, tal com es pot veure en una publicació del Departament d'Ensenyament.⁷ Això comporta convertir en PGS una part de les polítiques actives contra l'atur juvenil promogudes pel Departament de Treball i finançades pel Fons Social Europeu (Formació Ocupacional per joves menors de 25 anys que no suposa requisits de certificació acadèmica prèvia i Cases Taller), tot i que la seva estructura i finalitats no s'adeqüin al que estableix l'ordre reguladora d'aquells programes.

També apareixen noves modalitats formatives patrocïnades per altres departaments de la Generalitat. Algunes s'acullen a l'estructura dels PGS, com per exemple els cursos d'auxiliar en tècniques agropecuàries que realitza el Departament d'Agricultura, a través de les seves escoles de Capacitació Agrària. Altres, conserven una estructura pròpia, com per exemple, el curs preparatori de la prova d'accés als Cicles Formatius que promou el Departament de Benestar Social a través de les Escoles d'Adults, que tampoc s'adequa al que estableix la normativa reguladora dels PGS, ja que no té en compte el vessant professionalitzador.

⁵ L'anàlisi detallada de tot el marc legal es fa en el capítol següent.

⁶ Conveni de col.laboració entre el Departament d'Ensenyament, el Departament de Treball, el Departament de Benestar Social i el Departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca. Juliol.1997.

⁷ *Els Programes de Garantia Social. Memòria del curs 1997-98.* Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Com a resultat d'aquest conveni, es passa des del curs 1997-98 a una oferta de GS molt més diversificada. Alguns programes no s'apliquen fins al curs següent, com succeeix amb el curs preparatori de la prova d'accés al cicles formatius. Així, ens trobem que, el gener del 1999, el Departament d'Ensenyament publica la memòria relativa als Programes de Garantia Social endegats durant el curs 1997-98 on hi consten sis modalitats formatives:

PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL, CURS 1997-98

Programes	Institucions o entitats que els promouen	Administració que els autoritza
Pla de transició al Treball	Departament d'Ensenyament	Departament d'Ensenyament
Programes de l'administració local	Ajuntaments, diputacions i Consells Comarcals	Departament d'Ensenyament
Programes d'altres entitats	Entitats col·laboradores del Departament d'Ensenyament	Departament d'Ensenyament
Programa preparatori de la prova d'accés als cicles formatius ⁸	Departament de Benestar Social	Departament d'Ensenyament
Programes de Formació Professional Ocupacional	Entitats col·laboradores del Departament de Treball	Departament de Treball
Programes d'Escoles Taller	Escoles Taller i cases d'Oficis	Departament de Treball

Sorprèn que en aquesta relació no es faci esment als programes que promou el Departament d'Agricultura. Aquests programes, tant poden constar en documents del propi Departament d'Ensenyament com una oferta formativa específica, com presentar-se diluïts dins de l'epígraf: *Programes d'altres entitats*⁹ Aquest fet posa de manifest que hi ha hagut una considerable indefinició de criteris respecte de la naturalesa dels programes oferts i de la dependència administrativa de les entitats que els promouen.

En un moment indeterminat apareixen els programes adreçats a joves amb NEE, que són finançats pel Departament d'Ensenyament i regulats pel decret de 25

⁸ Aquests programes apareixen com a una acció directa de GS o bé com a acció complementària per joves que estan en altres modalitats de GS i que volen superar la prova d'accés.

⁹ Documents interns de la Direcció General de Promoció Educativa: Oferta Formativa prevista pels joves que no obtenen el graduat en ESO (curs 2000-01) i PGS autoritzats per al curs 2000-2001. En el primer document consten aquests programes com a oferta específica, en el segon estan inclosos dins dels que realitzen les entitats col·laboradores del Departament d'Ensenyament

de novembre de 1997. Tanmateix, també sorprèn que a la memòria esmentada (gener de 1999) no se'n faci cap esment.

Posteriorment, el Departament d'Ensenyament ha introduït una nova modalitat formativa que gestiona directament, en col·laboració amb el Departament de Treball. Es tracta del programa anomenat *Treballem per la Formació* que es posa en marxa durant el curs 1999-2000.

Recapitulant, l'etapa que s'inicia a l'estiu del 1997 amb la signatura del conveni assenyalat ha estat definida com a "GS diversificada" (Casal, 1999), cosa que dona peu a dues modalitats ben diferenciades:

- La GS regulada i aprovada pel Departament d'Ensenyament (52 %)
- La GS regulada i aprovada pel Departament de Treball (48 %)

4.3. El retorn al model clàssic

Quan es crea la Direcció General de Formació Professional (dins de la legislatura 1999-2003) es tendeix a retornar al model inicial. Des d'aquell moment, en tots els documents interns del Departament d'Ensenyament es diferencia clarament el que són pròpiament PGS, realitzats o autoritzats pel Departament d'Ensenyament, d'acord amb l'Ordre de 1993 que els regula, del que són altres ofertes formatives que poden resultar adients per a joves que no obtenen el graduat en ESO, però que no poden considerar-se PGS, ja que les seves característiques no s'hi adiuen. Dins d'aquesta segona categoria hi consten els Programes del Departament de Benestar Social i els de Formació Ocupacional del Departament de Treball. Per tant, en documents posteriors a l'any 2000 els PGS queden circumscrits als que s'ajusten al que estableix la normativa. Agafant la idea de Casal, podríem dir que això significa un retorn al model clàssic, tot i que amb una major diversitat de modalitats. Veiem com es distribueixen les diferents modalitats formatives en un document intern de la Direcció General de Promoció Educativa pel curs 2000-2001.

PGS REALITZATS O AUTORITZATS PEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT
Pla de transició al treball
Treballem per la formació
Per a joves amb NEE
Programes organitzats pel Departament d'Agricultura, Ramaderia I Pesca
Programes organitzats per les administracions locals
Programes organitzats per altres entitats

ALTRES OFERTES FORMATIVES ADIENTS PELS JOVES QUE NO OBTENEN EL GRADUAT EN ESO
Programa preparatori per la prova d'accés als Cicles Formatius
Formació Professional Ocupacional
Escola Taller i Cases d'Ofici

D'acord amb aquesta classificació, organitzaré el meu estudi, separant els PGS de les restants ofertes formatives, l'estudi de les quals seria molt interessant d'abordar, però excedeix les possibilitats d'aquest treball.

BIBLIOGRAFIA

CASAL, J (1999): *Aproximacions a la Garantia Social II. El Servei Local de Garantia Social*. Diputació de Barcelona. Àrea d'Educació.

GRET (1998): *Aproximacions a la Garantia Social I. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Diputació de Barcelona. Àrea d'Educació.

GENERALITAT DE CATALUNYA. Dt. D'ENSENYAMENT: *Els programes de Garantia Social a Catalunya. Memòria curs 1997-1998*.

Subdirecció General de Programes i Recursos. *Oferta Formativa per a joves sense el graduat en ESO*. Curs 2000-01. Document intern.

Ordre de 22/07/93 (DOG 09/08/93) on s'autoritza impartir Programes de Garantia Social pel curs 1993-94 en caràcter experimental

Conveni entre el Departament d'Ensenyament i el Departament de Treball. 8 de juliol de 1994.

Conveni entre el Departament d'Ensenyament, el Departament de Treball , el Departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca i el Departament de Benestar Social. 12 de juliol de 1997.

Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

5. ELS PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL

5. Els Programes de Garantia Social

Els Programes de Garantia Social són l'instrument previst per la Logse per donar resposta als joves amb insuficiència formativa. Constitueixen una sortida específica pensada pels adolescents que no han assolit els objectius bàsics de l'ESO i que no poden continuar la seva formació dintre dels ensenyaments reglats.

5.1. Objectius de l'estudi

D'acord amb això, i atès que els PGS són el principal recurs per donar acollida a l'alumnat que no acredita, em proposo esbrinar:

- **Com és l'oferta de Programes de Garantia Social que es dona a Catalunya.** Conèixer la tipologia i les característiques dels diferents programes, les institucions o entitats que els promouen i el nombre de places i d'especialitats que ofereixen.
- **Fins a quin punt hi ha una oferta suficient de PGS i si aquesta és adequada a les necessitats dels joves.** Saber com està distribuïda l'oferta de PGS per les diferents DDTT en relació amb la demanda potencial d'aquesta modalitat formativa (nombre d'alumnes que no acredita). Tanmateix, esbrinar la proporció existent d'oferta pública i d'oferta privada i determinar si en tots els territoris de Catalunya hi ha possibilitats de cursar PGS. També, saber si aquesta oferta és adequada a les diferents necessitats dels joves que no acrediten i si l'accés als PGS es fa com a resultat d'una tasca d'orientació i d'acompanyament organitzada des de l'ESO.
- **Fins a quin punt els PGS faciliten a l'alumnat una formació professional específica.** Esbrinar quina percepció tenen, tant l'alumnat com el professorat, respecte de la capacitat del PGS per dotar l'alumnat de capacitats professionals en un camp concret. Conèixer la opinió del sector productiu respecte dels PGS.

- **Fins a quin punt els PGS serveixen per inserir-se al món laboral.** Esbrinar fins a quin punt les tasques d'orientació i d'acompanyament, pròpies d'aquestes programes, serveixen per fer una adequada inserció en el món del treball en feines relacionades amb la formació rebuda.
- **Fins a quin punt els PGS són utilitzats com a pont per tal de continuar estudis.** Saber fins a quin punt els PGS són emprats per continuar estudis reglats, especialment per l'accés als Cicles Formatius de grau mig.
- **Fins a quin punt els i les joves que els cursen estan satisfets de fer-ho perquè els ha ajudat a millorar la seva autoestima.** Conèixer les percepcions del professorat i de l'alumnat, respecte a l'evolució personal de l'alumnat, en el sentit d'afavorir la seva maduració personal i la seva autoestima.

5.2. Marc legal

- **La Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, LOGSE,** estableix en l'article 23.2 que, per l'alumnat que no arribi a assolir els objectius de l'educació secundària obligatòria, s'organitzaran Programes específics de Garantia Social.

Logse.

“Per als alumnes que no arribin als objectius de l'educació secundària obligatòria s'organitzaran programes específics de garantia social, amb la finalitat de proporcionar-los una formació bàsica i professional que els permeti incorporar-se a la vida activa i prosseguir els seus estudis en els diferents ensenyaments regulats en aquesta llei i, especialment, en la formació professional específica de grau mig a través del procediment previst a l'article 32.1. de la present llei (Proves d'accés directe).

L'administració local podrà col·laborar amb les Administracions educatives en el desenvolupament d'aquests programes.

Les administracions educatives garantirán una oferta suficient dels programes específics a què es refereix l'apartat anterior”

Article 23 . Apartats 2 i 3

- **Decret 75/1992 de 9 de març,** on s'estableix l'**Ordenació General dels Ensenyaments de l'Educació Infantil fins a l'Educació Secundària**

Obligatòria a Catalunya, i a l'article 38, que el govern de la Generalitat garantirà una oferta suficient de Programes de Garantia Social.

Decret 75/1992

Per a aquells alumnes que en l'ensenyament obligatori no hagin assolit els objectius establerts, el Govern de la Generalitat de Catalunya garantirà una oferta suficient de programes específics de garantia social i en regularà el contingut.

Article 38

- **Ordre de 22/07/93 (DOG 09/08/93)** on s'autoritza impartir Programes de Garantia Social pel curs 1993-94 en caràcter experimental. (Aquesta Ordre estableix les característiques dels programes i legalitza les experiències que s'estaven realitzant a diversos centres docents i entitats col·laboradores)

Ordre de 22 de juliol de 1993

Art 1

Els PGS es defineixen com accions formatives no reglades que autoritza el Departament d'Ensenyament

Art 2

1. Els PGS pretenen proporcionar als alumnes una formació bàsica i professional que els permeti incorporar-se a la vida activa o prosseguir els seus estudis, especialment en la FP específica de grau mitjà, a través de la prova d'accés als cicles formatius.

2. La formació ha de desenvolupar-se en tot moment de forma que afavoreixi el grau de maduresa dels alumnes, principalment pel que fa a l'autoestima, la valoració de l'esforç i la superació de les dificultats; la participació en activitats de grup, l'actuació amb iniciativa i autonomia, l'assumpció de responsabilitats i l'autocontrol.

- 8 de juliol de 1994: **Conveni entre el Departament d'Ensenyament i el Departament de Treball** per l'aplicació del nou sistema educatiu, on s'estableix un marc de col·laboració:

"Ambdós departaments col·laboraran, d'acord amb les seves normatives respectives, en els programes de garantia social en els quals hi hagi expectatives ocupacionals"

- 12 de juliol de 1997: **Conveni entre el Departament d'Ensenyament, el Departament de Treball, el Departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca i el Departament de Benestar Social** per coordinar l'oferta formativa dels

PGS. Detallo a continuació l'apartat relatiu a la col·laboració entre Ensenyament i Treball:

*“El Departament d’Ensenyament actuarà com a promotor directe dels programes dissenyats, elaborats i finançats pel Departament mateix, amb les col·laboracions que consideri oportunes.
El Departament de Treball actuarà com a promotor d’aquelles programes dissenyats pels seus centres col·laboradors en matèria de formació professional ocupacional i que estiguin finançats pel Departament mateix. El Departament de Treball autoritzarà aquests programes d’acord amb la normativa que regula les accions de formació ocupacional i afins de caràcter ocupacional que desenvolupa la Direcció General d’Ocupació.”*

- **Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l’atenció educativa a l’alumnat amb necessitats educatives especials** estableix l’oferta de programes adaptats de garantia social i de programes de formació per a la transició a la vida adulta.

Article 7.2.
*“Els centres d’educació especial podran oferir també, a partir dels 16 anys, programes adaptats de garantia social, per a aquell alumnat amb possibilitats d’integració social o laboral, i programes de formació per a la transició a la vida adulta encaminats a facilitar el desenvolupament de l’autonomia personal i la integració social, incloent sempre que sigui possible components de formació professional específica, d’acord amb les disposicions del Departament d’Ensenyament que els regulin.
Aquests programes tindran una durada de dos anys, ampliables a tres, quan el procés educatiu de l’alumne i les possibilitats laborals de l’entorn així ho aconsellin”*

- **Resolució de 3 d’Octubre de 2000**, per la que **s’aprova la realització de PGS per l’any 2000-01** per part d’institucions públiques i entitats col·laboradores del Departament d’Ensenyament.
- **Decret 93/2002, de 19 de febrer**, que estableix les **bases reguladores de la concessió de subvencions** per a la realització d’accions formatives adreçades específicament a persones que s’incorporin als Programes de Garantia Social. Que estableix una convocatòria específica adreçada als centres col·laboradors i el caràcter bianual d’aquests programes

Decret 93/2002, de 19 de febrer

Preàmbul

“...El Decret estableix amb caràcter innovador respecte a la resta de subvencions gestionades pel Departament de Treball, un programa de subvencions ... per a la realització d'accions formatives que es desenvolupin amb caràcter bianual, a càrrec de dos exercicis pressupostaris.

El Decret té per objecte no només l'establiment de les bases reguladores de la concessió de subvencions per a la realització d'accions de formació ocupacional adreçades a persones que s'incorporin als Programes de garantia Social sinó l'establiment d'una convocatòria específica adreçada als centres col·laboradors.”

- Decret 123/2002, de 16 d'abril, pel qual **s'estableix definitivament l'ordenació general** dels programes de garantia social (DOG nº 3627 02/05/2002)

Article 1

Objecte

L'objecte d'aquest Decret és la regulació a Catalunya del programes específics de garantia social que estableix l'article 23.2 de la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu.

5.3. Característiques específiques dels PGS

Els PGS van ser establertes a Catalunya per l'Ordre de 22 de juliol de 1993 amb caràcter provisional. En data 1 de maig del 2002, s'ha establert definitivament la seva regulació (Decret 123/2002 de 16 d'abril), després de 9 anys de desenvolupar-se en caràcter provisional. Aquest programes tenen unes característiques específiques que els diferencien de l'oferta de formació ocupacional pura i dura, que gestiona el Departament de Treball.

La característica fonamental d'aquests programes és que han de proporcionar:

- **Formació bàsica**, per poder consolidar els coneixements i les capacitats bàsiques de l'ESO.
- **Formació professionalitzadora**, per obtenir capacitats bàsiques en un camp professional concret que permeti a l'alumnat desenvolupar activitats professionals de limitada complexitat. Aquesta formació inclou **Formació Pràctica** en empreses o centres de treball.

- **Orientació laboral**, per familiaritzar l'alumne amb la legislació laboral i facilitar-li una millor inserció socio-laboral per a la recerca de treball o per a l'auto-ocupació
- **Tutoria**, que ha de permetre realitzar el seguiment dels alumnes, individualment i com a grup. Facilitar el normal desenvolupament de les activitats que componen el programa, l'assoliment per part del grup d'actituds i hàbits socials, i la informació i orientació dels alumnes per a la seva inserció laboral.
- **Formació complementària**, per desenvolupar, si es creu convenient, activitats relacionades amb els objectius previstos, que afavoreixin la convivència, la maduració personal i les relacions amb l'entorn.

Comparació de l'ordre de 1993 i el Decret de 2002

	Ordre de juliol de 1993	Decret de maig de 2002
Concepte	Accions formatives no reglades que autoritza el Departament d'Ensenyament adreçades a aquells alumnes que no assolixen els objectius de l'educació secundària obligatòria.	Accions formatives, que realitza o autoritza el Departament d'Ensenyament, amb la finalitat de proporcionar als joves que finalitzen l'educació secundària obligatòria sense assolir-ne els objectius una formació bàsica i professional que els permeti incorporar-se a la vida activa o prosseguir els seus estudis en els diferents ensenyaments reglats, i especialment en la formació professional específica de grau mitjà.
Persones a qui s'adrecen els PGS	Podran incorporar-se aquells alumnes majors de 16 anys que es trobin escolaritzats i amb risc d'abandonament escolar	Podran accedir als programes de garantia social aquells joves que hagin cursat completament l'educació secundària obligatòria i no hagin obtingut el títol de graduat en educació secundària.
Objectius	<p>a) Proporcionar formació bàsica i professional</p> <p>b) Ajudar a incorporar-se a la vida activa</p> <p>c) Facilitar la continuació d'estudis, especialment la Formació Professional específica de Grau Mitjà, a través de la prova d'accés al CF.</p> <p>d) Afavorir la maduresa, la millora de l'autoestima, la valoració de l'esforç i la superació de les dificultats.</p>	<p>a) Preparar els joves per a l'exercici d'activitats professionals en oficis o ocupacions que permetin la seva inserció professional d'acord amb les seves capacitats i expectatives personals.</p> <p>b) Ampliar la formació dels joves acompanyats als programes mitjançant l'adquisició de coneixements i capacitats propis dels ensenyaments bàsics i professionals per tal de facilitar la seva incorporació a la vida laboral i, si és el cas, la continuïtat formativa, especialment en la formació professional específica de</p>

	e) Participar en activitats de grup, actuar amb iniciativa i autonomia, assumir responsabilitats socials i millorar l'autocontrol.	<p>grau mitjà.</p> <p>c) Desenvolupar i consolidar la seva maduresa personal mitjançant l'assoliment d'actituds, hàbits i capacitats que els permetin participar com a ciutadans i ciutadanes responsables en les activitats social, laboral i cultural.</p> <p>d) Proporcionar l'orientació laboral i acadèmica que correspongui.</p> <p>e) Fomentar i desenvolupar el principi d'igualtat d'oportunitats entre els joves i les joves en l'accés a la formació i el treball.</p>
Estructura	<p>a) Formació bàsica, entre un 10 i un 30 % del temps.</p> <p>b) Formació Professionalitzadora, entre un 50 i un 70 % del temps. S'inclou en aquest àmbit la realització de pràctiques en empreses.</p> <p>c) Formació i orientació laboral, entre un 10 i un 15 % del temps.</p> <p>d) Tutoria, permanent al llarg del programa.</p> <p>e) Formació complementària, a través d'activitats de caràcter permanent o esporàdic.</p>	<p>a) Formació bàsica, a la qual es dedicarà entre un 10 i un 30% del temps del programa.</p> <p>b) Formació Professionalitzadora, a la qual es dedicarà entre un 50 i un 70% del temps del programa.</p> <p>c) Orientació i formació laboral, a la qual es dedicarà entre un 10 i un 20% del temps del programa.</p> <p>Ateses les característiques de l'alumnat, s'atorgarà atenció prioritària a l'acció tutorial, que serà permanent al llarg de tot el programa.</p>
Durada	Entre 600 i 750 hores en total. L'horari setmanal serà entre vint i vint i cinc hores.	La durada general dels programes de garantia social s'estableix entre 600 i 1.200 hores , de les quals el Departament de Treball podrà subvencionar l'import econòmic que al respecte es fixi en la corresponent convocatòria, de conformitat amb les disponibilitats pressupostàries
Docents		Els professionals que exerceixin la docència en programes de garantia social hauran de disposar de les capacitats, els coneixements i l'experiència idonis en relació a l'àmbit formatiu corresponent. La formació la podran impartir tant professionals de l'educació com, en la formació professionalitzadora, experts en l'àmbit professional corresponent.
Espais i equipaments		Les administracions locals i les entitats promotores de programes de garantia social hauran d'acreditar davant el Departament d'Ensenyament que disposen dels espais docents i dels equipaments

		suficients per desenvolupar-los. En tot cas, els locals hauran de tenir el certificat de solidesa, degudament actualitzat
Planificació de l'oferta		El Departament d'Ensenyament determinarà l'oferta anual de programes de garantia social per tal de garantir-la d'una manera adequada i suficient. La planificació de l'oferta es farà tenint en compte les necessitats de l'alumnat i del territori.
Planificació i gestió de l'oferta		La realització de l'oferta pròpia de programes de garantia social del Departament d'Ensenyament correspondrà a la Direcció General de Formació Professional. Per desenvolupar-la es podrà comptar amb les instal·lacions dels centres docents públics dependents del Dt. d'Ensenyament
Requisits per a l'autorització	Els centres o entitats que experimentin PGS hauran d'elaborar la programació general i la programació de cadascun dels àmbits. La programació general inclourà: l'horari assignat a cada un dels àmbits i a les altres activitats que es desenvolupin, les característiques i l'horari de dedicació del professorat, l'organització dels espais i dels recursos, les instal·lacions i el material necessaris.	Les entitats públiques i privades, promotores de PGS, presentaran a la Direcció General de Formació Professional del Departament d'Ensenyament, per a la seva autorització, els programes a desenvolupar, amb el detall de la seva estructura, el personal docent i els experts, i els requisits dels locals on s'impartiran.
Valoració	En finalitzar cada programa, el centre o entitat elaborarà una memòria que contingui: informe sobre els assoliments en relació als objectius, la valoració general i les propostes de millora. Aquesta memòria estarà a disposició del departament d'Ensenyament.	Les administracions públiques i les entitats públiques i privades que desenvolupin programes de garantia social comunicaran anualment al Departament d'Ensenyament els resultats obtinguts en els programes realitzats, quant al nombre d'alumnes que l'ha completat, i la seva inserció laboral o la seva continuïtat en el sistema educatiu.
Inspecció i assessorament	A través de la Inspecció s'avaluaran i controlaran els programes. S'establiran mecanismes d'assessorament.	
Certificació	Els centres facilitaràn a l'alumnat la certificació acreditativa de la formació rebuda.	Certificació acreditativa expedida pel promotor que hagi impartit el programa en la qual constaran els mòduls formatius desenvolupats i les competències assolides en cada àmbit. Aquesta certificació, que s'haurà d'ajustar a les correspondències i convalidacions que preveu la disposició addicional tercera del Reial decret 797/1995, de 19 de maig, pel qual s'estableixen directrius sobre els

	certificats de professionalitat i els corresponents continguts mínims, serà registrada pel Departament d'Ensenyament.
--	---

Tot i que el contingut bàsic és essencialment el mateix en ambdues normatives, la principal novetat que aporta el decret és la regulació definitiva d'uns programes que durant 9 anys han tingut caràcter provisional.

Pel que fa als objectius, hi ha molta coincidència. Cal ressaltar una novetat: "Fomentar i desenvolupar el principi d'igualtat d'oportunitats entre els joves i les joves en l'accés a la formació i el treball". Aquest principi, que no constava en l'articulat de la normativa anterior, és molt important i m'hi remetré per tal d'analitzar les característiques de l'oferta de PGS. També, com a novetat, hi ha una referència a la importància de contribuir a que els i les alumnes puguin participar com a ciutadans i ciutadanes responsables en les activitats socials, laborals i culturals, finalitat que està en consonància amb la formació per la ciutadania i per a la convivència que tota educació bàsica requereix.

L'estructuració del programa és la mateixa, tot i que augmenta lleugerament (un 5 %) el temps destinat a formació i orientació laboral i desapareixen les anomenades activitats complementàries, la finalitat i estructuració de les quals ja no estava massa ben especificada en l'ordre de 1993.

Pel que fa a al durada, s'amplia la duració dels programes, que podran tenir entre 600 i 1200 hores, cosa que s'ajusta molt més a les necessitats formatives de l'alumnat . També es fa referència a la subvenció que es podrà gestionar a través del Departament de Treball.

Quant al professorat, el decret especifica que podran impartir aquests programes els professionals de l'educació i també experts de l'àmbit professional corresponent, tal com ja s'està fent. També hi ha una aportació nova pel que fa a l'obligatorietat d'acreditar, per part de les administracions locals i entitats col·laboradores, que es disposa de locals i instal·lacions adequades. Aquest requisit ja constava en la convocatòria anual que efectua el Departament d'Ensenyament per a la realització de PGS.

El decret també especifica que correspon a la Direcció General de Formació Professional la planificació i gestió de l'oferta d'acord amb les necessitats de l'alumnat i de l'entorn.

Pel que fa al seguiment i valoració, es suprimeix la referència al paper de supervisió corresponent a la inspecció educativa que establia l'Ordre del 93. En el decret del 2002 no hi ha cap menció específica de qui li correspon el seguiment i supervisió dels PGS. Tanmateix, en l'Ordre del 93 s'especifica que les institucions i entitats promotores hauran de realitzar una memòria que estarà a disposició del Departament d'Ensenyament. En canvi, el decret del 2002 estableix que aquesta memòria haurà de ser lliurada al Departament d'Ensenyament.

Pel que fa a les certificacions, l'Ordre del 93 establia que cada entitat promotora hauria de realitzar la certificació acreditativa de la formació rebuda. El decret també estableix aquest requisit, però hi afegeix que caldrà fer-ho d'acord amb Reial decret 797/1995, de 19 de maig, pel qual s'estableixen directrius sobre els certificats de professionalitat i els corresponents continguts mínims. També estableix que aquesta certificació serà registrada pel Departament d'Ensenyament.

En definitiva, aquest decret estableix l'ordenació dels PGS i el marc competencial, però no diu res del finançament.

5.4. Modalitats formatives dels Programes de Garantia Social

Com ja s'ha dit en el capítol anterior, hi ha diferents modalitats de PGS, en funció de la titularitat de qui els gestiona:

- Programes gestionats directament el Departament d'Ensenyament
- Programes gestionats pel Departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca
- Programes de l'Administració Local
- Programes gestionats per entitats col·laboradores, que solen ser de titularitat privada
- Cursos del Departament de Benestar Social, preparatoris per a la prova d'accés als Cicles Formatius de Grau Mig. Aquests programes han estat aprovats com a PGS per part del Departament d'Ensenyament pel curs 2000-2001, però, pel seu caràcter de curs no professionalitzador, no encaixen en la categoria de Programes de Garantia Social. Per aquesta raó els estudiarem a part.

**DEPENDÈNCIA ADMINISTRATIVA DELS PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL
(CURS 2000-01)**

Categorització	Dependència	Denominació	Places	%
PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL APROVATS PEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT	DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT	Pla de Transició al Treball (PTT)	1.185	31
		Treballem per la Formació (T x F)	1.310	
	DEPARTAMENT D'AGRICULTURA, RAMADERIA I PESCA	Formació en tècniques agropecuàries	150	2
	AJUNTAMENTS, DIPUTACIONS, CONSELLS COMARCALS	Programes de l'Administració local	1.432	18
	ALTRES ENTITATS I INSTITUCIONS	Programes d'altres entitats	3.652	49
Programes per a joves amb NEE		306		
TOTAL PLACES OFERTES			8.035	100

Font: DOG 3277, Resolució de 3 d'octubre de 2000.

5.4.1. Característiques dels PGS gestionats directament pel Departament d'Ensenyament

Els PGS gestionats directament pel Departament d'Ensenyament signifiquen el 31 % de l'oferta i es concreten en les següents modalitats formatives:

- **Pla de transició al Treball**
- **Treballem per la Formació**

El Departament d'Ensenyament, a través del Servei de Programes Transició, adscrit a la Direcció General de Formació Professional, disposa d'una estructura de coordinació, d'organització i de suport al conjunt dels PGS que promou, fet que dota els diferents programes d'unitat organitzativa i pedagògica. Des d'aquesta estructura, i a través del personal tècnic adscrit, es realitza, entre d'altres funcions, el seguiment directe dels programes de cada territori, la gestió administrativa i financera dels cursos, la definició de nous perfils professionals, el disseny dels àmbits formatius, el suport a la innovació metodològica i pedagògica, l'avaluació dels programes...

5.4.1.1 El Pla de Transició al Treball (PTT)

El PTT és el programa més antic. Es realitzà per primer cop a Barcelona durant el curs 1986-87, com una experiència innovadora de col·laboració entre el Departament d'Ensenyament i l'Ajuntament de Barcelona. Va néixer per donar resposta a la situació problemàtica en què es trobaven molts joves que sortien del sistema educatiu sense qualificació professional i sense una orientació clara per construir-se un itinerari formatiu o d'inserció laboral.

En el seu origen, no s'adreçava només a joves amb fracàs escolar, sinó a persones que tenien dificultats per inserir-se laboralment. Aquesta situació de partida posa de manifest la dificultat del sistema educatiu, avui encara no resolta, d'establir dispositius adequats d'orientació per els joves en edat d'incorporar-se al món laboral. Actualment, i des que, de manera provisional, els PTT estan inclosos com a Programes de Garantia Social en experimentació, la característica fonamental dels joves que hi accedeixen és l'absència de titulació de graduat en ESO.

El PTT està organitzat pel Departament d'Ensenyament, en col·laboració amb els ajuntaments i el Departament de Treball. El marc que dóna context al programa és l'existència d'un conveni de col·laboració signat entre el Departament d'Ensenyament i el de Treball i l'Ajuntament de cada municipi on es realitza el PTT. Aquest conveni regula l'acció i les aportacions de cada administració. El finançament va a càrrec de les tres parts implicades. Durant el curs 2000-01, el Dt. d'Ensenyament realitzà 36 PTT en 36 ciutats de Catalunya. En general, a cada ciutat on hi ha PTT solen oferir-se dues modalitats diferents de 15 places cadascuna -una que respon a un perfil més masculí i una altra més femení-.

Les seves característiques fonamentals són: l'orientació, l'acompanyament i el suport a la inserció, que dura tot un any. Es compta també amb la col·laboració d'empreses de l'entorn per definir els continguts professionals dels programes i per la realització de les pràctiques.

El programa ofereix:

DURACIO	9 mesos
INFORMACIO	Sobre el món de les professions, el funcionament del mercat de treball i les vies per accedir-hi.
ORIENTACIO	Per a que cada jove analitzi les capacitats i interessos i els recursos propis, a fi de prendre decisions en relació amb el seu futur personal i professional.
FORMACIO	De base i professionalitzadora, de nou mesos de durada, en sectors com: comerç i administració, hosteleria i turisme, mecànica, electricitat i electrònica, fusteria, indústries agropecuàries i automació. La formació comporta pràctiques en alternança a les empreses .
JOVES A QUI S'ADREÇA	Els requisits d'accés són tenir de 16 a 25 anys, estar desescolaritzat i en atur i, preferentment, no haver assolit els objectius de l'etapa obligatòria.
SEGUIMENT I ACOMPANYAMENT A LA INSERCIÓ	En el procés de formació, de recerca de feina i d'adaptació al lloc de treball o a les accions formatives posteriors, d'un any de durada, un cop finalitzat el període de formació.
CALENDARI	Els cursos segueixen el calendari escolar establert pel sistema ordinari.

Del total dels 36 PTT, només 12 s'ofereixen en instituts públics. Això significa que el 72 % restant es realitza en locals cedits per les administracions locals que els copatrocinen.

Locals on es realitzen els PTT	Nº de PTT	%
Instituts públics	12	33,3
Locals de l'administració local	24	66,6

Font: DOG. 3277. Resolució de 3 d'octubre de 2000

Quan el PTT està ubicat en el si d'un IES, funciona com un programa independent i autònom, no vinculat al projecte educatiu del centre, tot i que sol haver un bon nivell de coordinació i d'entesa entre les dues parts.

Com ja s'ha dit, cada PTT sol està compostat per dos cursos de 15 alumnes cadascun. Cada PTT té dos persones que realitzen funcions tutorialis sobre els 15 alumnes que componen el curs. Una, finançada pel Departament d'Ensenyament, que està adscrita al PTT de forma voluntària en comissió de serveis, o bé és interina. L'altra, l'aporta l'ajuntament, i el seu perfil professional és divers en funció de cada municipi: pot ser des d'un professor d'una escola municipal, a una persona contractada específicament per a la realització d'aquest programa. Aquests dos professionals formen l'equip base de cada programa i són els principals referents dels grups.

Per la part professionalitzadora es contracten experts. Cada curs compta amb un mínim de 4 experts, cadascun dels quals realitza 100 hores de formació. El nombre i perfil professional d'aquests formadors varia en funció de les necessitats de cada especialitat professional. Intervenien a la segona fase i mantenen una estreta coordinació amb els tutors de cada grup. Els experts solen ser finançats pel Fons Social Europeu, a través del Departament de Treball, tot i que aproximadament la meitat dels PTT –els que s'havien establert abans de rebre suport del FSE- no compten amb aquest ajut i, per tant, aquesta part del programa –la formació professionalitzadora- és finançada íntegrament pel Departament d'Ensenyament. Segons dades del propi Departament d'Ensenyament ¹⁰, durant el curs 2000-2001, el PTT va comptar amb:

- 46 professors assignats pel Departament d'Ensenyament (responsables/tutors)
- 35 professors assignats pels municipis
- 477 experts (col·laboradors en FP)

Amb aquestes dades no es pot establir la proporció que és finançada pel Fons Social Europeu, ja que els experts tenen una dedicació molt inferior a la dels professors tutors i, a més, una proporció gens menyspreable dels quals no en depèn pel seu finançament. Malgrat això, prendré en consideració una dada facilitada per personal intern del Departament d'Ensenyament, referida al curs 2001-02. Segons aquesta font, la formació professionalitzadora de 35 dels 78 cursos que s'han ofert ha estat a càrrec del FSE, el que significa una aportació en la financiació de la part professionalitzadora del 45 %. Quan els cursos estan subvencionats pel FSE, el material fungible que s'utilitza també corre a càrrec d'aquest.

Durant un període de temps indeterminat, l'alumnat ha estat cobrant una beca en concepte de desplaçaments i dietes. En concret, a l'any 1998, la quantia ascendia a 800 pts dia (Rifà, J. 1998). Actualment aquesta beca ja no es cobra des del curs 1999-2000, tot i que en el curs 2001-02 s'ha tornat a implantar provisionalment.

Aquest programa és l'únic PGS del qual està establert el desenvolupament curricular de tots els crèdits que el componen la primera fase: A més, compté un exemple detallat de crèdit professionalitzador: *Tall i especejament de la carn* amb una

¹⁰ Memoria Annual dels PTT. Departament d'Ensenyament. Curs 2000-2001.

extensa relació de tots els continguts a treballar. Actualment s'està treballant en el desenvolupament curricular d'altres àmbits professionals.

El disseny curricular del PTT és el següent:

Orientació Professional i tècniques de recerca	40 hores
Formació econòmica i laboral	40 hores
Introducció a la informàtica d'usuari	30 hores
Treball de camp. Aproximació al món de les professions	50 hores
Tutoria	20 hores
Formació bàsica: tractament transversal dins els crèdits	

El PTT ha estat objecte d'una publicació específica a l'any 1995: *El Pla de Transició al Treball*, realitzada pel Departament d'Ensenyament, que és el fruit del treball de reflexió, elaboració, aplicació i avaluació dut a terme pel professorat que ha desenvolupat el programa durant vuit anys i de les persones que n'han fet el seguiment.

Segons Bàscones (1995) els aspectes més positius del programa són:

- a) Una concepció integral del pla, ja que els diversos continguts de les diferents fases estan interrelacionats i són complementaris.
- b) L'aprofitament de l'entorn socio-econòmic local com a eina d'orientació professional i de formació, ja que molts joves rebutgen aprenentatges centrats en el sistema escolar.
- c) La iniciació professional desenvolupada en centres de treball, en coordinació amb el professorat dels PTT.
- d) La importància donada a l'orientació, no només professional sinó personal, ja que l'autoconeixement està plantejat per a contribuir a la maduresa personal i a la presa de decisions.

Tanmateix, com a punt feble, el mateix Bàscones (1995) remarca la necessitat d'establir criteris de definició dels perfils professionals propis dels PTT i critica que el criteri per delimitar la qualificació que s'obté en els PTT sigui només assegurar que sigui inferior a la de la FP de grau mitjà. Com a alternativa, proposa considerar les característiques específiques de cada sector industrial i de serveis i les possibilitats d'aprenentatge dels joves.

Àmbits professionals dels PTT. Curs 2000-01	%
Activitats d'oficina, comerç i atenció al públic	34
Hoteleria	21
Metall i serralleria	19
Electricitat, electrònica i lampisteria	13
Serveis d'instal.lació i manteniment industrial	5
Comerç i magatzem	4
Fusta i mobles	3
Manteniment de vehicles	1

Font: DOG 3277. Resolució de 3 d'octubre de 2000

5.4.1.2. Treballem per la Formació (T x F)

El programa Treballem per la Formació és de més recent implantació. Es creà durant el curs 1998-99. És un programa de Casa d'Oficis, que es desenvolupa en instal·lacions dels instituts d'Ensenyament Secundari, promogut pel Departament de Treball, subvencionat pel Fons Social Europeu i organitzat pel Departament d'Ensenyament. Es creà per acollir alumnat amb fort rebuig pel sistema educatiu i amb important desig d'incorporar-se al món laboral.

Aquest programa es desenvolupa en una etapa formativa d'iniciació i d'aprenentatge pràctic i una altra d'adquisició d'experiència professional a través del treball en obra. La característica més fonamental d'aquests programes és el contracte laboral de sis mesos que permet a l'alumnat tenir una experiència professional. Tots els T x F s'ofereixen en instituts d'ensenyament secundari.

Com que es tracta d'un programa d'implantació més recent, encara no s'ha establert el seu desenvolupament curricular, tot i que el professorat disposa d'indicacions de continguts i d'orientacions didàctiques que han estat elaborades pel Departament d'Ensenyament.

Els T X F consten d'una persona que fa funcions de coordinació general, realitza l'acció tutorial, imparteix la formació complementaria i es responsabilitza de la inserció professional de l'alumnat. La resta del professorat és expert, contractat pel Departament de Treball en contractes de sis mesos, renovables fins a un any, amb pressupost del fons Social Europeu.

En resum, el programa ofereix:

DURACIÓ	Un any
INFORMACIÓ	Sobre el món de les professions, el funcionament del mercat de treball i les vies per accedir-hi.
FORMACIÓ	De base i professionalitzadora de sis mesos de durada en especialitats tradicionals que tenen molta demanda: fusteria, jardineria, electricitat, construcció, pintura i serralleria. Durant el període de formació, cada alumne rep una subvenció de 15.000 pts. mensuals, finançades pel Fons Social Europeu, a través del Departament de Treball.
EXPERIÈNCIA LABORAL	Contracte laboral de sis mesos de durada per rehabilitar les instal·lacions dels instituts de secundària de Catalunya. L'empresa contractant és el Departament d'Ensenyament, que rep la subvenció del Fons Social Europeu, a través del Departament de Treball. El salari que reben els alumnes és el que correspon al salari mínim interprofessional.
SEGUIMENT I ORIENTACIÓ	En el procés de formació, de recerca de feina i d'adaptació al lloc de treball o a les accions formatives posteriors.
CALENDARI	Els cursos s'inicien quan el Departament de Treball garanteix que disposa de la subvenció del FSE. Mai coincideixen amb el calendari escolar ordinari. Solen iniciar-se entre febrer i abril.

Àmbits professionals dels T x F. Curs 2000-01

Sectors	%
Pintura	26,9
Manteniment	25,3
Fusteria	16,6
Jardineria	12,7
Serralleria	9,5
Paleta	8,7

Font: DOG 3277. Resolució de 3 d'octubre de 2000

El T x F, integrat en els IES, funciona com a "Casa d'Oficis" independent i autònoma, no vinculada al projecte educatiu del centre, tot i que sol haver un bon nivell de coordinació i d'entesa entre les dues parts. Aquesta modalitat formativa té la virtualitat d'oferir una experiència laboral immediata, ja que l'alumnat té un contracte de treball subscrit amb el Departament d'Ensenyament, que és molt valorada per l'alumnat. A més, atès que les seves funcions són de manteniment i reparació de les instal·lacions i dependències dels IES, té un valor afegit fonamental: la seva contribució al manteniment d'edificis d'utilitat pública. També és important, que és una activitat formativa becada des del seu inici.

En canvi, un dels problemes que planteja és el calendari de realització. Com que depèn de la subvenció que gestiona el Departament de Treball, fins al curs 2002-03 no hi ha hagut manera d'ajustar el calendari d'inici a les necessitats formatives dels nois i noies. Quan començava el programa era massa tard per l'alumnat que havia

sortit de l'ESO sense acreditar (un mínim de 7 mesos després d'acabar l'escolarització), però era massa aviat per l'alumnat que no havia acabat l'ESO, ja que és imprescindible tenir 16 anys complerts per accedir-hi. D'altra banda, la celeritat amb què s'han d'organitzar tampoc ajudava a fer una adequada selecció de l'alumnat.

Quadre resum de les modalitats formatives de PGS gestionats pel Departament d'Ensenyament

Programes	Característiques	Durada	Organització
Pla de Transició al Treball	Dissenyat i aplicat directament pel Dt. d'Ensenyament en col·laboració amb l'Ajuntament i/o el Consell Comarcal del lloc on es realitza. Alguns reben una subvenció del Fons Social Europeu, a través de la Conselleria de Treball. Sol desenvolupar-se en instituts d'ensenyament secundari o en locals habilitats per l'administració local.	<ul style="list-style-type: none"> • 9 mesos • més 1 any d'acompanyament a la inserció 	Organitzat en tres fases: Fase 1: 200 hores. Formació general per al treball i d'ampliació de la formació bàsica (d'octubre a desembre) Fase 2: 675 hores. Formació professionalitzadora en un sector professional que inclou pràctiques en alternança a l'empresa (de gener a juny). Fase 3: l'any següent. Acompanyament a la inserció (12 mesos següents)
Treballem per la Formació T x F	Programa de Casa d'Oficis que organitza el Departament d'Ensenyament, en col·laboració amb diferents administracions locals. Està íntegrament subvencionat pel Fons Social Europeu, a través de la Conselleria de Treball. Es desenvolupa en les instal·lacions dels instituts d'Ensenyament Secundari	<ul style="list-style-type: none"> • 1 any. 	Organitzats en dues fases: Fase 1: primers 6 mesos de formació professionalitzadora en especialitats tradicionals que tenen molta demanda. Fase 2: Contracte laboral de mig any, que permet adquirir experiència professional i facilita futura inserció en el món laboral. L'entitat contractant és el Dt. d'Ensenyament, que destina aquests joves a la millora i rehabilitació de les instal·lacions dels Instituts d'Educació Secundària de Catalunya.

5.4.2. Característiques dels PGS gestionats directament pel Departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca

El Departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca promou una quantitat molt petita de PGS. Ho fa a través de les seves escoles de Capacitació Agrària (ECA) i l'àmbit professional que proporciona és la formació en tècniques agropecuàries. Aquests programes són aprovats pel Departament d'Ensenyament, que no intervé ni en el seu seguiment ni en la seva avaluació. El professorat sol ser funcionari o contractat pel propi Departament d'Agricultura.

Consultades algunes d'aquestes escoles, manifesten ajustar-se en la programació al que està establert en caràcter general pels PGS. La seva distribució territorial és la següent:

Distribució territorial dels PGS del sector agropecuari. Curs 2000-01

DDTT	Comarca	Ciutat	Entitat	Places
Girona	Baix Empordà	Monells	ECA de l'Empordà	15
Lleida	Garrigues	Borges Blanques	ECA de Borges Blanques	15
	Noguera	Vallfogona de Balaguer	ECA de Vallfogona de Balaguer	15
	Pallars Jussà	Talarn	CCA	15
	Segrià	Alfarràs	ECA de Alfarràs	15
	Solsonès	Olius	ECA del Solsonès	15
	Urgell	Tàrrega	ECA de Tàrrega	15
Tarragona	Montsià	Amposta	ECA de Amposta	15
	Tarragonès	Constantí	ECA Mas Bové	15

Font: DOG 3277. Resolució de 3 d'octubre de 2000

5.4.3. Característiques del programes gestionats per les administracions locals

Tot i que l'oferta formativa gestionada per les administracions locals és molt variada, l'única modalitat que té una especificitat concreta són els Programes de Nivell 1, sorgits a la ciutat de Barcelona i, mica en mica, incorporats a altres ciutats de Catalunya.

L'any 1990, l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona creà un model propi d'actuació amb objectius similars als del PTT. Aquest model pren com a referència els nivells europeus de qualificació professional i intenta, en un primer moment, donar una opció formativa a l'alumnat que estava cursant l'ESO als centres municipals i que no superava l'etapa. L'Ajuntament de Barcelona, a través de l'IMEB, és el responsable del disseny, l'organització i el finançament d'aquests programes que es realitzen a les escoles municipals d'ensenyament secundari i a les escoles d'adults municipals, tot i que, en alguns casos, la formació tècnico-professional es realitza en alguna empresa, gremi o associació empresarial.

L'any 1993, a proposta de l'IMEB i de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, es promou la realització de PN1 per part d'altres ajuntaments. La Diputació de Barcelona sol·licita i vehicula una subvenció al Fons Social Europeu. Durant el curs 1993 –94 els ajuntaments de Badalona i Terrassa i l'àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona inicien aquest programa, amb el suport pedagògic i tècnic de l'IMEB. Amb aquesta acció, s'inicia una línia municipalista per el desenvolupament dels PGS. Durant el curs 1995-96 s'incorpora a aquest grup el Patronat Flor de Maig de la Diputació de Barcelona. La diversitat de situacions en què es porten a terme els PN1 des de cadascun dels ajuntaments i institucions fa que aquestes programes es desenvolupin a mida de les institucions que els promocionen. Tot i tenir una base comuna, els diferents programes prenen un caràcter diferencial, atribuïble a la pròpia cultura del context on es desenvolupen.

Els PN1 tenen una durada aproximada de 1000 hores estructurades al voltant dels següents àmbits de formació (Rifà, 1998):

- Formació de base (entre 150 i 250 hores)
- Tutoria i orientació (250 hores aproximadament)
- Formació tecnològica (entre 250 i 500 hores, segons l'especialitat)
- Pràctiques a les empreses (200 hores)

Aquest programes tenen una duració superior que la dels que gestiona el Departament d'Ensenyament. Juntament amb aquells, tenen la voluntat de promoure la formació integral i un tractament globalitzat dels continguts de manera transversal a tot el programa que vincula els diferents àmbits formatius. A la ciutat de Barcelona tenen un caràcter més escolar que els PTT, circumstància que determina també el tipus de joves que hi accedeixen i els resultats finals del programa.

Segons Báscones, el principal problema d'aquests programes a la ciutat de Barcelona on van néixer és que es realitzin en els propis centres de secundària, per professorat integrats dins del PEC i amb coordinació amb les altres etapes educatives. Això els confereix un "excessiu caire escolar", tant per la metodologia emprada, com per l'associació i vinculació que l'alumnat pot establir entre els PGS i el model escolar. (Báscones 1995). En canvi, quan es realitzen en locals separats de les institucions educatives tradicionals, com és el cas d'altres ciutats de Catalunya, aquest problema desapareix, tal com indiquen els diferents actors i agents consultats.

No disposem de dades per analitzar com és la restant oferta formativa protagonitzada per les administracions locals. Segons fons consultades del Departament d'Ensenyament, totes les propostes han d'ajustar-se al que estableix l'Ordre que regula provisionalment aquests programes, encara que la seva durada i estructura formativa presentin algunes diferències respecte de la normativa.

5.4.4. Característiques dels programes gestionats per entitats col·laboradores del Departament d'Ensenyament

Dins d'aquesta categoria s'agrupa la major part de l'oferta de PGS. Diferenciarem els programes oferts per a Joves amb NEE dels altres programes:

5.4.4.1. Programes per a Joves amb Necessitats Educatives Especials

El Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials estableix una oferta de programes adaptats de garantia social i de formació per a la transició a la vida adulta. Aquests programes que tenen una durada de 2 anys, ampliable a 3, estan encaminats a facilitar el desenvolupament de l'autonomia personal i la integració social, incloent, sempre que sigui possible, components de formació professional específica. Es realitzen en centres d'EE, alguns de titularitat pública i d'altres de titularitat privada. Solen estar íntegrament subvencionats pel Departament d'Ensenyament.

El professorat del centres és en la seva majoria professorat de plantilla de les Escoles d'Educació Especial, tot i que es pot comptar amb personal de suport, subvencionat pel FSE. Aquesta oferta significa el 4 % del total.

Distribució territorial dels PGS per a joves amb NEE

DDTT	Comarca	Ciutat	Entitat	Places
Barcelona Comarques	Bages	Santpedor	CEE Jeroni de Moragas	10
	Barcelonès	Badalona	CEE Llevant-Maregassa	35
	Maresma	Mataró	CEE Les Aigües	20
Tarragona	Baix Camp	Reus	Consell Comarcal del Baix Camp	10
	Baix Ebre	Tortosa	CEE Sant Jordi	20
	Tarragonès	Tarragona	CEE Sant Rafael	30
Lleida	Urgell	Tàrrrega	Escola Sta. Maria de l'Alba	8
Baix Llobregat-Anoia	Baix Llobregat	St. Boi	Balmes Centre d'EE	10

Barcelona Ciutat	Barcelona	Barcelona	ASPACE	20
			Escola de Vida Montserrat (ACIDH)	52
			Escola Rei, SCCL	10
			Fundació Catalana Síndrome de Down	35
			Fundació Psico-Art de Catalunya	15
			Guia (Cetre d'orientació i iniciació laboral)	24
			Paideia	7
	TOTAL	306		

Font: DOG: 3277. Resolució de 3 d'octubre de 2000

5.4.4.2. Altres programes oferts per entitats col·laboradores del Departament d'Ensenyament

El 45 % de l'oferta de PGS que es realitza a Catalunya la fan entitats col·laboradores del Departament d'Ensenyament. Aquestes entitats solen ser centres de titularitat privada. Els PGS que ofereixen han d'ajustar-se al que estableix, tant l'Ordre que els regulava provisionalment a l'any 1993, com el decret del 2002 que ho fa definitivament. Tot i que l'Ordre de 1993 estableix que la inspecció educativa en farà el seguiment, sembla ser que, per tractar-se d'activitats formatives no reglades i, en certa mesura, al marge del sistema educatiu, el seguiment ha estat mínim.

Moltes d'aquestes entitats participen a la convocatòria de subvencions que realitza anualment la Conselleria de Treball, que és qui gestiona el FSE. No totes obtenen subvenció, cosa que determina que l'oferta no sigui gratuïta. Tot i que l'Ordre de 14 de gener de 2000, del Departament de Treball, per la qual s'aproven les bases reguladores que han de regir les subvencions relatives a les accions de formació ocupacional, es fa menció expressa a la prioritització a col·lectius amb especials dificultats d'integració, el cert és que fins a l'actualitat, les subvencions destinades a aquest col·lectiu han estat força minses.

Si partim del llistat de subvencions realitzada pel Departament de Treball per l'any 2000, observem que només consten subvencionades 75 accions formatives destinades especialment al col·lectiu de joves sense el graduat en ESO, fet que suposa un total de 1.125 places. Tanmateix, en el llistat de subvencions hi consten fins a 1.751 places subvencionades. Si partim de la base que hi ha una oferta de 3.637 places realitzada per aquestes entitats, resulta que ens trobem aproximadament davant d'unes 2.075 places no gratuïtes, el que significa el 26 % de l'oferta.

PERCENTATGE DE PLACES GRATUÏTES I NO GRATUÏTES DE PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL			
Curs 2000-01			
Places gratuïtes		Places no gratuïtes	
Nº de places aproximades	%	Nº de places aproximades	%
5.960	74	2.075	26

Fonts: DOG: 3277. Departament d'Ensenyament. Resolució de 3 d'octubre de 2000.
DOG: DOG 3181. Departament de Treball. Resolució de 12 de maig de 2000

Tot i que no és possible saber quines d'aquestes entitats han sol·licitat la subvenció, resulta significativa l'explicació feta pel titular d'un centre privat, referent als criteris emprats pel Departament de Treball per atorgar o no la subvenció:

“Nosaltres tenim subvencionat un curs per a joves menors de 25 anys en atur, però cap dels PGS que fem, això que els PGS cada any els omplim... Cada any, quan fem la demanda, posem els PGS en primer lloc, però mai no en els concedeixen...”
TCC. EUB.

L'existència o no de subvencions per aquesta modalitat formativa és especialment preocupant si es té en compte que el 45 % de l'oferta de PGS està en mans de centres de titularitat privada. Aquesta situació és fa especialment greu quan s'analitza la seva distribució pel territori català. Com es veurà en l'apartat corresponent, hi ha territoris on l'única oferta existent està en mans de la iniciativa privada, sense subvencionar. Això entra en contradicció amb l'objectiu de *“fomentar i desenvolupar el principi d'igualtat d'oportunitats entre els joves i les joves en l'accés a la formació i el treball”* que consta en el recent articulat del Decret que els regula. (Decret de l'any 2002).

Per tal de pal·liar aquest greu dèficit, el Decret 93/2002 de 19 de febrer, estableix les bases reguladores de la concessió de subvencions per a la realització d'accions formatives adreçades específicament a persones que s'incorporin als Programes de Garantia Social. Amb aquesta normativa es dona especial rellevància a un col·lectiu poc considerat fins a aquest moment. A més, en establir el caràcter bianual dels projectes s'avança a la regulació definitiva dels programes (maig de 2002) i permet de fet el que era una demanda generalitzada.

5.5. Àmbits professional que ofereixen els PGS a Catalunya

Àmbits professionals que ofereixen els PGS. Curs 2000-01

Àmbits professionals	Gestionats Dt. Ensenya.		Autoritzats Dt. Ensenya.		Total %
	PTT	Tx F	PGSa	Total places	
Oficina, comerç i atenció al públic	435	-	990	1.425	18
Electricitat, electrònica i lampisteria	75	-	825	900	12
Serveis inst. i manteniment industrial	240	330	240	810	11
Hosteleria	260	-	555	815	11
Metall i serralleria	90	120	255	465	6
Manteniment de vehicles	15	-	465	480	6
Fusta i mobles	55	210	194	459	6
Perruqueria i estètica	-	-	435	435	6
Pintura	-	340	70	410	5
Construcció	-	130	160	290	4
Jardineria	-	180	150	330	4
Informàtica	-	-	270	270	3
Indústries alimentàries i agropecuàries	15	-	160	175	2
Arts gràfiques	-	-	105	105	1
Tèxtil, confecció i pell	-	-	105	105	1
Serveis diversos	-	-	60	60	1
Telefonia i comunicacions	-	-	60	60	1
Iniciació al treball	-	-	75	75	1
Imatge i so	-	-	30	30	0,5
Perfumeria i química	-	-	30	30	0,5
	1185	1310	5234	7729	100

PGSa: Realitzats per administracions locals + realitzats per entitats col·laboradores, sense els PGS per NEE

Font: DOG 3277. Resolució de 3 d'octubre de 2000

Àmbits professionals oferts a joves amb NEE durant el curs 2000-01:

Àmbits professionals	Nº de places
Iniciació al treball	30
Oficina	8
Restauració i cuina	30
Jardineria	40
Treballs a domicili	8
Bugaderia	16
Perruqueria	20
Fusteria	8
Manipulació industrial	17
Àmbit artístic	15
Arxius i documentació	11
Serveis	38
Manteniment	10
Construcció	10
Electricitat	10
Formació en situació	25
Hoteleria	10
Total	306

Font: DOG: 3277. Resolució de 3 d'octubre de 2000.

Com es desprèn d'aquest quadre, les opcions professionals que s'ofereixen en els dos programes que gestiona directament el Departament d'Ensenyament corresponen a sectors professionals tradicionals, amb menys contacte amb les noves tecnologies i amb menys prestigi social. No s'ofereixen especialitats com informàtica, arts gràfiques, telefonia i comunicacions i imatge i so, que romanen en mans de la iniciativa privada o de les administracions locals. Tampoc estan directament gestionades pel Departament d'Ensenyament especialitats com perruqueria i estètica, que tenen força demanda.

5.6. L'oferta i distribució dels PGS

Si analitzem l'oferta global de PGS pel curs 2000-01 (8.035 places) i la posem en relació amb la demanda estimada (12.500 alumnes de 4ESO que van sortir del sistema educatiu en finalitzar el curs 1999-00 sense obtenir la titulació), observem que significa el 65 % de la possible demanda. Si tenim en compte que hi ha altres ofertes formatives – que s'estudien en altres capítols- i que moltes de les persones que surten del sistema educatiu ho fan per incorporar-se a un lloc de treball, podem concloure que l'oferta general s'ajusta a les necessitats.

Tanmateix, convé analitzar l'oferta per territoris per tal de copsar com estan distribuïts els PGS per les diferents DDTT i esbrinar la proporció existent d'oferta pública i d'oferta privada a cada territori.

QUADRE RESUM DE L'OFERTA DE PGS ESPECIFICADA PER DDTT. CURS 2000-01

DDTT	Comarques	Ciutats	Habitants	Previsió demanda	Alumnes amb certificat	Total places ofertes	Alumnes PTT	Alumnes T x F	Alumnes NEE	Adminis-Local	Depart. Agricult.	Altres entitats	
TARRAGO-NA	Alt Camp 34.403	Valls	20.206	81	77	45	-	30	-	15		-	
	Baix Camp 140.540	Reus	90.993	218	381	172	45	60	10	15		42	
	Baix Ebre 65.879	Jesús-Tortosa	-	120	82	100	-	-	20	-			-
		Tortosa	30.088				30	20	-	-			30
	Baix Penedès 47.550	Calafell	9.772	30	182	30	30	-	-	-	-		-
		El Vendrell	19.010	166		20	-	20	-	-	-		-
	Conca de Barberà 18.285	Montblanc	5.892	16	27	30	-	-	-	15		15	
	Montsià 54.765	Amposta	15.900	57	111	65	30	20	-	-	15		
	Priorat	Falset				-							
	Ribera d'Ebre	Mora d'Ebre				-							
	Tarragonès 169.016	Bonavista-Tarragona	-	-	438	15	-	-	-	-	-		15
		Constantí	5.154	24		15	-	-	-	-	-	15	
		Tarragona	112.176	337		170	30	50	30	-	-		60
		Torredembarra	8.907	50		30	30	-	-	-	-		-
		Torreforta	-	-		45	-	-	-	-	-		45
Terra Alta 12.584	Gandesa	2.668	17	6	15	-	-	-	-	15		-	
TOTAL	543.022			1152	1304	752	185	200	60	45	45	207	

Font: DOG 3277. resolució de 3 d'octubre de 2000.
Dt. d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació

Consideracions a l'oferta de la DDTT de Tarragona:

Ciutats sense oferta de PGS: Cambrils (Baix Camp) amb una població de 17.536 habitants.

Comarques sense cap oferta de GS: Priorat (7 alumnes amb certificat) i Ribera d'Ebre (30 alumnes amb certificat). Tot i que el volum d'alumnes amb certificat no és molt gran (37 en total), s'ha de tenir en compte que hi ha 1.321 km² sense cap oferta de PGS.

Relació entre oferta i demanda: L'oferta significa un 58 % de la possible demanda. De fet, aquesta relació és bastant baixa, si es volen garantir places d'aquests programes per a tothom. Malgrat això, cal tenir en compte que un percentatge important d'alumnes quan acaba l'ESO s'adreça al món del treball o a altres ofertes formatives, raó per la qual no considero que es pugui parlar d'oferta insuficient.

Anàlisi de l'oferta: Les places proporcionades pel Dt. d'Ensenyament signifiquen el 60 % de l'oferta. Les promogudes per altres administracions, el 12% , i les que realitzen entitats de titularitat privada, el 28 % , la major part de les quals no són subvencionades. Per tant, a la DDTT de Tarragona hi ha una oferta excessivament ajustada (no arriba al 60 % de la possible demanda i no tota és gratuïta). Aquesta oferta podria resultar insuficient, en el moment en què disminuïssin les oportunitats de treball per a joves. Tanmateix, caldria fer un esforç per garantir que tota l'oferta fos gratuïta.

QUADRE RESUM DE L'OFERTA DE PGS ESPECIFICADA PER DDTT. CURS 2000-01

DDTT	Comarques	Ciutats	Habitants	Previsió demanda	Alumnes amb certificat	Total places ofertes	Alumnes PTT	Alumnes T x F	Alumn NEE	Administr Local	Depart. Agricul.	Altres entitats	
LLEIDA	Alt Urgell	Seu d'Urgell		-	35	-	-	-	-	-		-	
	Alta Ribagorça	Pont de Suert		-	5	-	-	-	-	-	-	-	
	Garrigues 19.273	Borges Blanques	5.190	2	23	15	-	-	-	-	15	-	
	Noguera 34.390	Balaguer	13.103	33	49	50	-	20	-	-	-	-	30
		Vallfogona de Balaguer	1.430	-		15	-	-	-	-	-	15	-
	Pallars Jussà 12.817	Talarn	365	3	11	15	-	-	-	-	15	-	
	Pallars Sobirà	Sort		-	4	-	-	-	-	-	-	-	
	Pla d'Urgell 29.116	Mollerussa	9.400	-	43	-	-	-	-	-	-	-	
	Segarra	Cervera		-	29	-	-	-	-	-	-	-	
	Segrià 163.691	Alfarràs	2.947	13	193	15	-	-	-	-	-	15	-
		Lleida	112.055	421		240	30	100	-	-	-	-	110
	Solsonès 11.171	Olius	482	17	20	15	-	-	-	-	-	15	-
		Solsona	7.128	17		15	-	-	-	-	-	-	15
	Urgell 30.181	Bellpuig	3.927	12	57	15	-	-	-	-	-	-	15
Tàrraga		11.855	32	55		-	20	8	-	-	15	12	
Val d'Aran	Vielha		-	16	-	-	-	-	-	-	-	-	
TOTAL				550	485	450	30	140	8	0	90	182	

Font: DOG 3277. Resolució de 3 d'octubre de 2000
Dt. d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació

Consideracions a l'oferta de la DDTT de Lleida

Ciutats, caps de comarca, sense PGS: Seu d'Urgell ; Pont de Suert; Pobla de Segur; Sort; Mollerussa; Cervera; Vhiela.

Comarques sense PGS: Alt Urgell (35 alumnes amb certificat; 1.446 km²); Alta Ribagorça (5 alumnes amb certificat; 426 km²), Pallars Sobirà (4 alumnes amb certificat; 1.355 km²; Val d'Aran (16 alumnes amb certificat; 620 km²). Tot i que el volum d'alumnes no és molt gran (60 alumnes amb certificat), el més problemàtic és que aquestes comarques formen un subconjunt a l'extrem norest de Catalunya sense cap oferta de PGS, que suma un total de 3.847 km². L'oferta més propera per a un alumne que visqui en alguna d'aquestes comarques és a Talarn (Pallars Jussà) on no hi ha oferta pública o al Solsonès on tampoc hi ha oferta pública.

Relació entre oferta i demanda: L'oferta significa un 99 % de la possible demanda. Hi ha més oferta que possible demanda. El problema rau en la descompensació territorial més que no pas en el nombre de places ofertes.

Anàlisi de l'oferta: : Les places proporcionades pel Dt. d'Ensenyament signifiquen el 40 % de l'oferta. Les promogudes per altres administracions, el 21 %, i les que realitzen entitats de titularitat privada, el 40 %. L'administració local no hi té cap intervenció, llevat de la col.laboració en els PTT. Per tant, l'oferta de Lleida està molt decantada cap al sector privat, amb àmplies extensions territorials sense oferta. Per aquesta raó considero que caldria garantir una distribució de PGS més equilibrada territorialment i evitar que hi hagi territoris sense places gratuïtes.

QUADRE RESUM DE L'OFERTA DE PGS ESPECIFICADA PER DDTT. CURS 2000-01

DDTT	Comarques	Ciutats	Habitants	Previsió demanda	Alumnes amb certificat	Total places ofertes	Alumnes PTT	Alumnes T x F	Alumnes NEE	Administ. Local	Depart-Agri.	Altres Entitats
GIRONA	Alt Empordà 93.172	Figueres	33.157	145	215	54	30	-	-	-		24
	Baix Empordà 95.986	Monells	-	-	163	15	-	-	-	-	15	-
		Palafrugel	17.303	57		30	-	30	-	-	-	-
		Palamós	14.239	27		30	30	-	-	-	-	-
		St. Feliu de Guixols	17.779	69		15	-	-	-	-	-	15
	Cerdanya	Puigcerdà			20							
	Gironès 129.044	Girona	70.576	179	292	81	30	-	-	-	-	51
		Salt	21.519	60		15	-	-	-	-	-	15
	Garrotxa 46.708	Olot	27.482	58	69	54	30	-	-	-	-	24
	La Selva 104.833	Blanes	27.713	114	212	30	-	30	-	-	-	-
		Lloret	16.674	30		30	30	-	-	-	-	-
		Sta. Coloma de Farners	8.408	26		65	-	20	-	-	-	-
		Vidreres	4.095	20		15	-	-	-	-	-	15
Pla de l'Estany 23.833	Banyoles	14.395	87	37	30	30	-	-	-	-	-	
Ripollés 26.365	Ripoll	10.908	2	33	-	-	-	-	-	-	-	
TOTAL				874	1041	464	180	80	0	0	15	189

Font: DOG: 3277. Resolució de 3 d'octubre de 2000
Dt. d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació

Consideracions: a l'oferta de la DDTT de Girona

Ciutats caps de comarca sense PGS: Puigcerdà (habitants); La Bisbal (habitants).

Comarques sense PGS: La Cerdanya (20 alumnes amb certificat; 546 km²);

Relació entre oferta i demanda: L'oferta significa el 45 % de la possible demanda, xifra que considero molt insuficient.

Anàlisi de l'oferta: : Les places proporcionades pel Dt. d'Ensenyament signifiquen el 56 % de l'oferta. Les promogudes per altres administracions, el 3 % . Cal tenir en compte que no hi ha cap oferta promoguda per l'administració local, llevat de la col.laboració en els PTT. Les que ofereixen entitats de titularitat privada signifiquen el 41 %, moltes de les quals no són gratuïtes. Per tant, l'oferta de Girona està molt decantada cap al sector privat. Per concloure, considero que caldria revisar l'oferta de la DDTT de Girona per garantir major nombre de places globals i major oferta gratuïta.

QUADRE RESUM DE L'OFERTA DE PGS ESPECIFICADA PER DDTT. CURS 2000-01

DDTT	Comarca	Ciutats	Habitants	Previsió demanda	Alumnes amb certificat	Places ofertes	Alumnes PTT	Alumne T x F	Alumnes NEE	Adminis tra. Local	Depart. Agricult.	Altres entitats	
BARCELO -NA COMAR- QUES	Alt Penedès 73.196	Vilafranca	28.553	101	151	75	30	30	-	15	-		
		Sant Sadurní	9.205	68		-	-	-	-	-	-		
	Bages 152.556	Manresa	64.385	147	282	132	30	40	-	20		42	
		Cardona	5.882	3		20	-	20	-	-	-		
		Navàs	5.812	20		15	-	-	-	-	-		15
		St. Joan Vilato	8.446	16		10	-	10	-	-	-		-
		Santpedor	5.062	10		10	-	-	10	-	-		-
	Barcelonès 622.573	Badalona	210.987	484	3305	364	30	70	35	75	-	159	
		L'Hospitalet	255.050	565		376	-	50	-	60	-	266	
		Sat. Adrià	33.361	58		30	-	30	-	-	-	-	
		Sta. Coloma de Gramanet	123.175	379		135	-	-	-	105	-	30	
	Berguedà 38.606	Berga	14.207	52	35	-	-	-	-	-	-	-	
		Cercs	1.4.96	0		30	-	-	-	-	-	30	
	Garraf 90.435	Vilanova	47.979	209	227	105	30	-	-	75	-	-	
	Maresme 293.103	Arenys de Mar	11.827	24	752	15	-	-	-	-	-	15	
		Argentona	8.676	19		30	-	-	-	30	-	-	
		Calella	11.687	49		15	-	-	-	-	-	15	
		Canet	9.455	34		15	-	-	-	15	-	-	
		El Masnou	20.887	31		30	-	-	-	30	-	-	
		Malgrat	12.707	40		20	-	20	-	-	-	-	
Mataró		102.018	316	161		30	-	20	45	-	66		
Pineda		17.884	41	30		30	-	-	-	-	-		
Premià de Dalt		7.774	1	30		-	-	-	30	-	-		
Premià de Mar		24.420	74	30		-	-	-	30	-	-		
Tordera		8.918	19	20		-	-	-	-	-	20		

DDTT	Comarca	Ciutats	Habitants	Previsió demanda	Alumnes amb certificat	Places ofertes	Alumnes PTT	Alumnes T x F	Alumnes NEE	Adminis. Local	Depa. Agricul.	Altres Entitats	
BARCE- LONA COMAR- QUES	Osona 122.923	Masies de Voltregà	2.585	0	290	15	-	-	-	-	-	15	
		Manlleu	17.035	51		60	-	-	-	30	-	30	
		Torelló	11.952	46		30	30	-	-	-	-	-	
		Vic	30.397	94		70	30	-	-	30	-	10	
	Vallès Oriental 262.513	Cardedeu	10.805	0	679	15	-	-	-	15	-	-	
		Granollers	50.951	138		185	-	20	-	-	-	165	
		La Garriga	10.476	15		15	-	-	-	15	-	-	
		La Llagosta		24		30	-	30	-	-	-	-	
		Mollet del Vallès	41.911	143		20	-	20	-	-	-	-	
		Montmeló	7.675	39		30	30	-	-	-	-	-	
		St. Celoni	12.890	35		30	30	-	-	-	-	-	
		Sta. Maria Martorelles	658	0		40	-	-	-	40	-	-	
	TOTAL	1.655.905			3345	5.721	2.243	300	340	65	660	-	878

Font: DOG: 3277. Resolució de 3 d'octubre de 2000
Dt. d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació

Consideracions a l'oferta de la DDTT de Barcelona -Comarques

Ciutats caps de comarca sense PGS: Berga.

Relació entre oferta i demanda: L'oferta significa el 39 % de la possible demanda. Hi ha molta més demanda que oferta.

Anàlisi de l'oferta: Les places proporcionades pel Dt. d'Ensenyament signifiquen el 31 % de l'oferta. Les promogudes per altres administracions, el 29 % i les que realitzen entitats de titularitat privada, el 39 %, moltes de les quals no són subvencionades. Per tant, tot i que en aquesta DDTT hi ha un millor equilibri entre l'oferta pública i la privada, l'oferta global és totalment insuficient. És necessari una urgent revisió de l'oferta per tal d'augmentar-la i acostar-la a les necessitats reals del territori. A més, caldria assegurar que tota l'oferta fos gratuïta.

QUADRE RESUM DE L'OFERTA DE PGS ESPECIFICADA PER DDTT. CURS 2000-01

DDTT	Habitants	Previsió demanda	Alumnes amb certificat	Total places ofertes	Alumnes PTT	Alumnes T x F	Alumne NEE
BERCELONA CIUTAT	<u>5.508.805</u>	2.577	1928	2.538	180	230	163

Font: DOG: 3277. Resolució de 3 d'octubre de 2000
Dt. d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació

Consideraciones a l'oferta de la DDTT de Barcelona Ciutat

Relació entre oferta i demanda: L'oferta significa el 131 % de la possible demanda. Hi ha molta més oferta que possible demanda, tot i que cal tenir en compte la funció de la ciutat de Barcelona de cap de l'àrea metropolitana.

Anàlisi de l'oferta: : Les places proporcionades pel Dt. d'Ensenyament signifiquen el 23 % de l'oferta. Si es parteix de les necessitats reals –el nombre de certificats del curs anterior-, la proporció arriba al 29 %. Les promogudes per altres administracions, signifiquen el 19 % si es parteix de l'oferta i el 25 % , si es parteix del nombre de certificats. Les que realitzen entitats de titularitat privada signifiquen el 58 % de l'oferta i el 76 %, si es parteix del nombre de certificats. Per tant, l'oferta a Barcelona ciutat està descompensada, ja que hi ha més oferta que demanda potencial. També està molt decantada cap al sector privat.

QUADRE RESUM DE L'OFERTA DE PGS ESPECIFICADA PER DDTT. CURS 2000-01

DDTT	Comarca	Ciutats	Habitants	Previsió demanda	Alumnes amb certificat	Total places ofertes	Alumnes PTT	Alumnes T x F	Alumn NEE
BAIX LLOBREGAT ANOIA	Anoia	Igualada	32.512	93	213	65	30	20	
	86.964								
	Baix Llobregat	Castelldefels	38.509	102	1558	90	-	-	-
	610.192	Cornellà	82.490	163		82	30	40	-
		Esparreguera	14.501	39		-	-	-	-
		Esplugues	46.810	69		110	-	-	-
		Gavà	37.985	104		30	-	-	-
		Martorell	17.822	33		60	30	-	-
		Molins	18.752	48		30	30	-	-
		Olesa	15.797	30		-	-	-	-
		El Prat	63.255	138		75	30	30	-
		St. Andreu de la Barca	18.332	51		20	-	20	-
		St. Boi	78.005	207		90	30	20	10
		St. Feliu	35.797	92		44	30	-	-
		St. Joan Despí	26.805	54		12	-	-	-
	St. Vicenç dels Horts	22.621	54	30		-	-	-	
	Viladecans	53.235	127	135	30	30	-		
TOTAL				1404	1771	873	240	160	10

Font: DOG: 3277. resolució de 3 d'octubre de 2000

Dt. d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació

Consideracions a l'oferta del la DDTT del Baix Llobregat-Anoia:

Ciutats sense oferta pública de PGS: Esparreguera, Esplugues, Gavà, Olesa, St. Joan D'espí i St. Vicens dels Horts D'aquestes ciutats n'hi ha 4 que tenen més de 20.000 habitants.

Relació entre oferta i demanda: L'oferta significa el 49 % de la possible demanda. Hi ha molta més possible demanda que oferta.

Anàlisi de l'oferta: Les places proporcionades pel Dt. d'Ensenyament signifiquen el 47 % de l'oferta. Les promogudes per altres administracions, el 12 % i les que realitzen entitats de titularitat privada, el 41 %. La conclusió és que cal augmentar el nombre de places que s'ofereixen per tal d'adequar l'oferta a les necessitats del territori i garantir que totes les places siguin gratuïtes.

QUADRE RESUM DE L'OFERTA DE PGS ESPECIFICADA PER DDTT. CURS 2000-01

DDTT	Ciutats	Habitants	Previsió demanda	Alumnes amb certificat	Total places ofertes	Alumnes PTT	Alumnes T x F	Al
VALLÈS OCCIDENTAL	Badia	17.058	50	1613	30	-	30	
	Barberà	25.484	48		30	-	-	
	Cerdanyola	5.053	132		30	-	-	
	Montcada i Reixac	27.068	58		20	-	20	
	Palau de Plegamans	9.689	61		30	30	-	
	Ripollet	28.903	80		50	-	20	
	Rubí	54.085	217		30	-	-	
	Sabadell	185.798	473		245	30	80	
	St. Cugat	47.210	198		-	-	-	
	Sta. Perpètua	18.120	51		-	-	-	
	Sentmenenat	5.253	20		15	-	-	
	Terrassa	163.862	417		235	-	10	
	TOTAL				1805	1613	715	60

Font: DOG 3277, Resolució, de 3 d'octubre del 2000
Dt. d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació

Consideracions a l'oferta de la DDTT del Vallès Occidental

Ciutats sense oferta pública de PGS : Barberà del Vallès; Rubí i St. Cugat.

Relació entre l'oferta i la demanda: L'oferta significa el 44 % de la possible demanda. Hi ha molta més possible demanda que oferta.

Anàlisi de l'oferta: Les places proporcionades pel Dt. D'Ensenyament signifiquen el 30 % de l'oferta. Les promogudes per altres administracions signifiquen el 20 % i les que ofereixen centres de titularitat privada signifiquen el 50 %. En conclusió, es fa necessari revisar l'oferta d'aquesta DDTT i augmentar el nombre de places per tal d'adequar-la a les necessitats del territori. Tanmateix, cal garantir que augmenti el nombre de places gratuïtes.

Consideracions finals a tota l'oferta de PGS

Si bé he afirmat que, en termes globals, l'oferta de PGS és adequada a les necessitats detectades, quan es fa una anàlisi d'aquesta per DDTT es veu immediatament que és molt desequilibrada. Llevat de Lleida i Barcelona- ciutat on hi ha més oferta que demanda potencial- en els altres territoris hi ha una oferta insuficient, sobretot a Barcelona Comarques, el Baix Llobregat-Anoia i el Vallès Occidental on no arriba ni al 50 % de la demanda estimada.

Aquestes dades són especialment problemàtiques quan es dona en el territori una elevada proporció de places susceptibles de no ser subvencionades. En aquest sentit, el Vallès Occidental, el Baix Llobregat Anoia i Barcelona Comarques presenten una situació especialment delicada: una oferta gairebé insuficient i un elevat percentatge de places ofertes per centres de titularitat privada, moltes de les quals no han estat subvencionades fins que el Decret 93/2002, de 19 de febrer -que estableix les bases reguladores de la concessió de subvencions per a la realització d'accions formatives adreçades específicament a persones que s'incorporin als Programes de Garantia Social- crea una convocatòria específica adreçada als centres col·laboradors i ofereix la possibilitat d'incrementar els PGS subvencionats.

Percentatge de places ofertes per DDTT en relació a la demanda estimada. Curs 2000-01

DDTT	% de places ofertes en relació a la demanda prevista	% de places ofertes per centres de titularitat privada
Tarragona	58	28
Lleida	99	40
Girona	56	41
Barcelona-Comarques	39	39
Barcelona Ciutat	131	58
Baix Llobregat-Anoia	47	41
Vallès Occidental	44	50

Fonts: DOG: 3277. Resolució de 3 d'octubre de 2000. Departament d'Ensenyament.

Observant aquestes dades, dedueixo que caldria revisar els criteris d'implantació geogràfica dels PGS. A priori, no sembla que es tinguin en compte criteris relacionats amb el nombre d'habitants, el caràcter de zones especialment deprimides o el nombre d'alumnes que no acrediten.

Malgrat els problemes constatats en el disseny de l'oferta, segons dades del propi Dt. d'Ensenyament, pel curs 2001-02 s'ha disminuït aquesta, ja que molts cursos no s'havien realitzat per falta de demanda.¹¹ Això ens porta a interrogar-nos sobre les causes d'aquesta manca de demanda, sobretot si tenim en compte que les xifres de fracàs escolar a l'ESO ens remetent a la necessitat d'una oferta major i més equilibrada. Algunes hipòtesis interpretatives de les seves causes són: Una inadequada orientació a secundària? Manca d'atractiu de l'oferta? Desinterès de l'alumnat per continuar la formació a la sortida de l'ESO, encara que aquesta sigui molt pràctica? Incorporació prematura dels i les joves al mercat de treball, degut a una conjuntura expansiva amb moltes opcions de feina? Inadequació dels calendaris de finalització de l'ESO i d'inici dels programes quan es tracta de modalitats subvencionades pel Dt. de Treball?

En els apartats que segueixen intentaré respondre aquests interrogants que ens ajudaran a esbrinar els problemes que plantegen aquests programes, sense oblidar els interrogants inicials.

¹¹ Solans, Rosa: Els Programes de Garantia Social. Presentació en Power Point en el marc del Seminari d'Orientació, realitzat a La Seu d'Urgell, octubre de 2001. Web del Departament d'Ensenyament.

5.7. Les condicions en què es realitzen els PGS

5.7.1 L'alumnat

Quan ens preguntem quines persones joves s'adrecen als PGS és obvi que, malgrat les diferències que hi pugui haver, totes comparteixen un tret identificador: la manca d'una titulació que els permeti continuar en el sistema educatiu reglat. Els professionals que treballen en PGS solen assenyalar uns trets comuns que comparteixen els nois i noies que cursen aquests programes:

- Fort sentiment d'inferioritat
- Baixa autoestima
- Baixes expectatives de cara a construir un futur personal i professional
- Baix desenvolupament de les habilitats de formació professional bàsica
- Desorientació sobre el seu futur
- Manca de recursos per trobar una ocupació i consolidar-la

Tot i que ningú no nega que aquestes característiques són comunes a l'alumnat, si volem veure fins a quin punt l'oferta s'ajusta a les necessitats de les persones a qui s'adrecen aquestes programes, haurem d'afinar més sobre les diferents situacions de conflicte i de dificultat que es donen en acabar l'ESO.¹² Segons Funes, no existeix una categoria de nois i noies susceptible de ser candidata als PGS, ja que són diverses les situacions de dificultat i de conflicte que es poden produir en acabar la secundària obligatòria. Veiem quines són les situacions que, segons Funes, porten a la Garantia Social (Funes, 1998):

Situació A: de concentració de tensions: En aquesta situació s'hi troba un grup d'adolescents inserits vitalment en el conflicte i en la tensió. Són joves que viuen l'escola com a problema i que recíprocament l'escola també els vivència a ells com a problema. En aquest col·lectiu tendeix a predominar la tensió, el desànim, la dificultat per autovalorar-se. Els nois i noies solen buscar la sortida fora de l'escola. Sovint, la família afegeix crisi, ja que moltes d'elles es troben ambn dificultats- fragilitat social i absència de cohesió interna-. Segons Funes en aquesta situació s'hi troba un col·lectiu que arriba al 22 %.

Situació B: de contradiccions educatives: Sol referir-se a la situació que viuen adolescents en crisi amb el sistema educatiu, en forta contradicció entre les expectatives familiars – l'estudi com a mitjà de promoció social- i les seves possibilitats o interessos, allunyats del món escolar. El context familiar que predomina és la família de la nova classe mitjana, pares i mares que traslladen als fills unes expectatives socials d'èxit associades a la titulació, a la universitat i al bon rendiment acadèmic. Segons Funes, un 13 % dels nois i noies es troba en aquesta situació.

Situació C: de recuperació parcial de les dificultats: Sol referir-se a nois i noies en procés de recuperació de part de les seves dificultats, amb panorames familiars poc o gens estimulants, que disposen de molt pocs recursos culturals. En aquests col·lectiu serà determinant el paper de l'escola i les oportunitats que els ofereixi, ja que personalment encara no s'han instal·lat ni en el conflicte ni en la contradicció. Segons l'autor esmentat, un 10 % dels adolescents es troba en aquesta situació.

Per tant, si les situacions són tan diverses, fins a quin punt podem considerar que és adequada l'oferta que es fa? Per tal d'avaluar l'oferta, ens hem de fixar només en les opcions professionalitzadores que s'ofereixen o més aviat en els estímuls personals i en les formes d'influir educativament que es donen en aquests programes per tal de facilitar el procés d'incorporació social dels nois i noies?

Si focalitzem la mirada en les opcions professionalitzadores que s'ofereixen crec que està clar que l'oferta és molt limitada i que no té en compte l'alumnat que es troba en la situació B. Veiem com ho defineix una tutora de 4ESO:

“Jo trobo que aquesta oferta és molt poc atractiva per a les persones de classe mitjana. Quan dius a la família, aquest noi podria fer serralleria o pintura, no ho volen ni sentir. Prefereixen apuntar-lo als cursos que fa Benestar Social. Potser el nostre problema és que se suspèn la ESO a persones que tenen capacitats però que els falten hàbits. N'hi ha que podrien fer coses més interessants. No tots estan desahuciats. Jo crec que aquesta oferta està massa pensada per a persones que podrien caure en la marginació”
PT. IC.

En els llocs on hi ha diverses alternatives de PGS, sol haver una diferència entre l'alumnat que s'adreça a als PTT i el que cursa T x F. Veiem com ho explica una professora:

¹² Tant Funes com Casal es neguen a parlar de “tipologies d'alumnes conflictius” i ambdós parlen de

“La tipologia d’alumnes és molt variada, però des de que hi ha les Cases d’Ofici allà hi van persones més extremes. Per dir-ho d’alguna manera, els alumnes que venen al PTT tenen famílies darrera que no apreten tant per a un treball immediat, potser estan més disposats a continuar la seva formació, encara que molts estan ja bastant cremats”
PTT. P.EUB.

El que sembla clar és que hi ha especialitats més dures que d’altres, que són més acadèmiques. En aquestes, la línia divisòria que separa un PGS d’un cicle formatiu, de vegades, no està prou definida. Així és com ho descriu el titular d’un centre col·laborador:

“Nosaltres com que oferim auxiliar d’oficina i comerç i auxiliar de recepcions mèdiques trobem alumnat més acadèmic. Per això vam deixar de fer automoció. Teníem massa conflictes. De fet, no hi ha gaire diferència entre les persones que fan aquests PGS i les que tenim apuntades al Cicle Formatiu de grau mitjà. De vegades, les dels PGS són millors. Hi ha criteris molt diferents entre els centres per donar o no el títol. Això es nota molt en aquests dos cursos. De vegades no saps què diferencia uns o altres”.
PGS.TCC.

Aquestes intervencions en fan veure que els àmbits professionals i les modalitats formatives que s’ofereixen determinen el tipus d’alumnat que s’hi adreça. Com més s’acosta l’àmbit professional a un perfil acadèmic, més fàcil és que les persones que s’hi matriculen estiguin motivades per la reinserció educativa. En canvi, com més allunyat del perfil acadèmic, és més probable que l’alumnat que hi recorre estigui directament interessat en el món del treball. No està estudiat, però és fàcil que es doni una correspondència entre el context social i familiar i l’àmbit professional pel qual s’opta. Malgrat això, totes aquestes consideracions queden desvirtuades si es té en compte que en molts territoris l’oferta de modalitats formatives és tan limitada que les persones que realitzen PGS pràcticament no tenen altres oportunitats de tria. En resum, tot i que els àmbits professionals dels PGS poden determinar el tipus d’alumnat que s’hi adreça, el cert és que sovint les possibilitats de tria són força limitades.

Tanmateix, fora interessant d’abordar la segona opció que he apuntat, per tal de valorar fins a quin punt els PGS faciliten el procés d’incorporació social dels nois i noies. Per analitzar aquest punt, convé remetre’s a l’apartat referent a la valoració que fan dels PGS l’alumnat i el professorat. En tot cas, convé avançar que la valoració és molt positiva, fet que em porta a afirmar que aquests programes comporten un potent paper socialitzador.

Per acabar, alguns comentaris sobre el desconcert de l'alumnat com a actitud vital, desconcert que ha estat ratificat des de diferents punts de vista i que expliquen part del seu fracàs:

“Aquests nois es perden perquè van despistadíssims, perquè tenen expectatives de que trobaran una feina i guanyaran molts calers, perquè la seva experiència en tot el que sigui estudiar és nefasta”

Tc M. EUB.

Amb paraules semblants ho formula una tutora:

“Estan molt despistats. Tenen moltes fantasies sobre el seu futur professional. Pensen que sense fer res trobaran feines molt interessants i ben pagades. Després la vida ja els ensenya ja, però han perdut un temps preciós”

PT. IC

5.7.2. El professorat

Una conseqüència de la diversitat i fragmentació de l'oferta formativa és la diversitat de situacions laborals que té el professorat. Així, trobem que en els PGS de més tradició en el Departament d'Ensenyament –els PTT- hi predomina professorat funcionari en la responsabilitat de tutoria (ja siguin dependents de l'administració autonòmica o de l'administració local), encara que els experts siguin contractats. En canvi, en la modalitat T x F, de molta més recent creació, tot el professorat està contractat en condicions precàries. Veiem com ho expliquen les persones afectades:

...”¿Tu crees que se puede trabajar en una situación tan precaria como la nuestra? Ahora mismo acabo de firmar la hoja del paro. Se me acaba el contrato y no se si voy a empezar en mayo, en abril o nunca. Con qué ánimo voy a actuar? Lo normal es que si me aparece algún trabajo más interesante, me vaya. ¿Y toda la experiencia que he acumulado durante los tres años que he estado aquí? Como ves, a nadie le importa que esto funcione o no. Pero es que a mi me gusta este trabajo. Ves que nadie te lo agradece, que nadie te da alicientes y uno se viene abajo. Si no incentivan al personal que trabaja en esto...Creo que sería necesario saber que íbamos a tener continuidad.

TXF. P.IC

La precarietat laboral ha estat un tema recurrent en totes les entrevistes que he realitzat:

“Un altre problema que no t'hem comentat és el nostre contracte. No sé si saps que se'ns fan contractes de sis mesos i que ara passem a l'atur”

T x F. P. EUB

Aquesta situació laboral crea molt de desànim entre el professorat, que a més es queixa que la seva funció no és valorada ni reconeguda:

“Otro de nuestros problemas es que a menudo hacemos una labor que incide más en la inserción social que en la profesional. Piensa que en cierta forma nosotros hacemos de asistentes sociales, de psicólogos. No está claro que es lo que prima, si lo profesional o lo

asistencial. A menudo parece que se nos haya contratado solo para evitar que los chavales estén en la calle. Una cosa es que tengas un chaval conflictivo y lo hagas recapacitar, la otra es que dediques buena parte de tu tiempo a resolver conflictos. Yo solo pido que alguien tenga en cuenta la labor que estamos haciendo aquí. Creo que nadie lo sabe, ni lo valora”
T x F.P. IC.

El professorat, a més, sol queixar-se de la manca de formació i de les dificultats per accedir-hi:

“Aquí s’oblida que som professionals no educadors. Per tant, necessitem molta formació, necessitem recolzament. El conveni estableix que, com a personal contractat, tinc dret a una sèrie d’hores de formació dintre de l’horari, o en cas de ser fora de l’horari, que se’m compensarà. No sé si la compensació ha de ser econòmica o horària. Però la formació que s’ha ofert és poca (deu hores) i fora d’horari. Jo ho he demanat per escrit, però com que no va entrar per registre, no m’han contestat. Ja veus, estem aquí, i ens sentim a vegades com a “un fort apatxe”.

T x F.P. EUB (bm)

Situació semblant tenen els experts que realitzen l’àmbit professionalitzador dels PTT:

“Els experts que fan la formació professionalitzadora tenen contractes temporals. Això fa que hi hagi mobilitat. Sovint marxen i has de buscar altres persones. Si els entrevistes, ja veuràs que estan molt queixosos de les seves condicions laborals. Normalment et diuen: “Jo faig aquesta feina perquè no en tinc una altra. Si trobo una feina més estable, marxaré”

PTT. P. EUB.

La situació laboral del professorat de PGS pot ser més estable, si aquesta oferta formativa s’integra en el conjunt d’activitats acadèmiques que oferta un centre: Veiem que diu al respecte el titular d’un centre col·laborador del Departament d’Ensenyament:

“Tot el personal que tenim fent PGS és de plantilla del centre. Si un dia no els autoritzessin, faríem menys hores o buscaríem una altra cosa.

-Per tant, res diferencia al professorat dels PGS del dels Cicles Formatius?

Res, són les mateixes persones”

PGS. TCC.EUB.

En canvi, la situació laboral del professorat pot ser més precària si el centre en qüestió depèn de les subvencions per a realitzar la seva oferta:

“Nosaltres som un centre municipal que fem formació ocupacional, orientació i inserció. Tot el professorat està contractat per fer aquestes funcions. Tothom té contracte temporal. Es pot contractar quan et confirmen les subvencions.”

PGS. AL.P

En resum, tot i que les situacions laborals són molt diverses, hi ha un percentatge molt nombrós de professorat que està contractat en situació molt precària.

Això genera mal estar, frustració i desànim i és un dels principals problemes estructurals dels PGS.

5.7.3. L'organització dels programes. El calendari d'inici i la posada en marxa

Pel que fa a l'organització dels PGS, un dels problemes que més destaca és el dels calendaris. Així ens trobem que els programes que depenen de la subvenció del Departament de Treball (T x F i un nombre important de programes de l'administració local) han d'iniciar-se en el moment en què es confirma la subvenció. Veiem com ho formula un professor:

"Per mi un altre problema és la diferència que hi ha entre el moment que acaba l'ESO i quan comença el curs. Com que això no depèn d'ensenyament, la subvenció va per anys naturals, i sembla que no es pot canviar"

T x F. P. EUB.

En el mateix sentit es manifesta una tècnica municipal d'una ciutat de l'entorn urbà de Barcelona que no solament considera que aquesta és una de les causes que explica l'escàs èxit dels programes, sinó que també aporta solucions:

"Quan els programes són aprovats generalment no és el moment. Ara mateix està acabant el curs de T x F i en aquest moments no se sap si al gener n'hi hauran, si serà al febrer o al març. Es calcula que sí, però no hi ha garanties de res. Si es tingués més seguretat, seria una bona ocasió per poder dir als alumnes dels instituts que ja tenen setze anys o estan a punt de fer-los i els podria interessar aquesta opció: "mireu, al gener us espera una nova alternativa". Però tampoc es podrà fer perquè al gener segurament no estaran en marxa. I després a l'any passat a la ciutat es van aprovar cursos de garantia social al mes d'abril. Tots diem que els nostres joves són bastant mimats i que viuen molt bé, però el cert és que tenen una edat i estem en aquest món i en aquest moment, i aquest joves, ni tan sols havien acabat l'escolaritat obligatòria i el que se'ls ofería era incorporar-se ja i no tenir vacances. I, és clar, al segle XXI i en aquesta edat, a qui no li agrada tenir vacances? Crec que culpabilitzem molt al joves, però tampoc els oferim condicions adequades.

-Però això sembla que no pot tenir solució, ja que depèn del Fons Social Europeu?

Sí, depèn del FSE, però també depèn del Departament de Treball i del municipi. De vegades, el municipi hi està tan implicat que es brinda a compensar aquest desajustament en l'oferta.

-Per tant, tu no creus que aquest sigui un problema insalvable?

I tan que no ho és! Sembla impossible que encara no hi sigui aquesta solució! Sembla impossible que encara no hi hagi una estructura estable. A veure, tot ha de ser subjecte a canvis, perquè les especialitats que s'ofereixen no s'han d'eternitzar, però el que no pot ser és aquesta precarietat organitzativa"

TcM. EUB

En canvi, això no succeeix en els programes que no depenen per la seva posada en marxa de la subvenció de treball. En aquest sentit es pot afirmar que la

correspondència amb els curs escolar contribueix a l'èxit del programa. Així ho explica una tutora d'un PTT.

"El curs comença i acaba com els altres cursos acadèmics i això és molt important".
PTT.PA.EUB.

En resum, quan el calendari d'inici no es correspon amb el curs acadèmic és fàcil que es perdin alumnes, ja que hi ha un fort desajustament entre el moment en què es fa palesa la necessitat de recórrer a un PGS i el moment en què és possible accedir al recurs. En canvi, sembla que quan els PGS s'adeqüen al calendari acadèmic és més fàcil garantir-ne la continuïtat.

Un altre problema relacionat amb l'anterior és la urgència de la posada en marxa dels programes que depenen de la subvenció: Així ho explica un professional:

"Piensa que cuando te autorizan tienes que buscar a toda prisa a los alumnos. Yo creo que deberían contratarnos, como mínimo, una semana antes, para poder hacer entrevistas, pruebas... pero, no, aquí, te autorizan y empiezas ya, o mejor dicho, ayer".
Tx F. P. EUB

Un altre professional fa la proposta de crear un servei local centralitzat per tal de pal·liar aquest problema:

"Para que te concedan el curso debes tener a los chavales inscritos. Esto se hace muy rápidamente. Cuando te dicen si, entonces hay que buscar a toda prisa a los chavales. Y yo me pregunto, porqué no nos dejan planificar el curso con más tiempo? Pero te dicen, no, no, primero los chavales, luego te autorizan. Cuando lo hacen, empezar es de hoy para mañana. Creo que este es uno de los problemas más graves porque condiciona el funcionamiento del programa. Quizás, si estuviera centralizado a nivel municipal, se acertaría mejor con las personas. Debería haber una bolsa de demandas centralizada, funcionaría mejor el programa, porqué te dirían, mira las personas que te mandamos responden a las características y al perfil de lo que pretende un PGS. Creo que todo funcionaría mejor. Además, se evitarían las presiones que recibimos para que admitamos a cada chico. A veces te vienen con toda la familia: "me tienes que coger, me tienes que coger"
T x F. P. EUB. (bm)

En resum, les urgències en la posada en marxa dels PGS no faciliten una adequada selecció de l'alumnat.

5.7.4. L'ubicació dels PGS, les instal·lacions i els equipaments

En general els PGS solen fer-se en locals molt variats, en funció de la dependència administrativa dels diferents programes. Veiem en quins locals es desenvolupen les diferents modalitats de PGS:

- Els PTT poden realitzar-se en instituts de secundària o en locals municipals.

- Els T x F sempre s'ubiquen en instituts de secundària.
- Els programes de l'administració local es realitzen en dependències municipals
- Els programes del Departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca es porten a terme en ECA (Escoles de Capacitació Agrària)
- Els programes adreçats a alumnat amb NEE es realitzen en CEE (Centres d'Educació especial)
- Els programes realitzats per entitats col·laboradores del Dt. d'Ensenyament solen realitzar-se en centres de titularitat privada o en locals dependents d'organitzacions sindicals i/o empresarials i de fundacions sense ànim de lucre.

Els centres que acullen PGS juntament amb altres etapes educatives solen exercir una influència benèfica en l'alumnat, ja que es donen referents i models positius. Així ho destaca una professora:

“Un altre dels avantatges més grans d'aquest programa és que es realitza en un IES. Això permet l'alumnat tenir referents positius i, des del centre, també fa que es valori més el canvi que fan aquests alumnes. Abans estàvem en un local a part i crec que no era gens positiu, perquè la marginació genera marginació. A aquest alumnat li convé molt tenir en qui emmirallar-se.”
PTT.PT.EUB.

Tot i la bondat d'aquest encaix, cal tenir present que ubicar un PGS en un centre de secundària comporta introduir en la dinàmica d'aquests una entitat nova que té la seva pròpia direcció i la seva pròpia lògica de funcionament. Malgrat això, sembla que no es tracta d'un tema problemàtic, tal com assenyalen les dues veus que es transcriuen a continuació:

*“-Però vosaltres depeneu de la direcció del centre?
Si i no. Si, perquè estem sota el mateix sostre i hem de tenir actuacions coordinades. No, perquè administrativament som independents. De totes maneres, no tenim cap mena de problema. Des del primer dia que funcionem independentment, però seguim els mateixos calendaris i les mateixes línies d'actuació que té el centre”.*
PTT.PT.EUB.

“La veritat és que, quan vam començar, hi havia persones que no volien que hi fóssim. Però això s'ha anat resolent perquè també han vist que el centre ha millorat molt gràcies a aquest programa. A més també veuen com entraven aquest joves i com surten. Per això estan encantats, perquè veuen que en poc temps fan un canvi molt gran. Ara estem perfectament assumits per tothom. I això és molt important. Jo vaig estar en una altra casa d'oficis que estava en un altre institut i era molt diferent. Allà entràvem per una altra porta. La veritat és que l'acolliment que proporciona l'institut a la Casa d'Oficis és determinant per la integració d'aquests alumnes”
T x F.P.EUB.

Però l'ubicació dels PGS també pot ser un tema conflictiu. Quan els programes s'ubiquen en un entorn conflictiu i de marginació es perverteixen les finalitats per les

que foren dissenyats, especialment les que fan referència a la formació professionalitzadora i a la inserció. En aquestes circumstàncies, prima la cultura del subsidi:

“- Com veus aquest programa? Creus que s’aconsegueixen els objectius previstos? No massa, jo crec que prima més la cultura de la subvenció que la cultura del treball. D’aquesta manera és difícil que algú s’insereixi a la societat”
T x F. P. EUB (bm)

Per al professorat que es troba en aquestes circumstàncies, la causa que un programa esdevingui marginal és pel barri a on està ubicat el centre, però també per la manera amb què s’ha de seleccionar l’alumnat:

“Bueno, el problema vuelve a ser el mismo. Esto se ve como el último recurso y la gente no quiere acceder a este barrio. Además, si tienes en cuenta que empieza en enero o más tarde y que debe organizarse con una rapidez extrema, comprendes porqué tenemos el alumnado que tenemos....() La mayoría de los chavales que cursan esta modalidad lo hacen no para aprender una profesión e insertarse en el mundo laboral, sino porqué está subvencionado”
T x F. P. EUB (bm)

En la mateixa idea abunda un altre professor:

“La gent que fa aquest programa és molt especial. No es pot triar. Però això fa que aquest centre sigui molt diferent a d’altres. A aquí la majoria dels alumnes són gitanos. Quan et diuen sí, has de corre a omplir-lo amb deu alumnes. Això a mi em sembla dolent pel programa i un abús per nosaltres”
T x F. P. EUB (bm)

Sembla que en aquestes circumstàncies extremes, les subvencions i els contractes de treball esdevenen problemàtics:

“Així van passant coses i els alumnes descobreixen que un no ve i cobra igual, si està de baixa, cobra igual. Fins i tot hi ha nanos que, fent los fora amb un expedient disciplinari, com que no són ells els que s’han donat de baixa, cobren igual. Per molt que els diguis: “mira, si continues així t’ho retiraran, t’embargaran” ells el que veuen és que cobren igual.”
T x F. P. EUB (bm)

Alguns professors apunten solucions tendents a no garantir la subvenció d’entrada:

“Mira, yo la subvención la haría como un premio. O sea, tu sigues el curso, cuya finalidad es formarte para el trabajo, si cumples unos objetivos, al final de mes o del año recibes la subvención. Lo que no se puede hacer es que esté subvencionado de entrada porqué entonces condiciona el funcionamiento del grupo. La motivación para asistir debería ser la formación laboral, no lo que te dan a final de mes”
T x F. P. EUB (bm)

Un altre professional proposa més recursos de l’administració en el seguiment:

“Aquí sabem per altres persones que fan programes similars gestionats per l’Ajuntament, que són amics o parents dels que tenim aquí, i a aquests els descompten quan falten. Per tant, no és impossible! Només cal tenir una persona que tingui cura d’això i ho

gestioni bé. El que passa és que s'ha volgut posar en marxa amb el mínim de personal possible”.

T x F. P. EUB (bm)

En resum, els centres que es troben en barris marginals tendeixen a reproduir la marginalitat social on estan ubicats. En aquestes circumstàncies es perverteixen les finalitats d'aquests programes. Per aquesta raó, és aconsellable ubicar els PGS en instituts o locals menys marcats pel context social.

Pel que fa a les instal·lacions, sembla que el fet d'estar en un institut es veu positiu perquè es compte amb dependències àmplies i amb bones condicions:

“Que aquest programa estigui en un institut és bo perquè tens bones instal·lacions”

T x F. P.EUB (bm)

En canvi, no es valoren de la mateixa manera els equipaments que solen ser precaris, sobretot quan es tracta de programes subvencionats pel FSE, ja que aquest organisme no financia el material inventariable. Així ho explica un professor:

“Com que és un programa subvencionat per la UE, qui organitza el programa ha de posar les aules, ha de buscar els especialistes, ha de posar la maquinària. La UE paga els sous i els materials fungibles, però no el què és inventariable. Llavors, com que es fan aquests programes sense cap mena d'infraestructura, no tenim maquinària”

T x F. P.EUB (bm)

A manera de conclusió d'aquest apartat es pot afirmar que la precarització de les condicions de treball del professorat, sobretot en la modalitat T x F, els problemes d'organització dels programes, quan aquests depenen per a la seva autorització de la subvenció que prové del FSE, i els dèficits dels d'equipaments constitueixen forts condicionants. Així ho resumeix un professor, malgrat que no hi ha problemes significatius d'encaix entre els PGS i els centres on es realitzen:

“ A ver, los PGS en la base son fantásticos pero no funcionan en la realidad. En principio, coger personas desahuciadas y reinsertarlas en el mundo laboral y social. Esta es la teoría. Y la práctica, donde se queda?, porqué luego qué pasa, en la realidad? Que somos de tercera división. No hay una base sólida que aguante la estructura. Hay muchas cosas que no funcionan.”

T x F. P. EUB. (bm)

5.7.5. La formació professionalitzadora

La formació professionalitzadora té per finalitat dotar els alumnes d'unes capacitats professionals en un camp concret que els permetin desenvolupar activitats laborals de limitada complexitat. De fet, comporta iniciar-se en el món de la formació professional i significa un dels elements clau d'aquests programes. L'alumnat sol percebre-la com a un camí per iniciar-se en l'especialització:

"Yo estaba currando en la obra. Esto es muy cansado de la espalda, de todo, y dije: voy a ver algún cursillo para poder ir por algún camino, porque en la obra vas a ser peón y para llegar a oficial tienes que estar mucho tiempo y todas estas cosas. Dije, voy a buscarme algo que me facilite entrar en algún sitio. Y carpintería siempre me ha gustado"

T x F. A. EUB.

Llevat del programa T x F on l'experiència laboral s'aconsegueix a través d'un contracte de treball que realitza el propi Departament d' Ensenyament, les altres modalitats comporten realització de pràctiques en empreses, que són un component de vital importància dins del context formatiu dels PGS. La majoria dels centres docents estableixen contactes amb empreses del sector corresponent a cada especialitat, amb l'objectiu que els joves aprenents facin pràctiques en les seves instal·lacions, procurant que siguin aquestes dins del mateix municipi on es realitza la formació o en un entorn proper. Podríem dir que aquest és un dels principals elements definidors d'aquests programes i sembla que és un requeriment que manifesta un elevat grau de compliment. Veiem com ho explica una tècnica municipal:

"-Saps si totes les modalitats de PGS fan pràctiques a l'empresa i acompanyament a la inserció?"

Totes estan obligades a fer pràctiques. Un jove acredita aquell curs sempre i quan acabi fent una experiència de pràctiques en una empresa.

-Per tant, totes fan pràctiques?"

Totes

-I això es controla?"

Si. L'Ajuntament això ho té molt ben muntat.

-I les privades?"

Nosaltres tenim molt menys control sobre elles, però jo diria que sí. Parlo per l'experiència que tinc com a tutora d'un PTT abans d'entrar a treballar a l'Ajuntament, per exemple, buscaves empreses i et trobaves en una batalla per aconseguir empreses. A la que et descuidaves, ja t'havien passat al davant els salessians, o l'organisme municipal que gestiona aquests programes. Vull dir que amb això de les pràctiques hi ha un moviment important".

TcM. EUB.

Veiem, també, com ho explica el titular d'un centre privat:

-I tots fan pràctiques a l'empresa?"

Si això és obligatori, i la veritat és que als alumnes els motiva molt. Per nosaltres és relativament senzill perquè ja tenim una xarxa d'empreses on hi van els alumnes de Cicles Formatius. Però nosaltres també insistim molt per a que continuïn estudis. L'any passat es van presentar gairebé tots a la prova d'accés a FP i un 90 % la va aprovar.

-Creu que les pràctiques a les empreses ajuden a la inserció?

-I tan! Potser no tan per trobar llocs concrets com per conèixer el món de l'empresa. Amb el temps veiem que aquesta és una formació indispensable. Per poder-se inserir en el món laboral .s'ha d'haver passat prèviament per l'empresa.

TCC. EUB.

Per tant, sembla que la programació i realització de pràctiques a l'empresa és un requisit que té un nivell de compliment força elevat. També ho demostra el fet que en un estudi realitzat pel GRISIJ entre tot l'alumnat matriculat en PGS dependents del Departament d'Ensenyament, de l'Ajuntament de Barcelona i de la Diputació durant l'any 2000, el 96 % havia realitzat pràctiques i es mostrava satisfet de les mateixes¹³. Queda, però, el dubte si en totes les modalitats formatives el compliment d'aquest requisit és tan alt. Caldria veure si el grau de compliment és el mateix en els centres on no es disposa d'infraestructura i de tradició en la seva realització.

Un problema constatat és que el conveni que regula la realització de pràctiques a l'empresa és diferent en els organismes dependents del Departament d'Ensenyament que en els que depenen de Treball. Així ho explica una persona afectada per la duplicitat de formalismes i de tràmits burocràtics:

"Caldria detenir-se a pensar en la possibilitat de simplificar el sistema de pràctiques pel que fa als convenis que les regulen, i igualar aquest procediment, per exemple, amb el de les pràctiques de formació ocupacional. Per què s'utilitzen convenis diferents i indicacions diferents per a una cosa que és la mateixa? No estarem duplicant paperassa i esforços?. El Departament d'Ensenyament i el Departament de Treball han pensat a sistematitzar i homologar les estades de pràctiques a l'empresa?"

Charo Romano i Àngels Basqué. Les accions de Garantia Social a l'IMFE a Aproximacions a la Garantia Social, 1999.

Finalment, cal assenyalar que quan la professionalització es fa a través d'un contracte laboral que es realitza en un centre d'ensenyament no sempre resulta senzill diferenciar el món acadèmic del món professional. El comentari que es transcriu a continuació, realitzat per una alumna de la modalitat T x F, posa de manifest la difícil frontera que hi ha entre aquest dos móns:

¹³ GRISI (Grup de Recerca sobre intervencions socio-educatives en la infància i la joventut) : El procés de planificació del projecte professional i vital dels joves dels Programes de Garantia Social. Barcelona, 2002.

*“Bueno, hay gente que hace más rápidamente su trabajo y otra gente que es más lenta. Pero, claro, para ser un curso, son demasiadas horas.
-Pero no es sólo un curso, es un contrato. En el fondo, es tu primer trabajo ya.
Claro, esto, también lo he pensado, pero no es tan importante. Son demasiadas horas, aunque ya comprendo que si tienes un trabajo te pondrán las mismas horas o más”.*
T x F.A. EUB.

Un altre comentari, realitzat per un professor d'aquesta modalitat ho posa en evidència:

“Que aquest programa es faci en un institut està bé, però has de marcar una diferència molt gran, sinó els nanos es pensen que és una continuació dels estudis, no s'adonen que és un contracte de treball. El que estan fent és una formació professional per trobar feina, no per passar l'estona. Aquí hi ha noies que, quan els preguntes: què estàs fent aquí? et contesten: hasta que me case.. Escolta, hasta que te cases no, això és per aprendre a treballar i trobar feina!. Costa molt.
T x F.P. EUB.

5.7.6. La inserció laboral

L'absència de dades generals i desagregades per territoris sobre el grau d'inserció de l'alumnat que ha cursat PGS és una dificultat a l'hora de valorar-ne l'eficàcia. L'anàlisi desglosada de les memòries lliurades al Dt. d'Ensenyament referides als PTT¹⁴, ens mostren que l'alumnat d'aquesta modalitat formativa havia aconseguit un lloc de treball en finalitzar el programa (juny del 2000) en un 47 %, xifra que s'eleva fins al 75 %, passats 6 mesos, tot i que no queda clar si el treball aconseguit pertany al mateix camp professional que la formació rebuda.

Tot i l'interès d'aquestes dades, que són inèdites i que m'han estat lliurades per la Subdirecció General de Programes i Recursos, em remetré a l'estudi realitzat pel GRISI,¹⁵ entre alumnat matriculat en PGS a l'any 2000, ja que treballa sobre alumnat de les diferents modalitats formatives. L'estudi ha consistit en una entrevista telefònica, per tal d'esbrinar la seva situació laboral, entre 9 i 11 mesos després d'haver finalitzat la seva formació. Atès que aquest estudi recull alumnes procedents de programes patrocinats per diferents institucions (Dt. d'Ensenyament, Ajuntament de Barcelona i Diputació de Barcelona), múltiples modalitats formatives (PTT, T x F, Nivell1) i molt variades famílies professionals, prendré com a referència els resultats que aporta, ja que constitueixen una mostra prou significativa del grau d'inserció d'aquest alumnat.

¹⁴ Dt. D'Ensenyament. PTT. Memoria interna. 1999-2001.

¹⁵ GRISI, obra citada.

Les dades d'aquest treball mostren que un 46 % estan treballant, passats 9/11 mesos després de la seva formació, i que el 54 % no treballa. L'actual legislació configura un mercat de treball que es caracteritza per la inestabilitat i la precarietat dels llocs de treball i per la rotació des joves que aconseguixen la seva primera feina amb contractes de curta durada. Segons Rifà, els nivells d'inserció durant els dos anys posteriors a la finalització del programa posen de manifest la inestabilitat laboral que pateixen els joves: "una vegada finalitzat el curs, el 55 % aconseguixen una ocupació; dos anys més tard, només el 18 % dels joves que ha participat en el programa estan treballant" (Rifà, J, 1998). Aquestes dades no es corresponen amb les de la memòria interna del Departament d'Ensenyament que dona xifres més altes d'inserció i de correspondència entre la formació rebuda i la posterior ocupació.

Segons l'estudi del GRISIJ, un 26 % de les persones que estaven treballant, ja ho havien fet anteriorment en altres feines de més curta durada (de 3 a 6 mesos). El motiu adduït pel canvi de feina era, en primer lloc, la finalització del contracte (44 %), seguit de l'acomiadament (17 %), el que demostra que aquests joves no disposen de gaire recursos per a saber mantenir un lloc de treball (GRISIJ, 2002).

Pel que fa al tipus de contracte, el més usual és el temporal (76 %) i en un 13 % l'indefinit. Un 11 % ho fa sense contracte. En general, les feines són poc qualificades, associades a un baix salari i a condicions laborals sense dret a la prestació d'atur. Aquesta precarietat laboral no ajuda a adquirir les habilitats i destreses necessàries pel domini d'una professió. Tampoc ajuden els horaris de treball. Segons el mateix estudi, aquests nois i noies difícilment disposaran del temps i de les ganys per continuar la formació i aconseguir millor qualificació professional.

Veiem quines jornades laborals feien els nois i noies que treballaven 9 mesos després de finalitzar un PGS (GRISIJ, 2002):

El 65 % treballava 40 hores a la setmana

El 8 % més de 40 hores

El 22 % entre 20 i 40 hores

El 4 % menys de 20 hores

També entre l'alumnat que està realitzant PGS s'observa un elevat percentatge de persones amb experiència prèvia laboral. Per exemple, en les entrevistes i

qüestionaris que he realitzat ens trobem que, entre les persones que estaven cursant un PGS (modalitats T x F i PTT) durant el curs 2001-2002, el 45 % ja havia realitzat algun tipus de treball, mentre que el 55 % restant, no. Desconec si tot l'alumnat que manifesta tenir una experiència laboral prèvia havia disposat de contracte. La durada dels treballs prèvies realitzats són les següents:

Duració dels treballs realitzats per l'alumnat de PGS amb experiència prèvia laboral. Curs 2001-02

Períodes de treball	Percentatge
Més de 9 mesos	16 %
Entre 6 i 9 mesos	3 %
Entre 3 i 6 mesos	37 %
3 mesos	19 %
Menys de 3 mesos	22 %
Venda ambulat	3 %

Aquestes dades ens indiquen que hi ha un volum considerable de persones que arriba als PGS després d'haver provat sort en el mercat de treball. També palesen que no està delimitat si es tracta d'un recurs per atendre l'exclusió escolar a la fi de l'ESO, o si es defineix com a una via per a joves amb insuficiència formativa i blocatge laboral, sense tenir-ne en compte l'edat.

Tot i l'interès d'aquestes dades, convé ara plantejar-se si els PGS disposen de la infraestructura necessària per ajudar al seu alumnat a inserir-se professionalment. El professorat sol queixar-se de manca de temps. Veiem com ho explica una professora responsable d'un programa de T X F:

“Si l'objectiu és la inserció i l'acompanyament a la inserció, jo crec que no tinc massa temps per a dedicar-me als que han acabat. Alguns no tenen telèfon, altres no se'ls localitza amb facilitat. Jo he d'assumir la gestió dels cursos, els aspectes administratius, la formació complementària, la resolució de conflictes. Sempre estic parlant, Ara amb un, ara amb l'altre... No tinc gaire temps. Moltes vegades haig de prioritzar les tutories. El més important per mi és poder resoldre els problemes quotidians, que els alumnes vagin progressant. Això em treu molt temps. Igual que hi ha un expert en seguretat en el treball que fa una feina itinerant, la formació complementària l'hauria de fer una altra persona, crec. A més, jo soc qui ha de substituir un professor si està malalt. Llavors és quan aprofito per fer la formació complementària. Però pensa que mentre estan fent això, et truquen perquè hi ha un problema...”

T x F.P. EUB

Un altre professional ho corrobora en el mateix sentit:

“No, no hay tiempo para dedicarse a ello. La persona que ejerce la coordinación está saturada de trabajos. La inserción es un objetivo muy secundario en este programa. Yo he trabajado en otros programas dependientes de Trabajo i allí son muy rigurosos exigiendo elevados porcentajes de inserción. De todos modos, esto también es una ventaja, ya que solo faltaría que nos retirasen la subvención por no conseguir niveles altos de inserción! Estos chavales se encontrarían sin alternativas. No es fácil insertarles, aunque si dispusiéramos de más medios podríamos hacer las cosa un poco mejor”.

T x F. P. IC.

També des del PTT es remarquen les dificultats per realitzar una bona inserció professional. Així ho explica una professora que reclama la necessitat de disposar d'organismes centralitzats que permetin el treball en xarxa:

“Nosaltres com a tutors, tenim un any sencer per fer el seguiment, un cop han acabat el curs. El que passa és que si s'inserten a la primera, és fàcil perdre el contacte. Encara que estigui dissenyat així, és molt difícil funcionar com a una oficina d'inserció. Crec que ens caldria estar millor connectats amb altres institucions i treballar plegats, el que ara en diuen treball en xarxa. Aquesta feina no la podem fer sol”

PTT. P. EUB.

5.7.7. La continuació d'estudis

Un segon objectiu estratègic dels PGS és facilitar la continuació d'estudis, és a dir, el reingrés al sistema educatiu reglat. La Logse estableix una via: accedir als Cicles Formatius de Grau mitjà, un cop superada la prova d'accés. Continuem amb les dades ofertes pel GRISIJ, veiem que, entre el 46 % d'alumnat que treballa un cop finalitzat un PGS, tan sols el 17 % compagina la feina amb els estudis. Pel que fa al 54 % de l'alumnat que no treballa, les dades són les següents: un 18 % estudia i busca feina, un 40 % estudia, un 40 % busca feina i un 2 % manifesta no fer res (GRISIJ, 2002).

Aquestes dades posen de manifest la dificultat d'aquests nois i noies per continuar estudis. Segons dades internes del Dt. d'Ensenyament, els programes gestionats pel propi Dt. donen una mitjana d'un 17 % d'alumnes que continuen estudis, mentre que els programes gestionats per altres administracions i entitats donen un 23 %. Aquesta diferència pot estar relacionada amb la naturalesa dels àmbits professionals que s'ofereixen. (Ja s'ha vist que, segons el titular d'un centre privat, hi ha àmbits professionals molt més acadèmics).

Si partim de les dades extretes dels qüestionaris realitzats entre alumnat de PGS, modalitat T x F i PTT tant a una localitat de l'entorn urbà de Barcelona com a una ciutat de l'interior de Catalunya, observem que hi ha diferents posicions de partida -cursos d'ESO realitzats- fet que fa molt difícil la continuació d'estudis. Veiem quins percentatges de nivell d'estudis previ, s'observen:

Edat i nivell d'estudis de les persones matriculades en PGS. Curs 2001-02				
	4ESO	3ESO	2ESO	Altres
16 anys	11 %	4 %	4 %	
17 anys	30 %	4 %	8 %	
18 anys	19 %	11 %		
19 anys	4 %			
20 anys				
+ de 20 anys		4 %		8 %

Aquestes dades posen de manifest que hi ha hagut repeticions o abandonaments previs en el període d'ensenyament obligatori.(el 31 %) En aquest cas, els PGS estan complint una funció assistencial, més de darrera oportunitat que de segona, ja que amb determinades mancances formatives és molt difícil el retorn al sistema educatiu reglat.

Pel que fa a la voluntat de continuar o no estudis, ens trobem que un 55 % manifesta intenció de seguir-se formant, mentre que l'altre 45 % té l'expectativa immediata d'incorporar-se al treball. Veiem com es distribueix la intenció formativa d'aquest alumnat:

Intenció formativa de l'alumnat matriculat a PGS que vol continuar estudis	
Ocupacional	26 %
Prova per accedir a la FP de Grau Mitjà	7 %
Graduat en ESO	22 %

Aquestes xifres en demostren que un elevat percentatge d'alumnes veuen el seu futur formatiu realitzant cursos ocupacionals de més curta durada i més fàcil accés que la formació reglada. També palesen que s'ha interioritzat el caràcter estigmatitzador que comporta no tenir el títol de secundària obligatòria. Per aquesta raó, moltes persones manifesten la voluntat d'aconseguir-la. Sorpren veure l'escàs interès que desperta l'accés als Cicles Formatius, quan és aquesta la via prevista per la normativa vigent per tal de facilitar el reingrés en el sistema educatiu. En tot cas, aquestes dades manifesten que aquest col·lectiu d'alumnes no té aspiracions de continuar formant-se, més enllà de formacions específiques de curta duració. Com a molt, el que es pretén és consolidar la titulació corresponent a l'ensenyament obligatori.

En aquest sentit, intervé una tutora que posa de manifest la dificultat que tenen aquests alumnes per a continuar estudis.

“Crec que en això tampoc ens hem d’enganyar. Hi ha persones que venen molt cremades. Encara que millorin la seva autoestima, ja s’ha fet tard per aconseguir reconciliar-los amb el sistema educatiu. Altres tampoc tenen condicions. Els alumnes que tenen alguna possibilitat ja ens encarreguem d’animar-los perquè es presentin a la prova dels cicles formatius. Altres, es treuen paral·lelament el graduat. Però no són tants com voldríem”
PTT. P. EUB.

Tanmateix, sembla que en altres modalitats formatives és més senzill el reingrés, tal com manifesta el titular d’un centre privat:

Però nosaltres també insistim molt per a que continuïn estudis. L’any passat es van presentar gairebé tots a la prova d’accés a FP i un 90 % la va aprovar.
TCC. EUB.

L’escàs interès que desperta en l’alumnat l’expectativa de seguir-se formant, palesa un altre problema molt punyent: la necessitat de introduir mesures de prevenció del fracàs dins del sistema obligatori, abans de consolidar el fracàs. Veiem com ho explica una tutora d’un PTT:

*“- Què caldria fer per aconseguir aquest objectiu?
Suposo que fer la ESO més integradora i fins i tot la Primària. Hi ha alumnes que des de Primària que estan rebotats. Com més aviat es facin accions per integrar-los millor. De fet, és una pena que surti tanta gent sense el graduat. Crec que els professors dels instituts s’ho haurien de plantejar”.*
PTT.P. EUB.

En qualsevol cas, aquesta situació posa de manifest que per a molts alumnes l’ESO no connecta per res amb les seves expectatives personals i culturals:

“Pues no sé. Yo era muy joven. Entonces no me interesaba nada. Mis padres ya me pusieron en el instituto para que no estuviera en la calle. Allí perdí los dos años”
T x F. A. EUB.

“Antes, cuando estaba estudiando, no me importaba nada. Entraba en clase y no hacía nada. Ahora, cuando veo a mis amigas que no hacen nada en clase, pues les aconsejo que estudien, que me hagan caso. Pero bueno, igualmente, se dan con la misma piedra.”
PTT. A. EUB.

5.7.8. La valoració dels programes per part de l’alumnat i del professorat

En general, els PGS són molt ben valorats tant per part del professorat com de l’alumnat. Veiem com ho formulen diversos professors de diferents programes i altres agents educatius més distanciat:

*“-Com veus aquest programa? Creus que s’aconsegueixen els objectius previstos?
Si, ajudem a trobar sortides per alumnes que tenen un baix concepte de si mateixos, que creuen que no serveixen.*

-Creus que l'experiència és positiva?

Si, jo soc una gran defensora del programa perquè crec en ell. Aquí no només es prepara per anar a treballar, s'educa a les persones, se les ensenya com comportar-se, se les fa reflexionar..."

T x F. P. EUB

"El més important és el canvi que experimenten els alumnes. No et pensis que no tenim conflictes, no. De vegades són violents, però és part de la seva inseguretat. Quan aconseguixes donar confiança, fer-los veure que serveixen per algo tot millora"

PTT.P. EUB.

"Gairebé a tots els joves que s'hi apunten els serveix. No vull dir que al llarg del curs no tinguin els seus moments baixos i que calgui pal·liar aquella manca de motivació que puguin tenir, però generalment aquests cursos funcionen, donen ànims i moral i molts alumnes es reincorporen als estudis reglats a través de les proves d'accés"

TcM. EUB.

"A pesar de todos los problemas, los alumnos mejoran personalmente. Vienen hechos polvo y salen con mayor confianza. Creo que esto es lo mejor, aunque con el escaso tiempo que se les puede dedicar, a penas salen formados profesionalmente Creo que estos programas deberían durar más"

T x F. P. EUB (bm).

"Crec que, en general, si. Els alumnes tenen l'oportunitat de formar-se en un context diferent a l'acadèmic i d'orientar-se personalment. A la majoria els va bé. Solen tenir un canvi molt positiu"

PTT. P. EUB.

Veiem com ho valora l'alumnat:

Percentatge de puntuacions atorgades als programes realitzats				
6	7	8	9	10
!2 %	18 %	26%	26 %	18 %

Destaca la molt positiva valoració que dona l'alumnat a aquests programes. Sorpren l'absència de puntuacions inferiors a 6. Veiem també com ho explicita l'alumnat:

"Si, me siento más orgullosa de mi. Antes me sentía mal. Ahora me veo que he adelantado, que he salido adelante sin ayuda de nadie. Y esto también cuenta para la vida."

T x F. A.EUB .

A continuació, una selecció de les respostes donades -on no hi va haver ni una intervenció amb connotacions negatives- a la demanda del qüestionari: Escriu els tres principals arguments que diries a un amic per recomanar-li o no aquest curs,:

"Es molt bonic, pot servir pel teu futur.T'agradarà" (PTT)

"Es un experiencia que vale la pena hacerla: Conoces a gente, aprendes y te ayudan a buscar trabajo (PTT)

Vine, aprendràs i t'ho passaràs bé perquè no és avorrit, "(T x F)

"Te pagan, aprendes un oficio y no pierdes el tiempo"(T x F)

"No te aburres, aprendes un oficio, ganas pasta"(T x F)

"Te encuentras gente como tu y aprendes cosas nuevas que te hacen sentir mejor"(T x F)

"Si tu lo quieres, este curso te ayuda de verdad"(PTT)

"Aprendes un oficio para el día de mañana. Si no quieres seguir estudiando es lo mejor que puedes hacer" (PTT)

Les elevades puntuacions atorgades als PGS i els comentaris transcrits posen de manifest una dada que es repeteix arreu de Catalunya: l'alumnat mostra un elevat grau de satisfacció per la formació rebuda. Es valora l'aspecte professionalitzador, però també les relacions amb els companys i la millora de l'autoestima. També sovint es fa al·lusió a que no és avorrit, en referència al seu component pràctic. Per aquestes raons crec que es pot concloure que, tot i els problemes estructurals que tenen els PGS, aconsegueixen una funció socialitzadora molt important. Això demostra que tant els continguts, com el professorat han sabut connectar amb l'alumnat i dotar de sentit a l'aprenentatge.

5.7. 9. La coordinació amb els centres de secundària: l'orientació

Un dels problemes que presenta la coordinació dels PGS amb la secundària és la poca informació de què disposa el professorat dels instituts sobre les sortides formatives posteriors a l'ESO per l'alumnat que no acredita:

"Si, no tinc gaire informació i no ser molt bé a on enviar-los".
ESO. PT. IC.

Tampoc se sol fer seguiment de les trajectòries seguides pels nois i noies un cop surten dels centres de secundària:

"Alguns es reenganxen i es presenten a la prova pels cicles formatius. La llàstima és que a molts els perdem la pista. N'hi ha molts que es col·loquen de seguida que acaben. Però aquestes primeres feines ja saps que no tenen gaire futur. No sé molt bé quina trajectòria segueixen després. Em temo que no ho sap ningú. No sé si algun dia aquestes persones passaran factura"

ESO. PT. IC:

En el mateix sentit intervé un professor de T x F:

"Yo no sé si la labor informativa debe ser por parte de los institutos o del ayuntamiento, lo que sí se es que hay mucho desconocimiento. Pocas personas saben que se ofrece esta posibilidad"

T x F.P. EUB

Malgrat això, sembla que a poc a poc la informació va millorant, tal com assenyala la directora d'una casa d'oficis:

"Això ha millorat del primer any a ara. La gent comença a saber que això existeix. A la Jornada de Portes Obertes jo vaig presentar el programa, després he fet difusió en els Casals de Joves,

he parlat amb l'Ajuntament perquè ho incloquin en aquest servei d'informació que tenen, també he parlat amb les direccions dels centres... Vam sortir fins i tot a la TV de la ciutat parlant del programa"

T x F. P. EUB.

"Abans de començar el programa jo m'entrevisto amb cada persona. Procuo que la gent vingui motivada per les possibilitats de trobar sortides personals. Gairebé mai parlo de la subvenció. Tampoc l'asseguro"

T x F. P. EUB

Un altra tema a ressaltar és que hi ha tutors que consideren l'oferta de PGS poc variada i poc atractiva, fet que consideren que deixa als centres públics en una situació de desavantatge, respecte als privats:

"Jo el que estic observant és que tots els centres privats, privats concertats fan ofertes interessants i naturalment les nostres poblacions són gent intel·ligent i trien coses interessants i tornar a fer fusteria, jardineria o pintura, que és tota l'oferta pública que es va repetint en tota Catalunya, és una vergonya. La gent aquí, per exemple, demana activitats físiques i esportives, i perruqueria i estètica".

ESO. PT.IC.

També se destaca que hi ha moltes més avantatges per l'alumnat que acredita i vol fer el Batxillerat que per les persones que han de recorre a un PGS:

"On hem d'enviar aquests nanos?. Saps el que ha de fer una criatura que vulgui fer perruqueria i estètica en aquesta ciutat? Primer, prepara diners, encara que vagi públicament, camina cap a l'estació, pagat el tren, del tren agafat el metro o l'autobús, i després camina fins el centre, pagat el dinar i torna. Però si tens l'acreditació, tens una plaça de Batxillerat al costat de casa!"

ESO. PT.IC.

Tanmateix, hi ha iniciatives municipals reeixides que es plantegen afavorir l'orientació des de l'ESO i oferir un servei coordinat:

"Per exemple, hi ha municipis que tenen una estructura per apropar l'alumnat que no ha acreditat a l'ESO a la formació no reglada creant punts d'informació externs. A nosaltres ens ha semblat que calia col.laborar amb els propis centres. Hem destinat quatre tècnics municipals que col.laboren a organitzar l'orientació. I això ens sembla positiu, ja que els centres com més porosos siguin millor. La idea és que els tècnics ens repartim els 11 centres públics i estem a dins dels centres col·laborant amb els responsables d'orientació o directament amb els tutors. Volem demostrar que aquest lligam es pot fer i que funciona".

5.8. Conclusions i propostes

Sobre la definició i la funció social dels PGS:

1. El caràcter ambivalent dels PGS (no se'ls considera dins del sistema educatiu, però depenen en la seva regulació de l'administració educativa, malgrat que d'altres administracions i entitats puguin col·laborar en la seva realització), juntament amb el llarg període en què s'han desenvolupat amb una regulació provisional (des de 1993 fins a 2002) han donat lloc a una gran ambigüïtat en la seva definició i realització. S'han succeït etapes en què la pròpia administració ha considerat com a PGS ofertes formatives allunyades dels objectius dissenyats a la LOGSE per aquests programes. Actualment, aquesta ambigüïtat i indefinició s'ha superat, sobretot des que el decret 123/2002, de 16 d'abril, ha establert definitivament l'ordenació general d'aquests programes i el marc competencial, tot i que en aquesta normativa no es fa cap referència a les fonts de finançament que els ha de fer possible.
2. El seu disseny, on es combina l'objectiu de preparar per a l'activitat laboral, amb la reinserció educativa, es manifesta com a un recurs compensatori eficaç, especialment en un moment en què el caràcter estigmatitzador del fracàs escolar pot conduir a l'exclusió social. Malgrat això, el seu caràcter de "via externa", fora del sistema educatiu, accentua el perill de desresponsabilització d'aquest davant l'objectiu d'atendre positivament alumnes amb itineraris de refús al sistema escolar i de recuperar-los en l'aprenentatge.
3. L'elevat nivell de satisfacció que mostra l'alumnat que els ha cursat posa de manifest que compleixen un important paper socialitzador, ja que contribueixen a la millora de l'autoestima d'uns i d'unes joves que han sortit del sistema educatiu amb un autoconcepte molt baix, i de vegades, plens de tensions i de conflictitat. Aquest fet posa de manifest que tant els programes com el professorat han sabut connectar amb les necessitats personals i formatives d'aquest col·lectiu, que disposa de més eines per a una inserció social positiva.

Sobre el disseny i la planificació:

4. L'oferta de les diferents modalitats formatives que configuren els PGS a Catalunya és desigual i descompensada segons els territoris. Aquesta situació configura un mapa de distribució dels PGS que mostra poca correspondència amb dades com el nombre d'usuaris potencials o el caràcter de zones especialment deprimides. Més aviat sembla que un factor decisiu d'implantació geogràfica dels PGS hagi estat la lliura iniciativa de qui ho ha sol·licitat. A més, fins al curs 2001-2002 aquesta oferta ha estat molt decantada cap al sector privat. Aquesta situació millorarà probablement arran de la publicació del decret 93/2002, de 19 de febrer, ja que estableix una convocatòria específica adreçada a la concessió de subvencions als centres col·laboradors per a la realització de PGS, que permetrà incrementar l'oferta de places de caràcter gratuït.

Malgrat l'anterior, actualment no hi ha una demanda que justifiqui un increment considerable d'aquests programes. Ans el contrari, l'administració educativa tendeix a reduir l'oferta per manca de demanda. Això ens porta a una situació que sembla paradoxal: mentre es manté un elevat nombre de persones que surten del sistema educatiu sense acreditar, la principal via prevista per atendre aquests col·lectiu (els PGS) no té una demanda creixent, sinó decreixent. Així, mentre que el nombre de persones que no obtenen el graduat en ESO ni romanen en el cicle a la fi del curs 2.000-01 s'incrementa en un 20 % respecte de l'any anterior, l'oferta de PGS pel curs 2.001-02 disminueix en un 16 %. Moltes són les raons que s'apunten per explicar aquesta situació: Dèficits en l'orientació a secundària; Oferta poc atractiva per a sectors de classe mitjana que els veuen excessivament assistencials o dissenyats cap a col·lectius de joves de "menor categoria social"; Impacte d'una conjuntura econòmica de caràcter expansiu que ha absorbit molta mà d'obra; Desmotivació de l'alumnat que no se sent estimulat per continuar la seva formació, ni que aquesta sigui molt pràctica; desajustament entre el moment en què es produeix la sortida del sistema educatiu per part de l'alumnat i l'inici dels programes, quan aquests depenen de la subvenció de Treball; manca de reconeixement acadèmic dels PGS que fa optar l'alumnat pel treball immediat, encara que aquest sigui de caràcter precari.

Sobre les condicions de realització:

5. Les múltiples institucions i entitats que realitzen PGS fan que hi hagi una gran diversitat de situacions: diversitat de condicions laborals i administratives del professorat, diversitat de locals, diversitat d'instal·lacions i diversitat d'enfocaments, atribuïbles a la cultura pròpia de qui els promou. Aquesta diversitat, explicable per la necessitat de cooperació de diverses administracions, tant autonòmiques com locals, pot crear un cert grau de desresponsabilització, ja que no hi ha cap institució clarament designada com a responsable del sistema en el seu conjunt. L'administració educativa, que en l'ordre de 1993 s'atorgava la responsabilitat d'inspecció, avaluació i control dels programes, en el decret del 2002 no fa cap esment a aquesta funció.
6. Com en d'altres països europeus, els *programes de la segona oportunitat* es caracteritzen per dos efectes contradictoris que poden ser un senyal de la seva valoració política: Per un costat, el seu elevat cost que pot plantejar problemes de cara a la seva persistència, tal com assenyalen els informes anglès i belga (Casal, García, Planas, 1998). Aquest problema és especialment punyent en el cas espanyol, ja que els PGS depenen en un percentatge molt elevat quasi exclusivament del finançament que prové del Fons Social Europeu que té data de caducitat (2006). Per l'altre, la precarietat dels recursos emprats, que es manifesta en la situació laboral de bona part del professorat (contractes temporals, pobresa d'estatus, baixos salaris, poques oportunitats de formació, alta mobilitat...) i en l'escassetat de recursos humans i materials invertits.

Sobre els objectius dels programes

7. Els dos objectius estratègics dels PGS, la formació professionalitzadora i la continuïtat formativa són de difícil consecució, ateses les característiques de l'alumnat a qui s'adrecen i els condicionants que envolten aquests programes. En general, sembla que tenen una durada massa curta per a que l'alumnat pugui adquirir les habilitats i destreses necessàries per iniciar-se en el domini d'una professió. Tanmateix, aquest problema pot millorar arran de l'aplicació del Decret 123/2002, de 16 d'abril, pel qual s'estableix definitivament l'ordenació general dels programes de garantia social, que incorpora major flexibilitat en la seva duració i permet que algunes modalitats puguin arribar a les 1.200 hores, el que significa, en alguns casos, poder doblar el temps invertit fins ara en la

seva realització. No obstant això, encara hi ha una gran indefinició respecte a la qualificació professional que aporten i queda pendent determinar els lligams entre els perfils professionals que ofereixen i els que aporta la FP del sistema reglat. Pel que fa a la continuïtat formativa de l'alumnat, el grau de reinserció guarda una estreta relació amb els àmbits professionals i les modalitats formatives que tenen un component més acadèmic. No obstant això, el percentatge de nois i noies que opten per continuar formant-se és baix (entre el 15 i el 18 % en els programes del Departament d'Ensenyament i el 23 % en els altres)¹⁶. Aquesta dada ens porta a plantejar-nos la necessitat d'incrementar les vies i mesures de prevenció del fracàs que s'apliquen en el sistema educatiu reglat, mesures que caldria adoptar des de l'Educació Primària, ja que a l'adolescència és molt difícil reconduir una trajectòria de fracàs i de rebuig escolar que s'han fet endèmics.

8. En el mateix sentit, unes reflexions sobre la inserció laboral. Sembla que els recursos que es destinen a la inserció laboral serien millorables si els centres deixessin de treballar amb plantejaments aïllats. Tanmateix, la precarietat de les feines aconseguides (de baixa qualificació, baix salari, alta rotació) marca els límits del propi sistema: els PGS es mostren com a programes necessaris, amb una important funció socialitzadora, atès l'alt nivell de fracàs escolar que crea el sistema educatiu, però no poden combatre un destí per a molts joves marcat per una combinació d'inactivitat, desocupació i ocupació precària sense qualificació.

Propostes de millora

Les propostes de millora no poden sostreure's d'un debat més global sobre el futur del sistema educatiu en la societat del coneixement. Aquesta nova fase del sistema productiu, en reforçar la importància de la formació i de les titulacions, fa augmentar la desavantatge de les persones menys formades. Davant de mercats de treball més exigents i tancats, els sistemes educatius s'enfrontaran amb un dilema: fer-se més selectius i menys igualitaris o incrementar els recursos i les vies d'atenció a la diversitat per garantir una major igualtat d'oportunitats per a tothom. La primera opció significa prendre partit pels més forts, mantenint i

¹⁶ PGS. Departament d'Ensenyament. Gener de 2002. Document intern.

avançant abans dels 16 anys una nova branca pobre, segregada del sistema educatiu, que ensinistra per a la baixa qualificació. La segona implica millorar i estendre la “primera oportunitat” per a tots i totes, reduint el nombre de joves que surten desmotivats i poc o mal formats de l’educació obligatòria.

Tot i que a l’any 2002 a Espanya l’opció política sembla decantar-se cap a la primera possibilitat, és probable que aquest debat alimenti bona part de les polítiques educatives europees durant bona part del segle XXI.

Si s’opta per mantenir els anomenats “programes de la segona oportunitat” com a un recurs segregat del sistema educatiu i externalitzat, caldria, com a mínim tenir en compte el següent:

1. Evitar que sigui una via externa, que ensinistra per a la baixa qualificació, abans dels 16 anys.
2. Dotar-la de més recursos i incloure el seu finançament a càrrec dels pressupostos ordinaris d’ensenyament per evitar que segueixi dependent d’un sistema que té data de caducitat.
3. Millorar els múltiples condicionants que en dificulten l’èxit:
 - L’orientació que realitzen els centres de secundària
 - L’oferta d’àmbits professionals, per tal que sigui més atractiva per a determinats sectors socials, sobretot per a les classes mitjanes.
 - L’encaix entre la sortida del sistema educatiu i l’inici dels programes
4. Millorar la distribució i planificació territorial de l’oferta, per tal de garantir que hi hagi una oferta pública suficient en tots els territoris de Catalunya.
5. Acabar amb la precarietat laboral de bona part del professorat i millorar la seva formació permanent.
6. Assegurar la coordinació efectiva de les diferents administracions que realitzen PGS.
7. Establir ponts entre la Garantia Social i la Formació Professional reglada, de manera que l’alumnat que superi amb èxit un PGS pugui tenir accés a un cicle formatiu de formació professional de grau mitjà de la mateixa família professional.
8. Establir connexions entre les instàncies i serveis responsables i els dispositius locals d’orientació i inserció laboral. Crear el Servei Local de Garantia Social¹⁷

¹⁷ Aquesta proposta ha estat objecte de dues publicacions per part de la Diputació de Barcelona.

9. Garantir la integració dels tres subsistemes de formació professional – ocupacional, contínua i reglada- per tal d'assegurar una organització de la formació amb caràcter modular, amb titulacions i qualificacions reconegudes, que faciliti a les persones construir-se diferents itineraris d'aprenentatge que haurien d'estar interconnectats i permetre la formació al llarg de tota la vida. Es tracta de garantir una major flexibilitat que permeti l'assoliment de ritmes propis i diferenciats, terminis variables de rendició de comptes, currículums que puguin ser cursats a temps parcial (en comptes de reglamentar les repeticions de curs que no corregeixen res), diversitat d'itineraris amb possibilitat de combinar-los fàcilment (no només dos o tres) i, finalment, possibilitat de fer compatible l'estudi amb el treball i el reconeixement de la formació aconseguida a través del treball.

BIBLIOGRAFIA

- BASCONES, R. (1995): *Programes de Garantia Social. L'última oportunitat?*. Hòrsori-Serveis de Cultura Popular. Barcelona.
- CASAL, J (1996): "Modalidades de transición en el umbral del siglo XXI". *Revista Española de Investigaciones sociológicas*. Nº 75.
- CASAL, J; GARCIA, M. (1997): *Les reformes dans les dispositifs de formation contra l'èchec scolaire et sociales en Europe. Le cas Espanyol*. Barcelona.
- CASAL, J.; GARCIA, M.; PLANAS, J (1998): "Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa" a *Revista de Educación*, nº 317.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. Servei d'Estadística i Documentació. Curs 1999-2000.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1997): *Temes educatius. Monogràfic. Programes de Garantia Social*. Àrea d'Educació. Barcelona.
- FUNES, J. (1998): "Els adolescents-joves dels programes de garantia social. Qui són, com són, què necessiten" a *Aproximacions a la Garantia Social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Diputació de Barcelona.
- GARCIA, M. (1997): *Los programas de Nivel 1. La experiencia del Instituto Municipal de Educación de Barcelona*. Praxis.
- GARCÍA, M.; FIGUERA, P. (2000): "La garantía social: un recurs de lluita contra l'exclusió social". *Temps d'Educació*, 24. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1995): *Pla de Transició al Treball: una modalitat de Programa de Garantia Social* Departament d'Ensenyament, Barcelona.
- GRISIJ (GRUP DE RECERCA SOBRE INTERVENCIIONS SOCIO-EDUCATIVES EN LA INFÀNCIA I LA JOVENTUT), (2002): *El procés de planificació del projecte professional i vital dels joves dels Programes de Garantia Social*. Barcelona, 2002.
- GRET-UAB (1998): *Aproximacions a la Garantia Social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Diputació de Barcelona.
- GRET-UAB (1999): *Aproximacions a la Garantia Social II. El servei local de Garantia Social*. Diputació de Barcelona.
- MARHUENDA I ALTRES (2000): "Els programes de Garantia Social, un recurs útil per a tots?" *Temps d'Educació*, nº 24.
- OROVAL, E.; TORRES, T. (1997): *Avaluació de Programes de Garantia Social*. Diputació de Barcelona.
- PROGRAMES DE GARANTIA SOCIAL. Departament d'Ensenyament. Gener de 2002. Document intern.
- RESINES, D.; GARCÍA, M; JENÉ, N.(1996): *Los Programas de Garantía Social*. CIFO.

ROMANO, CH. I BASQUÉ, A. (1999) Les accions de Garantia Social a l'IMFE a Aproximacions a la Garantia Social, Diputació de Barcelona.

SÁNCHEZ ASIN, A. (2000): "Cap a on van els Programes de Garantia Social? Estudi i anàlisi de la implantació". *Tems d'Educació*, nº 24.

Normativa i Documentació:

Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, (LOGSE)

Decret 75/1992 de 9 de març, d'Ordenació General dels Ensenyaments de l'Educació Infantil fins a l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya.

Ordre de 22/07/93 (DOG 09/08/93) on s'autoritza impartir Programes de Garantia Social pel curs 1993-94 en caràcter experimental.

Conveni entre el Departament d'Ensenyament i el Departament de Treball per l'aplicació del nou sistema educatiu, on s'estableix un marc de col·laboració (8 de juliol de 1994).

Conveni entre el Departament d'Ensenyament, el Departament de Treball, el Departament d'Agricultura, Ramaderia i Pesca i el Departament de Benestar Social per coordinar l'oferta formativa dels PGS.

Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Resolució de 3 d'Octubre de 2000, per la que s'aprova la realització de PGS per l'any 2000-01

Resolució de 12 de maig de 2000 del Departament de Treball per la qual es dona publicitat a la concessió de subvencions.

Decret 93/2002, de 19 de febrer, que estableix les bases reguladores de la concessió de subvencions per a la realització d'accions formatives adreçades específicament a persones que s'incorporin als Programes de Garantia Social.

Decret 123/2002, de 16 d'abril, pel qual s'estableix definitivament l'ordenació general dels programes de garantia social (DOG nº 3627, 02/05/2002)

Memòria Anual dels PTT. Departament d'Ensenyament. Curs 2000-2001. Documentació interna.

6. A MANERA D'EPÍLEG

6.- A manera d'epíleg

Al llarg de les pàgines precedents s'han analitzat els Programes de Garantia Social, destacant els seus límits i les seves bondats. Malgrat això, és palès que cal estudiar el conjunt de vies formatives que s'ofereixen als noies i noies que acaben l'ESO sense acreditar per poder fer una valoració més acurada de les possibilitats que ofereix el sistema de combatre el fracàs i fomentar la inserció professional i social de les persones joves amb risc d'exclusió.

Per aquesta raó, hagués estat molt interessant poder estudiar amb més aprofundiment les altres alternatives que existeixen: la Formació Ocupacional, la Formació per a les Persones Adultes i l'Educació a Distància, tot i que fer aquest estudi hauria excedit de molt les possibilitats que ofereix aquesta llicència. Malgrat això, convé aproximar-se a cadascuna d'aquestes opcions, per tal de deixar constància del que podrien ser futures línies de recerca.

6.1. La Formació Ocupacional per a joves menors de 25 anys

L'article 30 (capítol IV) de la LOGSE disposa que "la formació professional comprendrà el conjunt d'ensenyaments que, dintre del sistema educatiu i regulats en aquesta llei, capacitin per a l'exercici qualificat de les diverses professions. Inclourà també aquelles altres accions que, adreçades a la formació contínua en les empreses i a la inserció i reinserció laboral dels treballadors, es desenvolupin en la formació professional ocupacional, que es regularà per la seva normativa específica. Les Administracions públiques garantirán la coordinació d'ambdues ofertes de formació professional".

L'any 1985, mitjançant convenis amb l'administració General de l'Estat, la Generalitat de Catalunya inicia les primeres actuacions de formació professional ocupacional adreçades a joves, atès que era el col·lectiu més afectat per l'atur. A partir del 1986 s'amplien les accions adreçant-se a altres col·lectius, coincidint amb la

incorporació a la Comunitat Europea, d'acord amb les orientacions dels Fons Social Europeu.

El dia 1 de gener de 1992 la Generalitat de Catalunya, a través del Departament de Treball, assoleix el traspàs de la gestió de la formació professional ocupacional, que engloba tant la formació per a treballadors i treballadores aturats/des com ocupats/des. A finals de l'any 1992, mitjançant l'Acord Nacional de Formació Contínua, la formació contínua dels treballadors i treballadores ocupats/des passa a ser gestionada pels agents socials.¹⁸

Si analitzem l'oferta de l'any 2000, el primer que destaca és que hi ha una àmplia gamma de cursos, composta per diferents modalitats formatives i per diferents famílies professionals.

Tipologia dels cursos de FO. Any 2000	Nº cursos	Nº de places	%
Joves sense graduat menors de 25 anys	75	1.125	9
Menors de 25 anys en atur	567	8.505	71
Menors de 25 anys amb + d'un any d'atur	1	15	0
Dones menors de 25 anys amb + d'un any d'atur	0	0	0
Menors de 25 anys amb – de 6 mesos d'atur	72	1080	9
Menors de 25 anys amb + de 6 mesos d'atur	13	195	2
Dones menors de 25 anys en atur	71	1065	9
TOTAL	799	11.985	100

Font: DOG 3181: Resolució de 12 de maig de 2000. Departament de Treball

Tot i que hi ha una oferta específica per a joves sense el graduat, que significa el 9 % del total, no és possible esbrinar quins dels altres cursos poden ser ocupats per joves sense graduat, ja que són les entitats col·laboradores del Departament de Treball les que proposen els requisits d'accés i aquesta informació no està disponible. Davant d'això, crec que seria molt interessant analitzar més aprofundidament els requisits de titulació d'accés a cadascun d'aquests cursos i comprovar amb quin nivell de titulació s'hi accedeix. Les preguntes que em faig són: Fins a quin punt la FO és una via utilitzada com a sortida formativa pels i les joves que no acrediten l'ESO? Hi ha alguna raó o consideració de pes que faci aquesta oferta més atractiva per aquest sector de la població? Fins a quin punt la diversitat d'opcions que ofereix pot resultar més atractiva per a determinats sectors socials, atès que hi ha un volum considerable de cursos relacionats amb aprenentatges que tenen major consideració social –

¹⁸ Aquesta informació ha estat extreta del document: “Criteris directores del Pla General de Formació Professional a Catalunya”, promogut pel Consell Català de Formació Professional.

disseny gràfic, publicitat, disseny per ordinador, informàtica, ofimàtica, relacions públiques- que molts dels que s'ofereixen a la Garantia Social? En quina mesura els nois i noies que no han superat l'ESO s'hi senten interessats i poden accedir-hi? Una altra dada que fora interessant d'analitzar és quina titulació tenen les persones que els acaben i les que s'inserten laboralment.

Sens dubte disposar d'aquesta informació ens donaria molta llum sobre la capacitat de la FO d'ajudar a la formació i inserció professional i social dels i les joves amb risc d'exclusió, tenint en compte que és una via formativa més immediatista que la Garantia Social, ja que prepara per a la ràpida incorporació laboral i no serveix de pont per a continuar estudis.

6.2.- La Formació per a les Persones Adultes

Una altra opció formativa que caldria tenir en consideració com a via de recuperació del fracàs a l'ESO és la formació per a les persones adultes que organitza el Departament de Benestar Social. La constitució espanyola estableix la majoria d'edat als 18 anys i per això es consideren adultes les persones que superen aquest límit d'edat. Malgrat això, cada vegada hi ha més joves que hi accedeixen sense haver-los complert, ja que sovint, o no volen continuar en el sistema educatiu reglat, o no se'ls aconsella de fer-ho. La formació per a les persones adultes s'organitza actualment amb dues modalitats formatives:

- Cursos per recuperar el graduat en ESO. Aquests cursos es realitzen en locals propis del Departament de Benestar Social i és aquest departament qui els gestiona i qui expedeix els títols.
- Cursos preparatoris de la prova d'accés als Cicles Formatius de Grau Mitjà. La prova d'accés es realitza en els centres de secundària dependents del Departament d'Ensenyament.

Tot i no haver fet un estudi aprofundit, les dades de què disposem denoten que és molt superior el percentatge dels nois i noies que superen la prova d'accés per a matricular-se a un cicle formatiu de grau mig, que no pas el de les persones que

superen el curs per recuperar el graduat en ESO. Veiem les dades corresponents als dos últims cursos¹⁹:

Alumnes matriculats/des i alumnes que obtenen la titulació en el curs per a la recuperació del graduat d'ESO			
Cursos	Matriculats/des	Obtenen la titulació	%
1999-00	1175	172	15
2000-01	1581	343	22

Font: Departament de Benestar Social. Direcció General de Formació de les persones adultes

Alumnes participants, alumnes presentats/des i alumnes aprovats/des a la prova d'accés als Cicles de FP de grau mitjà					
Cursos	Persones participants	Persones presentades	Persones aprovades	% d'aprovats sobre el total de participants	% d'aprovats sobre el total de presentats
1999-2000	1419	1030	924	73	90
2000-2001	1337	935	835	62	89

Font: Departament de Benestar Social. Direcció General de Formació de les persones adultes

Sorpren la disparitat d'aquestes dades. Mentre que el percentatge de les persones que superen el graduat en ESO està entre el 15 i el 22 % de les matriculades, el percentatges de les que superen la prova d'accés és molt superior. D'entrada, i sense un estudi més aprofundit, resulta difícil d'explicar perquè l'alumnat treu millors resultats en una prova puntual que en un curs on es poden aplicar els principis de l'avaluació contínua. En qualsevol cas, és obvi que les dues vies són un instrument potent per a la recuperació del fracàs, tot i que caldria esbrinar i corregir les causes que expliquen una diferència de resultats tan substancial. Tanmateix, caldria comprovar quantes d'aquestes persones havies suspès l'ESO, per tal de discernir en quina mesura es tracta d'un recurs que permet l'accés a la formació bàsica de les persones adultes o si és bàsicament usat com a eina de recuperació per les persones joves que no han obtingut el graduat.

¹⁹Dades facilitades per la Direcció General de Formació per a les persones adultes del Departament de Benestar Social.

6.3.- L'Educació a distància

Finalment, faré algunes consideracions relatives a l'educació a distància. Atès que la Logse estableix que "les administracions educatives ampliaran l'oferta pública d'educació a distància amb la finalitat de donar una resposta adequada a la formació permanent de les persones adultes", el Departament d'Ensenyament va establir, des del curs 1997-98 la possibilitat de cursar estudis no presencials per obtenir el títol de graduat en ESO. El nombre de persones que ha accedit a aquest recurs des que s'implantà és el següent²⁰

Persones matriculades a l'ICESD per a l'obtenció del títol de GES			
Curs	Persones matriculades a l'ICESD	Persones matriculades en centres col·laboradors	Total persones matriculades
1997-1998	410	72	482
1998-1999	563	149	712
1999-2000	442	140	582
2000-2001	486	140	626
2001-2002	536	153	689

Font: Departament d'Ensenyament. ICESD.

Tot i la manca de dades relatives als resultats, és de destacar que es tracta d'un recurs que pot ser emprat per persones menors de 18 anys, sempre que puguin acreditar alguna de les següents condicions: viure lluny d'un centre, tenir alguna discapacitat, formar part de col·lectius especials (esportistes, músics...) o altres circumstàncies concretes. Per aquesta raó, convé no descartar-la com a via de recuperació del fracàs escolar, tot i que, per poder valorar fins a quin punt contribueix a la consolidació d'aquesta funció, ens caldria saber quantes de les persones matriculades provenen de l'ESO.

Aquestes consideracions ens permeten completar la visió del conjunt de sortides formatives que hi ha a l'abat de l'alumnat que no acredita i alhora ens permet relativitzar el paper dels PGS, que tot i ésser la via prevista a la Logse per a tractar el fracàs escolar no són ni de bon tros l'única.

Malgrat que en aquest treball només s'han estudiat aprofundidament els PGS, crec que hi ha suficients elements per concloure que el nombre d'ofertes i vies formatives establertes per reconduir el fracàs és prou complet i variat com per garantir

²⁰ Dades facilitades pel Departament d'Ensenyament

que tothom trobi un recurs adient a les seves necessitats. Al marge de la possibilitat de millorar aspectes parcials del funcionament de les diferents vies, queda palès que el problema no rau en aquestes sortides, sinó que cal buscar-lo en el sí del propi sistema reglat. El repte es trobar estratègies per prevenir el fracàs escolar i evitar que sigui un fet consumat i irreversible en acabar la secundària obligatòria.

BIBLIOGRAFIA

Normativa i Documentació:

Constitució Espanyola

Logse, Llei Orgànica 17/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu

Decret 257/1991, de 25 de novembre, pel qual s'assignen al Departament de Treball les funcions i els serveis transferits a la Generalitat de Catalunya en matèria de gestió de la formació professional ocupacional.

Institut Català d'Ensenyament Secundari a distància (ICESD). Guia d'estudis i de matrícula. Departament d'Ensenyament. Curs 2001-2002.

Ordre de 20 d'octubre de 1997, del Departament de Treball, per la qual es reguen les accions de formació ocupacional i afins de caràcter ocupacional que promou la Direcció General d'Ocupació.

Ordre de 14 de gener de 2000, del Departament de Treball, per la qual s'aproven les bases reguladores que han de regir les subvencions relatives a les accions de formació ocupacional, on es fa menció expressa de la prioritització a col·lectius amb especials dificultats d'integració.

Resolució de 12 de maig de 2000, per la qual es dona publicitat a la concessió de subvencions.

Ordre de 9 d'octubre de 2000, de modificació de l'Ordre de 14 de gener de 2000.

SEGONA PART
DESCRIPCIÓ I ANÀLISI
D'EXPERIÈNCIES DE
MILLORA DE L'ÈXIT
ESCOLAR

1.- INTRODUCCIÖ

1.- Introducció

Totes les vies i modalitats formatives ressenyades a la primera part d'aquest treball tenen en comú que són eines de tractament i de recuperació del fracàs escolar, un cop consumat. Es tracta d'uns recursos que les polítiques europees designen amb el nom de *Programes de la Segona Oportunitat*.

Si bé aquestes programacions són totalment indispensables, atès el volum que adquireix el fracàs escolar obligatori en el nostre país, el cert és que intenten resoldre un problema quan ja s'ha fet crònic, amb unes possibilitats d'èxit força limitades, si per èxit entenem ajudar al desenvolupament personal i a la plena inserció social i professional del noi i noies, i no només la inserció puntual en treballs precaris i mal pagats.

Veus expertes assenyalen que, en les trajectòries de risc, les principals estratègies reparadores són la **prevenció i el tractament**. Per aquesta raó, en la segona part d'aquest treball he abordat l'estudi i descripció d'experiències que en el sí de l'ESO es plantegen el foment de l'èxit escolar en aquells sectors d'alumnat que presenten major risc.

En els capítols que segueixen es justifiquen els criteris seguits per a la tria, alhora que es descriuen i s'analitzen les experiències. Des de la implantació de la Logse a Catalunya han proliferat les propostes que es plantegen combatre el fracàs escolar. Moltes ho han fet des d'un enfocament estrictament escolar, però d'altres ja han intuït que calia sortir dels murs de l'escola i buscar noves aliances i nous compromisos. Sens dubte que aquest esclat d'iniciatives constitueixen el millor patrimoni per abordar un enfocament de la secundària que, sense abandonar el marc comprensiu, sigui molt més flexible, permeable, creatiu i integrador que el període precedent.

**2. ELS LÍMITS DE LES
EXPERIÈNCIES QUE
PLANTEGEN PROPOSTES
NOMÉS DES DEL MARC
ESCOLAR**

2. Els límits de les experiències que plantegen propostes només des del marc escolar

Els nous canvis socials fan cada cop més necessari revisar i ampliar el concepte d'educació que es troba subjacent en les formes organitzatives i de funcionament de la majoria de sistemes educatius. Cada vegada hi ha més veus que posen èmfasi en la necessitat d'encarar els problemes de l'escola des de una òptica més global i superar el plantejament que identifica només educació amb escola. La magnitud dels canvis socials és tan gran que posa en crisi la pròpia concepció del sistema educatiu que ha imperat des de la generalització de l'escola obligatòria.

Veus autoritzades expliquen aquesta crisi com a combinació de múltiples factors: infants i joves més sols que mai - amb xarxes socials febles, famílies amorfes i mercats prepotents- han fet de l'escola el principal espai de relació. "Per a molts adolescents, l'amistat i també l'odi, tenen per principal i gairebé única via, l'escola". (M. A. Santos, 2000) S'ha empetitit l'espai de la família i de relació comunitària i s'ha sobredimensionat l'espai escolar, on, per altra banda, encara són vigents formes de relació que han entrat en crisi en el marc familiar. El principi d'autoritat paterna s'ha transformat en models de relació més participatius, però l'escola en el seu conjunt s'adapta a aquests canvis amb dificultat.

Tanmateix, l'increment de la diversitat de l'alumnat ha fet molt més complexa la tasca docent. La presència, sobretot a secundària, d'alumnat amb diferents motivacions i interessos, amb diferents orientacions acadèmiques i professionals i desiguals representacions del sentit i de la finalitat de l'escola, han posat especialment en tensió el sistema i, en certa manera, n'han mostrat els límits. També l'arribada d'ètnies i de cultures diferents ha contribuït a complicar el panorama.

Finalment, la manca de compromís de la societat en la formació i educació dels joves i adolescents ha posat de manifest la solitud de l'escola davant del fet educatiu. Els experts parlen de "dèficit de socialització" dels infants i joves, produït per un afebliment de les institucions de socialització primària, en especial del nucli familiar,

que sobrecarrega les funcions que pot assumir l'escola per si sola. A més, la informació que prové dels mitjans de comunicació arriba als joves de manera fàcil i imperceptible, en contrast amb la disciplina personal que requereixen els coneixements que s'imparteixen al sistema educatiu. La contradicció rau en que, mentre augmenta el protagonisme de l'escola i de les funcions que se li encomanen, hi ha certs sectors que poden percebre-la com a massa dura o, fins i tot, inútil.

Avui està clar que l'educació va més enllà de l'escola i que aquesta ha perdut el monopoli que exercia fa anys. Molts i molt diversos són els escenaris i els agents educatius que actuen a l'entorn i que tenen incidència en l'educació de les persones. Avui, l'escola en solitari no està en condicions d'abordar un plantejament tan ambiciós com és el foment de l'èxit escolar i la millora de la integració social de les joves generacions. Per això, l'escola entesa com al principal instrument per garantir la instrucció de la ciutadania i com a element fonamental de socialització està en crisi i "és qüestionable la pretensió d'abordar aquesta nova situació només amb el tradicional discurs educatiu renovador" (Coll, 1999).

Partint de la convicció que l'educació de les joves generacions no és una funció que només recaigui en l'escola, sinó que és una responsabilitat de tota la societat en el seu conjunt, he abordat l'estudi de tres experiències de foment de l'èxit a l'ESO, no pas perquè siguin les úniques, sinó perquè crec que il·lustren perfectament la tendència al treball en xarxa i la necessitat del compromís i la corresponsabilitat de la societat en la millora educativa.

BIBLIOGRAFIA

COLL, C. (1999): "Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio". *III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos*. La Habana.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educación y convivencia en la cultura global*. Morata. Madrid.

HARGREAVES, A (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Eumo Octaedro. Barcelona.

POSTMAN, N. (1999): *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Eumo Octaedro. Barcelona.

RUÉ, J. (2000): "¿Pueden las escuelas ampliar las libertades de las personas?". *Educación*, nº 27.

3.- EXPERIÈNCIES DE PREVENCIÓ DEL FRACÀS I DE FOMENT DE L'ÈXIT

**PROJECTE “AMETISTA” DE TRACTAMENT DE
LA DIVERSITAT**

**Corresponsabilització de les empreses locals
en l’aprenentatge professionalitzador a dins de
l’ESO**

Sant Celoni (Vallès Oriental)

1.- DESCRIPCIÓ GLOBAL DE L'EXPERIÈNCIA

TITOL:

Ametista, projecte de tractament de la diversitat²¹

PARAULES CLAU:

Corresponsabilització de les empreses de l'entorn social en l'educació; atenció a la diversitat; col·laboració institucional; orientació professionalitzadora.

LOCALITZACIÓ:

Sant Celoni (Vallès Oriental)

CONTEXT SOCIOCULTURAL:

Població de reduïdes dimensions (12.890 habitants). Important pes de la petita empresa agrària o de serveis.

INSTITUCIONS I ENTITATS PARTICIPANTS:

Ajuntament de Sant Celoni, Departament d'Ensenyament, IES Baix Montseny, EAP, 28 petites empreses de l'entorn.

AGENTS IMPLICATS:

Alcalde de la ciutat, Directora General d'Ordenació Educativa, Direcció del centre, professor responsable del projecte, psicopedagoga del centre, 28 petits empresaris o encarregats de les empreses (curs 2000-01).

DATA D'INICI:

Curs 1997-98

DATA D'ACABAMENT:

En curs

NOMBRE D'ALUMNES IMPLICATS:

De 11 a 14 alumnes cada any

²¹ La informació ha estat obtinguda a través d'una visita al centre i una entrevista amb Lluís Larrubia, director del centre i Manuel español, Cap d'estudis. La informació bàsica ha estat facilitada per Agustí

RESUM DESCRIPTIU:

Sistema d'alternança que permet compaginar l'activitat estrictament acadèmica amb una formació pràctica de caire prelaboral que ofereixen les empreses de l'entorn, en el segon cicle de l'ESO.

PUBLICACIONS:

Materials de caràcter intern del centre: "Ametista, Projecte de Tractament de la Diversitat"; "Memòria del curs 2000-01"

2.- DESCRIPCIÓ ANALÍTICA DE L PROJECTE

PROBLEMÀTICA DE PARTIDA DE L'EXPERIÈNCIA:

L'experiència demostra que, dintre l'actual etapa d'escolaritat obligatòria, hi ha alumnes que presenten una manca de motivació i/o uns interessos molt al marge del món acadèmic, que queden desplaçats del procés d'aprenentatge i difícilment són recuperats amb l'oferta curricular i l'atenció que les institucions escolars poden donar. L'edat crítica d'aquest alumnat (14-16 anys) i el difícil entorn socioeconòmic i/o familiar del què provenen molts d'ells, poden incidir negativament en el seu procés educatiu i per tant, és fa necessària una intervenció a temps que ajudi a la seva integració social i que els prepari pel futur.

Com que el centre no disposa d'instal·lacions adequades, ni de personal adient per a donar una resposta satisfactòria a les necessitats de l'alumnat que necessita un incentiu o motivació especial que els permeti orientar-se i superar satisfactòriament l'Educació Obligatoria, durant el curs 1996-97 a l'IES Baix Montseny de St. Celoni s'ideà un projecte, que fou batejat amb el nom d'Ametista -en referència a aquella varietat del quars que, un cop obert, és una pedra preciosa molt apreciada en joieria-. Aquest una orientació laboral i una formació professionalitzadora a un sector de nois i noies del segon cicle de l'ESO que necessiten aquest estímul per poder tirar en davant.

OBJECTIUS DEL PROJECTE:

- Contribuir a l'assoliment dels objectius generals d'etapa per part de l'alumnat i orientar-lo cap a la continuació d'estudis, preferentment amb una formació que permeti seguir ensenyaments reglats – sobretot els Cicles Formatius de Grau

Lluch, tutor de l'experiència. Altres informacions complementàries han estat extretes de la: *Memoria del*

Mitjà-, o bé realitzar cursos de Formació Ocupacional i PGS amb garanties d'èxit.

- Integrar l'institut en el seu entorn social, afavorint la col·laboració del món empresarial en el disseny i realització de pràctiques professionalitzadores que puguin integrar-se en el currículum de l'ESO i siguin un element de formació professional i d'orientació laboral.
- Afavorir la col·laboració de les empreses de l'entorn amb l'institut i la seva corresponsabilització en la formació i en l'educació dels joves de St. Celoni.
- Optimitzar les possibilitats que ofereix l'ús de recursos aliens i estalviar despeses en instal·lacions.
- Facilitar la col·laboració de l'Administració Local amb l'Administració autonòmica i promoure la coordinació dels diferents agents participants en el fet educatiu.

PRINCIPIS EN QUÈ ES FONAMENTA:

Flexibilitat curricular per atendre la diversitat; corresponsabilització dels diferents agents del territori en l'educació dels joves; Orientació professionalitzadora i laboral; Prevenció del fracàs i foment de l'èxit escolar.

RECURSOS METODOLÒGICS EMPRATS:

Des del primer moment es va proposar una metodologia de treball essencialment individualitzada i activa, que permetés vehicular els aprenentatges bàsics i fonamentals de diverses àrees de forma globalitzada.

Aquest és el principi genèric que ha marcat tota la metodologia emprada, alguns dels trets que el caracteritzen són els següents:

- Dintre del grup cada alumne/a ha seguit el seu ritme de treball i el seu currículum particular.
- Cada alumne/a disposa d'una caixa amb el seu pla de treball i les feines a realitzar més immediates de les diferents àrees. Podia escollir lliurement les feines que li venien més de gust de realitzar i fer-se una planificació segons els seus interessos.
- En tot moment, disposa del solucionari de les activitats que realitza, cosa que permet fomentar l'autoavaluació, i demanar ajut si no se'n surt.

- A l'aula es procura que hi hagi sempre un ambient relaxat, de confiança amb el tutor i de molta tolerància.
- En el bloc de pràctiques l'alumne ha realitzat treballs tutelats per l'Institut i per tat, és aquest qui marca les directrius i qui n'assumeix el control.

ACTUACIONS REALITZADES:

- Novembre del 1997 el Consell Escolar del Centre aprova el projecte.
- Novembre de 1999: Es signa el "Conveni de col·laboració entre el Departament d'Ensenyament i l'Ajuntament de St. Celoni en matèria d'atenció a la diversitat de l'alumnat d'ensenyament secundari del municipi". Els signants són: la Sra. Maria Àngels González i Estremad, Directora General d'Ordenació Educativa del Departament

ORGANITZACIÓ, COORDINACIÓ I FUNCIONAMENT DE LES INSTITUCIONS I ENTITATS PARTICIPANTS:

La persona que fa la funció de seguiment tutorial del grup és responsable operatiu del projecte. La seva dedicació lectiva s'ha centrat fonamentalment en el programa. A més, és que ha concertat i coordinat les activitats amb professionals, empreses i centres col·laboradors. També és qui ha fet de pont amb altres institucions públiques o privades relacionades amb el programa: Regidoria Municipal d'Ensenyament, educador Social de l'ajuntament, UACs de la comarca, altres experiències similars...

Tanmateix, hi ha una *Comissió per el Tractament de la Diversitat del Centre* que és aprova el projecte i n'assumeix la seva aplicació i en fa el seguiment quinzenal.

El projecte ha comptat amb una forta implicació de la Coordinació Pedagògica, de la persona especialista en psicopedagogia i de l'EAP que ha treballat per aconseguir que el Projecte Ametista sigui una classe "normal" dintre del 2n. Cicle d'ESO. El professorat de CV i el de les matèries comunes: Tecnologia, Educació Física, Música i Educació Visual i Plàstica atenen a l'alumnat de l'Ametista integrat en el grup classe ordinari.

Els centres col·laboradors – uns 30 per trimestre- han tingut el reconeixement, el recolzament i la col·laboració de la Corporació Municipal, que és qui ha signat el "Conveni de col·laboració amb el Departament d'Ensenyament".

El professor tutor ha tingut un contacte setmanal amb la persona responsable de l'empresa, amb qui s'ha pactat unes pautes de treball i de valoració de l'alumnat. Tots els centres col·laboradors són empreses familiars o de petita grandària que se senten implicades en el projecte, cosa que permet programar activitats relacionades amb la professió, fugint de feines reiteratives i poc formatives.

PRINCIPALS RESULTATS OBTINGUTS RESPECTE ELS OBJECTIUS O ALTRES NO CONTEMPLATS INICIALMENT:

A. Resultats d'avaluació dels alumnes:

Com a tota experiència que comporta una pluralitat d'objectius, els resultats no poden valorar-se només en termes quantitius. Les finalitats educatives del projecte són molt ambiciosos i el nombre d'acreditacions només en reflexa una petita part. Dit això, veiem quins són els resultats del curs 2000-01, que, segons la direcció del centre, no difereixen massa dels d'anys anteriors:

El 42 % acrediten

El 33 % no acredita

El 25 % abandona abans d'acabar

Al 75 % de l'alumnat que no ha obtingut la Graduació en ESO se li ha aprovat el Primer Cicle de l'Etapa.

B. Grau d'adaptació i de satisfacció a l'àmbit escolar d'aquests alumnes²².

L'alumnat sol mostrar sorpresa pel nivell d'exigència que hi ha, alhora que valora molt positivament l'atenció personalitzada que rep. Veiem algunes de les expressions amb què defineix el projecte:

“Pensava que t'explicarien com en una classe normal... Però no. És molt millor, et donen la feina i vas fent el que et ve més de gust i quan tens algun dubte el professor t'ajuda”.

“Jo pensava que hi hauria més caxondeo”

“Jo sabia el què era i volia que m'agafessin perquè sabia que era per la gent que li costava a la classe normal...”

“Que era per gent “macarra” però amb ganes de treure's el Graduat”

“Jo m'ho esperava més guapo, més, més...”

“La classe Ametista no és com me l'esperava. No pensava que hi hagués tanta pressió i exigència”

“Jo ja sabia que principalment era per ajudar-te a treure't el graduat i volia que m'hi possessin perquè a la classe normal no m'enterava de res”.

“El millor de tot és que et pots organitzar la feina com tu vulguis i fer l'assignatura que més et vingui de gust... tens el material a mà... El pitjor és que després de cada tema has de fer un examen i no et deixen passar al següent fins que no te'l saps. També hi ha dies que un sol

profe varies hores seguides ratlla una mica.

“La classe està molt bé: cadires còmodes, ordinadors, una taula gran... A l'hivern alguns dies hi fa una mica de fred i ara al juny, molta calor”

“La manera de treballar és molt bona perquè axí aprens a organitzar-te tu sol, treballes al teu ritme i tens al profe sempre a l'aguait per si tens un problema”

“Molt bé. Encara que no em donin el Graduat de l'ESO, m'ha servit per conèixer un taller de motos on em quedaré a treballar”

“He après coses que a classe no hauria après mai”

“Abans que m'agafessin a l'Ametista jo volia plegar d'estudiar... Ara em sembla que em trauré el graduat i ja m'he apuntat a Granollers perquè vull continuar estudiant mecànic...”

C. Valoració general del projecte feta pel professorat del projecte.

El professor tutor valora molt positivament el projecte:

“Els alumnes participants redueixen considerablement el seu absentisme escolar. En alguns casos aquesta reducció és espectacular”

“Canvia el seu comportament a les classes. No només a les particulars del Grup Ametista, sinó també a les comuns amb la resta del seu grup/classe”

“Canvia la seva percepció dels professors, de l'Institut, del món acadèmic, dels estudis...”

“els professors deixen de ser vistos com uns estranys o com uns enemics i l'institut com una gàbia. En general se senten atesos en la seva individualitat i, al millorar la seva autopercepció, també millora la de l'entorn que ho ha fet possible.”

“Indirectament, també en surt beneficiada la resta del seu curs, donat que el projecte suposa molta feina, no només de recuperació d'uns alumnes, sinó també de prevenció de possibles conflictes per part d'aquests alumnes”

“L'opinió generalitzada dels Equips Docents del Segon Cicle d'ESO és que es pot treballar molt millor a les classes...”

D. Valoració general del projecte feta pel professorat del centre.

En general el professorat valora el fet que es pugui fer una atenció més personalitzada a aquest alumnat. Algunes de les seves valoracions són les següents:

“Es porta molt millor “tal alumne” que molts altres de la classe...”

“De fet, per aplicar bé la Reforma i l'Atenció a la Diversitat hauríem de poder treballar com el Projecte Ametista a totes les classes...”

“Sort n'hi ha que aquests alumnes estiguin atesos a l'Ametista. Així ens podem dedicar una mica més als altres”

²² Totes les valoracions han estat extretes de la **Memòria del curs 2000-01**. (Document intern del centre)

E. Valoració general del projecte feta pels pares dels alumnes.

Les famílies el que més valoren és que des del centre s'ajudi a fer una transició cap al món laboral:

“Està molt bé que se'ls introdueixi al món laboral perquè ja que no vol estudiar...”

“Ja començava a ser hora que sàpiga què és treballar”

“Ha canviat molt... Quan arriba a casa continua sense agafar un llibre, però ara se'l veu més responsable i més content”

“Li grada molt i se'l veu content. M'agradaria que l'agafessin a treballar al mateix taller”

“Abans no volia venir a classe i faltava molt, però ara torna a venir contenta i mira de no faltar”

F. Valoració del projecte feta per les empreses col·laboradores.

En general els petits empresaris també tenen una valoració molt positiva de l'experiència:

“És molt important això que feu perquè almenys veuen que això de treballar no és cap “xollo” i també que avui en dia per a qualsevol feina s'han de tenir estudis”.

“Això que féu és com recuperar el paper de l'aprenent que ja s'havia perdut, però a la vegada fent-los estudiar una mica. Està molt bé”.

“Hi perdo temps i diners, però em fa pensar en quan jo era petit i vaig començar...”

“Moltes vegades em venen pares a demanar-me si els puc agafar el seu fill per tenir-lo recollit i que aprengui alguna cosa, però als quatre dies ja em demanen un salari d'oficial i si hi ha algun problema amb el noi la culpa és meva. Amb els de l'Ametista és diferent perquè ells ja tenen clar que aquí venen a aprendre i, fins i tot, al final del trimestre els poso nota i, a més, cada dos per tres et veuen a tu que passes pel taller i et preocupes de com van...”

CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE CONTINUACIÓ:

Globalment es considera que el programa funciona i és útil per a l'alumnat. Es proposa que continuï amb el mateix perfil d'alumnes i sense modificacions substancials.

ACADA (Adaptació Curricular per alumnes amb dificultats d'adaptació i aprenentatge)

Tallers municipals integrats al currículum de l'ESO

La Garriga (Vallès Oriental)

1. DESCRIPCIÓ GLOBAL DE L'EXPERIÈNCIA

TÍTOL: *ACADA Adaptació Curricular per alumnes amb dificultats d'adaptació i aprenentatge*²³

PARAULES-CLAU

Adaptacions curriculars, activitats manipulatives, educació emocional, habilitats socials, cooperació entre instituts, treball en xarxa.

LOCALITZACIÓ

El Vallès Oriental. La Garriga.

CONTEXT SÒCIOCULTURAL

Població mitjana amb forta implantació de la indústria del moble. Creixement poblacional important els darrers anys procedent de Barcelona i conurbació.

INSTITUCIONS I ENTITATS PARTICIPANTS

IES Vil.la Romana, IES Blancafort, Institut Municipal d'Ensenyament, EAP B-28.

AGENTS IMPLICATS

Psicopedagogs i professors dels IES, professorat de l'IME, psicopedagog EAP, alumnat i famílies.

DATA D'INICI

Setembre, curs 1998-99.

DATA D'ACABAMENT

Projecte anual.

NOMBRE D'ALUMNES IMPLICATS

De 12 a 15

-
- ²³ La informació ha estat facilitada per Ramón Coma, un dels promotors del projecte. La bibliografia fonamental és: Dossiers ACADA: Projecte inicial (1998), Avaluació 1998-99 (1999), Avaluació 2000-01 (2001).
 -

RESUM DESCRIPTIU

Alumnes procedents de l'IES Vil.la Romana i de l'IES Blancafort formen un grup que a les tardes es desplaça a l'IME i fan tallers dins la part variable del currículum. Als matins van als respectius grups-classe de cada IES. El professorat de psicopedagogia de cada centre exerceix la tutoria de cada sub-grup ACADA i es coordina setmanalment entre si i amb l'IME. Hi ha una comissió de seguiment i avaluació en la que hi participen tots els agents implicats i que coordina l'EAP.

PUBLICACIONS

- Alonso, M., Coma, R., Paredes, E. (2000) "Una experiència integradora: el projecte Acada". *Informa. Especial Secundària*. Març 2000 pp. 10-11.
- Dossiers ACADA: Projecte inicial (1998), Avaluació 1998-99 (1999), Avaluació 2000-01 (2001).
- Video: El projecte Acada (1999). Programa de Mitjans Audiovisuals. Dept. D'Ensenyament Generalitat de Catalunya.

2. DESCRIPCIÓ ANALÍTICA DEL PROJECTE

PROBLEMÀTICA DE PARTIDA DE L'EXPERIÈNCIA

A partir d'un procés de trobades entre els professionals de Psicopedagogia dels IES de la Garriga, de l'EAP i de l'IME (Institut Municipal d'Ensenyament) a finals del curs 1997-98, s'arriba a plantejar una proposta institucional conjunta per donar resposta a alumnes del municipi, amb dificultats d'adaptació a l'àmbit escolar, que presentessin algunes d'aquestes característiques:

- Entorn sociofamiliar amb dèficits o desestructuració.
- Problemes d'ansietat.
- Problemes d'agressivitat i trastorns de personalitat amb dificultats d'autocontrol.
- Manca de recursos instrumentals mínims i d'hàbits d'estudi.
- Dificultats per mantenir l'esforç i l'atenció en estudis de caràcter teòric .
- Motivació personal per al treball pràctic i de tipus manipulatiu.
- Desmotivació personal i/o baix rendiment acadèmic.
- Alumnes amb risc de conductes conflictives,
- Risc de trastorns i dependències.

La necessitat d'un projecte així es fonamentava en els criteris següents:

- Amb vista al curs 1998-99, s'havia detectat, un petit grup d'alumnes amb un perfil que podia fer necessària una resposta educativa específica.
- Era previsible que aquesta demanda específica d'alumnes amb necessitats educatives especials es mantingués durant els propers cursos.
- La LOGSE contemplava el recurs de les adaptacions curriculars, amb un disseny flexible i adaptat, que fes possible l'èxit escolar i l'acreditació de l'etapa d'ESO d'aquests alumnes.
- Calia racionalitzar la utilització dels recursos existents dins i fora dels centres amb una visió de sector dins del municipi, afavorint la col·laboració entre els IES, l'IME i l'EAP per trobar respostes a necessitats educatives comunes.
- També calia prevenir conductes de risc i de marginació social al municipi, considerant la fragilitat d'aquesta població i la necessitat de coordinar serveis educatius, socials i juvenils.

OBJECTIUS DEL PROJECTE

- Possibilitar que els alumnes acreditin l'etapa de l'ESO.
- Afavorir que els alumnes progressin cap a fites educatives com l'autoestima, el respecte, la tolerància, la capacitat per col·laborar amb altres persones i el desenvolupament d'un sentit de responsabilitat social.
- Potenciar un clima que afavoreixi a l'alumnat les possibilitats d'experimentar que progressa i aprèn, i que els altres valoren el seu esforç i els seus progressos en l'aprenentatge.
- Assessorar les famílies i implicar-les, en la mesura del possible, amb el Projecte Curricular per a l'alumne, així com en l'orientació posterior.
- Aconseguir que un cop acabada l'ESO, el noi o noia continuï un itinerari de formació o bé que s'incorpori al món del treball amb més possibilitats i expectatives.

PRINCIPIS EN QUÈ ES FONAMENTA

El projecte ACADA, d'acord amb els principis d'atenció a la diversitat que propugna la LOGSE, organitza una resposta curricular adaptada a les necessitats educatives d'alumnes de quart any d'ESO. Es tracta d'un projecte de pedagogia inclusiva, que faci possible que

alumnes amb dificultats adaptatives i d'aprenentatge puguin trobar també el seu espai integrador dins l'institut, sense haver de recórrer a mesures excloents.

El principi d'adaptació curricular permet establir una personalització en funció de les característiques de cada alumne, amb una orientació personal i professional integradora, tant en el marc escolar com social. La combinació equilibrada d'activitats, no solament abstractes sinó també manipulatives i pràctiques, permet una major distensió dels alumnes. Quan aquests perceben una minva important en la sensació personal de fracàs se sol produir un canvi actitudinal i conductual que disminueix els conflictes disruptius, l'agressivitat i, fins i tot, algunes conductes de risc, a partir d'un major equilibri personal.

El projecte considera també actuacions de mediació davant del conflicte que suposa el fracàs escolar d'aquest alumnes, que afecta tant als centres com a les famílies. Es parteix de la hipòtesi que si hi ha alternatives acollidores per als fills i filles en situació de fracàs que permeti establir expectatives d'èxit, s'inicia un procés col·laborador que permet l'afrontament del conflicte amb major diàleg i compromís de les parts .

El projecte també es basa en el principi de cooperació institucional i treball en xarxa per establir actuacions professionals que, a més de ser coordinades, permetin un ús racional i profitós dels serveis i recursos existents a la zona. Per això suposa la cooperació pràctica entre els dos IES de la Garriga, l'Institut Municipal d'Ensenyament i l'EAP.

RECURSOS EMPRATS

El projecte ACADA inclou alumnat provinent dels instituts de La Garriga amb una ràtio d'entre 12-15 alumnes. La racionalització de l'oferta a una tipologia d'alumnes amb característiques semblants ha facilitat la col·laboració entre els dos IES existents, a fi d'aprofitar al màxim els recursos globals. Com a projecte sectorial, l'EAP hi té un paper rellevant, participant activament en la coordinació i el seguiment del projecte.

El grup d'alumnes ACADA de cada IES, va a classe tots els matins al seu respectiu institut, fent un total de 18 hores setmanals amb els companys i companyes de classe. A les tardes, de 3 a 6 hores, i de dilluns a dijous, van a l'IME, on realitzen un total de 12 hores setmanals. D'aquesta manera, es compaginen els recursos ordinaris dels IES amb els específics de l'IME, que inclouen tallers i maquinària per treballar diferents sortides laborals, com ceràmica, fusteria, imatge, restauració de mobles i cuina.

Els dos IES han organitzat en l'àmbit de cada centre els seus propis recursos humans,

funcionals i materials per poder donar resposta als alumnes a partir d'adaptacions del currículum comú, apart de l'oferta del currículum variable a les tardes a l'IME.

L'orientació professional permet ampliar els itineraris de formació un cop acabada l'ESO, ja sigui amb cursos ocupacionals, impartits pel mateix IME, o cicles formatius de grau mig dels IES o d'altres zones.

A nivell de recursos humans es compta amb el professorat dels IES als matins i amb professors de l'IME i dels IES a les tardes, fent-se setmanalment una coordinació entre el professorat de cada IES i el de l'IME a través de les respectives tutores de cada sub-grup ACADA, tutoria que és exercida pel professorat de psicopedagogia.

El projecte ACADA ha estat legalment reconegut pel Departament d'Ensenyament com un projecte específic, que s'adreça als alumnes de 4rt d'ESO dels centres de secundària de La Garriga. Això és important a efectes de responsabilitat civil i acreditació curricular.

ORGANITZACIÓ, COORDINACIÓ I FUNCIONAMENT DE LES INSTITUCIONS I ENTITATS PARTICIPANTS

Apart de la planificació del projecte, l'equip de psicopedagogia dels dos IES i l'EAP fa un seguiment continu i participa directament en una **comissió de seguiment i avaluació** que inclou també a la inspecció educativa, un representant de l'equip directiu de cada IES i la direcció de l'IME.

PRINCIPALS RESULTATS OBTINGUTS RESPECTE ELS OBJECTIUS O ALTRES NO CONTEMPLATS INICIALMENT

Per avaluar internament el projecte es consideren aquests ítems:

- A.** Resultats d'avaluació dels alumnes.
- B.** Grau d'adaptació i de satisfacció a l'àmbit escolar d'aquests alumnes.
- C.** Valoració general del projecte feta per tots els professors participants.
- D.** Valoració general del projecte feta pels pares dels alumnes.
- E.** Valoració del projecte feta pels consells escolars dels dos IES.
- F.** Col·laboració i coordinació entre el professorat dels diferents centres.
- G.** Orientació acadèmica i professional dels alumnes en finalitzar l'ESO.

A. Resultats d'avaluació dels alumnes

El rendiment acadèmic dels alumnes ha millorat significativament en tots els tres cursos d'experiència del projecte ACADA. Els resultats, traduïts en notes concretes dels diferents crèdits realitzats demostren que les adaptacions curriculars han estat satisfactòries, tant pel que fa a les activitats més acadèmiques, realitzades en els IES, com a les activitats més manipulatives, realitzades en els tallers de l'IME.

S'ha aconseguit trencar la tendència a suspendre sistemàticament. La majoria d'alumnes dels tres darrers cursos d'experiència, 25 d'un total de 32, han assolit l'objectiu final d'obtenció del títol de graduat en educació secundària.

B. Grau d'adaptació i de satisfacció a l'àmbit escolar dels alumnes

L'adaptació s'ha valorat amb les opinions manifestades pels propis alumnes a les sessions de tutoria setmanal, amb les graelles de seguiment o anecdotaris i amb la comparació del nombre d'amonestacions per *conductes contràries a la convivència*, manifestades abans i durant el desenvolupament del Projecte ACADA.

Transcripció textual d'algunes de les opinions dels alumnes:

Octubre, inici de curs

“Estic satisfet d'estar en el projecte i la meua família també, perquè els he dit que estic aprenent i estan molt contents. I jo és el que volia, no estar tantes hores dins de l'escola assegut en una cadira. Necessitava alguna cosa per moure'm i per aprendre un ofici”

Desembre, finals del primer trimestre

“Al principi jo no estava segur de fer el projecte, pensava que faria classe amb nens que no els conec. Tampoc volia anar a ebenisteria, perquè no m'agradava anar a dos llocs diferents. Tampoc aniria amb els amics de sempre. Ara que ja ho estic fent, m'agrada i he millorat en comportament i en notes.”

“ Jo crec que he fet un canvi molt gran de tercer d'ESO al projecte ACADA, l'he fet molt gran, però puc fer molt més a classe, com puc fer més en el taller. Els resultats meus han estat bons, jo penso seguir amb el projecte, però això sí, millor.”

Juny, final de curs

“Estic content, de moment sóc l'únic dels germans que he passat de vuitè i que començaré més tard a treballar” .

“Demano donar-li una oportunitat a la L. i a la M. , perquè sé que, si van a l'ACADA, es calmaran. Que s'esforcin, perquè val la pena esforçar-se en aquest projecte.”

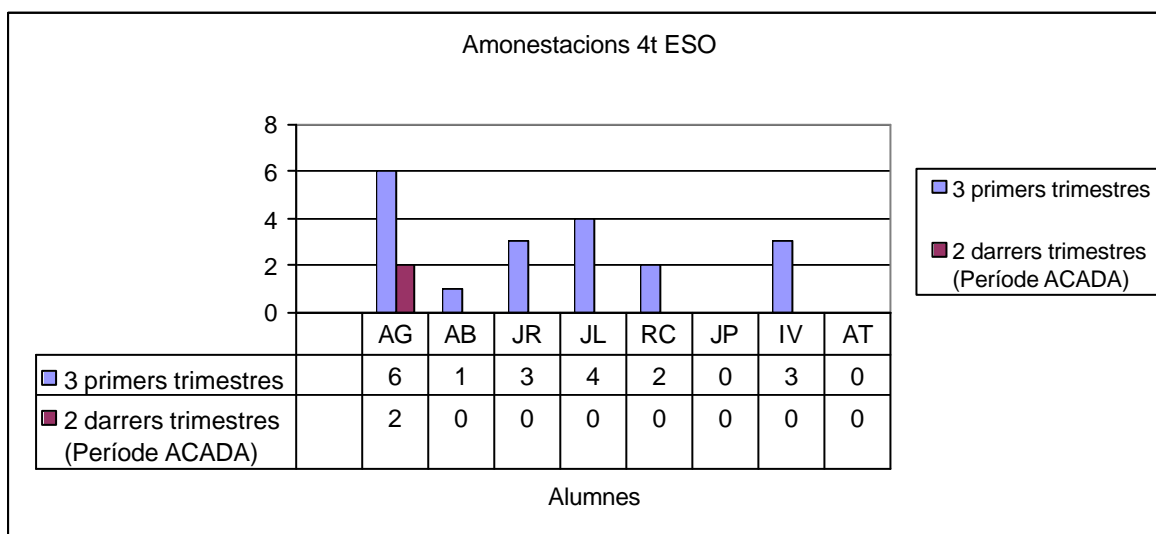
“L'ACADA m'ha ajudat molt, perquè abans de venir-hi era un noi que sempre tenia faltes greus i suspensos.”

“Aquest projecte m'ha semblat el millor projecte que s'ha pogut fer per ajudar els alumnes amb dificultats d'adaptació de la classe, abans ho suspenia quasi tot.”

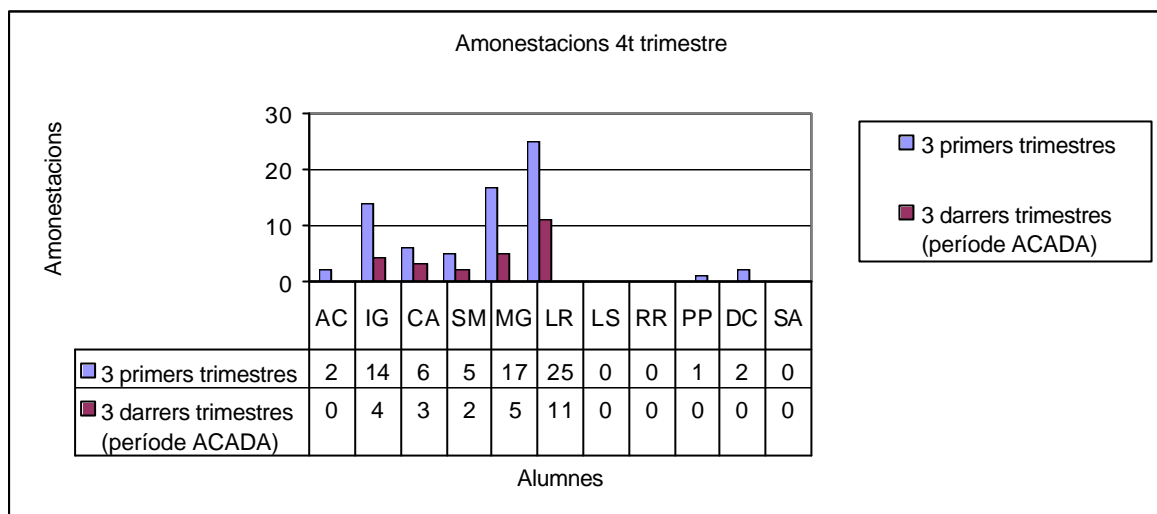
La percepció general és que l'alumnat del projecte ha millorat en autoestima i que la seva autopercepció, relacionada amb la possibilitat de tenir èxit escolar, canvia positivament. També milloren les seves habilitats socials, de relació, respecte, tolerància i capacitat de col·laboració. Això s'ha reflectit en una disminució clara de la conducta disruptiva i de les amonestacions, repercutint en una millora del rendiment escolar.

Si es compara l'evolució de les amonestacions, s'observa una minva progressiva entre els tres primers trimestres del segon cycle d'ESO i els tres darrers, evolució que es correspon amb el període ACADA. Al quart trimestre -inici del Projecte- ja comença a haver-hi una minva important, consolidada més endavant en la majoria dels alumnes. En els alumnes més conflictius s'experimenta igualment una reducció. Aquesta tendència es confirma en cadascun dels tres grups Acada estudiats (des de 1998 a 2001).

Comparativa d'amonestacions rebudes durant el segon cycle d'ESO amb diferències entre el període ACADA i l'anterior (Grup ACADA 1998-99).



Comparativa d'amonestacions rebudes durant el segon cicle d'ESO amb diferències



entre el període ACADA i l'anterior (Grup ACADA 1999-00).

C. Valoració del projecte feta per tots els professors participants

La valoració s'ha fet a partir d'un qüestionari adreçat a tots els professionals docents implicats. De l'anàlisi de respostes se'n desprenen algunes conclusions:

- El professorat implicat en el projecte valora positivament l'esforç organitzatiu i personal que s'ha realitzat per tal de dur-lo a terme. Es destaca l'experiència de col·laboració intercentres.
- La totalitat considera que el projecte ha estat útil per millorar l'adaptació escolar i social dels alumnes; la majoria considera que han assolit els objectius curriculars bàsics.
- Respecte als continguts treballats, el professorat pensa que han estat adequats, que cal ajustar-los contínuament a les necessitats dels alumnes i que cal anar ampliant l'elaboració i arxiu dels materials curriculars utilitzats.
- El canvi comportamental i d'actitud en l'alumnat ha estat un dels factors més gratificants per al professorat. La bona relació entre els alumnes, la millora de la relació entre els alumnes i el professorat i la possibilitat de plantejar-se i poder

assolir objectius curriculars que anteriorment semblaven inabastables, ha suposat un dels canvis més significatius respecte la situació de cursos anteriors.

- S'han anat millorant i revisant qüestions de caràcter organitzatiu, tant a nivell intern de cada IES com a nivell de col·laboració entre ambdós i amb l'Institut Municipal d'Ensenyament, com serien la distribució horària, els criteris d'avaluació, la coordinació entre el professorat que intervé, la prioritització i selecció de continguts, etc. a partir de la Comissió de seguiment, que es valora com a fonamental per a la planificació, revisió i avaluació del projecte.

D. Valoració feta per les famílies de l'alumnat

De les entrevistes inicials, processuals i finals amb els pares d'alumnes, es conclou que, d'una banda aquests mostren progressivament el seu agraïment als professionals i al centre, a mesura que perceben que la tensió ha anat baixant per la millora comportamental dels fills, per les seves millors expectatives i pels resultats de les notes d'avaluació.

D'altra banda, valoren el fet d'organitzar una proposta que ha fet que la tensió permanent que els suposava el ser citats a l'Institut, a causa dels problemes greus de conducta i nul·l rendiment acadèmic, hagi canviat per una situació de "satisfacció conjunta" per la millora del comportament general, experimentada en la mateixa relació interna pares-fills i externa pares-centre. També es considera una "oportunitat" d'aprovar i poder pensar en noves alternatives de formació posterior a l'ESO o ser més capaços d'adaptar-se i incorporar-se al món laboral.

En alguns casos específics de famílies amb desestructuració, el professorat considera un indicador molt positiu de l'evolució realitzada el fet de poder parlar en una reunió de l'orientació professional o del futur immediat de l'alumne en qüestió o aconseguir un simple intercanvi d'opinions, extrems que abans de realitzar l'experiència eren molt difícils d'aconseguir .

Tot i les millores globals, tan a l'alumnat com a les famílies els costa d'acceptar la no acreditació, malgrat que se sap i s'explica reiteradament que la inclusió al projecte no és garantia d'acreditació, si no hi ha una millora en el rendiment acadèmic, en l'actitud, en el

comportament i en les habilitats socials, en general.

E. Valoració del projecte feta pels consells escolars dels dos IES.

També els Consells Escolars dels dos IES han valorat positivament l'experiència i els resultats assolits i mostren el seu recolzament a continuar-lo. Tanmateix, es destaca que el projecte ha suposat una minva molt important en la instrucció i resolució d'expedients disciplinaris.

F. Col·laboració i coordinació entre el professorat dels centres

La presència setmanal de les tutores dels IES a l'IME ha servit per coordinar el treball conjunt amb els professors-es de taller i perquè l'alumnat visqui el projecte com a una unitat i no com a la suma d'activitats diferents.

La presència al projecte de la figura de l'Educador Social ha millorat el treball en xarxa, fent un seguiment extern de l'alumnat del programa. També ha suposat una major disposició d'informació i d'aplicació d'estratègies complementàries. S'han establert procediments de canalització de les necessitats dels centres a través dels equips directius, la coordinació pedagògica i la col·laboració assessora de l'EAP. El treball conjunt ha suposat també un aprenentatge positiu de col·laboració entre diferents institucions (IES Blancafort, IES Vil·la Romana, IME, EAP).

G. Orientació acadèmica i professional en finalitzar l'ESO

La majoria dels alumnes han continuat un itinerari de formació cap a cursos de formació ocupacional o cicles formatius i la resta s'han incorporat al món laboral.

CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE CONTINUACIÓ

Després de tres anys d'experiència els resultats han estat positius a nivell personal, acadèmic i professional del l'alumnat. Els IES han estat capaços de generar altres mesures internes vinculades i coordinades al projecte Acada. S'ha consolidat el treball de col·laboració entre professionals de diferents institucions suposant un aprenentatge comú positiu i s'a avançat en la coordinació i el treball en xarxa des del punt de vista de prevenció social.

IES SEFED

**Utilització de recursos municipals de
Formació Professional Ocupacional en el
currículum de l'ESO**

Molins de Rei (Baix Llobregat)

1. DESCRIPCIÓ GLOBAL DE L'EXPERIÈNCIA

TÍTOL: *IES SEFED*²⁴

PARAULES-CLAU:

Foment de l'èxit escolar, prevenció del fracàs, col·laboració interinstitucional, treball en xarxa, utilització d'un recurs ocupacional dins de l'ESO.

LOCALITZACIÓ:

Molins de Rei (Baix Llobregat)

CONTEXT SOCIOCULTURAL

Població de dimensions mitjanes (18.752 habitants). Nivell socioeconòmic mig-alt, amb un índex de renda bruta familiar 12 punts per damunt del de la comarca i 2 punts per sobre del de Catalunya. Domina el sector serveis (55 %), seguit de l' industrial (39 %).

INSTITUCIONS I ENTITATS PARTICIPANTS

IES Bernat el Ferrer, IES Lluís de Requesens, Ajuntament de Molins de Rei, INFORM

AGENTS IMPLICATS

Responsable de l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Molins; Direcció dels dos IES, Responsables d' INFORM, Serveis Socials.

DATA D'INICI

Curs 1996-97

DATA D'ACABAMENT

En curs

NOMBRE D'ALUMNES IMPLICATS

48 cada curs (24 de cada un dels dos IES de Molins de Rei)

²⁴La informació s'ha extretet d'una visita al centre i una entrevista amb Jordi Cabezón, Responsable de l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Molins de Rei i Montserrat Pagés, coordinadora Pedagògica de l'IES Lluís de Requesens i Pep Vilanova de l' IES Bernat el Ferrer.

RESUM DESCRIPTIU

Es tracta d'una estratègia integral de lluita contra l'exclusió social per causa del fracàs escolar, que constitueix en una col·laboració de les escoles amb la institució local. L'eina principal és la utilització d'un recurs educatiu local, el SEFED, que consisteix en una empresa virtual que realitza formació ocupacional d'un curs escolar de durada, incorporat a l'ESO. Es tracta, doncs, d'un recurs de formació professional ocupacional, és a dir, que no forma part del sistema reglat, però que és rendibilitzat en ser també utilitzat com a recurs educatiu a l'ESO. El matí en el SEFED hi ha els joves entre 16 i 25 anys. A la tarda aquest recurs és escolar, contractant personal específic. No són els mateixos professionals els que atenen les dues tipologies de cursos.

Altres instruments d'aquesta estratègia són una especial cura de l'administració local i dels seus serveis en l'acompanyament en el traspàs de Primària a Secundària i des de la ESO a la post obligatòria o al sistema laboral. En resum, es tracta de buscar la col·laboració interinstitucional per tal de trobar mesures preventives del fracàs escolar. Parteix del supòsit que si una administració amb els seus recursos no pot fer-ho, tal vegada pugui avançar amb una col·laboració institucional.

2. DESCRIPCIÓ ANALÍTICA DEL PROJECTE

PROBLEMÀTICA DE PARTIDA DE L'EXPERIÈNCIA

Molins de Rei és una de les ciutats de Catalunya en la qual es va avançar la reforma educativa. Això va crear una sèrie d'expectatives i de neguits, ja que aviat es va posar de manifest que calia un recurs per els nois i noies que no superaven l'ESO. Aquesta situació va fer que els polítics i els tècnics busquessin una sèrie d'alternatives per atendre la potencial problemàtica del fracàs escolar. A partir d'aquí, van sortir iniciatives i idees amb els instituts, que van quallar en relació als recursos educatius que hi ha en el propi territori.

Una estratègia de lluita contra l'exclusió social havia de començar abans que esclatés el problema. S'havia de desenvolupar algun dispositiu o mesura que el propi sistema educatiu no podés realitzar a soles, però que amb la col·laboració de l'Ajuntament, fos possible establir ponts de transició entre l'escola i el món adult que evitessin situacions de risc. Per això, es va buscar una alternativa que no comportés crear nous recursos, malgrat que pogués significar una nova despesa econòmica. D'entrada es va donar cabuda a 24 alumnes de cada institut.

OBJECTIUS DEL PROJECTE

- Fomentar l'èxit escolar a través d'una formació professionalitzadora a l'alumnat de l'ESO en risc de fracàs.
- Facilitar l'orientació professional en el marc d'una metodologia basada en la simulació de situacions laborals.
- Promoure la implicació de l'administració local en la recerca de vies i recursos per afavorir l'èxit escolar dins de l'educació obligatòria.
- Afavorir el treball en xarxa i la col·laboració interinstitucional
- Coordinar l'orientació de l'alumnat a la sortida de l'ESO i facilitar la inserció laboral.
- Preparar pel món del treball i facilitar la transició de l'alumnat a la vida activa

PRINCIPIES EN QUÈ ES FONAMENTA

Col·laboració institucional en la lluita contra l'exclusió i en la prevenció del fracàs escolar, foment de l'èxit escolar, acompanyament en el trànsit de l'alumnat a l'entrada i a la sortida de l'ESO, metodologia basada en la simulació i aprenentatge per transferència.

RECURSOS METODOLÒGICS EMPRATS

Aquesta experiència no comporta la creació de recursos nous, sinó la utilització en el sistema educatiu reglat d'un recurs de formació ocupacional. L'alumnat de 4ESO que més ho pot necessitar (risc de fracàs, necessitat d'orientació professional, rebuig del enfocament acadèmicista...) fa 4 hores setmanals durant tot el curs de formació administrativa en els locals municipals del SEFED. El programa SEFED reproduïx la part administrativa d'una empresa d'un sector o activitat comercial determinada, formant una extensa xarxa comercial. La metodologia emprada significa la reproducció de situacions reals per via de la simulació. El centre formatiu adopta la forma i distribució d'una veritable oficina, on es reproduïxen els circuits, les relacions típiques i el moviment de documents normals d'una empresa. L'alumnat aprèn en un context on es viu l'ambient laboral i es desenvolupen les condicions d'una relació de treball. Els nois i noies van a l'empresa a treballar. Hi ha un rellotge per fitxar. S'utilitzen documents comptables de les empreses. Tothom està inscrit a la Seguretat Social i cadascú té la seva nòmina, que gestiona el departament corresponent. Es fan comandes reals. A més, a l'edifici on està emplaçat el SEFED hi ha serveis d'orientació laboral, viver d'empreses i multiplicitat de serveis que donen més credibilitat al projecte i el fan més ric. El professorat formador fa la funció de cap de departament i els i les aprenents ocupen els diferents llocs de treball passant pels departaments de forma rotativa.

ACTUACIONS REALITZADES

El programa SEFED arrenca a mitjans dels anys vuitanta, quan els ajuntaments de Sant Pere de Ribes i Vilafranca del Penedès, davant l'índex d'atur i les seves característiques decideixen crear un projecte de formació ocupacional. Després d'estudiar diferents possibilitats s'entra en contacte amb un projecte dut a terme a Holanda, que desenvolupa la formació d'administratius a partir de la simulació d'empreses. Aquests contactes produeixen una col·laboració que dona lloc al programa SEFED, que es posa en marxa el 1987, amb dues empreses simulades, una a cada municipi, i la Central de Simulació a St. Pere de Ribes. A partir d'aquest moment el programa s'amplia a d'altres ciutats de Catalunya i de la resta de l'estat.

A Molins de Rei, a partir del curs 1996-97, comença a utilitzar-se aquest recurs per a l'ESO, després de comprovar que manquen recursos per a integrar a tot l'alumnat.

A l'IES Lluís de Requesens s'inicià un cinquè curs a la carta que no van funcionar per manca de recursos. A l'any següent es va fer també un grup a apart que només disposava del recurs del SEFED. Aviat es posà de manifest que, per alguns alumnes, el currículum encara tenia massa contingut acadèmic. En no disposar de tallers, l'Ajuntament col·laborà i va oferir un nou recurs: el taller de fusteria. En el curs 2001-02 s'està oferint, des de fa tres anys, dues sortides diferents per quart d'ESO: Un grup que fa instrumentals i el SEFED i un altre, més experimental, que fa el taller de fusteria, el SEFED i un tractament més globalitzador de les matèries a dins del centre. També es realitzen actuacions específiques a tercer d'ESO, encaminades a prevenir el fracàs.

A l'IES Bernat el Ferrer el recurs s'integra dins dels CV, cosa que obliga a programar els CV en la mateixa franja horària que el SEFED. Com que els CV són de 3 hores setmanals, les dues hores restants es fan al centre i complementen el que es fa al SEFED. També s'elabora una estratègia més global d'atenció a la diversitat que s'organitza bàsicament a partir de la part variable del currículum: jardineria a segon, hivernacle a tercer...

ORGANITZACIÓ, COORDINACIÓ I FUNCIONAMENT DE LES INSTITUCIONS I ENTITATS PARTICIPANTS

La coordinació entre els diferents agents participants és permanent. Les persones que realitzen l'acció tutorial tenen un contacte setmanal amb les monitores del SEFED. L'avaluació és realitza conjuntament. La qualificació la posa el centre. Les

monitores faciliten informació sobre el procés realitzat. En un dels dos instituts, durant el curs 2001-02 s'ha elaborat una plantilla que permet explicitar els criteris d'avaluació i facilita el seguiment de l'alumnat.

PRINCIPALS RESULTATS OBTINGUTS RESPECTE ELS OBJECTIUS O ALTRES NO CONTEMPLATS INICIALMENT

A. Resultats d'avaluació dels alumnes.

El tècnic municipal posa de manifest que a Molins de Rei el percentatge d'alumnat que no acredita l'ESO és molt més baix que a la resta de Catalunya:

“Jo voldria fer un últim comentari referit a la prevenció del fracàs. Pensa que a Molins el curs passat va ser un 10 % els que no van acreditar. Això demostra que és possible donar la volta al mitjà” Tècnic Administració Local.

B. Valoració general del projecte feta pels agents participants.

Els diferents agents posen de manifest que l'experiència resulta valorada satisfactòriament:

“Per nosaltres l'experiència és molt satisfactòria. Tot i que, al posar-la dins dels CV, ho tenim més diluït. La nostra feina és convèncer al professorat que s'ha de tenir en compte aquesta experiència per veure l'evolució general de l'alumne. Costa molt que es reconegui que si l'alumne aquí fa una carta també està fent pràctiques de llengua. Com a CV compta relativament. El que passa és que ajuda a fer augmentar la motivació dels alumnes i per això ens interessa molt.” PT.IES Bernat el Ferrer.

“ Per nosaltres es tracta d'un recurs que ens ha ajudat molt a tenir una mirada més amplia. Pensa que la nostra tradició ve del BUP. Arribar a comprendre que cal buscar sortides per a tothom i que cada alumne pot superar l'etapa, encara que sigui emprant vies molt diverses, ha estat un gran repte. Tenir l'oportunitat de participar en aquesta experiència ens ha ajudat a donar el tom.” PT IES Lluís de Requesens.

“ Jo crec que si es vol, sempre poden trobar-se estratègies i recursos locals per millorar les possibilitats del sistema de donar una atenció adequada a tothom. Aquesta experiència posa de manifest que és possible adoptar “mesures adaptades al context educatiu”. En un municipi, en un territori, hi ha uns recursos determinats. S'ha de veure si aquests recursos tenen potencial educatiu per aquesta col·laboració. A Molins de Rei es va donar la sort que hi havia el SEFED, perquè si no, no estaríem parlant d'aquest programa. Potser parlaríem d'una altra cosa. S'ha d'explotar aquest potencial de recursos educatius locals, siguin de la pròpia administració local, siguin procedents de la iniciativa social o d'una empresa privada. Això dona al territori grans potencialitats.” Tècnic Administració Local.

C. Col·laboració i coordinació entre les diferents institucions participants.

Un dels aspectes que més es destaca és que els instituts han de buscar recursos fora del sistema reglat:

“ En el nostre centre la diversitat de l'alumnat ens ha obligat a buscar recursos. En el propi centre només hi tenim taules. La imaginació sorgeix a partir de que som conscients que no tenim aquests recursos i que els hem de buscar a fora si volem atendre aquests alumnes”. PT. IES Lluís de Requesens.

També es destaca el paper dels serveis socials que fan una tasca complementària:

“ És convenient que hi hagi una persona que sigui un punt de referència clau amb els instituts. Per nosaltres aquesta persona és l'educador social, que és qui té contacte amb els professors i amb les famílies, amb els psicopedagogs, amb els tutors...” Tècnic Administració Local.

Una experiència d'aquesta mena exigeix una important coordinació, sobretot en els aspectes de seguiment i d'avaluació:

“ Els professors de llengua catalana i castellana que donen classes allà saben el que se fa aquí. De les coses més interessants que s'han fet per garantir la coordinació és la plantilla d'avaluació que hem elaborat. És curiós per què l'hem feta per poder-la aplicar a aquest alumnat, però reverteix en tot el grup, ja que deixa més clars els criteris d'avaluació.” PT. IES Lluís de Requesens

“L'avaluació es fa conjuntament, entre les monitores del centre i el professorat de l'institut”. La fem els tutors del grup, la coordinadora pedagògica i les monitores del centre SEFED. Qui avalua són els professionals del centre, les monitores donen informació però no són qui avalua” PT. IES Bernat el Ferrer.

D. Orientació acadèmica i professional dels alumnes en finalitzar l'ESO.

Es destaca el paper orientador de l'experiència:

“Nosaltres ja has vist que forma part d'un projecte més específic. Volem utilitzar-lo perquè acreditat tothom i l'utilitzem com a orientació, molt destinada a l'estudi posterior. Procurem orientar tots els alumnes a continuar estudis en Cicles Formatius, o encara que sigui anar al PTT, a on hi poden anar encara que estiguin acreditats. Hi ha com una mena de rebuig a orientar cap al món del treball directament. Per això es procura que la orientació que es doni no sigui només de fugida, sinó per ajudar a trobar cadascú la seva via. Procurem que continuïn estudiant. Però nosaltres no tenim Cicles Formatiu, els alumnes no seguirien sinó se'ls garantís que tindran un suport. Molts alumnes que han passat pel SEFED dins de l'ESO, continuen al SEFED com a ocupacional”. PT. IES Lluís de Requesens.

“Per nosaltres el SEFED és sobretot un recurs per completar l'orientació. Els que tenim a 4rt. reben part de l'orientació al SEFED i aquelles hores que fem al centre ho acaben de reforçar”. PT. IES Bernat El Ferrer

CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE CONTINUACIÓ

Una de les conclusions més interessants és la necessitat de coordinació de diferents regidories per tal d'oferir una resposta integral:

“Hi ha també un altre factor des de la perspectiva de l'administració local i és intentar fer treball de xarxa amb transversalitat. És a dir, les Regidories d'Educació no poden operar soles per donar resposta a aquestes necessitats, falta que s'entenguin amb Promoció Econòmica, amb Joventut, amb Esports... perquè la col·laboració amb els instituts no ha de ser només en aquest recurs, sinó ha de ser una col·laboració oberta a múltiples possibilitats”. Tècnic Administració Local.

“Crec que el futur d'aquesta experiència està en estendre i ampliar la col·laboració entre les dues administracions”. PT. IES Bernat El Ferrer.

4.- ANÀLISI DE LES EXPERIÈNCIES

4.- Anàlisi de les experiències

Les tres experiències descrites tenen uns trets en comú que les fan especialment atractives perquè mostren que és possible ampliar les oportunitats educatives de tots els nois i noies, especialment d'aquelles persones que tenen més dificultats. Veiem alguns dels trets que comparteixen:

4.1. Comprensivitat.

Les tres experiències parteixen d'una opció profundament comprensiva, entenent com a tal, la prioritització dels recursos cap als sectors socials considerats més desfavorits, amb la voluntat d'oferir-los possibilitats d'èxit. No es tracta d'una opció tècnica, centrada exclusivament en aspectes curriculars i/o organitzatius, sinó que és un plantejament global que cerca de manera prioritària lluitar contra el fracàs endèmic del col·lectiu que sol tenir més problemes per assolir l'ESO. La diversitat de necessitats i característiques socials i personals que presenta l'alumnat, universalment i obligatòriament escolaritzat fins als 16 anys, obliga a cercar respostes complexes que van molt més enllà dels àmbits estrictament curriculars. Les tres experiències tenen en comú una voluntat integradora i un plantejament de la comprensivitat més relacionat amb finalitats educatives compartides com a projecte global i amb plantejament ètics que en aspectes tècnics, cosa que dona carta de naturalesa a l'educació igualitària i compensatòria.

4.2. Flexibilitat curricular, organitzativa i de gestió

Les tres experiències s'escapen de l'encotillament de la normativa i cerquen propostes adequades a l'alumnat al qual van dirigides. Partint d'un ampli marge d'iniciativa i d'autonomia trobem tres maneres diferents de lluitar contra el fracàs i fomentar l'èxit:

4.2.1. Flexibilitat curricular:

Les tres experiències fan adaptacions curriculars significatives per fer més assequible l'aprenentatge. Treball per projectes, combinació equilibrada d'activitats, no solament abstractes sinó també manipulatives i pràctiques, suport i seguiment

personalitzats... Tanmateix, un element cabdal d'aquestes experiències és incloure activitats preprofessionalitzadores en un currículum que prepara poc per la feina i té un component massa acadèmic. Els tres característics de cadascuna de les experiències són:

- Incloure en el currículum de l'educació obligatòria pràctiques preprofessionalitzadores fetes fora de la institució escolar, amb participació d'agents socials i comunitaris (Projecte Ametista).
- Incloure en el currículum de l'educació obligatòria pràctiques preprofessionalitzadores, aprofitant la infraestructura i els recursos de la Formació Ocupacional (IES- SEFED).
- Incloure en el currículum de l'educació obligatòria aprenentatges més propers a les necessitats de l'alumnat que els que ofereix estrictament l'àmbit escolar - ceràmica, fusteria, imatge, restauració de mobles, cuina...- oferts en tallers municipals (ACADA).

4.2.2. Flexibilitat organitzativa

Les tres experiències creen grups específics de pocs alumnes en els quals s'exerceix una actuació preferent, que va des de l'atenció personalitzada que es realitza en el projecte Ametista fins a l'adaptació curricular grupal a l'ACADA i en un dels centres de l'IES- SEFED. Però el fet més rellevant significa incorporar en el currículum activitats realitzades fora del centre i amb personal no dependent administrativament del Departament d'Ensenyament. Les tres experiències comporten necessitat de coordinació entre l'institució escolar i les altres institucions, entitats o agents socials encarregats de portar a terme aquests aprenentatges.

4.2.3. Flexibilitat de gestió

Les tres experiències gestionen marcs diferents i novedosos d'aprenentatge escolar: les empreses i el teixit productiu de l'entorn (Ametista); les instal·lacions i els serveis de la Formació Ocupacional gestionada per l'administració local (IES-SEFED); tallers municipals (ACADA).

Si bé aquestes experiències són molt importants pel que signifiquen de trencament de la rigidesa curricular i organitzativa dels centres, no estan exemptes de problemes. Alguns centres reconeixen que a determinats sectors del professorat els costa sortir de la visió estrictament escolar que ha imperat durant tant temps i entendre que allò que es fa fora de l'aula i amb altres agents té el mateix valor educatiu que el

que es fa en el centre. Lògicament, el major punt de fricció està en el reconeixement d'aquests aprenentatges a efectes d'acreditació.

4.3. Permeabilitat

Un altre tret comú a les tres experiències és l'obertura cap a l'entorn que permet crear un diàleg des del centre cap a fora i des de fora cap al centre. L'escola es torna més esponjosa i més receptiva, perd el seu encasellament. La clau d'aquesta permeabilitat és el treball en xarxa. La base està en el centre, però no només des del centre. Hi ha un treball coordinat amb els serveis socials i amb les altres institucions, entitats o agents socials de caràcter preventiu i d'intervenció, que té unes conseqüències molt beneficioses de cara a evitar el fracàs. L'escola, com a primera instància de socialització, té un paper primordial en la detecció i el seguiment de situacions de risc, que requereixen el suport i la intervenció d'altres agents. En les tres experiències hi ha un treball multifrontal que es pot realitzar gràcies a que hi ha condicions per a fer-ho (s'ha buscat l'espai i el temps i, alhora, s'ha potenciat aquesta intervenció, tant per part dels centres educatius com de les institucions que hi col·laboren).

4.4. Creativitat.

Tots els centres han experimentat formes d'innovació segons un objectiu de centre majoritàriament compartit, sotmès a prova, a contrast i a remodelació. Les tres constitueixen un exemple d'autonomia de centre i de la capacitat dels equips per a cercar fórmules flexibles i adaptades a les seves necessitats. Es parteix d'una idea participada, que després és reelaborada en funció de com funciona a la pràctica. En el cas de l'ACADA, fins i tot hi ha una avaluació interna, articulada i instrumentada.

També crec interessant de ressaltar el salt qualitatiu que ha significat pel projecte Ametista donar protagonisme a les petites empreses de l'entorn productiu i implicar-les en l'educació dels i les joves d'ESO. Si bé hi ha moltes experiències que van en aquest sentit en l'educació postobligatòria, aquesta és una proposta pionera a l'ESO, que ha sabut vèncer els obstacles legals. Tanmateix, cal destacar el suport rebut de la Direcció General d'Ordenació Educativa que s'avingué a signar un conveni de col·laboració amb l'Ajuntament de Sant Celoni a l'any 1997 que dona cobertura legal a les pràctiques a l'empresa i regula les condicions de l'estada de l'alumnat.

Finalment, crec oportú destacar un altre element que cobra especial importància en el context de canvi educatiu que està a punt de quallar. Les tres

experiències demostren que en cada context s'han sabut emprar els recursos a l'abast i treure'n profit en la lluita contra el fracàs escolar. No s'ha partit de fórmules rígides i iguals per a tothom com sembla que acabarà imposant-se, si triomfa el projecte de contrareforma anunciat. Tanmateix, en la concreció de cadascuna s'ha demostrat comptar amb una important dosi de creativitat.

4. 5. Col·legialitat.

La lluita contra el fracàs escolar endèmic requereix un treball en equip, col·lectiu, dels professionals del sistema educatiu i d'altres professionals externs. Tot i que en les tres experiències hi ha persones fonamentals que les impulsen, la característica determinant és el grau d'institucionalització que impliquen. És adir, les experiències van més enllà de les persones que les impulsen i esdevenen fruit de la voluntat col·lectiva d'un claustre que treballa coordinat amb altres institucions. A més, tant en el projecte ACADA com a l'IES SEFED hi ha els dos centres públics de secundària de la localitat implicats en la mateixa experiència, cosa que requereix un nivell important d'articulació i de coordinació.

4.6. Corresponsabilització dels diferents agents del territori en el fet educatiu

Un important element a destacar és el grau de compromís de l'administració local en la lluita contra el fracàs escolar i el foment de l'èxit. En les tres, aquesta característica agafa centralitat. Les administracions locals tenen un paper protagonista en les tres experiències, manifestant "una gran qualitat de resposta", que queda evidenciada per la seva capacitat d'atendre de manera no rígida, demandes heterogènies, que no estan en el seu marc competencial.

Tanmateix, l'administració local facilita una interacció més gran entre actors públics i no públics. La posada a disposició de tallers municipals en el projecte ACADA, la facilitat donada als centres per utilitzar recursos d'un altre sistema en l'IES SEFED, així com el lideratge exercit en la cobertura de l'estada a les empreses en l'Ametista, o l'impuls donat a l'actuació coordinada dels serveis socials són exemples de compromís i corresponsabilització de l'administració local en el fet educatiu i d'intercanvi entre diversos agents.

Finalment, crec que cal emfatitzar la importància de traspassar els murs de l'escola i implicar a diferents empreses de l'entorn. Aquesta experiència és especialment interessant perquè il·lustra la col·laboració entre escola i societat, entre

escola i teixit productiu, i posa de manifest com és possible comprometre a diferents actors en la millora de les oportunitats educatives del i les joves.

BIBLIOGRAFÍA

ANSÓN LLERA, J.L i GACÉS CAMPOS, R (1987): *De la escuela a la calle: la socialización de los jóvenes de 14 a 16 años no escolarizados*. Dirección provincial del ministerio de Educación y Ciencia.

BATES I ALTRES (1989): "Burocràcia, Educación y Democràcia" en Teoria crítica de la administración educativa. Universitat de València .

BOLÍVAR, A (1993): *Canvio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción*. Revista de Innovación Educativa. Universidad de Santiago, nº 2.

BOURDIEU, P. (2001): *La reproducción*. Editorial popular. Madrid.

CIREM (1994): *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.(1999): *Alumnos gitanos en a escuela paya*. Barcelona. ED. Ariel Practicum.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002): *La sociedad desigual*. Ariel. Barcelona.

FUNES, J. (1998):" Escolarización obligatoria y adolescencia" a *Educación*, nº 22-23.

FUNES, J. (1998): "Propostes de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO" Fundació Cirem. *Finestra Oberta*, nº 3.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA: *Projecte marc. Programa TET*. Barcelona 2002. (document intern)

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Morata. Madrid.

HARGREAVES, A (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Eumo Octaedro. Barcelona.

MARCHESI, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Alianza Editorial. Madrid.

PLANDIURE, R.; SEGURA, G.; GONZÁLEZ, F. (1988): *Les competències locals en matèria d'ensenyament a Catalunya*. Diputació de Barcelona, Estudis 3, Barcelona.

SANTOS GUERRA, M. A. (2002): "Organizar la diversidad", *Cuadernos de pedagogía*, nº 311.

SUBIRATS, J (2002): "Educació i territori o la recerca de la responsabilitat perduda" *Perspectiva escolar*, nº 263.

SUBIRATS, M (2002): "El lideratge educatiu dels municipis" *Guix*, nº 263.

VILARRASSA, A (2001): "L'escola en xarxa", *Guix* , nº 280.

**5.- PROPOSTES PER MILLORAR L'ORIENTACIÓ
DELS I LES JOVES EN SITUACIÓ DE RISC EN LA
TRANSICIÓ DE L'ESO A LES VIES POSTERiors
DE FORMACIÓ I D'OCUPACIÓ**

5.- Propostes per millorar l'orientació dels i les joves en situació de risc en la transició de l'ESO a les vies posteriors de formació i d'ocupació:

Donar prioritat a les accions preventives en el sí de l'ESO

- Impulsar aquelles accions que comportin la detecció precoç i l'actuació efectiva, ja des de l'Educació Primària, sobre els col·lectius amb major risc.
- Impulsar l'elaboració i el desplegament de propostes que parteixin de l'anàlisi i valoració de les necessitats educatives de l'alumnat i impliquin la acció coordinada de tots els escenaris, pràctiques i agents educatius disponibles.
- Dotar els centres dels recursos necessaris per a que sigui possible atendre al col·lectiu de nois i noies que fracassa en el sí de l'ESO i que té major risc de marginació.
- Donar prioritat a les propostes que comportin el compromís i la corresponsabilització de la societat amb l'educació dels i les joves.

Impulsar i/o optimitzar la metodologia d'intervenció sobre el col·lectiu amb major risc:

- Impulsar mesures de detecció dels joves en trajectòries de fracàs escolar i futur risc d'exclusió social i laboral, a partir d'un model unificat i executable de protocol entre instituts, administració educativa i administració local.
- Millorar els programes tutorials i d'orientació escolar i professional als instituts de secundària i donar prioritat a les intervencions sobre el col·lectiu amb major risc d'exclusió.

- Vincular i coordinar les accions de transició amb els programes de prevenció i recuperació del fracàs.
- Millorar el coneixement i la relació dels centres de secundària amb l'entorn productiu i els agents del món laboral.
- Potenciar els programes adreçats a pares i mares dels joves que sortiran de l'ESO.

Promoure fórmules estables de col·laboració entre els centres de Secundària i l'entorn social i comunitari:

- Afavorir la intervenció i la coordinació dels recursos externs especialitzats del territori (serveis socials, equips d'atenció infantil i juvenil, etc.) amb els centres educatius.
- Reforçar l'acció dels serveis socials i la seva coordinació amb els centres per garantir la comunicació i la col·laboració amb aquelles famílies amb especials dificultats econòmiques o desestructuració
- Potenciar la relació, la cooperació i la informació entre els instituts del territori.
- Implementar estratègies de difusió territorial de les accions que es realitzen.
- Promoure actuacions de coneixement de l'entorn productiu i del món laboral dels professionals que treballen en programes de transició.

Millorar el disseny, la planificació i organització dels Programes de Garantia Social:

- Evitar que sigui una via externa, que ensinistra per a la baixa qualificació, abans dels 16 anys.

- Dotar-los de més recursos i incloure el seu finançament a càrrec dels pressupostos ordinaris d'ensenyament per evitar que segueixi dependent d'un sistema que té data de caducitat.
- Millorar els múltiples condicionants que en dificulten l'èxit:
 - L'orientació que realitzen els centres de secundària
 - L'oferta d'àmbits professionals, per tal que sigui més atractiva per a determinats sectors socials, sobretot per a les classes mitjanes.
 - L'encaix entre la sortida del sistema educatiu i l'inici dels programes
- Acabar amb la precarietat laboral de bona part del professorat i millorar la seva formació permanent.
- Millorar la distribució i planificació territorial de l'oferta, per tal de garantir que hi hagi una oferta pública suficient en tots els territoris de Catalunya.

Flexibilitzar la secundària superior de manera que permeti el retorn de les persones que han abandonat:

- Establir ponts entre programes permeten canvis de rutes sense pèrdues de temps ni esperes perllongades entre formacions.
- Establir passarel·les obertes per a poder continuar en la secundària superior des de la garantia Social., de manera que l'alumnat que superi amb èxit un PGS pugui tenir accés directe a un cicle formatiu de formació professional de grau mitjà de la mateixa família professional.

Garantir la integració dels tres sistemes de formació professional – ocupacional, contínua i reglada- per tal d'assegurar una organització de la formació amb caràcter modular, amb titulacions i qualificacions reconegudes, que faciliti a les persones construir-se diferents itineraris d'aprenentatge que haurien d'estar interconnectats i permetre la formació al llarg de tota la vida.

- Facilitar una major flexibilitat que permeti l'assoliment de ritmes propis i diferenciats, terminis variables de rendició de comptes i currículums que puguin ser cursats a temps parcial (en comptes de reglamentar les repeticions de curs que no corregeixen res).
- Establir diversitat d'itineraris amb possibilitat de combinar-los fàcilment (no només dos o tres) i, finalment, possibilitat de fer compatible l'estudi amb el treball i el reconeixement de la formació aconseguida a través del treball.

Establir instàncies úniques d'orientació i d'acompanyament a la inserció laboral que actuïn en l'àmbit local i comportin la coordinació efectiva de les diferents administracions i entitats que intervenen en la transició dels joves a la vida adulta:

- Aprofundir en models d'orientació i tècniques d'acompanyament adaptats a les característiques dels joves, que comportin la construcció d'itineraris socio-professionals personalitzats.
- Arbitrar mecanismes de seguiment de l'itinerari d'inserció social i professional dels joves per un període estable de temps que vagi més enllà del moment puntual en què es produeix la transició.
- Superar el model d'acció aïllada, segons demanda, i construir un model integrat que promogui la participació i la implicació dels agents, les administracions, les institucions i les entitats locals.
- Potenciar el diàleg i la cooperació entre les administració amb competències educatives - Departament d'Ensenyament, Departament de Benestar Social i Departament de Treball- i l'administració local.
- Desenvolupar en els municipis xarxes locals que integrin les diferents accions de formació, inserció i ocupació.

**Maria Masip Utset
Octubre de 2002**

**ANNEX
ENTREVISTES
REALITZADES**

Entrevista a alumnes de T x F (pintura) (EUB)

- Quans anys tens?

17

-A on vas estudiar?

Al Pau Casals

-Vas aprovar l'ESO?

No

-I qui et explicar que existia aquesta possibilitat?

La meva tutora

-Et va agradar de seguida la idea?

Si, perquè no estava satisfeta de no poder estudiar i de no entendre les coses que em deien els professors.

-Volies fer pintura des del primer moment?

No, volia fer jardineria perquè és més femení. Com que no hi havia places, vaig anar a pintura

-T'ha agradat fer aquests curss?

Si, bastant

-Has après coses noves?

Si, bastant

-Penses que et servirà pel futur?

Molt

-Tens alguna idea d'alguna feina possible?

Una noia als andamis, no crec que... m'agradaria més de dependenta.

-Per què ha sigut important per tu aquesta experiència?

Perquè això em serveix pel dia de demà

-Però tu em deies que no et veies als andamis

Ja, però si un dia ho necessito, ho podré fer servir

-Com valores aquest curss?

Amb un 9

-Per què?

Perquè he après coses. El que no m'agrada es el vocabulari dels meus companys. A veces los considero que no están a mi nivel. Yo con ellos lo paso bien, pero no estoy acostumbrada a tantas tonterías que hacen. Yo me considero bastante madura y a ellos les encuentro bastante niños. Quizá porque soy la única chica del grupo, pero yo intento ser una más. Aunque un poco machistas si que son!

-Piensas seguir estudios?

Me hubiera gustado, aunque ahora estoy intentando sacarme el graduado porque me revienta haber dejado los estudios. Ahora podría estar tranquilamente en una silla sentada escuchando al profesor y ahora me duelen más las manos que...

-Pero tu no crees que es una ventaja hacer cosas prácticas y descubrir que aprendes? Si, para repetir la ESO y no sacarme el graduado, es mejor esto. Antes, cuando estaba estudiando, no me importaba nada. Entraba en clase y no hacía nada. Ahora, cuando veo a mis amigas que no hacen nada en clase, pues les aconsejo que estudien, que me hagan caso. Pero bueno, igualmente, se dan con la misma piedra. Pero, bueno.

-Y en el caso de que te saques el graduado, qué piensas hacer?

Pues, si mi madre me da otra oportunidad, ya que ha confiado bastante y le he dejado la confianza por los suelos, pues me gustaría hacer un ciclo formativo. Me gustaría ser locutora de radio.

-Existen cursos de locutora de radio?

Pues, no lo sé. Pero siempre que se lo digo a mi madre, me contesta que esto no me va a servir de nada, porque esto es una carrera.

-Y tu ahora te encuentras mejor contigo misma que antes?

Si, me siento más orgullosa de mi. Antes me sentía mal. Ahora me veo que he adelantado, que he salido adelante sin ayuda de nadie. Y esto también cuenta para la vida.

-Quieres decirme alguna cosa que creas que debería cambiar de este programa?

Bueno, que agruparan mejor a los chicos y a las chicas. También me gustaría menos horas de trabajo.

-Pero si yo creo que tenéis un ambiente muy relajado!

Si, unos días, si, pero otros días vas corriendo porque hay que acabar una cosa y no te dejan respirar.

-Pero si fueras a trabajar creo que también te exigirían mucho.

Si, y más horas, incluso. Pero aquí me cansa mucho este ritmo. A veces estás cansada del día anterior y ya no puedes descansar bien. Tienes que acabar una cosa y tienes que hacerla.

-Pero tu no crees que esto es más relajado que un trabajo?

Bueno, yo todavía no he trabajado en un trabajo de verdad. Supongo que este será el ambiente que habrá en cualquier trabajo, pero bueno...

-Bueno, pues por mi, nada más. Muchas gracias.

Ah! También quiero decir que, para ser un curso, puede que sean demasiadas horas.

A ti te gustaría hacerlo con menos tiempo?

Si

-Pero hay gente que me ha dicho que debería durar más, que no ha tenido tiempo de consolidar todo lo que ha aprendido

Bueno, hay gente que hace más rápidamente su trabajo y otra gente que es más lenta.

Pero, claro, para ser un curso, son demasiadas horas.

-Pero no es sólo un curso, és un contrato. En el fondo, es tu primer trabajo ya.

Claro, esto, también lo he pensado, pero no es tan importante. Son demasiadas horas, aunque ya comprendo que si tienes un trabajo te pondrán las mismas horas o más.

-Hay alguna profesión que te hubiera gustado aprender?

Si. Varias cosas. Me hubiera gustado poder hacer un curso de música porque yo soy una persona que me gusta la música. También me hubiera gustado algo de estar con la gente y también ser locutora de radio.

Entrevista a un alumne de T x F (Fusteria) (EUB)

-Qué edad tienes?

23

-Donde estudiaste?

Aquí, hice REM

- Explicame cómo llegaste aquí

Yo estaba currando en la obra. Esto es muy cansado de la espalda, de todo, y dije: voy a ver algún cursillo para poder ir por algún camino, porque en la obra vas a ser peón y para llegar a oficial tienes que estar mucho tiempo y todas estas cosas. Dije, voy a buscarme algo que me facilite entrar en algún sitio. Y carpintería siempre me ha gustado.

-Y ves posibilidades de trabajar de carpintero?

Si claro

-Tienes alguna oferta?

Algo me ha salido, familiares, pero yo no quiero. Quiero algo fuera de la familia.

-Has pensado en la posibilidad de establecerte por tu cuenta?

Montarme algún negocio o algo? Yo ya tengo mi negocio, tengo mi parada de artesanía.... Y, hombre, con el tiempo, me gustaría hacerme algún mueble o talla de madera, lo que sea, no? Quien sabe, de momento ya tengo la formación para hacerlo.

-Como valoras este curso?

Está bien. Es muy interesante y he aprendido mucho, pero la gente no tiene interés.

-Y esto hace que el aprendizaje sea más lento?

No, para mi no, Paco ya sabe que a mi me interesa y me ha ido enseñando todo.

-Entonces, estás satisfecho de haberlo cursado?

Si

-Se lo recomendarías a otra persona?

Si, pero a una persona más joven, porque a mi aquí me han sobrado todas las tonterías y todas las broncas.

-Explicame como te iba cuando estudiabas aquí

Mal

-Por qué?

Porqué era más joven y no estaba por la labor. Yo prefería viajar. Salí de aquí y me fui con mi parada a descubrir mundo. Esto era lo que yo quería. Tampoco había encontrado nada mejor, entonces.

-Tu eres un chaval con iniciativa. Qué crees que te ofrecía el instituto?

Yo estudiar y esto, no. Yo había visto otras cosas.

-Crees que si en REM hubieras tenido la oportunidad de hacer alguna de estas prácticas, piensas que hubiera valido la pena?

Pues no sé. Yo era muy joven. Entonces no me interesaba nada. Mis padres ya me pusieron en el instituto para que no estuviera en la calle. Allí perdí los dos años.

-Pero si hubieras tenido clases más prácticas, crees que hubieras podido aprobar la REM?

Yo con 16 años tenía otras cosas metidas en la cabeza.

-Quizás, lo que te ha hecho aprovechar este curso sea la edad?

Claro. Ahora pensé: antes de que cumpla 25, tengo que sacarme un cursillo

-Hay algo que creas que debería cambiarse o tener en cuenta para mejorar-este curso?

No sé, a mi todo me ha ido muy bien, aunque me ha sido duro porque para poder vivir he tenido que trabajar por la tarde

-Ah si, que has tenido que hacer?

De todo. Paleta, pintor, lo que sea.

-Tu vives por tu cuenta?

Ahora estoy con mis padres porque con este salario no me puedo mantener.

-Pues, por mi parte, nada más. Ya me has dicho lo que me interesaba saber. Ah! Te hubiera gustado que el curso durase más?

Si, pero con otra fase. Con otro contrato

Entrevista a tres alumnes de Tx F (jardinería) (EUB)

-A on vas estudiar?

Aquí

I tu?

Només vaig fer 1er d'ESO (marroquina)

I tu?

Al Pau Casals

-Qui us ho va dir?

A mi me enviaron una carta.

-I qui te la va enviar?

Del Paro, perquè estava apuntada.

-I a tu?

A mi, mi tutor

I tu, com te'n vas assabentar?

Un companyero

-I ara que s'està acabant, què en penseu d'aquest curs: Ha anat bé?

Si

-Heu après coses?

Moltes

-Us servirà pel futur?

Si

-Quan estudiaveu ESO, estaveu contentes amb vosaltres mateixes?

Si

-Pero si no aprovaveu, com us sentieu?

Yo, bien. Lo que pasa es que me fui a apuntar al INEM

-Et trobaves bé amb els companys? I davant dels professors com et senties?

No sé, regular

-Suspenies molt?

Si

-I tu, com et senties?

Yo me sentía bien con mis compañeros y mis profesores

-Així creus que no ha canviat la visió que tens de tu mateixa des que estudies jardinería?

Si, un poco

-Et sents més capaç de fer les coses?

Si, no me siento tan cortada

I tu?

Pues yo bien y mal (marroquina). A mi me costaba mucho hablar

-Pero ahora hablas perfectamente! Sonriure

-Hi ha alguna cosa que creieu que s'hagi de canviar?

No, res

Creieu que caldria allargar el curs?

Alargarlo? Si, seria mejor

Bé, doncs, moltes gràcies.

Entrevista a una tutora de 4 ESO. IC.

-Trobés problemes per encaminar els teus alumnes que no aproven l'ESO?

Si, no tinc gaire informació i no ser molt bé a on enviar-los. Jo el que estic observant és que tots els centres privats, privats concertats fan ofertes interessants i naturalment les nostres poblacions són gent intel·ligent i trien coses interessants i tornar a fer fusteria, jardineria o pintura, que és tota l'oferta pública que es va repetint en tota Catalunya, és una vergonya. La gent aquí, per exemple, demana activitats físiques i esportives, i perruqueria i estètica. On hem d'enviar aquests nanos. Saps el que ha de fer una criatura que vulgui fer perruqueria i estètica en aquesta ciutat? Primer, prepara diners, encara que vagi públicament, camina cap a l'estació, pagat el tren, del tren agafat el metro o l'autobús, i després camina fins el centre, pagat el dinar i torna. Però si tens l'acreditació, tens una plaça al costat de casa!

-A la teva ciutat hi ha PTT i T x F, creus que són sortides adequades pel teu alumnat?

Jo trobo que aquesta oferta és molt poc atractiva per a les persones de classe mitjana, Quan els dius a la família, aquest noi podria fer serralleria o pintura, no ho volen ni sentir. Prefereixen apuntar-lo als cursos que fa Benestar Social. Potser el nostre problema és que se suspèn la ESO a persones que tenen capacitats però que els falten hàbits. N'hi ha que podrien fer coses més interessants. No tots estan desahuciats. Jo crec que aquesta oferta està massa pensada per a persones que podrien caure en la marginació.

-Quins són els principals problemes que tenen els alumnes que no acrediten a l'hora d'optar per una opció o una altra?

Estan molt despistats. Tenen moltes fantasies sobre el seu futur professional. Pensen que sense fer res trobaran feines molt interessants i ben pagades. Després la vida ja els ensenya ja, però han perdut un temps preciós.

-Saps quina trajectòria professional solen fer?

Alguns es reenganxen i es presenten a la prova pels cicles formatius. La llàstima és que a molts els perdem la pista. N'hi ha molts que es col·loquen de seguida que acaben. Però aquestes primeres feines ja saps que no tenen gaire futur. No sé molt bé quina trajectòria segueixen després. Em temo que no ho sap ningú. No sé si algun dia aquestes persones passaran factura:

- I les famílies, ajuden a trobar camins adequats pels seus fills?

Hi ha de tot, però no sempre ajuden. De vegades, tenen les mateixes fantasies que els fills. Altres, estan tan angoixats que res els sembla adequat. Transmeten sensació de fatalisme. De totes maneres és bastant fatal la quantitat de gent que no aprova l'ESO!

-Quina oferta seria més adequada per aquest alumnat?

Hi ha persones que et demanen informàtica, o disseny gràfic o estètica. Crec que caldria fer una oferta molt més àmplia.

Entrevista al professorat de TxF

Monitors nº :

1 (coordinació)

2 i 3 (monitors)

EUB

Com veieu aquest programa? Creus que s'aconsegueixen els objectius previstos?

Si, ajudem a trobar sortides per alumnes que tenen un baix concepte de si mateixos, que creuen que no serveixen.(1)

Si, ajuda els alumnes a millorar (3)

-Creieu que l'experiència és positiva?

Si, jo soc una gran defensora del programa perquè crec en ell. Aquí no només es prepara per anar a treballar, s'educa a les persones, se les ensenya com comportar-se, se les fa reflexionar. (1)

-Aquesta actitud vostra que prima tant el vessant educatiu, és inherent a tots els PGS?

Jo crec que si, el que passa és que els programes els fan les persones. Per mi és molt important educar. No tenen hàbits, criden.. Hi ha qui no és dutxa, qui ve tard... Clar, tot això s'ha d'anar canviant. El respecte per les persones... (1)

- I què feu per intervenir?

Parlar. Crec que s'hauria de dialogar més amb els alumnes en lloc de castigar-los tant. (1)

-Teniu nivells d'inserció professional alts?

Hay de todo. En cada grupo puede haber dos o tres muy buenos y con muchas ganas, otros cuatro o cinco medianos y el resto con pocas ganas. Normalmente los que se insertan son los más altos. De todos modos, estos cursos duran demasiado poco.(2)

-Ah! Creeis que duran poco estos cursos?

Si, porque si el objetivo es que el chaval aprenda un oficio, está claro que en un año es muy difícil. A demás, la formación dura seis meses, que nunca son seis meses porque siempre se empieza más tarde (2)

-Com funciona el tema del control d'assistències? És per vosaltres un problema la falta de assistència?

Hombre, lo normal es que si no vienen no cobren. De todos modos, aquí los alumnos no suelen faltar. Si falta alguien es a lo mejor un día. No creo que este sea nuestro problema. (2)

-No us trobeu que prima la cultura de la subvenció per damunt del treball?

Abans de començar el programa jo m'entrevisto amb cada persona. Procuo que la gent vingui motivada per les possibilitats de trobar sortides personals. Gairebé mai parlo de la subvenció. Tampoc l'asseguro.(1)

-Quins problemes té aquest curs?

Para mi, la manera de empezar. Piensa que cuando te autorizan tienes que buscar a toda prisa a los alumnos. Yo creo que deberían contratarnos como mínimo una semana antes, para poder hacer entrevistas, pruebas... pero, no, aquí, te autorizan y empiezas ya, o mejor dicho, ayer.(2)

Mira, per mi un altre problema és la diferència que hi ha entre el moment que acaba l'ESO i quan comença el curs. Com que això no depèn d'ensenyament, la subvenció va per anys naturals, i sembla que no es pot canviar. De totes maneres, jo he començat a contactar amb altres centres i ja tinc com una mena de preinscripció. Els alumnes venen aquí i els agafo les dades. Quan ens autoritzen, els truco i els demano si continuen interessats, perquè sempre hi ha qui ja ha començat a treballar.(1)

-Hi ha algun problema més que considereu que valgui la pena destacar?

Mira, si l'objectiu és la inserció i l'acompanyament a la inserció, jo crec que no tinc massa temps per a dedicar-me als que han acabat. Alguns no tenen telèfon, altres no se'ls localitza amb facilitat. Jo he d'assumir la gestió dels cursos, els aspectes administratius, la formació complementària, la resolució de conflictes. Sempre estic parlant, Ara amb un, ara amb l'altre... No tinc gaire temps. Moltes vegades haig de prioritzar les tutories. El més important per mi és poder resoldre els problemes quotidians, que els alumnes vagin progressant. Això em treu molt temps. Igual que hi ha un expert en seguretat en el treball que fa una feina itinerant, la formació complementària l'hauria de fer una altra persona, crec. A més, jo soc qui ha de substituir un professor si està malalt. Llavors és quan aprofito per fer la formació

complementària. Però pensa que mentre estan fent això, et truquen perquè hi ha un problema...(1)

-Tens dades de les persones que s'han insertat?

Abans que acabés el curs, es va insertar un fuster. Va venir una empresa, li vam ensenyar les instal·lacions, va poder escollir entre tres nois. Altres troben feina a través de la família...No hi ha massa connexió amb les empreses i aquest també és un problema (1).

-Quin grau en tenen els altres instituts d'aquest programa?

Jo crec que molt poc.(1)

-I tu, què faries per resoldre aquest problema?

Més reunions informatives. De totes maneres, això ha millorat del primer any a ara. La gent comença a saber que això existeix. A la Jornada de Portes Obertes jo vaig presentar el programa, després he fet difusió en els Casals de Joves, he parlat amb l'Ajuntament perquè ho incloguin en aquest servei d'informació que tenen, també he parlat amb les direccions dels centres... Vam sortir fins i tot a la TV de Badalona parlant del programa.(1)

-Quins són els principals problemes amb què us trobeu?

Un altre problema que no t'hem comentat és el nostre contracte. No sé si saps que se'ns fan contractes de sis mesos i que ara passem a l'atur (3).

Però això no treu l'interès en el nostre treball. El que passa és que ... bueno... és el que hi ha.(1)

I la programació dels continguts és adequada?

-Dona, mira, ja se sap que sempre s'ha d'adaptar (3).

La programación siempre la vas adecuando a las necesidades de cada alumno. Yo por ejemplo, si tengo una persona que tira mucho, pues le doy más responsabilidades. Hay personas que son más rápidas y mejores.. sin embargo, a otros no puedo exigirles más (2).

-A mi m'han comentat que sovint es prioritza el fet d'acabar les feines abans que la formació dels alumnes?

Esto pasa siempre en todas las familias. En todos los trabajos de formación ocupacional que he hecho me he encontrado con lo mismo. Se termina primando más el que se acabe la faena que los aprendizajes. (2)

Però a mi no em condiciona tant. Si una feina no es pot acabar, es deixa per l'altre torn.(3)

Bueno, yo creo que la presión está, pero tu puedes decir:” hasta aquí” i és “hasta aquí”
Por exigirte y por pedirte, siempre te pedirán. (2)

-I l'encaix en un institut de secundària, no és problema?

La veritat és que, quan vam començar, hi havia persones que no volien que hi fóssim. Però això s'ha anat resolent perquè també han vist que el centre ha millorat molt gràcies a aquest programa. A més també veuen com entraven aquest joves i com surten. Per això estan encantats, perquè veuen que en poc temps fan un canvi molt gran. Ara estem perfectament assumits per tothom. Hi això és molt important. Jo vaig estar en una altra casa d'oficis que estava en un altre institut i era molt diferent. Allà entràvem per una altra porta. La veritat és que l'acolliment que proporciona l'institut a la Casa d'oficis és determinant per la integració d'aquests alumnes. (1)

-Pot ser que l'any vinent no esteu aquí?

És clar. Es concedeix en aquells instituts que més ho necessiten. Això es fa perquè els instituts ho acceptin. De totes maneres, per nosaltres és millor tenir un punt de referència fix. Que la gent sàpiga a on ha d'anar. (1)

-I si estés fora d'un institut?

Mira, per un cantó que estigués fora ajudaria a fer pensar qyue ja és una altra cosa, perquè, com que està a dins de l'institut, diuen que això és un cursillo, sense pensar que realment és un contracte de treball. Però clar, treure'l de l'institut... no sé fins a quin punt no els faria més por. Com que és un curs pont entre l'ESO i el món laboral, jo no ho veig malament que estigui en un institut.(1)

ENTREVISTA AL PROFESSORAT DE T x F

Monitor nº 4

EUB (Barri marginal)

-Como veus els PGS?

Creo que habría que potenciarlos más. Que se viera la FP como algo importante, no como el cubo de la basura de los que no valen para nada. Aquí tenemos algunos chavales muy válidos y competentes, lo que pasa es que ya vienen con el chip de pensar que no valen para nada.

- Qué finalidades tiene un PGS?

Aquí lo que se pretende es darles una formación tanto práctica como teórica, para que su autoestima se revalorice, porque muchos de ellos vienen pensando que no valen para nada. En el caso de nuestro centro, el problema es el del barrio. Ya sabemos que hay muchos alumnos gitanos que tienen otra cultura con respecto al trabajo. Esta cultura hay que cambiarla, pero esta cultura no se puede cambiar de hoy para mañana. Es cuestión de generaciones y de tiempo. Por esto no se puede medir la formación que ofrecemos en este centro con la que se ofrece en otro barrio. No se puede trabajar de la misma forma con estos chavales que con otros.

-Pero cómo te explicas el hecho de que haya tan pocos alumnos que hayan accedido aquí orientados por el centro donde han cursado la ESO?

Bueno, el problema vuelve a ser el mismo. Esto se ve como el último recurso y la gente no quiere acceder a este barrio. Además, si tienes en cuenta que empieza en enero o más tarde y que debe organizarse con una rapidez extrema, comprendes porqué tenemos el alumnado que tenemos. Además, tampoco se si los demás centros conocen bien este recurso y si lo valoran suficientemente. La mayoría de los chavales que cursan esta modalidad lo hacen no para aprender una profesión e insertarse en el mundo laboral, sino porqué está subvencionado.

-Pero, tu crees que los chavales prefieren quedarse en casa antes que venir aquí?

Yo no sé si la labor informativa debe ser por parte de los institutos o del ayuntamiento, lo que sí se es que hay mucho desconocimiento. Pocas personas saben que se ofrece esta posibilidad. Además hay muchos problemas que se deberían resolver.

- Como, por ejemplo?

El que los chavales no busquen la formación sino la subvención.

-Y tu, cómo solucionarías este problema?

Yo haría una preselección de los grupos. No se trata tanto de la capacidad como de la actitud ante el trabajo y ante la vida. Procuraría asegurarme de que las personas que acceden al programa quieren de verdad formarse para trabajar.

-Y respecto a la subvención, cómo la gestionarías?

Mira, yo la subvención la haría como un premio. O sea, tu sigues el curso, cuya finalidad es formarte para el trabajo, si cumples unos objetivos, al final de mes o del año recibes la subvención. Lo que no se puede hacer es que esté subvencionado de entrada porque entonces condiciona el funcionamiento del grupo. La motivación para asistir debería ser la formación laboral, no lo que te dan a final de mes.

-Y esto no se puede introducir?

No se. A nosotros nos dicen que no se puede, que hay impedimentos legales.

-Como se selecciona a los chavales?

Mira, este es otro problema. Para que te concedan el curso debes tener a los chavales inscritos. Esto se hace muy rápidamente. Cuando te dicen si, entonces hay que buscar a toda prisa a los chavales. Y yo me pregunto, porqué no nos dejan planificar el curso con más tiempo? Pero te dicen, no, no, primero los chavales, luego te autorizan. Cuando lo hacen, empezar es de hoy para mañana. Creo que este es uno de los problemas más graves porque condiciona el funcionamiento del programa. Quizás, si estuviera centralizado a nivel municipal, se acertaría mejor con las personas. Debería haber una bolsa de demandas centralizada, funcionaría mejor el programa, porque te dirían, mira las personas que te mandamos responden a las características y al perfil de lo que pretende un PGS. Creo que todo funcionaría mejor. Además, se evitarían las presiones que recibimos para que admitamos a cada chico. A veces te vienen con toda la familia: "me tienes que coger, me tienes que coger";

-Y el tema del control de asistencia y de retrasos?

Nosotros lo llevamos super riguroso. Cada día se hace el control de asistencias que deben firmar los chavales. Esto se envía a la administración. Qué se hace con ello?

No lo sé. Por más partes e información que mandemos, la subvención no se toca. Hay chavales que ya le han tomado el pulso al programa y te aparecen a menudo con bajas por enfermedad, otros ni se molestan. Tampoco pasa nada.

-Quieres destacar algún otro aspecto que creas importante?

Si, las pésimas condiciones laborales en que nos encontramos. Ya sabes que se nos hacen dos contratos de seis meses y que, cuando acaba el programa que dura un año aproximadamente, vamos al paro. Entonces no sabemos si vamos a continuar o no hasta que se concede la subvención. Nadie se molesta en darnos previamente alguna garantía. Creo que se nos trata sin consideración.

Entrevista al professorat de TxF

Monitor nº 5

EUB (barri marginal)

Com veus aquest programa? Creus que s'aconsegueixen els objectius previstos?

No massa, jo crec que prima més la cultura de la subvenció que la cultura del treball.

D'aquesta manera és difícil que algú s'insereixi a la societat.

-Però, en canvi, el volum de feines que feu és molt gran.

Si, de treballar, treballem, però sovint tens la impressió que des de dalt es prioritza que s'acabin les feines abans que el que aprenguin els alumnes. El meu company està acabant ell la feina, perquè li falta gent. El missatge és "s'acaba el temps i has d'acabar, has d'acabar com sigui".

-Quin és per tu el principal problema d'aquest programa?

La gent que el fa. No es pot triar. Però això fa que aquest centre sigui molt diferent d'altres. A aquí la majoria dels alumnes són gitanos. Quan et diuen si, has de corre a omplir-lo amb deu alumnes. Això a mi em sembla dolent pel programa i un abús per nosaltres. Com que es contracta primer al director i no s'obre un mòdul fins que no hi ha els alumnes, llavors hi ha gent que està aquí fent entrevistes, cartells, ajudant-lo a muntar i no cobra.

-Però, pel que fa a les assistències, ho trameteu i no passa res o és que no es tramita?

Mira, mig, mig, però perquè des de dalt hi ha una pressió perquè no s'expulsi a ningú. Nosaltres no podem trametre a dalt faltes d'assistència perquè llavors no t'admeten els fulls, llavors s'ha de solucionar de qualsevol manera.

.

-I tu, què faries per resoldre aquest problema?

Mira, aplicar simplement la normativa. Només que es pogués aplicar el que està reglamentat. Ja sé que estem a ensenyament i que hi ha d'haver certa flexibilitat, però clar, no ha de ser una flexibilitat global que permeti tot. Pensa que aquest any per primer cop hem tingut actes de vandalisme, s'han trencat alguns dels nostres cotxes... Mira, al final s'ha fet fora a alguns nanos quan les baixes són flagrants, sinó no ho pots fer de cap manera. Així van passant coses i els alumnes descobreixen que un no ve i cobra igual, si està de baixa, cobra igual. Fins i tot hi ha nanos que, fent los fora amb un expedient disciplinari, com que no són ells els que s'han donat de baixa, cobren

igual. Per molt que els diguis: “mira, si continues així t’ho retiraran, t’embargaran” ells el que veuen és que cobren igual.

-I amb els retards, què passa?

Mira amb els retards no hi ha cap control. Nosaltres el fem perquè volem. Amb això i amb l’assistència anem de farol, i és clar no es pot mantenir un farol durant molt de temps. Al final tothom arriba un quart, vint minuts, mitja hora tard. Al final què passa, doncs que vas perdent autoritat. Així no podem jugar.

-I això no té solució?

I tant que en té! Aquí sabem per altres persones que fan programes similars gestionats per l’Ajuntament, que són amics o parents dels que tenim aquí, i a aquests els descompten quan falten. Per tant, no és impossible! Només cal tenir una persona que tingui cura d’això i ho gestioni bé. El que passa és que s’ha volgut posar en marxa amb el mínim de personal possible.

- Tu creus que falta personal?

Mira, hi hauria d’haver un especialista en formació complementària, però no hi és. El director del programa ha de fer les classes de complementària, però també ha de controlar les faltes, fer les memòries, controlar la comptabilitat... Pensa que el professor de seguretat e higiene laboral, que és itinerant, està contractat com a tècnic d’informàtica.

-I això perquè?

M’imagino que deu ser més car.

-Creus que hi ha algun altre problema que no hem comentat?

Un altre problema és la rigidesa del programa. Jo vaig proposar poder intervenir a primària però se’ns ha denegat. També podríem rehabilitar les places, precisament aquí al davant n’hi ha una! Però se’ns diu que no.

-Però que al·leguen?

Que aquest programa neix per arreglar els instituts. Potser que hi hagi conflicte entre institucions de diferents colors polítics. No ho sé.

-Alguna altra qüestió?

Si, la gestió dels diners. Com que és un programa subvencionat per la UE, qui organitza el programa ha de posar les aules, ha de buscar els especialistes, ha de posar la maquinària. La UE paga els sous i els materials fungibles, però no el què és inventariable. Llavors, com que es fan aquests programes sense cap mena d'infraestructura, no tenim maquinària. Però nosaltres no podem comprar inventariable. Ho tenim prohibit. El que comprem d'inventariable s'ha de fer amb factures falses. Això dona lloc a "mangoneos". A més, fa que ningú vulgui cedir el què ha comprat, ni quan es tanca el programa. Jo sabia d'un programa que s'havia tancat i sabia que tenien maquinària. Vaig dir al meu director que es posés en contacte amb l'institut, però ens van respondre que no. Aquí hi ha morint-se de fàstic una màquina de tallar alumini, de quan teníem fusteria d'alumini! Jo sé que en altres llocs hi ha mòduls de fusteria d'alumini i que la podrien amortitzar.

- Vols destacar alguna cosa més?

Si, els problemes de formació. Aquí s'oblida que som professionals no educadors. Per tant, necessitem molta formació, necessitem recolzament. El conveni estableix que, com a personal contractat, tinc dret a una sèrie d'hores de formació dintre de l'horari, o en cas de ser fora de l'horari, que se'm compensarà. No sé si la compensació ha de ser econòmica o horària. Però la formació que s'ha ofert és poca (deu hores) i fora d'horari. Jo ho he demanat per escrit, però com que no va entrar per registre, no m'han contestat. Ja veus, estem aquí, i ens sentim a vegades com a "un fort apatxe".

- Teniu reconeguda aquesta funció educadora?

No se'ns reconeixen els mateixos drets que a un professor. Mira que aquest programa es faci en un institut està bé, però has de marcar una diferència molt gran, sinó els nanos es pensen que és una continuació dels estudis, no s'adonen que és un contracte de treball. El que estan fent és una formació professional per trobar feina, no per passar l'estona. Aquí hi ha noies que, quan els preguntes: què estàs fent aquí? et contesten: "hasta que me case". Escolta, hasta que te cases no, això és per aprendre a treballar i trobar feina. Costa molt. Però per altra banda, que estigui en un institut és bo perquè tens bones instal·lacions.

Entrevista al professorat de t x F.

Monitor nº 6

IC

-Los PGS son una puerta abierta a la esperanza?

Esto es lo que debería de ser. A ver, los PGS en la base son fantásticos pero no funcionan en la realidad. En principio, coger personas desahuciadas y reinsertarlas en el mundo laboral y social. Esta es la teoría. Y la práctica, donde se queda, porque luego qué pasa, en la realidad? Que somos de tercera división. No hay una base sólida que aguante la estructura. Hay muchas cosas que no funcionan.

-Cuales son estas cosas?

Por ejemplo, tu crees que se puede trabajar en una situación tan precaria como la nuestra? Ahora mismo acabo de firmar la hoja del paro. Se me acaba el contrato y no se si voy a empezar en mayo, en abril o nunca. Con qué animo voy a actuar? Lo normal es que si me aparece algún trabajo más interesante, me vaya. Y toda la experiencia que he acumulado durante los tres años que he estado aquí? Como ves, a nadie le importa que esto funcione o no. Pero es que a mi me gusta este trabajo. Ves que nadie te lo agradece, que nadie te da alicientes y uno se viene abajo. Si no incentivan al personal que trabaja en esto...Creo que sería necesario saber que íbamos a tener continuidad. Además, a mi nadie me ha dicho si lo he hecho bien o mal. Nadie hace un seguimiento serio de nuestra labor.

Otro de nuestros problemas es que a menudo hacemos una labor que incide más en la inserción social que en la profesional. Piensa que en cierta forma nosotros hacemos de asistentes sociales, de psicólogos. No está claro que es lo que prima, si lo profesional o lo asistencial. A menudo parece que se nos haya contratado solo para evitar que los chavales estén en la calle. Una cosa es que tengas un chaval conflictivo y lo hagas recapacitar, la otra es que dediques buena parte de tu tiempo a resolver conflictos. Yo solo pido que alguien tenga en cuenta la labor que estamos haciendo aquí. Creo que nadie lo sabe, ni lo valora. Por esta razón yo alargaría esta formación, ya que cuando empezamos a construir hábitos y a hacérselos un poco nuestros, se acaba el curso.

-Pero, este problema de tener que hacer una labor más social que profesional pasa en todos los PGS, no lo crees así?

Si supongo que si, pero a mi me quema que haya tantos condicionantes externos que disminuyen nuestra labor. Mira, el año pasado una de estas especialidades estaba en otro centro. Al final, va el director y el claustro y por votación deciden que no quieren el programa. Tu crees que esto puede ser? Hombre! Por Dios! Decían que deteriorábamos la imagen del centro. Es increíble que estas decisiones puedan dejarse en manos de un claustro!

-Coméntame alguna cosa que veas positiva:

A pesar de todos los problemas, los alumnos mejoran personalmente. Vienen hechos polvo y salen con mayor confianza. Creo que esto es lo mejor, aunque con el escaso tiempo que se les puede dedicar, a penas salen formados profesionalmente. Creo que estos programas deberían durar más.

-Crees que los alumnos tienen una buena inserción profesional?

No, no hay tiempo para dedicarse a ello. La persona que ejerce la coordinación está saturada de trabajos. La inserción es un objetivo muy secundario en este programa. Yo he trabajado en otros programas dependientes de Trabajo i allí son muy rigurosos exigiendo elevados porcentajes de inserción. De todos modos, esto también es una ventaja, ya que solo faltaría que nos retirasen la subvención por no conseguir niveles altos de inserción! Estos chavales se encontrarían sin alternativas. No es fácil insertarles, aunque si dispusiéramos de más medios podríamos hacer las cosas un poco mejor.

-Quieres destacar alguna cosa más?

No, creo que lo más importante ya te lo he dicho.

PTT. Entrevista al professorat

Tutora

EUB

-Creus que el PTT és un programa que assoleix els objectius pels quals està dissenyat?

Crec que, en general, sí. Els alumnes tenen l'oportunitat de formar-se en un context diferent a l'acadèmic i d'orientar-se personalment. A la majoria els va bé. Solen tenir un canvi molt positiu.

-Quines avantatges té un PTT?

El més important és el canvi que experimenten els alumnes. No et pensis que no tenim conflictes, no. De vegades són violents, però és part de la seva inseguretat. Quan aconseguixes donar confiança, fer-los veure que serveixen per algo, tot millora.

-A quin alumnat s'adreça?

La tipologia d'alumnes és molt variada, però des de que hi ha les Cases d'Ofici allà hi van persones més extremes. Per dir-ho d'alguna manera, els alumnes que venen al PTT tenen famílies darrera que no apreten tant per a un treball immediat, potser estan més disposats a continuar la seva formació, encara que molts estan ja bastant cremats.

-Quines avantatges té?

El curs comença i acaba com els altres cursos acadèmics i això és molt important. A més l'oportunitat de formar-se utilitzen els recursos de l'entorn és una gran avantatge que motiva a molts alumnes. També, com que és un programa que té molta tradició, tenim una xarxa d'empreses connectada que fa més fàcil que els alumnes facin pràctiques i això també fa més fàcil la inserció. Un altre dels avantatges més grans d'aquest programa és que es realitza en un IES. Això permet l'alumnat tenir referents positius i, des del centre, també fa que es valori més el canvi que fan aquests alumnes. Abans estàvem en un local a part i crec que no era gens positiu, perquè la marginació genera marginació. A aquest alumnat li convé molt tenir en qui emmirallar-se.

-Però vosaltres depeneu de la direcció del centre?

Si i no. Si, perquè estem sota el mateix sostre i hem de tenir actuacions coordinades. No, perquè administrativament som independents. De totes maneres, no tenim cap

mena de problema. Des del primer dia que funcionem independentment, però seguim els mateixos calendaris i les mateixes línies d'actuació que té el centre.

- No li veus cap problema a aquests programes?

Els experts que fan la formació professionalitzadora tenen contractes temporals. Això fa que hi hagi mobilitat. Sovint marxen i has de buscar altres persones. Si els entrevistes, ja veuràs que estan molt queixosos de les seves condicions laborals. Normalment et diuen: "Jo faig aquesta feina perquè no en tinc una altra. Si trobo una feina més estable, marxaré"

-I la inserció de l'alumnat, teniu condicions per fer-la?

Nosaltres com a tutors, tenim un any sencer per fer el seguiment, un cop han acabat el curs. El que passa és que si s'inserten a la primera, és fàcil perdre el contacte. Encara que estigui dissenyat així, és molt difícil funcionar com a una oficina d'inserció. Crec que ens caldria estar millor connectats amb altres institucions i treballar plegats, el que ara en diuen treball en xarxa. Aquesta feina no la podem fer sols.

-És fàcil aconseguir que els alumnes vulguin continuar estudis?

Crec que en això tampoc ens hem d'enganyar. Hi ha persones que venen molt cremades. Encara que millorin la seva autoestima, ja s'ha fet tard per aconseguir reconciliar-los amb el sistema educatiu. Altres tampoc tenen condicions. Els alumnes que tenen alguna possibilitat ja ens encarreguem d'animar-los perquè es presentin a la prova dels cicles formatius. Altres, es treuen paral·lelament el graduat. Però no són tant com voldríem.

-Què caldria fer per aconseguir aquest objectiu?

Suposo que fer la ESO més integradora i fins i tot la Primària. Hi ha alumnes que des de Primària que estan rebotats. Com més aviat es facin accions per integrar-los millor. De fet, és una pena que surti tanta gent sense el graduat. Crec que els professors dels instituts s'ho haurien de plantejar.

-Hi ha alguna cosa que creguis que val la pena de destacar?

Si, que els alumnes, en general, estan contents de fer aquest programa. Està molt ben valorat.

Molt bé, doncs, moltes gràcies.

Entrevista al titular d'un centre col.laborador del Departament d'Ensenyament EUB

-Què diferencia els PGS que oferten del curs ocupacional que tenen subvencionat per Treball?

El tipus d'alumnat. Nosaltres tenim alumnes en els PGS que no han aprovat la ESO i per tant tenen moltes més dificultats. En canvi, el curs de telemàtica és per joves en atur que tenen més capacitats.

-Posen alguna limitació per l'entrada?

Si, normalment, demanem tenir el batxillerat, però no és imprescindible. Si una persona ha suspès matèries del batxillerat però ha realitzat els dos cursos, no ha de tenir problemes per seguir aquest curs.

-Qui estableix les condicions d'entrada?

Ho fa cada centre. L'única obligació que tenim és insertar professionalment a un mínim del 75 % dels inscrits , un cop ha acabat el curs.

- I vostès no tenen subvencionats els PGS?

"Nosaltres tenim subvencionat un curs per a joves menors de 25 anys en atur, però cap dels PGS que fem, això que els PGS cada any els omplim... Cada any, quan fem la demanda, posem els PGS en primer lloc, però mai en els concedeixen..."

-Això té alguna explicació?

La veritat, per nosaltres no té lògica, perquè els alumnes del PGS ho necessiten més. A nosaltres se'n diu que aquesta oferta ja la fan les administracions locals.

-I professorat que fa els PGS és de plantilla?

Tot el personal que tenim fent PGS és de plantilla del centre. Si un dia no els autoritzessin, faríem menys hores o buscaríem una altra cosa .

-Per tant, res diferencia al professorat dels PGS o al dels Cicles Formatius?

Res, són les mateixes persones.

Si, molta. És curiós perquè no ens preocupem massa -Els PGS que vostès realitzen tenen demanda?

A nosaltres no ens cal fer propaganda però els alumnes se'n enteren. La veritat és que els omplim tots.

-I tots fan pràctiques a l'empresa?

Si això és obligatori, i la veritat és que als alumnes els motiva molt. Per nosaltres és relativament senzill perquè ja tenim una xarxa d'empreses on hi van els alumnes de Cicles Formatius. Però nosaltres també insistim molt per a que continuïn estudis. L'any passat es van presentar gairebé tots a la prova d'accés a FP i un 90 % la va aprovar.

-Les pràctiques a les empreses ajuden a la inserció?

-I tan! Potser no tan per trobar llocs concrets com per conèixer el món de l'empresa. Amb el temps veiem que aquesta és una formació indispensable. Per poder-se insertar en el món laboral s'ha d'haver passat prèviament per l'empresa.

-En altres llocs m'han dit que és difícil motivar els alumnes per a que vulguin continuar estudis. A vostès no els passa això?

Deu dependre de les especialitats. Nosaltres com que oferim auxiliar d'oficina i comerç i auxiliar de recepcions mèdiques trobem alumnat més acadèmic. Per això vam deixar de fer automoció. Teníem massa conflictes. De fet, no hi ha gaire diferència entre les persones que fan aquests PGS i les que tenim apuntades al Cicle Formatiu de grau mitjà. De vegades, les dels PGS són millors. Hi ha criteris molt diferents entre els centres per donar o no el títol. Això es nota molt en aquests dos cursos. De vegades no saps què diferencia uns o altres.

-Quan comencen i quan acaben els PGS que ofereixen?

Es fan coincidir amb el curs acadèmic. Comencen i caben igual.

QÜESTIONARI A RESPONSABLES I TÈCNICS MUNICIPALS DE L'ÀMBIT D'ORIENTACIÓ

1.- Tot i que una de les finalitats de l'ESO és preparar l'alumnat per a la vida activa, el cert és que durant aquest etapa es donen molt poques possibilitats de formar-se en aquest sentit. ¿Cal incorporar aquesta formació a l'ESO? ¿Quina seria la millor manera de fer-ho?

2.- La posta en marxa d'unes actuacions més fermes i decidides d'orientació educativa i professional, i molt especialment d'acompanyament de l'alumnat en la transició a les vies formatives posteriors de formació i ocupació, ¿podria contribuir favorablement a facilitar aquest trànsit?, ¿quines característiques haurien de tenir aquestes funcions d'orientació i acompanyament per a que fossin realment efectives?, ¿qui les hauria de fer i com s'haurien de fer?

3.-Avui per avui, els Programes de Garantia Social són l'única sortida per a l'alumnat que arriba al final de l' escolaritat obligatòria sense haver assolit els objectius de l'ESO i, en conseqüència, sense obtenir el títol de Graduat en Educació Secundària. ¿Quina orientació caldria donar a aquests programes per a promoure la reincorporació d'aquest alumnat als cicles formatius de cicle mitjà i, en el cas de que ho desitgin, per a facilitar la seva incorporació a la vida laboral activa?

4.-Els programes de Garantia Social, ¿són suficients per a respondre a les característiques i necessitats d'aquest sector de l'alumnat?, ¿hauria d'haver altres tipus d'ofertes formatives?, ¿quines?, ¿on s'haurien de fer i qui les hauria de fer?

5.-¿Quin podria o hauria de ser el paper de l'Administració Local en l'organització de la resposta educativa i de l'acompanyament d'aquest alumnat en el trànsit del món educatiu al món del treball? ¿Quin paper podrien o haurien de jugar les organitzacions i instàncies socials i comunitàries en aquesta tasca? ¿Com es podria organitzar una resposta global d'atenció a aquest alumnat utilitzant tots els recursos formatius disponibles en el seu entorn comunitari? ¿Qui hauria d'assumir la responsabilitat d'impulsar l'organització d'aquesta resposta global des del territori?

QÜESTIONARI A RESPONSABLES I TÈCNICS MUNICIPALS DE L'ÀMBIT D'ORIENTACIÓ (EUB)

-Tot i que una de les finalitats de l'ESO és preparar l'alumnat per a la vida activa, el cert és que durant aquest etapa es donen molt poques possibilitats de formar-se en aquest sentit. ¿Cal incorporar aquesta formació a l'ESO? ¿Quina seria la millor manera de fer-ho?

A la ciutat s'ha fet una proposta en aquest sentit, pensant amb uns nanos que està claríssim que no acreditaran. Aquest proposta pretén introduir aquest elements dins del quart d'ESO. El que passa és que tenim una estructura molt poc flexible. Ja ha costat molt tenir una proposta post obligatòria no reglada – els PGS- i per tant, a la Generalitat quan se li proposa i perquè no ho fem a dins? Doncs s'esgarriren. Però la veritat és que és coherent pensar que això estigui a dins, sobretot per aquest tipus de nanos.

-Tu aprofitaries la infraestructura dels PGS per treballar amb aquest alumnat que està clar que no acreditarà a dins de l'ESO?

No, jo penso que l'estructura tal com està ara no serviria. Crec que caldria deixar una part tal com està i una altra part incorporar-la a l'ESO. A la Garantia Social hi pot accedir una persona amb 17 o 18 anys, no necessàriament ha de ser una persona que estigui fent ESO. Però si que caldria possibilitar que la formació per a la vida activa s'incorporés a dins de l'ESO. Ja sé que la gent té moltes resistències a acceptar-ho. Després caldria veure com ho acollirien els centres. De fet, ja hi ha passos en aquest sentit, per exemple, experiències que es fan als centres, com els T x F, ja són un primer pas. Però aquesta proposta és per els nanos que ja han fracassat i el que estem dient seria perquè no fracassessin.

-La posta en marxa d'unes actuacions més fermes i decidides d'orientació educativa i professional, i molt especialment d'acompanyament de l'alumnat en la transició a les vies formatives posteriors de formació i ocupació, ¿podria contribuir favorablement a facilitar aquest trànsit?

D'altra banda, hi ha tot el gruix de nanos que si que acrediten i el que estem fent des d'aquí, el municipi, és facilitar que la orientació que se'ls doni sigui el més coherent possible. Això vol dir que s'ha de treballar molt bé.

-Tu creus que un del problemes que hi ha a la secundària és que l'orientació que es fa en els centres no es fa prou bé?

A veure, ens sembla bastant constatatament que no tot el professorat disposa de la informació necessària per poder aconsellar i com a mínim donar una informació de qualitat als seus alumnes. En l'acció tutorial, falta un esforç per part dels tutors de voler tenir tota aquesta informació i poder-la transmetre amb qualitat. Realment, l'orientació menys satisfactòria és la que correspon a la Formació Professional. La orientació cap al batxillerat és la que més es domina des dels centres.

-¿quines característiques haurien de tenir aquestes funcions d'orientació i acompanyament per a que fossin realment efectives?, ¿qui les hauria de fer i com s'haurien de fer?

Per exemple, hi ha municipis que tenen una estructura per apropar l'alumnat que no ha acreditat a l'ESO a la formació no reglada creant punts d'informació externs. A nosaltres ens ha semblat que calia col.laborar amb els propis centres. Hem destinat quatre tècnics municipals que col.laboren a organitzar l'orientació. I això ens sembla positiu, ja que els centres com més porosos siguin millor. La idea és que els tècnics ens repartim els 11 centres públics i estem a dins dels centres col.laborant amb els responsables d'orientació o directament amb els tutors. Volem demostrar que aquest lligam es pot fer i que funciona.

-I quina és la vostra feina en concret?

Donar eines al professorat perquè pugui contrastar, ampliar, retocar els seus plans d'orientació

-Féu alguna altra acció per millorar l'orientació?

Si, nosaltres creiem que els esforços han d'anar de cara a millorar l'orientació cap a la Formació Professional. Des del municipi hi ha uns moments a l'any en què estem fent unes jornades centralitzades per donar informació. Els centres ens envien aquells alumnes que se suposa que no faran un batxillerat però que acreditaran i, per famílies, escolten als professors que imparteixen cicles formatius. També es demana

als sectors productius que expliquin amb elements de reflexió les característiques de la professió que els alumnes volen escollir. Ho fem tant pels cicles de grau mitjà com pels de grau superior. Pels que fan Batxillerat, també convidem a les universitats.

-I pels que no acrediten?

Per aquests hem engegat un programa que es Projecte Jove, que pretén donar elements pel professorat i també pels joves perquè els que no acreditin tinguin una opció clara per després de l'escolaritat obligatòria. Els donem una informació molt completa de tot el que hi ha a la ciutat, informació que compartim amb el tutor o tutora, i després els oferim un curs escolar més d'acompanyament.

-També feu aquest seguiment si fan un PGS?

Si, fins i tot si no els enganxem amb res i van a treballar. Si surten tan cremats de l'ESO que no volen sentir parlar de prosseguir la seva formació, o tenen els seus propis contactes, nosaltres estem en contacte amb ells i al llarg dels primers tres mesos verifiquem si realment allò els està funcionant i els informem que, si no els està funcionant, sàpiguen que en tal moment hi ha aquesta altra opció i que s'hi poden apuntar.

-Això vol dir que oferiu un servei d'orientació i d'acompanyament centralitzat?

Si, nosaltres en el municipi sempre hem comptat amb l'Institut Municipal de Promoció de l'Ocupació que és un macroservei que ofereix molts cursos, també tenim PTT, tenim T x F, i després tenim la privada concertada, és a dir hi ha un ventall suficient d'ofertes. Però si que veiem que entre la derivació del centre i la posterior incorporació a algun recurs d'aquest tipus hi ha molts joves que es perden.

-Però segons tu, perquè es perden?

A veure, es perden perquè van despistadíssims, perquè tenen expectatives de que trobaran una feina i guanyaran molts calers, perquè la seva experiència en tot el que sigui estudiar és nefasta. Però malgrat tot, sé per experiència, perquè he estat fent cursos de PTT, que gairebé a tots els joves que s'hi apuntaven aquests curss els servia. No vull dir que al llarg del curs no tinguin els seus moments baixos i que calgui pal·liar aquella manca de motivació que puguin tenir, però generalment aquests cursos funcionen, donen ànims i moral i molts alumnes es reincorporen als estudis reglats a través de les proves d'accés.

-Però a mi, que he constatat el mateix amb els joves que he entrevistat, el què em sorprèn és que hi hagi tan poca demanda.

Més que res és per l'encaix, jo diria. Quan els programes són aprovats generalment no és el moment. Ara mateix està acabant el curs de T x F i en aquest moments no se sap si al gener n'hi hauran, si serà al febrer o al març. Es calcula que sí, però no hi ha garanties de res. Si es tingués més seguretat, seria una bona ocasió per poder dir als alumnes dels instituts que ja tenen setze anys o estan a punt de fer-los i els podria interessar aquesta opció: "mireu, al gener us espera una nova alternativa". Però tampoc es podrà fer perquè al gener segurament no estaran en marxa. I després a l'any passat a Badalona es van aprovar cursos de garantia social al mes d'abril. Tots diem que els nostres joves són bastant mimats i que viuen molt bé, però el cert és que tenen un edat i estem en aquest món i en aquest moment, i aquest joves, ni tan sols havien acabat l'escolaritat obligatòria i el que se'ls ofería era incorporar-se ja i no tenir vacances. I, és clar, al segle XXI i en aquesta edat, a qui no li agrada tenir vacances? Crec que culpabilitzem molt al joves, però tampoc els oferim condicions adequades.

-Però això sembla que no pot tenir solució, ja que depèn del Fons Social Europeu? Si, depèn del FSE, però també depèn del Departament de Treball i del municipi. De vegades, el municipi hi està tan implicat que es brinda a compensar aquest desajustament en l'oferta.

-Per tant, tu no creus que aquest sigui un problema insalvable?

I tan que no ho és! Sembla impossible que encara no hi sigui aquesta solució! Sembla impossible que encara no hi hagi una estructura estable. A veure, tot ha de ser subjecte a canvis, perquè les especialitats que s'ofereixen no s'han d'eternitzar, però el que no pot ser és aquesta precarietat organitzativa.

-Parla'm una mica dels problemes que té l'oferta d'especialitats. Tu creus que l'oferta s'eternitza?

De vegades sí. El que s'hauria de fer és revisar-les en funció de la quantitat de joves interessats i de la demanda que hi ha des de l'empresa. A vegades, no passa així, sinó que tens una estructura muntada i tens els diners però no té demanda. De totes maneres aquests efectes perversos també passen a la reglada.

-Els programes de garantia social, ¿són suficients per a respondre a les característiques i necessitats d'aquest sector de l'alumnat?, ¿hauria d'haver altres tipus d'ofertes formatives?, ¿quines?, ¿on s'haurien de fer i qui les hauria de fer?

A veure, saber si els joves no acreditats disposarien de recursos formatius cas de que els interessats, és difícil de fer. No ho tenim fet, però també és complicat d'averiguar això, perquè és una oferta que no és només de ciutat. A veure, hi ha una macrooferta de formació no reglada que no només s'ha de contemplar des de l'àmbit local. Segons les especialitats t'has de poder desplaçar a Sta. Coloma, a Barcelona. Diguem que a una persona de setze anys se li ha de donar –els costa eh!- una oferta amplia que trascendeix l'àmbit local. De totes maneres, saber d'entre pública i privada concertada quantes persones no acreditin i quantes places necessitaríem, en cas que tots optessin per aquesta via, no ho tenim. Per exemple, tenim dades de la pública, però de la privada concertada no sabem quantes persones no acreditin. Però, bueno, potser sí que ho hauríem de saber. De totes maneres, crec que hi ha força cosa, el que passa és que hi ha força cosa que una comença i l'altra acaba.

-Quina experiència tens d'aquesta força cosa, saps si totes les propostes fan pràctiques a l'empresa i acompanyament a la inserció?

Totes estan obligades a fer pràctiques. Un jove acredita aquell curs sempre i quan acabi fent una experiència de pràctiques en una empresa.

-Per tant, totes fan pràctiques?

Totes

-I això es controla?

Si. L'IMPO això ho té molt ben muntat.

-I les privades ?

Nosaltres tenim molt menys control sobre elles, però jo diria que sí. Parlo per l'experiència nostra com a PTT per exemple, busques empreses i hi ha una batalla per aconseguir empreses. A la que et descuides, ja t'han passat al davant els salessians, o l'organisme municipal que gestiona aquest programes. Vull dir que amb això de les pràctiques hi ha un moviment important. Un dels nostres reptes és col·laborar amb centres de formació, tant reglada com no reglada, per coordinar aquestes pràctiques.

-És clar, perquè això també és sálvese quien pueda, no?

Si. Aleshores, la nostra filosofia és aconseguir que els centres tinguin unes xarxes àmplies d'empreses. Però això és un d'aquells projectes que també és difícil de realitzar. Ara hem encarregat un estudi que ens donarà moltes pistes, ja que connectarem amb el món de l'empresa i intentarem saber quins són els seus

interessos per compaginar-los amb els de la formació. Però estamos en ello. Com que hem prioritzat altres projectes, de moment el que fem és ofertar i coordinar places de pràctiques des de l'administració local-

¿Quin podria o hauria de ser el paper de l'Administració Local en l'organització de la resposta educativa i de l'acompanyament d'aquest alumnat en el trànsit del món educatiu al món del treball? ¿Quin paper podrien o haurien de jugar les organitzacions i instàncies socials i comunitàries en aquesta tasca? ¿Com es podria organitzar una resposta global d'atenció a aquest alumnat utilitzant tots els recursos formatius disponibles en el seu entorn comunitari? ¿Qui hauria d'assumir la responsabilitat d'impulsar l'organització d'aquesta resposta global des del territori?

QÜESTIONARI A RESPONSABLES I TÈCNICS MUNICIPALS DE L'ÀMBIT D'ORIENTACIÓ

(Ciutat de la perifèria de Barcelona vinculada al Programa "Transició Escola Treball" de la Diputació de Barcelona)

Totes les respostes a aquest qüestionari són opinions estrictament personals i no tenen per què coincidir amb la posició institucional de l'Ajuntament

1.- Tot i que una de les finalitats de l'ESO és preparar l'alumnat per a la vida activa, el cert és que durant aquesta etapa es donen molt poques possibilitats de formar-se en aquest sentit. ¿Cal incorporar aquesta formació a l'ESO? ¿Quina seria la millor manera de fer-ho?

Tot i que pugui semblar un tòpic, penso que sí.

Una altra cosa és com fer-ho!

Jo no soc especialista en la matèria, però crec que l'ensenyament-aprenentatge s'hauria d'apropar encara més al món real, basant el coneixement en l'observació científica d'un món que està, sobretot, fora dels IES. Caldria també, si fos possible, portar el coneixement al camp de l'experiència sensible, via pràctica prelaboral amb utilització de recursos externs, via simulació.

En aquest sentit, segur que existeixen experiències que permetrien avançar en la innovació educativa. A part del projecte IES-SEFED, hi ha experiències com la del "Tastet d'oficis" de l'Ajuntament de Terrassa, i moltes d'altres.

El que penso que és del tot insuficient és la mera informació i orientació dels/les alumnes quant a les sortides laborals i de formació ocupacional, un cop finalitzats els estudis que estiguin realitzant.

2.- La posta en marxa d'unes actuacions més fermes i decidides d'orientació educativa i professional, i molt especialment d'acompanyament de l'alumnat en la transició a les

vies formatives posteriors de formació i ocupació, ¿podria contribuir favorablement a facilitar aquest trànsit?, ¿quines característiques haurien de tenir aquestes funcions d'orientació i acompanyament per a que fossin realment efectives?, ¿qui les hauria de fer i com s'haurien de fer?

Considero que, entre d'altres, hi ha tres condicions bàsiques per a què l'acompanyament sigui efectiu:

En primer lloc, l'acompanyament ha de formar part d'una estratègia compartida pels diversos agents que hagin d'estar implicats (treball de i en xarxa). L'acompanyament no ha de ser un acte individual i aïllat. L'acompanyament ha de tenir un inici, un procés i un final intencionat, compartit pels diversos agents i, tanmateix, flexible. Penso que l'acompanyament no és tampoc l'acte propi d'un únic perfil professional, sinó la resultant de la feina de molts/moltes professionals que treballen complementàriament, en xarxa.

En segon lloc, l'acompanyament ha de ser personalitzat. Crec que les estratègies d'acompanyament "grupals" (p.e. xerrades) són necessàries, però insuficients. L'alumne, la persona, necessita que algú es preocupi d'ell/ella, estimulants el seu motor emocional i fomentant l'autonomia i l'autoestima. La forma i la intensitat en la personalització de l'acompanyament variarà d'un/a alumne/a a un altre.

En tercer lloc, l'acompanyament ha de comptar amb mesures o accions alternatives que permetin un tractament adaptable a la diversitat. Aquestes mesures o accions han de cercar l'assoliment sense rebaixes de les competències bàsiques, i s'ha de partir de la base que tot l'alumnat pot acreditar l'ESO (gairebé tot, en un context sociocultural "normal") si el sistema educatiu i els companys institucionals i socials de viatge s'esforcen en aconseguir-ho.

Així que, penso, cal situar l'objectiu de la transició de l'escola al treball en una transició de persones que han acreditat les competències bàsiques i no de persones que han fracassat escolarment. La transició de l'escola al treball en el seu sentit clàssic

(transició de les persones amb fracàs escolar) hauria de ser numèricament residual (en un context sociocultural "normal").

El repte, doncs, no està en els PGS.

Hi ha un petit article periodístic que pot il·lustrar aquesta explicació:

El Periódico, 5.2.2002.

L'apunt.

Jordi Casabella. Periodista.

Aneguets lletjos

"Mentre a França triomfa un assaig que manté que sobre una infància desgraciada és viable construir un adult sensible i equilibrat, aquí posarem les coses difícils als adolescents més mal dotats. No es tracta de veure com ens les enginyem per atrapar un mal alumne, que resta brillantor a l'estadística, i capgirar-lo com si fos un mitjó, sinó de penjar-li als 14 anys el cartell que diu que és incapaç de fer el batxillerat."

3.-Avui per avui, els Programes de Garantia Social són l'única sortida per a l'alumnat que arriba al final de l' escolaritat obligatòria sense haver assolit els objectius de l'ESO i, en conseqüència, sense obtenir el títol de Graduat en Educació Secundària. ¿Quina orientació caldria donar a aquests programes per a promoure la reincorporació d'aquest alumnat als cicles formatius de cicle mitjà i, en el cas de que ho desitgin, per a facilitar la seva incorporació a la vida laboral activa?

Com bé saps, la modalitat Plans de Transició al Treball dels PGS estructuren la seva acció en, per una banda, la formació en les competències bàsiques i, per l'altra, en la formació professionalitzadora (els cursos FOC que incorpora).

En la meva opinió, en funció del que conec del PTT de Molins de Rei, els resultats de la seva acció són prou satisfactoris, tant pel que fa a la inserció laboral posterior com

pel que fa a la reincorporació dels/les joves al sistema educatiu reglat (superació de les proves d'accés als CFGM).

Les dificultats en les que es mouen els PTT, i el de Molins de Rei no és una excepció, tenen a veure amb la connexió dels cursos FOC amb el mercat de treball i amb els interessos darrers de l'alumnat a l'hora d'apuntar-s'hi. És "curiós" que, en el cas de Molins de Rei, es reincorporin al sistema educatiu reglat un major nombre d'alumnes provinents del mòdul de magatzem i comerç que no pas del de cuina i restauració, ja que aquest últim té més sortida laboral. Cal considerar, però, la possibilitat que l'alumnat del mòdul de magatzem i comerç l'hagi triat, perquè està més relacionat amb el contingut dels estudis de la formació professional reglada, i els PTT són una via privilegiada d'accés. Ressalta el fet que, en general, l'alumnat de mòdul de magatzem i comerç té més nivell de coneixements instrumentals que no pas el de cuina i restauració.

Amb tot aquest llarg preàmbul vull expressar que els PTT, juntament amb altres accions formatives (escoles-taller, etc..) són una eina imperfecta però adequada, i que cal fixar la mirada en el sistema educatiu reglat i en la cooperació interinstitucional per tal de millorar la competència del sistema educatiu en relació a l'alumnat al que ha d'educar en l'etapa obligatòria (sé que aquest és un assumpte polèmic,...).

4.-Els programes de Garantia Social, ¿són suficients per a respondre a les característiques i necessitats d'aquest sector de l'alumnat?, ¿hauria d'haver altres tipus d'ofertes formatives?, ¿quines?, ¿on s'haurien de fer i qui les hauria de fer?

És possible que en la resposta anterior ja hagi contestat, ni que sigui parcialment, a aquesta pregunta.

Considero que, en el context de Molins de Rei de l'any 2002, el Pla de Transició al Treball dóna resposta suficient en els aspectes quantitius i qualitatius.

Aquesta afirmació, que desitjaria no semblés pretensiosa, es fonamenta en el següent:

Centre escolar de procedència de l'alumnat del PTT – curs 2001-2002:

CENTRE ESCOLAR	Núm
IES Bernat el Ferrer (Molins)	4
IES Lluís de Requesens (Molins)	5
IES Vall d'Arús	5
IES Gabriela Mistral	4
IES Corbera	1
IES Castellbisbal	2
IES Pallejà	1
IES Olorda	1
Col. Mare de Déu de Montserrat	3
Col. Virolai (Molins)	2
Col. Sant Miquel (Molins)	1
Col. Salesians	1
TOTAL	30

Hi ha 12 alumnes, sobre 30, que procedeixen dels centres de secundària de Molins de Rei, inclosos els privats concertats (el curs anterior van ser 7 sobre 30). La resta (18) provenen de centres ubicats en la rodalia.

Aquesta és una circumstància que s'ha repetit des de l'entrada en funcionament del projecte IES-SEFED.

Ha estat un comentari reiterat de les professores del PTT de Molins de Rei la dificultat per captar alumnat als centres docents de la vila a causa de la manca de candidats i candidates, i no per la manca d'interès o d'informació per part dels alumnes.

Dit d'una altra manera, la captació d'alumnat fora de Molins de Rei és una necessitat imperiosa per mantenir obert el PTT.

Encara que sigui de perogrullo, cal esmentar la relació directa que existeix entre el volum de fracàs escolar i el volum de PGS.

Això no treu que molts o pocs joves amb l'ESO a la butxaca no necessitin una ampla oferta de cursos de formació ocupacional o dels dispositius de mediació i d'inserció laboral que facilitin la seva incorporació al treball. Això forma part de les necessitats normals de la major part del jovent, sense haver d'arrossegar l'estigma del fracàs escolar i la dificultat afegida de no tenir assolides les competències bàsiques per bellugar-se a la vida.

5.- ¿Quin podria o hauria de ser el paper de l'Administració Local en l'organització de la resposta educativa i de l'acompanyament d'aquest alumnat en el trànsit del món educatiu al món del treball? ¿Quin paper podrien o haurien de jugar les organitzacions i instàncies socials i comunitàries en aquesta tasca? ¿Com es podria organitzar una resposta global d'atenció a aquest alumnat utilitzant tots els recursos formatius disponibles en el seu entorn comunitari? ¿Qui hauria d'assumir la responsabilitat d'impulsar l'organització d'aquesta resposta global des del territori?

Independentment del futur de la qüestió competencial, penso que cal una actitud oberta i generosa per part de totes les institucions i agents socials.

El més important és tenir clar que la lluita contra el risc d'exclusió social, en aquest cas per causa del fracàs escolar, és cosa de tots i totes.

Em sembla evident que l'Administració educativa ha de ser la responsable d'obrir el ventall de possibilitats organitzatives de la resposta educativa mentre els nois i noies estiguin escolaritzats. Penso que no es tracta tant d'establir un pensament o mètode únic, com d'obrir expectatives reals de col·laboració mútua entre administracions i

agents socials i econòmics, construint progressivament experiències adaptades al context local (social, econòmic, educatiu, institucional, etc.).

L'Administració local ha de ser corresponsable d'aquesta resposta educativa.

Potser més a llarg termini, si es dóna una major articulació de les estratègies educatives i de formació ocupacional entre les diverses administracions, la situació permetrà establir un marc legal i competencial compartit que superi el sectarisme i les desconfiances polítiques i reforci la cooperació com a única via real per millorar les coses en una de les qüestions bàsiques per a la ciutadania en el context de l'Estat de Benestar: l'educació (.. la salut, el treball, l'habitatge..).

Mentre tant, no passa res si el paper de l'Administració local se circumscriu a escoltar obertament les necessitats dels centres educatius del seu territori i s'ofereix a col·laborar en tot allò que estigui al seu abast (recursos educatius locals, aportacions econòmiques, serveis i professionals inserits en xarxa bàsica d'acompanyament, etc.).

Penso que aquest principi de col·laboració "desinteressada" és aplicable a qualsevol altre agent que pugui intervenir, en el ben entès que aquest aparent altruisme beneficia, en el fons, a tothom.

El problema sorgeix quan algú creu que el fracàs dels altres beneficia els propis interessos.

Et prego disculpis aquesta digressió, però crec que, si bé tothom en som amics sincers de l'èxit escolar, també crec que hi ha enemics de les solucions al fracàs escolar per motiu d'oportunitat política i per interessos corporativistes en una part del col·lectiu d'ensenyants, més enllà de les dificultats objectives de la Reforma educativa per l'evident manca de recursos.

SIGLES IDENTIFICADORES:

Persones:

P: Professorat

A: Alumnat

D: Director

TCC: Titular Centre Col.laborador

TcM: Tècnic Municipal

PT: Professorat Tutor

Tipologies Formatives:

T x F: Treballem per la Formació

PTT. Pla de Transició al Treball

PGS.AL. PGS de l'Administració local

Contextos:

EUB (bm): Entorn Urbà de Barcelona (barri marginal)

EUB : Entorn Urbà de Barcelona

IC: Interior de Catalunya