

Final d'ESO: la difícil transició

Jordi Longás Mayayo.
FPCEE Blanquerna (URL)

"Díselo tú a mi padre, porque yo ya le explico lo de los programas de garantía pero él sólo me dice que me deje de tonterías y que me ponga a trabajar". "Eso, eso... ¡trabajar y cobrar es lo que mola!, pero sólo por la mañana no?"

Alumnos de 4t d'ESO de l'Hospitalet (2003)

1.- La transició entre etapes, un concepte emergent

Darrerament, el concepte *transició* ha aparegut amb una certa constància en la literatura pedagògica per referir-se als canvis d'etapa o estat que cal afrontar dins del sistema educatiu des de la infantesa fins a l'edat adulta. Aquests canvis -d'institució, de normes, de currículum, d'adults de referència, de companys, etc.- signifiquen importants reptes per a tots els infants i joves en el seu itinerari vital. No és fàcil deixar la llar per iniciar l'escolarització en una escola bressol; però també resulta un repte adaptar-se a la nova escola de primària, canviar de centre als 12 anys per ingressar a l'institut o adaptar-se a les exigències del món universitari, per citar tan sols algunes de les grans transicions que afronta un estudiant. En totes aquestes transicions, inclosa la que es fa del sistema educatiu al món laboral, l'estil de vida queda afectat, amb el corresponent impacte en l'estatus dins del grup de referència i els processos d'adaptació (Gairín, 2004).

Sens dubte, les transicions poden tenir un important impacte positiu sobre els individus en tant que anticipen les dificultats que planteja una societat en continu canvi com la nostra, i fan ben present la necessitat d'aprendre durant tota la vida¹. No descobrim res afirmant que els canvis, quan s'assumeixen i s'integren, esdevenen oportunitats d'enriquiment personal, així com també des de la perspectiva de l'aprenentatge d'estratègies davant els reptes de la complexitat i l'incertesa que ha d'afrontar el nostre món². Alhora, les transicions d'etapa signifiquen una dificultat afegida -i un risc de regressió- en el camí que cada individu fa per supe-

1 L'informe Delors (1996) de la UNESCO és una referència obligada en aquesta qüestió, així com en d'altres que aborda aquest article referides als compromisos de l'educació amb la democràcia i el desenvolupament d'una societat més justa.

2 Morin, E. (2001).

7 Cf.: MIRAS i ONRUBIA (1998) "Perspectiva i Diversitat, 1 i 2". Suplement de *Perspectiva Escolar*.

rar els esglaons que el sistema defineix com l'itinerari fonamental per assolir la condició d'adult³. És, justament, gràcies a la importància que tenen les transicions dins d'un procés educatiu de qualitat dels nostres infants i joves que la pedagogia ha començat a preguntar-se sobre quina coordinació entre institucions i quina orientació per a les persones són necessàries en aquests moments, per definició, més inestables i incerts.⁴

Des d'una perspectiva acadèmicament i socialment preventiva, la preocupació per les transicions hauria de ser igual o més gran que l'interès pels resultats al final de cada etapa. Les transicions, malgrat que no sempre ho pretenguin, són un poderós sistema de selecció o de filtre i de vegades poden esdevenir poderosos mecanismes de marginació, com pot ser el cas de les males transicions dins del sistema d'ensenyament obligatori. Per això és tan important preguntar-se què passa amb aquells individus que no fan bé les transicions. *Un què passa* difícil d'esbrinar, però que ateny directament el problema de l'exclusió en les societats desenvolupades, teòricament organitzades des de la democràcia i la defensa dels drets humans. En contra dels que prediquen una societat més centrada en els mèrits individuals i que deixen per al sistema educatiu només la responsabilitat d'oferir oportunitats, defensem, d'entrada, la necessitat que sigui el "sistema" el que realment vetlli o doni suport als individus, i el que ofereixi oportunitats dignes i valuoses a tothom i no tan sols a aquells que demostren més capacitats o acumulen més mèrits.

2.- El fracàs escolar a l'ESO

A ningú no se li escapa que, en aquests moments i de forma generalitzada, l'etapa més clau i decisiva per als joves és l'ensenyament secundari obligatori. També ho és des de la perspectiva de les transicions. L'èxit en l'ESO permet continuar una escolaritat normalitzada. Si s'opta pel batxillerat, quan la capacitat i els interessos així ho aconsellen, el temps per *decidir el futur* es perllonga i, al final, l'univers de possibilitats qualificades és ampli i amb prestigi social. Per contra, el fracàs en l'ESO condueix a itineraris d'accés al món laboral incerts, sovint ocults, gairebé al marge de la formació i sense gaires opcions de retorn al sistema educatiu. Si el fet d'obrir-se camí amb formació i maduresa avui és difícil per a tots els joves, com deu ser per a aquells que duen l'etiqueta del "fracàs escolar"? Sembla, doncs, justificat, si ens interessem per la cohesió social i que tothom arribi a l'estatus de ciutadà adult abans que no pas per la formació de talents⁵, que les grans preocupacions al voltant de l'ESO girin sobre dues qüestions: com lluitar contra el fracàs escolar i com millorar els processos de transició escola-treball (TET), de vegades denominats més ambiciosament com a transició a la vida adulta. Encara que només sigui perquè les problemàtiques de la transició a final de l'ESO estan directament relacionades amb

3 Un concepte que avui està més vinculat a "ser persona autònoma i responsable" que no pas a una edat determinada.

4 Es pot comprovar en les actes del darrer Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas celebrat a Sevilla, en el mes de novembre de 2004.

5 Articles d'opinió com "Un mar de mediocridad", de Xavier Sala, publicat el dilluns 17 de gener de 2005 en La Vanguardia, defensen hàbilment que aquesta és la principal funció del sistema educatiu, dins d'un marc de pensament clarament liberal.

la realitat del fracàs escolar -les possibilitats d'inserció social estan molt condicionades a l'assoliment de determinades habilitats i competències dels alumnes-, és pertinent que abordem breument algunes qüestions relacionades amb el fracàs dels escolars -i en part de l'escola- a secundària. Conèixer millor aquest fenomen i què suposa per als joves que el pateixen és la millor forma de desmuntar alguns tòpics i iniciar una reflexió sistemàtica de com millorar l'accés a la vida activa dels joves més necessitats⁶.

• **El fracàs escolar és una realitat complexa i multifactorial:** Si bé els mistatges d'impacte mediàtic, com ara els relacionats amb la cultura de l'esforç, la competitivitat, la dubtosa solvència dels pares com a educadors, etc., no es poden menystenir, en cap cas suposen una explicació convincent i útil per afrontar la realitat del fracàs escolar. Aquesta és una realitat extraordinàriament complexa que pot ser analitzada des de perspectives ideològiques, científiques i personals ben diverses, que dóna peu a interpretacions sempre parcials i sovint complementàries entre si. La psicologia de l'aprenentatge, la neurologia, l'educació comparada, la didàctica, l'economia de l'educació, la sociologia, entre altres disciplines, obren camins per trobar algunes explicacions del fracàs en l'aprenentatge. Però darrere del fracàs escolar com a categoria general d'anàlisi, simplificada a no aprovar l'ESO com a constatació del no-assoliment dels nivells d'alfabetització mínims que demana la nostra societat, també hi ha visions personals que s'han de tenir molt en compte. És clar que el fracàs escolar no l'explica igual l'administrador, el mestre, els pares o l'alumne, i que no té la mateixa interpretació si s'analiza des d'opcions ideològiques més liberals o més socials. A l'hora de treballar amb l'ampli sector de població que fracassa a l'escola, aquestes visions tenen més importància que les macrointerpretacions que es puguin generar com a estudiosos de la societat global i l'era del coneixement.

• **El fracàs a secundària emergeix com un problema educatiu en les societats occidentals:** Els estudis d'educació comparada de la darrera dècada⁷ mostren un important nivell de fracàs en l'ensenyament secundari obligatori en el conjunt de països desenvolupats. Com a mínim, dos grans indicadors ens acosten a la difícil mesura del fracàs escolar genèricament entès com la incapacitat d'un alumne per adquirir els coneixements i les competències bàsiques: el nombre d'alumnes que no aprova l'ensenyament secundari obligatori i el nombre d'alumnes que no assoleix una competència o nivell de lectura bàsic. En la primera ràtio, els dos darrers informes situen la mitjana dels països de l'OCDE sobre el 20% (25% a Catalunya), mentre que en el nivell bàsic de lectura les xifres a l'Estat espanyol (14% dels joves sense el nivell bàsic) són notablement millors que les d'altres països com Alemanya (23%) o Suïssa (20%), ens els quals, paradoxalment, el nombre d'aprovat a secundària és molt superior que el de la mitjana de l'estudi. No es tracta de

6 Es recomana el treball d'Azevedo (2003) per aprofundir en el coneixement de la problemàtica des d'una mirada crítica i molt ben documentada.

7 Justament, en l'anàlisi de les grans tendències de l'educació és on els estudis PISA impulsats per l'OCDE són més valuosos; una aportació passada sempre per alt en la comunicació de masses, encara que només sigui perquè gairebé sempre són llegits parcialment o perquè només es difonen aquelles dades que afavoreixen determinats interessos partidistes.

fer cap rànquing ni d'afirmar si estem millor o pitjor que altres països europeus. Les comparacions són sempre incompletes en tractar-se de sistemes educatius diferents i atesa la impossibilitat de quantificar la influència de la història i de la cultura de cada país en els processos d'aprenentatge. Una cosa és certa, en les societats democràtiques i del coneixement es consolida que ben bé un de cada cinc joves no adquireix aquelles competències que considerem bàsiques per a la seva plena integració.

• **El fracàs no és en si mateix un indicador de menor nivell educatiu del país:** Tot i que el problema aparegui com a emergent dins del context internacional, l'anàlisi de les dades de l'Estat espanyol confirma que el problema de l'analfabetisme funcional ve de lluny i que, en termes generals, els nivells de formació al país han millorat. L'any 1957, de 100 alumnes, tan sols 27 ingressaven en l'ensenyament mitjà (10 anys) i 3 assolien estudis universitaris. L'any 1965, només el 20% dels joves de 16 anys estudiava. En els anys 70 i 80, tan sols 3 de cada 10 alumnes escolaritzats assolien el final de l'itinerari formatiu amb èxit -acabaven formació professional de 2n grau o batxillerat-; el 17 % dels alumnes no obtenien el graduat escolar -nivell de 8è d'EGB corresponent a l'actual 2n d'ESO- i s'estimava que, com a mínim, el 30% dels joves entre 14 i 16 anys de les àrees metropolitanes havien abandonat l'escola sense tenir edat per accedir al mercat laboral⁸. Per tant, cal preguntar-nos a fons per què l'any 2004 la situació no era millor -fa gairebé 20 anys que hi ha el mateix problema damunt la taula-, però no podem utilitzar les dades per afirmar el que no diuen.

• **Hi ha fortes correlacions entre fracàs escolar i nivells socioculturals baixos:** De la mateixa manera que el fracàs escolar és un indicador de risc de marginalitat en els joves, que es té molt en compte en els serveis socials, els informes PISA també verifiquen correlacions significatives entre fracàs i baix nivell sociocultural de les famílies⁹. A Catalunya, s'arriba a la mitjana d'un de cada quatre adolescents que no es gradua en l'ESO, perquè en molts municipis i barris de les nostres ciutats els índexs superen el 30% (i en alguns instituts se supera fins i tot el 50%). Els contextos en els quals es constaten aquestes xifres tan escandaloses tenen en comú el baix nivell sociocultural i, sovint, l'alt grau de desestructuració social i familiar. Tenir pares pobres i, sobretot, poc cultes, juntament amb entorns familiars desestructurats -uns factors que sovint van lligats de la mà- són predictius de fracàs escolar o, dit més suaument, factors de risc. Val a dir que la immigració no ha estat, en aquest sentit, un factor directament relacionat. El fracàs abans i després del boom migratori és equivalent, i el gruix dels alumnes que no se'n surten a l'ESO correspon principalment a població autòctona.

⁸ Bona part de les dades les comenta Marchesi, A. (2000), utilitzant com a font el Libro Blanco sobre la educación en España, de 1969.

⁹ Segons l'estudi fet en 2002 per Luchena i Marchesi, referit en Marchesi i Hernández (2003), el 71,8 % dels alumnes dels Programes de Garantia Social pertany al context sociocultural més baix.

- **El fracàs a secundària no és un problema de l'escola de secundària:** El fracàs escolar no es pot considerar únicament un problema de la secundària. S'inicia en l'ensenyament infantil i primari i esclata de forma visible en la secundària en què esdevé un problema de dimensions sociològiques. Alhora que posa de manifest que l'escola no és útil per a tothom, ens qüestiona sobre l'Educació (en majúscules) en les societats modernes. Realitats com l'estructura econòmica i de producció, les empreses, els pares o el mitjans de comunicació estan influïnt i condicionant de tal manera l'univers cultural en el qual vivim que resulta ingenu o poc ètic descarregar tot el pes sobre el sistema educatiu. El fracàs escolar potser ens indica que alguna cosa falla en les nostres societats democràtiques i il·lustrades: d'una banda, els mecanismes de socialització no són bons per a un nombre respectable de joves i, de l'altra, la seva inadaptació mostra alhora les febleses i les contradiccions del sistema social.

- **Darrere del fracàs escolar hi ha històries de vida i persones concretes:** El tractament del fracàs escolar com a categoria d'anàlisi o indicador pot amagar quelcom que hauria de ser central en els estudis i les reflexions sobre el tema, al darrere hi ha biografies i vivències personals singulars: *"Yo para estudiar, ya no! Ya me han dicho muchas veces que yo para esto no valgo". "Ya sé que no me dan el graduado y paso de todo con tal de no darle el gustazo al profe". "Aquí ya no podría seguir estudiando, me harían la vida imposible". "En clase me aburro, no sigo lo que dicen, así que desconecto". "Todos se meten en tu vida, pero no saben la de cosas que nos pasan a los jóvenes". "El tutor está todo el día machacando, pero se preocupa mucho. Pobre, le ha tocado el curso de los malos!"* Aquestes són algunes de les frases d'alumnes recollides en un treball recent d'avaluació de l'orientació en finalitzar l'ESO, realitzat a l'Ajuntament de l'Hospitalet, en el qual vaig participar¹⁰. Indefensió, baixa autoestima, baixa capacitat per aprendre, rebuig a la formació i, a vegades, rebuig a la institució, desorientació, etc., són els efectes del fracàs. No cal aprofundir ara en com es construeix l'estigma d'identitat fracassada, però sí que cal constatar que, en el cas de molts joves, la sanció social que suposa no tenir èxit escolar va acompanyada d'una inversió d'energia en la construcció de la identitat en entorns de socialització allunyats de la normalització.

3.- El repte d'assolir les competències bàsiques

Hem apuntat que la importància del fracàs escolar des d'una perspectiva social no es pot valorar tant en termes de competitivitat i nivell educatiu del país com pel seu efecte en la consolidació d'una societat clarament dualitzada. Amb la socialització de totes les persones i la cohesió social com a grans objectius, s'ha treballat amb encert, tant internacionalment com dins del nostre sistema educatiu, per definir quines són les competències bàsiques que necessita una persona per accedir a

¹⁰ Àrea d'Educació. Ajuntament de l'Hospitalet (2003): *Avaluació del programa POA*. Document d'ús intern, realitzat amb el suport de la Diputació de Barcelona i coordinat amb l'assessorament del SAIP-FBAS.

la plena integració¹¹. Des de la mateixa escola i des del món empresarial, s'ha argumentat la baixa ambició d'aquesta proposta, però el cert és que, malgrat que es tracta d'un programa de mínims, encara ens falta molt per assegurar que mitjançant l'ensenyament secundari obligatori tots els joves del país l'assoleixin. Val a dir que donar prioritat a l'adquisició d'aquestes competències en alguns alumnes en cap cas obliga els centres educatius i els estudiants a quedar-s'hi, sinó que pretén que tothom disposi, almenys, de les eines bàsiques per desenvolupar la seva autonomia i la seva capacitat d'esdevenir ciutadà actiu.

Per raons d'espai, no podem entretenir-nos a presentar amb detall de quines competències parlem. Qui estigui interessat a aprofundir-hi trobarà una excel·lent ajuda en el treball de Sarramona (2004), dedicat a descriure-les acuradament. La simple lectura diagonal de les competències ja mostra que no difereixen d'allò que també el món laboral demana. Molt resumidament, em permeto aplegar-les en dos grans grups:

- a) Competències socials per integrar-se amb èxit en una organització (respecte a les persones i les normes, capacitats de relació interpersonal, comportament ètic, etc.).
- b) Competències bàsiques per seguir aprenent (des de comprendre el que es llegeix i saber treballar amb els números, a estar dotat de constància, de motivació, capacitat per a l'autoavaluació i la millora, rigor, etc.).

No ens cal concretar més per afirmar que el problema no és curricular. La proposta de competències és bona i més que suficient per respondre al tòpic de les discrepàncies entre allò que s'aprèn a l'escola i allò que es demana a la feina. Si es tenen ganes i capacitat per aprendre, els coneixements específics per desenvolupar tasques laborals de nivell bàsic -les úniques a què pot aspirar un alumne sense cursar com a mínim cicles formatius- poden adquirir-se en el si de l'organització empresarial. Per això, atès que de moment l'escola sola tal com està muntada no se'n surt en l'educació d'aquestes competències, el tema de debat se situa en com comprometre tot el sistema social -i no només l'educatiu-, en com aconseguir aquests mínims per a tothom, més que no pas si són o no són les competències corresponents.

4.- A la vida adulta des de la feina?

"Yo... trabajar de lo que sea, cumplo dieciséis y me busco la vida". És ben cert que per a molts joves arribar als 16 anys significa alliberar-se de l'obligatorietat d'anar a l'escola. En el seu imaginari han construït el mite del món laboral com un terreny d'oportunitat i de llibertat personal, com si accedir a aquest món significués conquerir l'autonomia i fer-se adult de cop. El problema rau en el fet que fracassar a l'ESO és gairebé com certificar el no-assoliment de les competències breument presentades, tan bàsiques per al desenvolupament personal que esdevenir adult es veu seriosament hipotecat. La frase dita per un alumne de 4t i extreta de l'estudi ante-

¹¹ Entenem, seguint Serramona (2004, 5-9), que una persona competent és aquella que té capacitats per resoldre els problemes que planteja la vida quotidiana segons les seves dimensions d'informació, de relació i de compromís, posant en joc el saber, saber fer i les actituds necessàries per mobilitzar-se.

riorment esmentat, “¿tú vienes para hablar con los que no valemos?”, a més de reflectir la percepció de molts dels afectats, fa ben visible que suspendre l'ESO és no ser res. La continuació d'aquest trist final d'ensenyament obligatori dels joves menys capaços -potser per això més necessitats- és ben desconcertant: a) ingrés en el món laboral o b) formació professional (o preprofessional) fora del sistema reglat, agrupada de forma majoritària sota el desafortunat títol de Programes de Garantia Social¹². Resumint, els joves amb menys recursos i preparació estan abocats de forma immediata o després d'una formació professional de “baixa intensitat” a obrir-se pas en el mercat de treball. El sistema educatiu no els vol, però, això sí, es confia que allò que no ha fet l'escola ho farà la vida. I s'atorga al mercat laboral un poder per tornar a obrir oportunitats a aquells menys preparats des de l'acceptació incondicional del principi que correspon al mateix mercat -cada vegada més fonamentat en la precarietat i gens compromès en la formació- posar a cadascú i segons els propis mèrits personals en el lloc que correspon. El resultat de tot plegat és ben clar: els joves amb menys recursos, personals i d'entorn sociofamiliar, han d'afrontar itineraris personals que, atès l'elevat grau d'incertesa, inestabilitat, desestructura i manca d'intencionalitat educativa, sovint són la porta d'entrada a noves formes de marginalitat juvenil.

Des de l'enfocament fet en aquest article, convé apropar-se a les dades sobre ocupació juvenil amb una mirada qualitativa per entendre millor allò que estem afirmant. Per això, més que submergir-se en les dades generals d'ocupació, utilitzarem dades de l'ocupació dels alumnes sense certificat d'ESO d'alguns municipis; com que aquests municipis són contextos clarament delimitats, ha estat possible fer un seguiment personalitzat dels itineraris d'inserció mitjançant els observatoris de necessitats i altres estratègies dins dels dispositius de Transició Escola Treball. En concret, tant a Sant Vicenç dels Horts com a Esparreguera -ambdós municipis del Baix Llobregat que estem assessorant des del Grup de Recerca en Pedagogia Social de la URL- la inserció dels joves que surten de l'ESO és baixa (15-20 %), i augmenta a mesura que augmenta la seva formació, amb gran primacia de contractes temporals i, ocasionalment, de contractes per obra i serveis. Les ofertes del mercat, sovint, demanen més qualificació de la que disposen els joves (operaris industrials, comercials, administratius, etc.), mentre que els joves d'aquests perfils de baixa formació tenen expectatives que es concentren majoritàriament a: treballar en una botiga (comerç), fer de peó no qualificat i dedicar-se a tasques administratives. En la realitat, una bona part de la contractació es concreta en peó de la construcció, treball en magatzems, fer ocasionalment de cambrer o acabar “ajudant” en algun negoci familiar.

El més curiós de conèixer els itineraris personals de molts joves no és confirmar allò que ja ens imaginàvem: que el mercat no és tan virtuós a l'hora de buscar sortides dignes per als joves més necessitats de la nostra societat. El més sorprenent

¹² De les dades de l'informe del Ministerio de Educación y Ciencia (2004), tot i l'increment en els darrers 3 anys del nombre d'alumnes que cursen programes de Garantia Social, no s'arriba a “escolaritzar” el 50 % del total de joves sense certificat d'ESO.

és descobrir que molts joves han incorporat al seu univers de valors que *per pocs diners no val la pena treballar*, que encara que no sàpiguen fer res *l'empresa els explota* i que, en definitiva, són capaços de *buscar-se la vida* fora del món laboral. Llavors apareixen en escena unes persones immigrades, amb moltes ganes de treballar, mil vegades més madures i preparades i que, marcades per la necessitat, acaben fent qualsevol tasca poc qualificada i mal pagada. Sense cap intencionalitat manifesta, sembla com si, cada vegada més, el mercat reservés per als autòctons els llocs que aporten valor afegit i importessin d'altres països la mà d'obra que necessiten aquelles tasques que la gent d'aquí ni vol ni sap fer, a més de relegar un nombre important de joves a la inactivitat i a la degradació progressiva. Que ningú no interpreti cap crítica a la immigració, només vull mostrar que els joves que fracassen a l'escola, pel seu baix nivell d'aprenentatge, per les seves expectatives desajustades i pels seus valors occidentals de consum, tenen difícil el fet de seguir madurant i creixent com a persones mitjançant l'experiència laboral.

5.- Les "assignatures pendents" de la transició ESO-vida activa

Com aquell lema utilitzat per presentar les oportunitats als joves que fracassen en l'ESO -vist el panorama potser sona a eufemisme-, hauríem de preguntar-nos: *i després de l'ESO què?* La conclusió general és contundent: les possibilitats de desenvolupament i creixements personals dels joves que no assoleixen el certificat en ESO són escasses i no són gaire afavorides i, encara menys, garantides pel sistema educatiu o el "sistema" laboral, si és que el podem anomenar així. La socialització d'importants grups d'adolescents, especialment en entorns metropolitans, no està resolta i es pot comprovar històricament el feble compromís d'aquesta societat democràtica i teòricament progressista en assegurar els drets bàsics de ciutadania per a amplis sectors de la població¹³. És clar que ens trobem davant un problema, o si es prefereix d'un repte, de la política educativa i, també, de la política en general, que no es resoldrà augmentant els esforços dels que ja estan col·locats. L'argumentació duta fins aquí i la revisió acurada de les orientacions que formulen bona part dels autors referits en aquest article ens mena a exposar algunes conclusions, en forma de proposta, que aportin elements de reflexió per al debat general.

- 1) La prevenció del fracàs ha de començar decididament a primària, atès que és en aquesta etapa quan es comença a coure el fracàs escolar. A primària és més fàcil que guanyi la inèrcia del temps, ja que es creu erròniament que de mica en mica es resoldran els problemes d'aprenentatge que, en l'edat adolescent, acaben sent un detonador dels conflictes. Per això és tan urgent millorar-ne la detecció i l'atenció precoç. En el futur caldrà destinar mitjans i recursos a compensar les deficiències d'aprenentatge greus.
- 2) És un greu error considerar el grup "fracàs escolar" com a grup homogeni. Els alumnes que fracassen a secundària tenen molta més diversitat entre si que el conjunt d'alumnes que, malgrat fer itineraris d'estudi diferents, continua cur-

¹³ El repte social que representa l'educació dels destinataris de la Garantia Social ja preocupava en plena implementació de la LOGSE i va ser objecte de debats i jornades d'estudi, en les quals, malauradament, s'anticipaven moltes de les qüestions que el temps ha confirmat (Longás, 1996).

sant ensenyaments reglats. Aquesta afirmació remet constantment a la necessitat de plantejar respostes educatives per als joves que fracassen des de la radical acceptació dels principis de diversitat i de personalització, en els quals els esforços d'orientació psicopedagògica i laboral són del tot imprescindibles.

- 3) Possiblement, les propostes de formació professional arriben tard per a molts joves. El fet de no disposar de més possibilitats de formació pre-professional a l'ESO és un greu contratemps. Potser, si en la transició de primària a secundària no hi hagués fracàs escolar, no caldria plantejar-ho, però l'actual realitat demana urgentment trobar respostes certes a l'escola per al 25% d'alumnes que no encaixa. Com diu Funes (1996), es tracta de *trencar la dinàmica de passar del fracàs a la inhabilitació*.
- 4) Totes les conclusions anteriors són vàlides a l'hora de revisar els Programes de Garantia Social. Les millores en aquest tipus d'acció haurien d'anar encaminades a aconseguir que fossin veritables itineraris de formació, dignes, amb calendaris ajustats, oferts per institucions de prestigi, amb equips docents estables i interacció-compromís amb les empreses. Caldria també estudiar la forma d'evitar que fossin carrerons sense sortida, que s'integressin de ple en el sistema reglat malgrat que conservessin la imprescindible flexibilitat curricular. Fóra un bon detall que passessin a dir-se oficialment Programes d'Iniciació Professional.
- 5) No es pot oblidar la conveniència de comprometre el teixit empresarial en aquests grans objectius socials. Tant els estímuls fiscals com les accions orientades a augmentar la consciència social de les empreses són camins que cal explorar.
- 6) Les transicions necessiten coordinació entre els professionals i les institucions. En conseqüència, és necessari afavorir mecanismes d'intercanvi i de coordinació. En aquest terreny hauria de prendre també protagonisme la dimensió local. Les experiències de treball integrat, treball en xarxa i, potser en el futur, els plans d'entorn, podrien esdevenir referents obligats.
- 7) Malgrat que és ben conegut, un gran tema de la política educativa no resolt és el de la despesa en educació. Som lluny del que tècnicament es reconeix com a característic d'un sistema educatiu de qualitat, però, si entenem que la lluita contra el fracàs escolar és també, i sobretot, política de justícia social, la conclusió resulta òbvia.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AA.VV. (2004). Simposio "La transición entre etapas educativas", en *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Sevilla, 10-12 de noviembre de 2004.
- AZEVEDO (2003). Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones. En MARCHESI, A., HERNÁNDEZ, C. (Coord.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- DELORS, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: UNESCO.
- FUNES, J. (1996). Necesitats educatives dels adolescents en situació de risc. *Educació Social*(2), gener/ abril 1996.
- GAIRÍN, J.(2004). La transición como oportunidad y problema educativo. *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Sevilla, 10-12 de noviembre de 2004.
- OECD (2000). Informe PISA, en <http://www.oecd.org>
- OECD (2003). Informe PISA, en <http://www.oecd.org>, consultat el 2 d'abril de 2005.
- LONGÁS, J. (1996). 14-16 anys i reforma educativa. *Educació Social* (2), gener/ abril 1996.
- MARCHESI, A. (2000). Controversias en la educación española. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, A., HERNÁNDEZ, C. (Coord). (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- M.E.C. (2004). Datos y cifras. Curso escolar 2004/ 2005, en <http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/cifras2004-05.pdf>, consultat el 2 d'abril de 2005.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- SARRAMONA, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.