

TREBALL FINAL DE MÀSTER



Títol La no continuïtat en la formació escolar; el cas de la ciutat de Barcelona

Autor Marc Sant Martí

Tutor Joaquim Casal Bataller

Data presentació 10 de setembre de 2016

Universitats organitzadores:



Títol: La no continuïtat en la formació escolar; el cas de la ciutat de Barcelona

Autor: Marc Sant Martí

Tutor: Joaquim Casal Bataller

Data presentació 10 de setembre, 2016

Descriptors: formació escolar, itinerari, abandó prematur, joventut, sistemes educatius comprensius

Resum

El present treball estudia els itineraris escolars a la ciutat de Barcelona de joves nascuts l'any 1998, en especial referència als itineraris escolars curts, a partir de les dades de la primera i segona onada del International Study of City Youth a Catalunya desenvolupat actualment pel Grup de Recerca en Educació i Treball (UAB).

L'objecte d'estudi del treball és identificar els itineraris dels valors perduts (700 individus sobre un total de 2158) a la segona fase del Panel i descriure'ls a partir de les variables capturades en la primera recollida de dades de l'estudi. També s'espera que la repartició de contactes d'individus repescats corresponguin majoritàriament a itineraris escolars curts.

Es parteix de la hipòtesi que la desaparició d'aquests valors no es deu a simples errors d'identificació i/o identificació ni tenen un caràcter aleatori sinó que s'expliquen per la desvinculació dels individus estudiats amb el sistema d'ensenyament. El fenomen serà analitzat des de la perspectiva biogràfica i d'itineraris per part de la disciplina sociològica.

Sumari

1. Introducció	3
2. Context: la ciutat de Barcelona	5
2.1 El sistema educatiu espanyol	5
2.2 Barcelona i l'escolarització: l'Administració i els centres	7
2.3 Barcelona i l'escolarització: IDESCAT i les estadístiques d'alumnat a 4rt d'ESO	8
2.4 La no graduació	9
2.5 L'abandó escolar prematur	10
2.6 Programes locals contra l'absentisme i els itineraris sense graduació	10
3. Marc teòric	12
3.1 El context del fracàs escolar: l'estat de la qüestió en la sociologia de l'educació	12
3.2 Els itineraris escolars	19
3.3 La comprensivitat en els sistemes educatius	22
3.4 Els territoris i les polítiques locals	24
3.5 La TET en els itineraris curts; la diversitat dels perfils	25
4. Metodologia i hipòtesis	27
4.1 Hipòtesis	27
4.2 La metodologia del Panel	27
4.3 Procediments metodològics	28
4.4 La complementarietat qualitativa	34
4.5 La presa de decisions: el repte de la sociologia	34
5. Anàlisi de dades	36
5.1 Els valors perduts en la segona onada del Panel	36
5.2 Els itineraris a la ciutat de Barcelona i els valors perduts ara recuperats	37
5.3 Els itineraris escolars curts en la segona onada del Panel: anàlisi d'associació	39
5.4 Anàlisi del perfil dels joves perduts, perduts i recuperats i del conjunt de la mostra amb itineraris curts del Panel d'Instituts de Secundària (Barcelona, 2013-2016)	43
6. Conclusions i perspectives	47
7. Referències bibliogràfiques	51
8. Annexos	53
8.1 Model d'enquesta telefònica utilitzada en el treball de camp (ISCY Project). Cas de no haver contestat durant la segona onada i de pertànyer a un Itinerari curt (2016)	54
8.2 Variables inicials seleccionades de les disponibles del International Study of City Youth (ISCY, Barcelona)	58
8.3 Recull de taules de freqüències utilitzades per a la descripció	59
8.4 Recull de taules emprades per a l'anàlisi de dades dels itineraris escolars curts en la segona onada del Panel	64
8.5 Onades i individus no recuperats de la mostra del Panel (ISCY, Barcelona)	94
8.6 Diagrama de les onades de la recerca	94

1. Introducció

Des de que tinc consciència, sempre m'han interessat els temes relacionats amb el món de l'educació en un sentit ampli. Prova n'és que he enfocat el meu itinerari formatiu en aquesta direcció estudiant la Llicenciatura en Sociologia (especialitat en Educació i Cultura), seguint amb el Màster de Formació del Professorat (especialitat Geografia i Història) i, actualment, cursant el Màster Interuniversitari en Joventut i Societat. A nivell professional fa temps que vull dedicar-me a la docència en un Institut i a dia d'avui la meua trajectòria segueix apuntant cap aquesta fita. En aquest sentit, dites decisions fan pales el meu interès per tot el que concerneix a l'escola i als joves. Per altra banda, també tinc inquietuds i ganes de dedicar-me a la recerca en aquest camp i aquest Màster em brindà l'oportunitat de poder fer les pràctiques en el Grup de Recerca en Educació i Treball que, com el seu nom indica, són els àmbits que més m'han interessat durant la meua carrera acadèmica. Així doncs, com a futur professor i possible estudiós de la temàtica en qüestió, he realitzat les pràctiques en aquest grup i em dispenso a analitzar un dels fenòmens que més m'interessen a partir del present Treball Final de Màster: els joves amb itineraris escolars curts, seguint la proposta metodològica GRET, i la seva concreció en el panel d'escolar a Barcelona ciutat.

La temàtica que aborda el treball és pertinent pel Màster Joventut i Societat en tant que l'itinerari escolar és un aspecte que concerneix a pràcticament tots els joves. Aquests, de manera obligatòria, han de passar per l'ensenyament reglat de Primària i Secundària. En aquest circuit ja dissenyat, el jove pot prendre decisions com quina actitud adopta, quin esforç hi fa, quina importància li atribueix a l'escola, quins itineraris formatius cursar en un futur o sortir del sistema d'ensenyament (abandonament escolar prematur). Considero que és una temàtica rellevant i d'especial importància i que aquest estudi permetrà abocar llum als itineraris escolars curts a la ciutat de Barcelona i explicar-los des de la perspectiva sociològica en funció de les dades recollides en International Study of City Youth dirigit pel Grup de Recerca en Educació i Treball.

Les preguntes de recerca que guien aquest treball són adequades pel Màster en Joventut i Societat i per la pròpia disciplina sociològica. Així, em plantejo com es distribueixen els valors perduts (700 joves no localitzats en la segona onada de l'estudi anteriorment esmentat sobre un total de 2158) i procuro explicar-ne la distribució. Em pregunto si el repartiment és homogeni o heterogeni en les categories formatives i/o de treball. Per altra banda, tinc la voluntat d'identificar les variables que tenen més influència sobre l'elecció en termes formatius, en aquest cas, en l'abandonament del sistema educatiu ben aviat (itineraris escolars curts). Per tant, abordo la qüestió de quins són els factors més significatius per comprendre els itineraris curts i l'abandonament escolar prematur així com la resta d'itineraris identificats a partir de la recollida de dades.

El present treball s'emmarca i es nodreix de la perspectiva biogràfica i d'itineraris desenvolupada des del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET). Concretament, es serveix de les dades de International Study of City Youth desenvolupat per aquest a la ciutat de Barcelona on es va recollir a través d'enquestes informació d'alumnes el curs escolar 2013-2014 quan cursaven 4rt d'ESO a 27 centres de secundària de la mostra. El plantejament de l'estudi té un format de panel i la durada del seguiment són tres anys. Per aquest treball aprofito la informació de les enquestes inicials i exploraré personalment els casos que no varen respondre la segona fase del panel, deixant de banda la tercera i última onada del seguiment que s'està realitzant el present curs per part del GRET. L'objectiu del ISCY Project és analitzar des d'una perspectiva comparada les experiències escolars dels joves nascuts l'any 1998. Les ciutats que s'han incorporat al projecte són: Melbourne, Hong Kong, Bergen, Turku, Gant, Burdeus, Wraclaw, Reykjavik, Montreal, Santa Bàrbara, Sacramento i Barcelona. Per bé que en aquest Treball Final de Màster no es pretén en absolut una comparació de les esmentades ciutats en els itineraris escolars curts.

L'objecte d'estudi rau en els itineraris escolars curts i concretament en

1. identificar l'itinerari escolar a partir d'una enquesta telefònica dels 700 valors perduts sobre el total de 2158 alumnes estudiats en International Study of City Youth a Catalunya (Barcelona) i incorporar-los de nou al Panel.

Els objectius específics són els següents:

1.1 descriure el perfil dels individus que no varen respondre la segona onada a partir de les dades recollides en el moment inicial de l'estudi (primera onada) del International Study of City Youth a Catalunya (Barcelona);

1.2 buidar i tractar els valors perduts en funció a les seves respostes a l'entrevista telefònica (obtenir informació sobre el seu itinerari i reincorporar-los a la mostra del Panel);

1.3 comprendre la distribució no homogènia dels valors perduts en els cassos dels itineraris escolars curts i de no continuïtat o abandonament prematur partir de les variables capturades en la primera fase del Panel del International Study of City Youth a Catalunya (Barcelona).

Prèviament l'autor ha realitzat les pràctiques en aquest grup de recerca (GRET-UAB), concretament en el Projecte Panel esmentat fent-se càrrec dels "valors perduts" en la segona onada a part d'altres activitats i experiències de recerques esmentades explícitament en la memòria de pràctiques.

Aquest Treball Final de Màster s'estructura de la següent manera. En primer lloc, descriu el context de la ciutat de Barcelona pel que fa el sistema educatiu espanyol i català, l'escolarització en aquesta ciutat així com específicament l'estat de la qüestió pel que fa la no graduació, l'abandó escolar prematur i els programes locals contra l'absentisme i els itineraris sense graduació. En segon lloc, presento un marc teòric construït des de la sociologia de l'educació, posant èmfasi en el fracàs escolar. També detallo la perspectiva dels itineraris que articula el present treball especialment en relació als itineraris escolars curts. Finalment, desenvolupo aportacions sobre la comprensivitat en els sistemes educatius i les polítiques locals.

En el següent apartat detallo la metodologia seguida així com les hipòtesis i el model d'anàlisi. Dedico una part a reflexions entorn a la necessitat de la complementarietat qualitativa i aspectes no resolts en aquest treball. Posteriorment, presento l'anàlisi de dades i els corresponents resultats agrupats per temàtiques: els valors perduts a la segona onada del Panel; els itineraris a la ciutat de Barcelona i els valors perduts ara recuperats; l'anàlisi d'associació en els itineraris escolars curts i, per acabar, l'anàlisi del perfil de totes les poblacions que conformen la mostra aquí analitzada. Les conclusions i perspectives pretenen recollir els resultats més rellevants així com les mancances, limitacions i perspectives de continuïtat d'aquest estudi. En els Annexos adjunto l'entrevista telefònica utilitzada per capturar les variables en el treball de camp (cas de pertànyer a un itinerari curt i no haver contestat durant la segona onada) així com gran part de les taules d'elaboració pròpia amb SPSS emprades per a l'anàlisi.

2. Context: la ciutat de Barcelona

2.1 El sistema educatiu espanyol

El sistema educatiu espanyol en el curs de referència 2014-2015 es troba regulat en els nivells anteriors a la universitat per la "*Ley Orgánica de Educación (LOE)*" a la vegada que comença la implementació de les modificacions recollides en la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. El sistema educatiu s'estructura en ensenyaments de règim general i ensenyaments de règim especial. S'inclouen dins de les primeres l'educació infantil, l'educació primària, l'Educació Secundària Obligatoria, el Batxillerat, la formació professional i l'educació universitària. També estan contemplades: l'adequació dels ensenyaments a l'alumnat amb necessitats educatives especials, l'educació a distància per l'alumnat que no pot assistir de manera regular a un centre docent i l'educació de persones adultes. Tots els ensenyaments especificats es regulen per la disposició de les lleis mencionades, menys la universitària (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014-2015).

La "*Ley Orgánica 2/2006*", de 3 de maig, d'Educació, en la seva redacció modificada per la "*Ley Orgánica 8/2013*", del 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa defineix el Sistema Educatiu Espanyol com un conjunt integrat per totes les institucions o agents que desenvolupen funcions de regulació, de finançament o de prestació de serveis per a l'exercici del dret a l'educació a Espanya, així com pels titulars del mateix. Igualment, s'engloben també en aquest concepte el conjunt de relacions, estructures, mesures i accions que s'implementen amb l'objectiu de garantir l'exercici d'aquest dret (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

L'Educació Secundària Obligatoria (ESO) és una etapa obligatòria i gratuïta que contempla l'educació bàsica. Consta de quatre cursos acadèmics, que es realitzen ordinàriament entre els 12 i els 16 anys d'edat. No obstant, els alumnes tenen dret a romandre en règim ordinari cursant l'ensenyament bàsic fins als divuit anys, complerts en l'any en que finalitza el curs. S'organitza d'acord amb els principis d'educació comú i d'atenció a la diversitat i presta especial atenció a l'orientació educativa i professional de l'alumnat (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). Des del curs 2015-2016 compren dos cicles; el primer de tres cursos escolars i el segon d'un. Aquest últim, de caràcter fonamentalment propedèutic, pot cursar-se per una de les següents opcions: opció d'ensenyaments acadèmics per a la iniciació al Batxillerat; opció d'ensenyaments aplicats per a la iniciació a la Formació Professional (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

L'Educació Secundària Obligatoria té com a finalitat aconseguir que tots adquireixin els elements bàsics de la cultura: humanístics, artístics, científics i tecnològics; desenvolupar i consolidar hàbits d'estudi i treball; preparar per a la incorporació a estudis posteriors i per la seva inserció laboral; formar a tots per a l'exercici dels seus drets i obligacions en la vida com a ciutadans (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

La LOMCE fa un retorn cap a la LGE del 1970 variant la proposta de sistema educatiu del 1990 (LOGSE). Aquest aspecte ha estat objecte ampli d'articles científics i d'opinió que aquest Treball Final de Màster no té perquè recollir. Tan sols esmentar que la LOMCE sembla reformar la comprensivitat del sistema educatiu apostant per una major centralització, i el retorn a la doble via acadèmica. Per altra banda, és rellevant el canvi de nom de l'article 144 de la LOE, titulat "avaluacions generals de diagnòstic", per un nou, titulat "avaluacions individualitzades". Amb aquest nom la LOMCE es refereix a les noves avaluacions finals d'etapa que hauran de passar els estudiants d'Educació Primària, ESO i Batxillerat. En realitat es tracta de revàlides, similars a les que suprimí la *Ley General de Educación (LGSE)* de 1970. I dites revàlides seran a partir d'ara la base de l'avaluació general del sistema educatiu, com dona a entendre el canvi produït en l'article mencionat (Tiana, 2014). L'anàlisi acurat d'aquesta no és objecte d'aquest treball tan sols fer constar que aquesta llei ha estat durament criticada per una part de l'oposició política, el professorat i l'àmbit acadèmic sent qualificada com sectària, discriminatòria i retrògrada.

En relació al currículum de l'ESO, a partir de la modificació de l'organització i element curriculars realitzada per la *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa, les assignatures s'agrupen en tres blocs: assignatures troncales (continguts i horaris fixats per el MECD),

assignatures específiques (estàndards d'aprenentatge avaluables fixats per el MECD. Els continguts i horaris seran competència de les Administracions educatives de les Comunitats Autònomes) i assignatures de lliure configuració autonòmica (són competència de les Comunitats Autònomes en la seva totalitat). Aquesta distribució no obeeix a la importància o el caràcter instrumental o fonamental de les assignatures, sinó a la distribució de competències entre l'Estat i les Comunitats Autònomes, d'acord amb la Constitució espanyola. La nova configuració curricular suposa un important increment en l'autonomia de les Administracions educatives i dels centres, que pot decidir les opcions, vies o itineraris en que s'especialitzen, i fixar l'oferta de matèries dels blocs d'assignatures específiques i de lliure configuració autonòmica, en el marc de a programació d'ensenyaments que estableixi cada Administració educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). A partir de la completa implementació de la LOMCE la superació de l'avaluació final, així com una qualificació final en l'etapa igual o superior a 5 punts sobre 10 conduirà a l'obtenció del títol de Graduat en Educació Secundària Obligatoria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

El sistema educatiu espanyol segons la LOMCE contempla l'Educació Infantil dels 0 a 3 anys i dels 3 a 6 (aquesta última gratuïta) amb tres cursos per a cada etapa amb un total de 6 cursos. Posteriorment, l'educació Primària de caràcter obligatori i gratuïta que agrupa alumnes de 6 a 12 anys en 6 cursos acadèmics. Després, l'Educació Secundària Obligatoria gratuïta separada en dos cicles. El primer, consta de tres cursos i els alumnes tenen de 13 a 15 anys. El segon, correspon al quart i últim curs amb alumnes de 16 anys i es produeix una bifurcació entre una via acadèmica i una aplicada. En el tercer curs de l'ESO es pot accedir a Cicles Formatius de Formació Professional Bàsica amb un títol sota el mateix nom que acredita dos cursos acadèmics i permet accedir a Cicles Formatius de Grau Mitjà de Formació professional. Si s'obté el Títol de Graduat en ESO es pot accedir al Batxillerat de manera gratuïta (als IES Públics) que consta de dos cursos acadèmics i ofereix les modalitats de Arts, Ciències i Tecnologies i Humanitats i Ciències Socials. Si és superat s'obté el títol de Batxillerat (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016).

Pel que fa el sistema educatiu a Catalunya, podem definir el sistema educatiu com la manera d'organitzar l'educació en els seus diferents nivells. El sistema educatiu a Catalunya es fonamenta en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i en la igualtat d'oportunitats. Una de les seves finalitats és el ple desenvolupament de la personalitat i de les capacitats dels alumnes (Ajuntament de Barcelona, 2016).

Segons la Constitució espanyola i la Llei d'estrangeria vigent ("*Llei orgànica 2/2009*, d'11 de desembre", de reforma de la "*Llei orgànica 4/2000*, d'11 de gener", sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seva integració social), tots els menors de 18 anys, amb independència del seu origen i de la situació administrativa (menors amb autorització de residència o sense autorització), tenen dret a l'educació. Aquest dret inclou l'obtenció de les titulacions que corresponguin i l'accés al sistema públic de beques i ajuts en igualtat de condicions (Ajuntament de Barcelona, 2016).

Segons l'article 10.2 de la "*Llei 12/2009*, del 10 de juliol, d'educació de Catalunya (LEC)", els alumnes que s'incorporin al sistema educatiu sense conèixer una de les dues llengües oficials tenen dret a rebre un suport lingüístic específic. Els centres han de proporcionar als alumnes nouvinguts una acollida personalitzada i, en particular, una atenció lingüística que els permeti iniciar l'aprenentatge en català (LEC, 2009).

En relació a la titulació amb ESO trobem una clara delimitació de la via acadèmica (Batxillerat) i professional (Cicles Formatius de Grau Mitjà) com a retorn al 1970 o contrareforma a la comprensivitat. La LOMCE substituirà el que s'anomenaven PQPI per Cicles de Formació Professional Bàsica d'una durada de dos cursos acadèmics destinats a joves que no hagin superat l'ESO obtenint el títol de Tècnic Professional Bàsic, podent presentar-se a l'avaluació final de l'ESO i permeten accedir a CFGM. S'estableixen un total de catorze títols dins d'aquesta formació que no seran detallats aquí. En el moment d'aquest estudi, no obstant, existeixen vies de segona oportunitat formades pels actuals Programes de Formació i Inserció (PFI), els que antigament s'anomenaven Programes de Qualificació Professional (PQPI) i, anteriorment, Programes de Garantia Social (PGS), que s'adrecen a joves de 16 a 21 anys (excepcionalment amb incorporació de joves de 15 anys) que no han obtingut el graduat de l'Educació Secundària Obligatoria. Així, els Programes de Formació i Inserció ofereixen un tipus d'ensenyament

pràctic vinculat a un ofici amb una part de formació que presenta un caràcter general i rep el nom de compensatòria donat que, un cop finalitzat el curs, es poden realitzar les proves d'accés a Cicles Formatius de Grau Mitjà. Existeix un curs específic que rep el nom de Curs de Preparació de Proves d'Accés (CPPA) per accedir a la titulació de la Formació Professional (FP), connectant així la via del fracàs escolar (o la no obtenció del graduat escolar) amb la via de la formació professional bàsica (CFGM) i, posteriorment, la formació professional superior (CFGS). Per altra banda, amb o sense el graduat de l'ESO es pot cursar una formació específica no reglada en acadèmies privades.

2.2 Barcelona i l'escolarització: l'Administració i els centres

A Barcelona hi ha tres institucions que impulsen l'educació a la ciutat. El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya és l'organisme de govern amb competència plena sobre l'educació a tot Catalunya. A nivell escolar, és responsable de dictaminar els continguts dels programes d'estudis de tots els centres (públics, privats concertats i privats no concertats), així com la normativa i aplicació del sistema educatiu. El Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) ha estat creat pel Govern de la Generalitat de Catalunya i l'Ajuntament de Barcelona per gestionar de manera conjunta l'educació no universitària a la ciutat de Barcelona. Les principals responsabilitats són l'escolarització a la ciutat (aplicació a Barcelona de la normativa de matriculació d'alumnes); la gestió de tots els centres públics d'educació infantil, d'educació primària i d'educació secundària obligatòria i postobligatòria; la gestió dels programes de formació professional específica, dels centres d'ensenyament de règim especial i de l'educació de persones adultes. L'Institut d'Educació de Barcelona (IMEB) és l'organisme municipal responsable de l'acció educativa a la ciutat. És titular de centres educatius propis i gestiona les 95 escoles bressol municipals, les 4 escoles municipals de música i el Conservatori de Música de Barcelona. Du a terme nombroses actuacions per promoure la participació, la innovació i la millora de l'acció educativa en el marc del compromís de Barcelona com a Ciutat Educadora (Ajuntament de Barcelona, 2016).

A la ciutat de Barcelona podem trobar centres de titularitat pública i privada. Els centres de titularitat pública són sostinguts amb fons públics i gestionats, a la ciutat de Barcelona, pel Consorci d'Educació. Entre els de titularitat privada tenim, d'una banda, la xarxa de centres que reben fons públics i que s'anomenen centres privats concertats i, d'altra banda, els que no tenen conveni amb l'Administració, que són els centres privats. L'educació bàsica obligatòria impartida en els centres sostinguts amb fons públics (públics i privats concertats) és gratuïta. Tanmateix, hi ha uns costos associats a l'educació, que han d'assumir les famílies, com ara els llibres de text, les colònies, el servei de menjador escolar o les activitats extraescolars. Les famílies amb menys recursos poden optar a ajuts per adquirir llibres de text i material escolar o utilitzar serveis com el menjador escolar (vegeu beques i ajuts en els diferents apartats). En el cas dels centres privats concertats, tenen autoritzat el cobrament d'una quota a les famílies en concepte d'activitats complementàries d'una hora diària dins de l'horari escolar (Ajuntament de Barcelona, 2016).

A continuació presento dades de la ciutat de Barcelona elaborades pel Consorci d'Educació de Barcelona que fan referència al curs 2013-2014, el mateix moment en que els alumnes que són objecte de l'International Study of City Youth cursaven 4rt d'ESO. En aquest sentit, aquesta font secundària em permet visualitzar trets en termes d'escolarització i resultats acadèmics a la ciutat de Barcelona així com capturar característiques del context concret.

Per a l'ocasió, destacar que la xarxa educativa de Barcelona estava formada el curs 2013-2014 per 934 centres, de tots els nivells educatius. El 67% dels centres (627) estan sostinguts amb fons públics, dels quals 402 són de titularitat pública i 225 són de titularitat privada i concertats (Consorci d'Educació de Barcelona, 2014).

Si considerem només els ensenyaments de règim general, hi ha prop de 248000 alumnes escolaritzats als centres de Barcelona. Respecte del curs anterior (2012-13), s'ha produït un increment de més de 1300 alumnes, especialment als centres públics. El 41,3% dels alumnes s'escolaritzen en centres públics, per bé que aquest percentatge varia significativament entre districtes a causa de la ubicació desigual dels centres (Consorci d'Educació de Barcelona, 2014).

En relació als processos d'accés, destacar a Barcelona s'han rebut 56721 sol·licituds de plaça per dels alumnes que s'han d'incorporar als centres educatius el curs 2013-2014 en els diferents centres d'ensenyament. Els índex d'admissió en places sol·licitades per famílies són elevats tant a P3 com a 1r d'ESO (Consorci d'Educació de Barcelona, 2014).

La següent taula presenta informació en relació als centres i la seva administració. El nombre d'alumnes corresponen al curs 2013-2014 ja que és el curs en el que es va iniciar el Panel d'escolarització del International Study of City Youth a la ciutat de Barcelona.

Taula 1. Nombre de centres per titularitat, nombre d'alumnes i professors a Barcelona el curs 2013-2014

Escolarització a Barcelona	Privat privat		Privat concertat		Públic		TOTAL	
	Centr.	Alumn.	Centr.	Alumn.	Centr.	Alumn.	Centr.	Alumn.
Ed. Infantil 1r Cicle	182	9667	0	0	100	8274	282	17941
Ed. Infantil 2n Cicle	26	1632	162	21809	171	18019	359	41460
Educació Primària	10	1565	161	45872	173	33191	344	80628
ESO. IES	12	861	141	33076	72	19345	225	53282
TOTAL	230	13735	464	100757	516	79929	1210	193311

Font: elaboració pròpia a partir de les dades d'escolarització del Consorci d'Educació de Barcelona (2013-2014).

2.3 Barcelona i l'escolarització: IDESCAT i les estadístiques d'alumnat a 4rt d'ESO

Pel que fa els resultats acadèmics a la ciutat de Barcelona durant el curs en qüestió, la taxa de graduació, definida com la proporció d'alumnes que obtenen el graduat sobre els alumnes avaluats, es situa en el 89,4%. La taxa d'èxit, definida com la proporció d'alumnes que obtenen el graduat sobre els alumnes matriculats, es situen en el 87,8%. En els dos casos es dona una millora de dos punts aproximadament respecte de l'any anterior, que se suma a l'evolució positiva experimentada en els darrers anys. Per primera vegada es presenten els resultats de l'avaluació de les competències bàsiques a 4t d'ESO. Els indicadors utilitzats són el percentatge segons nivell de competència. En les quatre matèries avaluades s'observa una evolució positiva, i que el conjunt de centres de Barcelona es situa per sobre de la mitjana de Catalunya (Consorci d'Educació de Barcelona, 2014).

Taula 2. Escolarització en l'Ensenyament Secundari Obligatori a la ciutat de Barcelona per districtes. Curs 2013-2014

Escolarització	ESO	Curs				Sexe		Nacionalitat	
	Total	Primer	Segon	Tercer	Quart	Nois	Noies	Espanyols	Estrangers
Ciutat Vella	2398	560	599	637	692	1340	1058	1416	982
L'eixample	7161	1746	1849	1867	1699	3620	3541	6323	838
Sants-Montjuïc	4606	1186	1220	1143	1057	2355	2251	3520	1086
Les Corts	4369	1137	1125	1061	1046	2192	2251	4089	280
Sarrià-Sant Gervasi	9907	2537	2488	2498	2384	5041	4866	9452	455

Gràcia	2858	719	720	730	689	1448	1410	2638	220
Horta-Guinardó	5649	1452	1537	1386	1274	2953	2696	4835	814
Nou Barris	5281	1352	1329	1331	1269	2701	2580	4055	1226
Sant Andreu	4644	1176	1229	1214	1025	2353	2291	4065	579
Sant Martí	6510	1738	1719	1615	1438	3307	3203	5481	1029
Total Barcelona	53383	13603	13815	13483	12483	27310	26073	45874	7509

Font: Departament d'Estadística. Ajuntament de Barcelona. Estadística de l'Ensenyament. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

3.4 La no graduació

El Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018 (Secretaria de Polítiques Educatives, 2013), sorgit a partir de l'Acord marc per lluitar contra el fracàs escolar aprovat pel Govern de la Generalitat de Catalunya el 8 de febrer de 2011, va establir una sèrie d'objectius alineats amb l'estratègia de la Unió Europea per a l'any 2020. Un d'ells és que el percentatge d'alumnat situat al nivell baix de cada competència, el que indica que no s'assoleix, no sigui superior al 15%.

En relació al percentatge d'alumnat de primer, segon i tercer curs d'ESO que promociona el curs 2012-2013 en els centres de titularitat pública aquest és inferior als dels centres de titularitat privada i concertada, amb diferències que evolucionen a l'alça i que passen dels 4 punts percentuals a primer curs de l'ESO a 7 punts de diferència a tercer. Mentre que els centres de titularitat pública la mitjana de promoció neta es situa al voltant del 90%, en els centres de titularitat privada i privada concertada aquesta mitjana és del 95% (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014).

Taula 3. Percentatges d'alumnat a primer, segon i tercer d'ESO que promociona. Per titularitat de centre. Curs 2012-2013

Titularitat	Primer	Segon	Tercer
Pública	91,9%	90,5%	87,4%
Privada i concertada	96%	95,4%	94,8%

Font: Subdirecció General d'Organització, Coneixement i Sistemes d'Informació. Departament d'Ensenyament.

El percentatge de graduació dels alumnes de quart d'ESO es calcula comparant el nombre d'alumnes que promocionen amb el nombre d'alumnes avaluats. En termes generals s'ha de considerar que aquesta quantitat no és la mateixa que el nombre d'alumnes matriculats, ja que al llarg d'un curs poden haver-se incorporat alumnes o d'altres poden haver abandonat el curs. Per tant, aquesta sèrie no es pot comparar amb la corresponent als percentatges de promoció dels alumnes dels primers cursos de l'ESO. L'avaluació final de l'ESO presenta tres alternatives: la superació de les matèries (al juny o al setembre) que permet la graduació, la repetició de curs o l'emissió d'un certificat d'escolarització per aquells alumnes que no superen les diferents matèries, però per als quals la repetició ja no és viable. El 86,5% d'alumnes de quart d'ESO avaluats en acabar el curs 2012-2013 es graduen. De la resta, hi ha un 8,2% que repeteix el curs i un 5,3% dels avaluats que abandonen el sistema amb un certificat d'escolarització. En definitiva, un 13,5% de l'alumnat avaluat al final de l'ESO el curs 2012-2013 no es gradua.

3.5 L'abandó escolar prematur

L'abandonament prematur dels estudis fa referència al percentatge de persones amb edats compreses entre els 18 i els 24 anys que han assolit com a màxim el nivell d'ESO i que han declarat no haver rebut cap tipus de formació en les quatre setmanes precedents a l'entrevista feta per l'elaboració de l'EPA. La Unió Europea fixa com a objectiu assolir l'any 2020 que aquest indicador no superi el 10% de la població. A Catalunya, l'any 2013 l'abandonament prematur dels estudis de la població entre els 18 i 24 anys és del 24,7%, valor que supera de molt l'objectiu europeu de referència pel 2020 (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014). La taxa del 24,7% en el percentatge d'abandonament escolar prematur es desagrega en un 30,5% per als homes i un 18,6% per les dones.

L'indicador d'abandonament prematur dels estudis mostra, l'any 2013, un lleuger creixement (500 persones) respecte de l'any 2012. Aquest creixement podria ser degut a un canvi efectiu de la tendència o, senzillament, a un efecte de la mostra. En aquest darrer cas, estariem davant d'un indicador que ha assolit l'estabilitat al voltant del 24,5% (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014). L'evolució global experimentada al llarg dels set anys analitzats mostra que a partir del 2008 la disminució del percentatge d'abandonament prematur dels estudis ha estat constant (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014).

Taula 4. Tendència de l'abandonament prematur dels estudis a Catalunya. Període 2007-2013

Any	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Percentatge	31,2%	32,9%	31,9%	28,9%	26,2%	24,2%	24,7%

Font: Subdirecció General d'Organització, Coneixement i Sistemes d'Informació. Departament d'Ensenyament.

3.6 Programes locals contra l'absentisme i els itineraris sense graduació

En aquest apartat detallo el que s'està fent en matèria d'accions contra l'absentisme i els itineraris sense graduació a nivell local a la ciutat de Barcelona.

El Govern de la Generalitat de Catalunya va establir, a l'Acord marc per lluitar contra el fracàs escolar de 8 de febrer de 2011, les línies d'acció per fer front al fracàs escolar. El Departament d'Ensenyament, d'acord amb els principis i objectius establerts a la *Llei d'educació de Catalunya (LEC)*, assumeix la planificació, implementació i avaluació de diferents estratègies orientades a la millora dels resultats acadèmics i a reduir el fracàs escolar (Secretaria de Polítiques Educatives, 2013). Les iniciatives i estratègies formatives per afavorir la reincorporació al sistema educatiu d'aquelles persones en situació d'absentisme i d'abandó prematur dels estudis i la formació que concerneixen a l'Eix 10 del Pla (Secretaria de Polítiques Educatives, 2013) fan referència a mesures per la prevenció i l'eradicació de l'absentisme; formació de les persones adultes així com centres i programes de segona oportunitat.

Pel que fa els programes i recursos identificats per a la qüestió que ens ocupa a la ciutat de Barcelona destaquen el Programa CROMA, el Projecte EXIT, Barcelona Activa, Programes de L'IMEB (Institut Municipal d'Educació de Barcelona, Centres Oberts, Projectes de Centres de Serveis Socials i/o biblioteques, Centres Cívics, Espais Socials, Esplais, Ludoteques, Parròquies, Fundacions, Associacions i ONGS, Programes de Districtes (Espai de Deures i 3XIT la Marina) i Mentoria per a la inclusió.

Així, segons el Consorci d'Educació de Barcelona, el 2015 Barcelona disposaria d'un total de 528 punts (espais) on es fa suport escolar, sumant tant els que s'ubiquen en instal·lacions escolars (escoles, instituts) com els que s'ubiquen en equipaments o seus d'entitats de l'entorn. El total d'organitzacions darrera d'aquests 528 punts de suport escolar ascendeix a 146, a les quals cal sumar 70 direccions d'escoles i instituts, i 28 AMPA que organitzen suport escolar per als seus respectius centres escolars (Consorci d'Educació de Barcelona, 2015).

En relació a les accions que realitzen els Instituts, el sistema d'acollida especialitzat per als alumnes nouvinguts que es preveu als decrets 142/2007 i 143/2007 es desenvolupa mitjançant la previsió d'aules d'acollida a les escoles. Aquestes aules són espais d'acompanyament emocional i curricular així com d'aprenentatge de la llengua catalana, pensats per als alumnes de primària i de secundària que hagin arribat a Catalunya durant els dos últims anys (Ajuntament de Barcelona, 2016).

Finalment, destacar el *Pla integral de millora de l'escolarització i tractament de l'absentisme escolar de Barcelona*, del 29 d'octubre del 2008, després d'un recorregut de quatre anys d'implementació, s'ha revisat per actualitzar-lo, adequant-lo a la normativa vigent i incorporant nous models de documents elaborats i aplicats pels diferents agents que intervenen en el tractament de l'absentisme escolar. Entre els objectius generals del Pla destaquen els següents: fer el seguiment de les dades d'absentisme del centre, analitzant-ne les causes, les diferents tipologies, les intervencions dutes a terme i els resultats obtinguts en els plans d'actuació individuals establerts amb l'alumnat absentista del centre i les seves famílies; fer propostes de millora organitzatives, de coordinació interna, etc., i avaluar els resultats de la seva aplicació; comunicar les necessitats del centre pel que fa a l'abordatge de l'absentisme i elevar propostes a la Comissió de Tractament de l'Absentisme Escolar de Districte; coordinar les actuacions del centre amb les actuacions que estableixi la Comissió de Tractament de l'Absentisme Escolar de Districte i elaborar un informe anual (Consorci d'Educació de Barcelona, 2012).

3. Marc teòric

3.1 El context del fracàs escolar: l'estat de la qüestió en la sociologia de l'educació

La temàtica del fracàs escolar és coneguda i estudiada tant per les institucions relacionades amb l'àmbit educatiu com per les diferents disciplines acadèmiques. Per a l'ocasió em serviré de la revisió i aportacions d'autors tals com Mariano Fernández Enguita, Luis Mena, Jaime Riviere, Maribel García, Xavier Riudor, entre d'altres per tal d'elaborar el marc teòric sobre el qual es sustenta aquest treball. Abans de res, fer un incís sobre les dificultats que presenta el terme *fracàs escolar* a nivell conceptual i la necessitat del terme *itinerari curt*, concepte detallat més endavant.

Els autors i autores especialitzats coincideixen a qualificar el concepte de fracàs escolar d'imprecís i ambigu. D'entrada, se'n discuteix el contingut semàntic respecte del seu antònim —l'èxit escolar— a causa de la negativitat implícita (Marchesi, 2004), però també perquè és un significat construït culturalment i social que determina la percepció d'aquest fenomen en termes d'exclusió social, i en el qual intervenen més agents que l'escolar (Riudor et al., 2011). En aquesta línia, hi ha qui proposa canviar el concepte de *fracàs escolar* pel de *fracàs educatiu* —de l'escola com a institució (CSASE, 2007)— o pel de *fracàs social* —si es té una concepció multidimensional o multicausal del fracàs (Navarrete, 2007). En segon lloc, hi ha dissonàncies en la definició, delimitació i quantificació del fracàs escolar. N'és un bon exemple la decisió de l'Administració educativa catalana de no incloure l'alumnat repetidor de curs en aquesta definició l'any 2009, tot i el desacord de part de la comunitat educativa (Riudor et al., 2011).

En tercer lloc, considero que el concepte *fracàs escolar* pot ser un concepte massa ampli que abraci diferents situacions molt distants entre elles en termes socials i formatius. Per exemple, en un sentit no restringit podríem considerar fracàs el fet que un estudiant d'universitat abandoni la carrera en el quart curs. Per altra banda, aquest concepte és objecte de discussió constant, tant pel que fa el seu valor denotatiu i el seu valor connotatiu anteriorment esmentat. No obstant, malgrat aquest treball es centra en els itineraris curts i pretén fugir parcialment de dit concepte, considero necessari fer un apunt i delimitar que entenc, en aquest cas, per fracàs escolar.

Pel que fa a la formulació empírica del fenomen (del *fracàs escolar*) a l'ESO, els indicadors poden fer referència a l'alumnat que abandona aquesta etapa educativa o acaba el quart curs sense haver assolit les competències bàsiques ni haver obtingut la titulació, o bé incloure també l'alumnat repetidor. Així mateix, *l'abandonament educatiu prematur* (població entre 18 i 24 anys amb formació màxima d'educació secundària obligatòria i que no continua cap altra formació) ocupa un lloc cada vegada més destacat en els estudis sobre el fracàs escolar, atès que es tracta d'un indicador estructural de la Comissió Europea relacionat amb la baixa productivitat del treball i la mobilitat entre estrats socials i, per tant, de competitivitat i cohesió social (Riudor et al., 2011).

S'ha de considerar que la formulació empírica del fracàs escolar a Catalunya depèn en última instància de la qualificació o nota que atorga el professorat als coneixements atribuïts a l'alumnat —i que, de fet, representa la variable dependent d'algunes recerques (Gutiérrez-Domènech, 2009)—, no pas d'una avaluació externa, com en el cas de PISA, centrada en les competències o les aptituds per aplicar coneixements, com fan altres països (Riudor et al., 2011).

En tant que fenomen relacionat amb múltiples nivells (l'alumnat, l'aula, el centre escolar, el sistema educatiu, la família i la societat), la comprensió de les lògiques del fracàs escolar requereix un model explicatiu sistèmic en el qual interaccionin variables psicològiques (cognitives i psicoafectives), socio-culturals (context familiar i social) i institucionals (context dels centres escolars, currículum, recursos i mètodes d'ensenyament) (Marchesi, 2004).

Com es desprèn de les anteriors línies, no existeix una definició precisa de *fracàs escolar*. A nivell teòric, s'identifiquen esforços per tal de definir-lo. Alguns d'aquests són els següents: procés acumulatiu de dificultats que, com una bola de neu, es fa més gran d'un curs a l'altre (Molina, 1998); situació de caràcter circumstancial i relativa, que s'inicia a l'educació primària, cristal·litza a l'educació secundària obligatòria i no es pot separar de l'adolescència (Castillo, 2006); procés de dificultats per assolir els

objectius marcats pel sistema educatiu i adaptar-s'hi (Navarrete, 2007); manca d'adquisició en el temps previst, i d'acord amb els programes i nivells escolars, dels coneixements i les habilitats que la institució escolar té marcats (Martínez i Homs, 1992); manca d'assoliment, en finalitzar l'escola, dels coneixements i les habilitats necessàries per desenvolupar-se de manera satisfactòria en la vida social i laboral i prosseguir (Marchesi, 2003); desajust entre el procés d'ensenyament i l'aprenentatge de l'alumnat (Blanca, 2008); inadaptació i manca de rendiment acadèmic adequat (CEC, 2005); incapacitat de l'escola per proporcionar a l'infant el grau de maduresa adequat per enfrontar-se a la vida (González, 2005).

En aquest treball, utilitzo la següent definició de *fracàs escolar: construcció acumulativa mitjançant una trajectòria escolar que porta a una avaluació global negativa* (GRET – ICE, 1998). En la seva versió més restrictiva, *fracàs escolar* és la situació de l'alumne que intenta assolir els objectius mínims plantejats per la institució -els de l'educació obligatòria-, falla en això i es retira després de ser catalogat coma tal; en suma, després de ser suspès amb caràcter general, certificat enlloc de graduat, etc, segons la terminologia peculiar de cada moment normatiu o cada context cultural. En el cas espanyol l'alumne que no aconsegueix acabar la ESO i surt d'ella amb un certificat d'haver-la cursat però sense el títol de graduat, que acredita haver-la superat (Fernández, Mena i Riviere, 2010). En aquest punt és interessant subratllar que no encaixen en aquesta categoria els alumnes que inicien cicles formatius de Grau Mitjà o Batxillerat però no aconsegueixen superar-los; en aquest cas no els inclouria en el concepte de fracàs sinó d'abandonament, donat que aquest treball es centra en els itineraris curts, que inclouen el fracàs escolar i l'abandonament prematur, terme degudament conceptualitzats a continuació. El marc teòric en relació als itineraris i, concretament, itineraris curts, serà detallat en l'apartat corresponent.

Qualsevol concepció més o menys restrictiva del *fracàs* situa a un nombre d'alumnes sota l'epígraf d'*abandonament*. En el sentit més ampli, abandonament seria el cas de tots els alumnes entre 18 i 24 anys que no han completat algun tipus d'educació secundària postobligatòria, reglada i ordinària, el que en el cas espanyol vol dir els cicles formatius de grau mitjà, el batxillerat i, per descomptat, els seus equivalents anteriors: BUP, Batxillerat superior, FP-I (Fernández, Mena i Riviere, 2010).

Finalment, conceptualitzaré l'abandonament escolar prematur, categoria que, si la meua hipòtesi es corrobora, agruparà gran part de la mostra estudiada. A Espanya l'abandonament escolar prematur equival a l'abandonament després de l'Educació Secundària Obligatòria, amb o sense l'obtenció del graduat (GESO) així com l'abandonament d'un cicle formatiu de grau mitjà o del Batxillerat, el qual es suposa que es manqui de titulació d'Ensenyament Secundari superior (García et al., 2013). L'abandonament escolar prematur es pot conceptualitzar, almenys, des de tres perspectives diferenciades: una aproximació normativa, una aproximació estadística i una aproximació biogràfica a les transicions educatives i laborals (García et al., 2013).

Per a l'ocasió em serveixo de la tercera aproximació que parteix de la perspectiva biogràfica de la transició a la vida adulta (TVA) desenvolupada pel GRET i es centra específicament en la construcció d'itineraris i en els processos de transició de l'escola obligatòria a l'escola post obligatòria o al treball (Casal, García, Merino y Quesada, 2006). Des d'aquesta perspectiva de l'abandonament escolar seria el resultat d'un procés que combina tres dimensions: una dimensió sociohistòrica, donat el caràcter estructurant que tenen les dinàmiques socials de desigualtat social i educativa (Bourdieu, 1977), els processos de canvi en els sistemes d'ensenyament (Green, Leney i Wolf, 2001) -comprensivitat, expansió educativa i prolongació dels itineraris formatius d'una àmplia fracció de joves-, els canvis en el paradigma econòmic i productiu -donat l'actual context de capitalisme informacional- i les dinàmiques i peculiaritats del mercat de treball a Espanya. La confluència d'aquests canvis econòmics i socials atorga un nou significat a l'abandonament escolar prematur i implica un major risc d'estigma respecte als joves amb trajectòries de fracàs escolar de generacions anteriors (Casals, García i Planas, 1998).

Una dimensió biogràfica-subjectiva: donat el paper actiu dels joves en la construcció dels seus itineraris formatius i laborals, en funció d'eleccions, preferències i desitjos construïts a partir de constriccions i d'oportunitats, en funció del context immediat i de les subjectivitats dels propis joves i les seves famílies (Boudon, 1983).

Una dimensió política i institucional, donat que l'abandonament escolar és un procés que es desenvolupa en un medi institucional determinat (l'escola o el institut, principalment), (García, 2005). Per això, s'ha de considerar el paper de les agències i dels agents de socialització, així com el dels dispositius institucionals de transició -en particular l'escola i els professors- de les polítiques d'orientació, del mercat de treball i de les estratègies de les empreses en els processos de reclutament i contractació de mà d'obra sense titulació o amb titulació baixa. S'ha de considerar també els dispositius d'acompanyament a les transicions dels joves menys formats, amb particular referència als dispositius locals de transició (García i Merino 2009).

A continuació desenvolupo aportacions teòriques al voltant de la institució escolar i la desigualtat social per tal de capturar l'estat de la qüestió en la sociologia de l'educació. D'aquesta manera, presentaré els paradigmes en el qual s'emmarca aquest treball i els conceptes dels quals es nodreix el present marc teòric. Exposaré teoritzacions del que s'anomena "a l'escola" (això és, la sociologia de les desigualtats) i "de l'escola" (la sociologia que teoritza al voltant de la igualtat d'oportunitats en relació especialment a la comprensivitat) i per l'escola (la sociologia de l'ús posterior de l'escola. És a dir, la inserció social i professional).

En el primer apartat, en el qual no m'estendré gaire ja que és sabut que la societat contemporània presenta fortes desigualtats socials entre els seus membres per raons de classe, gènere, ètnia, entre d'altres i que els joves estudiants que es troben en el si del sistema d'ensenyament són substancialment diferents entre ells en termes de procedència social, destacar una aportació en relació a l'èxit i al fracàs escolar. Així, tal i com posa de manifest Fernández (2010) el que es prometia ser una utopia meritocràtica (el fil que condueix des de la República de Plató fins a la societat postindustrial de Daniel Bell) podria ser també un malson aristocràtic, en el que els millors dotats genètica i culturalment, és a dir, *els qui escolliren bé la família a néixer*, jugarien amb tots els avantatges, i avantatges acumulatius, en la carrera del coneixement i, per mitjà d'aquesta, en la competència pels bens socials. Afrontar el fracàs escolar no és ja simplement combatre la desigualtat en un aspecte de la vida, en l'accés a un be, sinó combatre la desigualtat en l'accés al recurs clau de l'estructura social i de la distribució de les oportunitats de vida individuals. D'aquí la seva centralitat (Fernández, Mena i Riviere, 2010).

Els objectius proclamats de l'escola: la qualificació del treball, la formació de la ciutadania, el desenvolupament personal, etc, semblen atorgar a les nocions convencionals de l'èxit i el fracàs escolar la facultat de reflectir una valoració global de cada actor, en la qual es podria recolzar una distribució justa i eficaç de les oportunitats socials. En el món acadèmic, aquest va ser el supòsit del funcionalisme estructuralista (Davis i Moore, 1972), basat en el llegat de Durkheim i en la transposició sociològica dels postulats econòmics de la teoria clàssica del mercat, que trobaria la seva expressió més acabada en la teoria del capital humà (Schultz, 1972). En el llenguatge comú, vol dir que el veredict sobre l'escola ofereix una valoració ajustada de les capacitats individuals de les persones que pot i ha de servir de base a la divisió social del treball -divisió horitzontal, per professions o especialitats- i a l'estratificació social -divisió vertical, jeràrquica, per nivells d'estatus-. A través de la selecció escolar, la societat aconsegueix escollir a les persones més capacitades i motivades per desenvolupar tasques més complexes i importants (Fernández, Mena i Riviere, 2010).

Cert és que el capital cultural o escolar ni es compra ni es regala, que no pot ser adquirit sense més que voluntat pròpia, com el capital econòmic (suposats els mitjans personals per això), ni atorgat per la voluntat aliena, com el capital polític o social (suposat el poder per fer-ho), sinó que és el resultat d'un llarg treball individual en un context institucional adequat, impossible sense qualsevol dels supòsits citats. El caràcter laboriós de la seva consecució, la seva relació amb l'esforç personal, el fa a aparèixer a primera vista com una base més justa i menys circumstancial per la diferenciació i la jerarquia social, doncs l'esforç gaudeix de predicament social, en contrast amb els privilegis de classe. Però això no el converteix en necessàriament just, ni tan sols eficaç. Les diferències entorn al coneixement escolar, en canvi, es tradueixen en una clara divisió, com en el cas de la música, però impossible de superar per la mera insistència, com la conducció. Divideixen radicalment a la població i tenen conseqüències igualment radicals en les seves vides futures, i sobre això és precisament sobre el que hem d'interrogar-nos (Fernández, Mena i Riviere, 2010).

El judici escolar tendeix a ser, a més a més, un judici esbiaixat. Són ja un lloc comú, en el qual no necessito aturar-me, els avantatges associades a la classe mitjana o a la majoria ètnica a través del capital escolar (Perrenoud, 1990), els hàbits culturals (Bourdieu, 1980), el ús de llenguatge formal (Bernstein, 1971), la familiaritat amb les pretensions del professor (Bourdieu y Passeron, 1964) i la disposició en entrar en el joc de l'avaluació (Labov, 1972).

El verdader problema sorgeix al convertir un continu basant en una pluralitat de diferències en una dicotomia i aquesta, a la vegada, en una fractura social. Els alumnes procedeixen de medis no igualment estimulats, posseeixen capacitats diverses, es sentien més o menys atrets i identificats amb la institució, porten diferents graus de coneixement previ i passen per molt diferents moments i circumstàncies, però l'escola els avalua a tots per igual (Fernández, Mena i Riviere, 2010). Es proclama, per dir-ho com Bourdieu (1966), «*l'indifférence aux différences*». És veritat que la retòrica de l'escola gira avui entorn al reconeixement de la diversitat, com ja ho feia i ho ha en torn a l'objectiu de la igualtat, però això en prou feines passa del pla retòric: una certa tolerància cap a les peculiaritats culturals i algunes mesures compensatòries, generalment poc eficaces. L'escola va néixer com una institució unitària i uniformitzadora i ho segueix sent, i la seva inferència davant de les diferències tradueix la desigualtat social en desigualtat escolar i converteix la diversitat en desigualtat (Fernández, Mena i Riviere, 2010).

L'escola és sempre poc propensa a diversificar el seu treball, sigui en qualitat -tractar de manera diferent als alumnes diferents- o en quantitat -més per els que tenen menys, o cadascú segons les seves necessitats-, en canvi està molt disposada a diversificar, és a dir, a segregar estructuralment el seu públic. Per aquest procediment, petites diferències degudes a qualsevol factor es tradueixen en grans desigualtats d'oportunitats vitals. Per sobre de tot, escrivia Parsons (1976:56), la professora ha de ser l'agent que suscita i legitima una diferenciació de la classe en funció dels resultats escolars (Fernández, Mena i Riviere, 2010).

L'atribut amb més pes en el procés de sortida del sistema educatiu és la classe social de l'alumne i és un resultat constant al llarg del temps, molt similar entre diferents països i resistent als més valents intents d'introduir criteris d'igualtat en el sistema (Shavit y Blossfeld, 1993; Goldtorpe, 2000). L'origen social de l'estudiant no és l'únic factor que incideix en l'abandonament o per fracassar, la seva influència és més aviat coneguda en els resultats, per exemple, en les proves PISA, TIMSS i PIRLS i en les decisions sobre els camins escolars que ha de seguir. La probabilitat d'accés a l'educació superior es sis vegades major per als fills de les classes mitjanes que pels de les classes treballadores (Shavit y Blossfeld, 1993: 35) (Fernández, Mena i Riviere, 2010).

És sabut que altres variables com el gènere, l'ètnia, família (per exemple, pertànyer a una família desestructurada) són factors que tenen incidència en la sortida del sistema d'ensenyament, tal i com apunten i corroboren empíricament molts estudis, entre ells, el realitzat per Fernández (2010).

En relació a la sociologia que aborda l'ús posterior de l'escola (el que anteriorment he anomenat "per l'escola"), destaquen diferents paradigmes que seran breument detallats a continuació. Aquests són: la teoria del capital humà, el credencialisme i teories de la reproducció cultural i de la correspondència. Aquests són models a nivell macro social que aborden la relació entre formació i ocupació.

Des de finals del segle XIX poden trobar-se al·legats que enalteixen els beneficis de l'educació sobre l'estructura productiva d'una nació. Cent anys més tard l'omnipresència d'aquest discurs és innegable, i no tan sols aplicat a les nacions, sinó també a les persones (Verd, 2003). De tots els arguments que s'han donat no hi ha dubte que els que més han arrelat en els discursos que ens envolten són els que es fonamenten en la *teoria del capital humà*. Els plantejaments d'aquest enfocament, l'origen del qual es pot datar del període d'expansió econòmica i de modernització dels anys cinquanta, es basen en l'enfocament neoclàssic de la teoria econòmica i en el funcionalisme de la sociologia. El punt de partida d'aquesta teoria és que la formació està íntimament lligada a l'augment de les capacitats productives de les persones, i per tant a una major competitivitat de les empreses i a un major desenvolupament econòmic. Segons aquesta idea, la formació és un factor fonamental per trobar treball i/o millorar el mateix, així com un element clau en la disminució dels nivells d'atur (Verd, 2003). Però també a nivell individual un

increment del nivell educatiu comporta importants beneficis: l'educació deixa de ser considerada com un consum i passa a ser una inversió de manera que a canvi d'un cost en el present s'obtenen majors rentes en el futur (Verd, 2003). Com ha estat indicat, el domini dels postulats de la teoria del capital humà és aclaparador, tant a nivell discursiu (Llorens, Martí i Verd, 1996; Martí, 2000) com a nivell de polítiques públiques (Méhaut i Tanguy, 1986). Domini que s'ha revitalitzat des de la dècada dels anys vuitanta davant dels problemes d'atur estructural en les economies occidentals (Verd, 2003).

La difusió que ha tingut en les últimes dècades aquesta teoria es deu en bona mesura als treballs de Becker. Per aquest autor, el capital humà obeeix al conjunt d'inversions en coneixements i qualificacions que realitzen les persones abans o durant la seva vida laboral, i que desitgen rendibilitzar (1983/1975). La formació en aquest sentit és conseqüència del comportament racional, sancionat per l'intercanvi en el mercat de treball (Verd, 2003).

La teoria del capital humà no ha estat exempta de crítiques. En la importància d'elements externs al propi individu s'han basat crítiques de nombrosos autors/es, des dels propers/es al propi model neoclàssic fins als/les de tradició marxista. Per una part, Bowles i Gintis (1983/1975) han qüestionat el marc teòric en el qual es situa l'intercanvi mercantil de la força de treball: segons aquests autors la teoria del capital humà s'oblida de la rellevància de la classe social i de les relacions de poder en l'explicació del funcionament del mercat de treball. En la mateixa línia, Recio (1997) afirma que la teoria del capital humà està orientada a difuminar l'existència de classes socials, al considerar que de la mateixa forma que els capitalistes posseeixen els mitjans de producció la resta de persones són propietàries del capital humà (Verd, 2003). En relació al primer punt, sembla que l'efecte positiu que hauria d'exercir l'educació sobre els col·lectius més empobrits no es produeix. Boudon (1983/1973) ha assenyalat que la institució escolar provoca un efecte multiplicador de les diferències socials, especialment en aquells casos en que el sistema escolar estableix una diferenciació dels alumnes ja en els primers anys d'escolarització. Aquest mateix fet és el que constitueix la base de les teories de la reproducció, exposades més endavant (Verd, 2003).

Aquesta concepció no ha estat la única que ha intentat abordar les relacions entre formació i treball. De fet, es poden afegir dos grans perspectives més que han intentat explicar els vincles existents entre el sistema educatiu i el sistema productiu. Es tracta del model *credencialista*, de caràcter neoweberian i conflictivista, i del model basat en les *teories de la reproducció*, d'inspiració marxista. Cada un d'ells marcat pel context històric en el que sorgiren (Verd, 2003).

La teoria *credencialista* sorgeix com a reacció a les conclusions que s'extrauen de la teoria del capital humà, qüestionant l'estreta relació entre nivell formatiu i productivitat que segons aquesta existeix. Les línies fonamentals d'aquest model van ser expressades a finals dels anys setanta per Collins (1979), coincidint amb el seu diagnòstic sobre la incidència dels credencials en el mercat de treball amb models formulats anteriorment per economistes com Thurow (1975) o Spence (1974). Per Collins, el sistema educatiu no té cap incidència en la productivitat dels treballadors com tampoc afecta a la millora d'oportunitats de determinats col·lectius. La funció del sistema educatiu no és generar qualificacions pel sistema productiu, sinó reproduir una cultura estàndard estructurada en nivells, amb els seus corresponents reconeixements oficials (títols), que es constitueixen en credencials necessaris per a l'accés a les professions de major prestigi social (1979:128-129), (Verd, 2003). A diferència del que fa la teoria del capital humà, els models credencialistes no estableixen una connectivitat directa entre el sistema formatiu i el sistema productiu, tan sols en determinats moments històrics es produiria la correspondència (Verd, 2003).

Per altra banda, trobem les *teories de la reproducció cultural i de la correspondència*. Concretament, aquest treball es posiciona en el paradigma proposat des d'aquestes i es serveix dels següents conceptes.

Les teories de la reproducció cultural (Bourdieu, 1996; Bourdieu i Passeron, 1977-1970); Bourdieu i Saint Martin, 1974-1970) varen ser formulades en la segona meitat dels anys setanta i a l'inici dels anys setanta, al mateix temps que altres que aborden l'anàlisi del sistema educatiu com una inspiració més marcadament marxista com les d'Althusser (1971-1969) a França o Bowles i Gintis (1976) a EE.UU (Verd,

2003). Un altre teòric important en aquest punt a prendre en consideració en el present marc teòric és Paul Willis (1998).

Aquesta teoria representa l'escola com un aparell que presideix la distribució dels agents socials en la divisió de classes, amb la seva transmissió de normes i disposició de grups que són necessaris per aquesta divisió. Així, la connectivitat entre el sistema educatiu i el sistema productiu no es deriva de causes econòmiques sinó d'efectes socials, encara que ambdós mantenen una lògica conjunta. A partir de la distinció entre capital econòmic, social i cultural; el model sosté que aquells que obtenen unes titulacions de major prestigi són els individus que provenen de les classes dominants, que són també les que posseeixen un major capital cultural. D'aquesta manera, les titulacions acadèmiques confirmen i certifiquen àmpliament els antecedents familiars i la posició de partida (Verd, 2003).

El model de correspondència de Bowles i Gintis (1977) segueix el model de la reproducció cultural al considerar que l'estructura simbòlica i cognitiva està connectada amb les necessitats de control social i cultural de la classe dominant: el paper del sistema educatiu no serà el de difondre coneixements sinó el d'inculcar obediència, disciplina i respecte a l'autoritat. La diferència fonamental d'aquesta teoria amb l'enfocament de l'escola de Bourdieu és una major proximitat als postulats marxistes i al seu plantejament clàssic basat en la interrelació entre base material econòmica i superestructura -segons la qual la base condiona a la superestructura, encara que no la determina- (Verd, 2003). Així, existeix una correspondència estructural entre les relacions socials i les relacions de producció, de manera que l'estructura de relacions en el sistema educatiu no tan sols habitua a l'estudiant a la disciplina en el lloc de treball, sinó que desenvolupa els tipus de conducta personal i els elements cognitius necessaris per perpetuar les desigualtats en el món productiu (Verd, 2003).

Altres plantejaments (Apple, 1996 i Bernstein, 1971) també insisteixen en aquesta autonomia del sistema escolar, rebutjant que l'escola sigui un mer reflex d'un centre de treball, sense desestimar per això les relacions existents amb les desigualtats que s'observen en el sistema productiu (Verd, 2003). Per altra banda, Paul Willis (1998), tracta de mantenir-se en un marc *marxista* i *reproduccionista*. Les diferències sorgeixen, fonamentalment, per la manera que té de plantejar la connexió entre l'estructura i els actors socials. La seva *teoria de la resistència* remarca el paper d'aquests en la configuració de les seves relacions. Com utilitzen d'una manera activa i col·lectiva els recursos culturals rebuts, per explorar, donar sentit i respondre a les condicions estructurals i materials heretades (Willis, 1998).

Aquí trobaríem una crítica que Willis fa a Bowles i Gintis: la falta de capital es converteix en la falta de capital cultural. Mentre que les relacions de producció revelen ràpidament l'autèntica exclusió social, la desigualtat i l'herència del Capital real, l'educació garanteix l'aparent igualtat, independència i igualitarisme del naixement del capital simbòlic. L'educació s'enganya ocultant les pròpies bases i reproduint les relacions de poder de la societat (Willis, 1998).

Entenc el sistema educatiu tal i com és formulat des de les teories de la reproducció i la correspondència, sent aquest, juntament amb la perspectiva dels itineraris (que detallaré a continuació), el paradigma teòric en el qual s'emmarca el present estudi. El present marc teòric també es serveix de conceptes desenvolupats per Bourdieu tals com: capital social, cultural i econòmic (les formes de capital); estratègies de reproducció i enclassement. Seguidament exposo alguns dels conceptes fonamentals, concretament, alguns dels que proposà Bourdieu.

En primer lloc, les estratègies de reproducció són definides com un conjunt de pràctiques fenomenalment molt diferents, per mitjà dels quals els individus o les famílies tendeixen, de manera conscient o inconscient, a conservar o augmentar el seu patrimoni i, correlativament, a mantenir o millorar la seva posició en l'estructura de las relacions de classe, constituint un sistema que, al ser producte d'un mateix principi unificador i generador, funciona i es transforma com tal sistema. Per mitjà de la disposició amb respecte al provenir, determinat a la seva vegada per les oportunitats objectives de reproducció del grup. Aquestes estratègies depenen, en primer lloc, del volum i de la estructura del capital que s'ha que reproduir, això és, del volum actual i potencial del capital econòmic, del capital cultural i del capital social que el grup posseeix, i del seu pes relatiu a l'estructura patrimonial; en segon lloc, depèn de l'estat del

sistema dels instruments de reproducció, institucionalitzats o no, i a l'estat de la relació de forces entre les classes: amb una major precisió, aquestes estratègies depenen de la relació que s'estableix en cada moment entre el patrimoni dels diferents grups i dels diferents instruments de reproducció, i que defineix la transmissibilitat del patrimoni, fixant les condicions de la seva transmissió, és a dir, depenen del rendiment diferencial que els diferents instruments de reproducció poden oferir a les inversions de cada classe o fracció de classe (Bourdieu, 1998).

Degut a que constitueixen un sistema i depenen de l'estat d'instruments de reproducció de l'estat del capital a reproduir, tot canvi en relació a qualsevol d'ells, porta en si mateix una *reestructuració* del sistema d'estratègies de reproducció: la *reconversió* del capital posseït sota una particular espècie en l'altre diferent tendeix a provocar una transformació de l'estructura patrimonial (Bourdieu, 1998).

Les reconversions es tradueixen en altres tants desplaçaments en l'espai social que no te res en comú amb l'anomenada *mobilitat social*. Normalment els individus es reproduïen en l'estructura social i sovint hi ha escassa herència professional: això succeeix quan els individus no poden mantenir-se en la seva *posició* dins l'estructura social més que amb el preu d'un *traslladament* associada a un canvi de *condició* (desplaçament horitzontal), (Bourdieu, 1998).

Per intentar comprendre i explicar les eleccions dels individus (en aquest cas, en matèria formativa), em serveixo dels mecanismes de l'elecció desenvolupats per Hedström, Boudon i Elster.

En aquest treball podré visualitzar, categoritzar i comparar els itineraris dels subjectes estudiats. No obstant, malgrat mostrar algunes relacions que apareguin a llarg del tractament i anàlisi de dades, no podré explicar dites relacions ni accions (en termes d'elecció formativa). A nivell teòric, però, considero que un fenomen observat s'explica fent referència als mecanismes socials a través dels quals aquest tipus de fenòmens són produïts (Hedström, 2006). En aquest sentit, considero que les *entitats* bàsiques d'un mecanisme tendeixen a ser sempre els actors, i les *activitats* bàsiques tendeixen a ser les accions d'aquests actors. A través de les seves accions, els actors fan que la maquinaria de la societat funcioni i, sense les seves accions, els processos socials s'aturarien (Hedström, 2006). Per dur a terme la conceptualització de l'acció i la interacció crec que l'alternativa més atractiva és l'anomenada teoria (DBO). Segons aquesta, els desitjos (D), les creences (B, *beliefs*) i les oportunitats (O) són termes teòrics primaris sobre els que es basa l'anàlisi de la acció i la interacció. És a dir, els desitjos, les creences i les oportunitats d'un actor són vistes com les causes immediates de l'acció del actor (Hedström, 2006).

Pot comprendre's per què els actors fan el que fan si es percep que la seva conducta està dotada de significat, és a dir, que hi ha intenció que explica per què fan el que fan. Un *desig* aquí és definit com una volició o voluntat de que quelcom succeeixi (o no succeeixi). Una *creença* es definida com una proposició sobre el món que es considera certa. Les *oportunitats* són el "menú" d'alternatives d'acció disponibles per l'actor, és a dir, el conjunt real d'alternatives d'acció que existeix independentment de les creences de l'actor sobre les mateixes (Hedström, 2006). Les creences i els desitjos són estats mentals dels que pot dir-se que causen una acció en el sentit de proveir de raons per aquesta acció. Una combinació particular de desitjos i creences constitueix una raó convincent per realitzar una acció. Els desitjos i les creences tenen una força motivacional que ens permet comprendre i explicar l'acció (Hedström, 2006).

Amartya Sen va dir una vegada que l'actor descrit per la (TER) és un "idiota racional". Volia dir que un ésser humà real la constitució del qual es correspongués amb els postulats descrits per l'*homo economicus*, l'actor social de la TER, no hauria de, per exemple, anar a votar. Els actors de la TER són "idioties racionals" en el sentit de que davant un dilema del presoner generarien fàcilment una catàstrofe. La diferència entre un actor racional i un intel·ligent és que el segon té una bona teoria de la situació i dels altres modes en que és possible modificar-la. És "racional" no en el sentit de la TER, sinó de la mateixa manera en que un científic és racional. És cognitivament racional (Boudon, 2006). Les persones no són ni idioties racionals ni idioties irracionals. Es comporten de la manera que ho fan perquè tenen tot tipus de teories per tot tipus de preguntes. En molts casos, tenen que arregar-se-les com poden amb la complexitat de preguntes a les que s'enfronten (Boudon, 2006).

Un altre punt important fa referència a les influències de les emocions sobre l'acció i la creença, il·lustrada per Elster (2007) de la següent manera: el vincle mediador entre l'emoció i l'acció és el d'una tendència a l'acció. També podem pensar en una tendència a l'acció com a una preferència temporal. Cada una de les grans emocions sembla haver associat a ella una (o algunes) d'aquestes tendències. Encara que la ira i la indignació cartesiana indueixen la mateixa tendència a l'acció, la de la primera és més forta. Per altra banda, el mateix autor sosté que l'emoció pot afectar la formació de creences tant directa com indirectament. L'efecte directe produeix creences esbiaixades, i l'efecte indirecte, creences de baixa qualitat (Elster, 2007).

No detallaré més conceptes i alguns dels mecanismes proposats des de la sociologia analítica perquè no seran emprats en l'anàlisi (donat que aquest és un estudi merament descriptiu), tan sols apunto a la importància de la seva consideració per comprendre i explicar els itineraris formatius dels joves. Les dificultats per dur a terme aquesta tasca i el per què considero pertinent aquest esforç seran exposats en l'apartat de metodologia.

3.2 Els itineraris escolars

Des de la perspectiva biogràfica en la qual s'emmarca aquest treball és necessari subratllar tres claus d'aquest enfocament que sustenten el present marc teòric. En primer lloc, la transició és una articulació complexa de processos de formació, inserció professional i emancipació familiar. En segon lloc, el pas de la pubertat a l'emancipació familiar es construeix socialment en un marc sociopolític determinat que configura un sistema polític de transició. En tercer lloc, el sistema polític de transició és sociohistòric i geopolític (Casal *et al.*, 2006). En aquest sentit, en l'estudi aquí proposat es tindran en compte els tres eixos clau de la sociologia: l'estructura, l'acció institucional i l'actor amb a seva corresponent capacitat d'agència i atribució de significat. Per altra banda, el tram de la biografia que es refereix al *fet juvenil* és el que va des de els inicis de la pubertat fins a la consolidació de l'emancipació familiar plena. Hi ha diverses velocitats (ràpides i lents, directes i entorpidides, determinades i volgudes); també hi ha itineraris diferents (d'èxit o fracàs, senzills o complexos, d'adscripció o de selecció) (Casal *et al.*, 2006). Així doncs, la *condició juvenil* (a nivell conceptual i sociològic) queda definida per la posició dels joves en l'estructura social: adquisició, enclassement i procés d'emancipació familiar (parella principalment); la *situació social dels joves* (a nivell contextual i situació resultant) queda caracteritzada per l'articulació entre els contextos socioeconòmics (capitalisme informacional), la base demogràfica dels joves (les promocions i les migracions) i les edats d'adquisicions (diversitat i segmentació en l'adquisició) (Casal *et al.*, 2006).

Per tal de situar la perspectiva biogràfica en relació als antecedents i als debats actuals cal prendre en consideració que el fet biogràfic de les persones aprofita aportacions de l'interaccionisme simbòlic, de constructivisme i de les aportacions metodològiques des d'allò longitudinal (Casal *et al.*, 2006). Aquesta perspectiva permet un enfocament de la joventut més sociològic, més polític i també més proper a les eleccions racionals i a les emocions dels actors (Casal *et al.*, 2006). El punt de partida és l'actor social com a subjecte històric i protagonista principal de la pròpia vida que articula de forma paradoxal i complexa l'elecció racional, les emocions, les contradiccions socials i culturals i les estratègies de futur. El tema dels joves i la joventut no és tan sols un conflicte de rols, i tampoc un conflicte entre generacions; la perspectiva biogràfica procura integrar aquests aspectes en la concepció d'itinerari i trajectòria (Casal *et al.*, 2006).

En l'estudi de la joventut per part de la disciplina sociològica identifiquem l'existència de tres enfocaments diferents (com etapa de la vida, com a generació i com a transició). El Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET-UAB) proposa aquest últim enfocament com a més encertat per abordar aquesta qüestió. Així, es fa referència a la joventut com una transició, tant en allò laboral com en l'emancipació familiar com en elements específics i centrals, distingint la condició social de la joventut (la transició en si mateixa, com a concepte) i la situació social dels joves en relació a les modalitats de transició (Casal *et al.*, 2011). En aquest sentit, s'entén la joventut com un tram biogràfic de joves en transició. Així, la biografia, la perspectiva longitudinal i la centralitat de les transicions són els vectors teòrics i metodològics de tants anys d'investigació i de contrast entre els actors i els agents (Casal *et al.*, 2011). Aquesta perspectiva teòrica i metodològica pretén la superació de la secular polarització teòrica entre integracionalistes i

conflictivistes, incorporant alguns elements que puguin contribuir a comprendre el fenomen actual de les transicions sobre el treball i emancipació (Casal et al., 2011).

Els principals conceptes que integren el marc teòric del treball són els següents: l'*escola (itinerari formatiu)* es refereix al procés d'escolarització principalment des dels inicis de l'escola secundària fins a deixar els estudis (Casal et al., 2006). La *trajectòria*, en canvi, que fa referència al futur probable, prové de l'articulació de les situacions de present amb l'itinerari recorregut (situacions de passat), (Casal et al., 2006). Els itineraris formatius poden classificar-se en una posició jeràrquica (segons l'avaluació social): a) els itineraris de més èxit, que suposen escolaritzacions llargues amb adquisicions de certificats escolars importants i conegudes o d'excel·lència; b) els itineraris llargs però amb menor èxit reconegut, perquè suposen certs retards en la formació i probablement variacions en les eleccions de carrera, o itineraris de suficiència formativa; c) els itineraris de recorregut curt i amb certificacions de formació professional baixa o itineraris d'insuficiència formativa, i d) els itineraris formatius de fracàs escolar o de rebuig formatiu (Casal et al., 2006). Si es corrobora la hipòtesis 1 inicial, gran part dels itineraris identificats formaran part d'aquesta darrera categoria.

Tal i com es desprèn de les anteriors línies, aquest és un enfocament que procura una triangulació a tres bandes: la societat com estructura, homes i dones com actors i les generacions com resultants de processos històrics de canvi. En definitiva, estructura, acció i història com a projecte de treball sociològic centrat, en aquest cas, en els joves i en la construcció d'allò social (Casal et al., 2011).

L'ús dels conceptes de vies i itineraris ha estat confús en el debat sobre la comprensivitat en l'ensenyament secundari. La introducció dels itineraris en la LOCE des del discurs pedagògic ha contribuït encara més a aquesta confusió. Entenem les vies en l'ensenyament secundari com un producte del sistema educatiu en nivells i branques, la definició de l'accés i de les sortides, així com la connectivitat entre aquests nivells i les seves modalitats (Merino et al., 2006). En canvi, els itineraris tenen un component biogràfic fonamental (Walther, Stauber, 2002). Es construeixen a partir de les trajectòries personals dels joves que es configuren en base a les decisions que van prenent al llarg de la seva escolarització.

L'evolució dels sistemes educatius moderns, han fet que les transicions internes siguin cada vegada més complexes, que demanden dels joves més capacitats a l'hora d'escollir entre diferents camins. I, a la seva vegada, això no és més que un reflex de la complexitat de les societats reflexives i immerses en el capitalisme informacional (Merino et al., 2006).

Entre vies i itineraris existeix una tensió, que es podria traduir en la clàssica dicotomia de la sociologia entre l'estructura i l'acció. El resultat històric d'aquesta tensió es la construcció dels sistemes educatius. En aquest sentit el número de vies pot estar relacionat amb l'estructura social d'un país (Merino et al., 2006). Una altra conclusió rellevant concerneix als límits i possibilitats de l'acció política i administrativa per la reforma social. Queda lluny veure l'escola com un aparell ideològic de l'estat, que dissenya i manipula a la seva conveniència. L'escola, com altres àmbits de les polítiques públiques, és cada vegada més un mirall del que els politòlegs anomenen *governance*, és a dir, un espai de correlació de forces i d'aliances, un espai per a l'acció col·lectiva i de *lobbys* que poden acompanyar o facilitar, obstaculitzar o prevenir l'acció reformadora de l'administració educativa. (Merino et al., 2006)

Respecte el nombre de vies i itineraris, amb diferents variacions en funció del temps i de l'espai, ens trobem amb sistemes educatius de tres vies a partir de les quals els joves estableixen, almenys, sis itineraris. (Merino et al., 2006).

1. La via del fracàs escolar, els alumnes que no arriben als requisits mínims exigits per la institució escolar. Podem definir dos itineraris:

1.1 els itineraris de no escolarització i entrada en els segments secundaris del mercat de treball (no els estudiaré).

1.2 els itineraris d'entrada a circuits i dispositius de formació pel treball, reinserció social, etc. (Merino et al., 2006).

2. La via que connecta l'ensenyament secundària inferior amb l'ensenyament post-obligatori professional. Aquí podem definir de nou dos itineraris:

2.1 els joves que decideixen incorporar-se al món del treball amb aquesta mínima qualificació professional. (Merino *et al.*, 2006).

2.2 els joves que decideixen continuar en la formació professional intentant accedir a nivells formatius superiors. (Merino *et al.*, 2006).

3. la via que connecta l'ensenyament secundari inferior amb l'ensenyament post-obligatori acadèmic, també amb dos grans modalitats d'itineraris:

3.1 la modalitat tradicional de continuar en la piràmide educativa fins a la universitat.

3.2 la modalitat emergent d'optar per una formació professional de segon nivell, de preparació per els oficis qualificats. (Merino *et al.*, 2006).

Per a l'ocasió, donat que aquest treball es centra en els itineraris escolars en funció a la seva durada i vies formatives desenvolupades, partint del model anteriorment proposat i formulat per Merino *et al.* (2006), distingiré per a l'anàlisi i la ubicació dels individus estudiats en aquest estudi tres categories d'itineraris: els Itineraris Llargs, els Mitjans i els Curts, sent aquests últims als quals dedicaré una major atenció, donada la centralitat que tenen en la hipòtesis del present treball.

Entenc per itineraris escolars llargs aquells joves que, havent obtingut el graduat escolar i el títol de Batxillerat, continuen en l'ensenyament universitari, englobant sota aquesta categoria els joves que tenen més de 21 anys. Els itineraris escolars mitjans el conformen els individus que estudien Batxillerat o Cicles Formatius de Grau Superior, comprenen els estudiants que tenen entre 18 i 21 anys. Finalment, els itineraris escolars curts engloben els casos dels individus no graduats (el que he anomenat fracàs escolar certificat), els casos d'abandonament prematur, i els subjectes que disposen del títol d'Ensenyament Secundari Obligatori amb Cicles Formatius de Grau Mitjà o sense aquest. Per tant, conformarien aquesta categoria els individus que han acabat la seva carrera formativa i tenen menys de 18 anys.

Per a l'ocasió, donat que tan sols dispo de dades de dos moments: quan cursaven quart curs de l'ESO (2013-2014) i el curs posterior (2014-2015), reconceptualitzo els anteriors termes per aquest treball en una definició operacional pròpia de la següent manera.

L'itinerari curt engloba els joves nascuts l'any 1998 que l'any 2013-2014 repetiren curs o haguessin repetit algun curs al llarg de l'escolarització, estiguessin pendents d'avaluació, abandonessin prematurament el quart curs de l'ESO, no obtinguessin el graduat en ESO (fracàs escolar certificat). També els alumnes que al curs posterior a quart d'ESO (2014-2015) quan tenien 16 o 17 anys prepararessin el Curs de Preparació de Proves d'Accés o, obtenint el graduat, entressin a circuits i dispositius de formació pel treball (PFI) o estudis no reglats, estiguessin treballant, buscant feina o cap de les dos opcions anteriors.

L'itinerari mitjà el conformen els joves nascuts l'any 1998 que, obtenint el graduat en ESO l'any 2013-2014 el següent curs (2014-2015) quan tenien 16 o 17 anys optessin per fer un Cicle Formatiu de Grau Mitjà.

Finalment, l'itinerari llarg compren els joves nascuts l'any 1998 que el curs posterior a quart d'ESO (2014-2015) quan tenien 16 o 17 anys estiguessin cursant Primer de Batxillerat.

El panel utilitzat també comprèn individus nascuts l'any 1996 i 1997 i que formen part de la mostra en tant que han repetit algun curs al llarg de l'escolarització i que, al quart curs de l'ESO quan es va fer la recollida de la informació, tenien 16 o 17 anys i el següent any 17 o 18, fet que amplia fins a dos anys el rang d'edat dels individus compresos dins la tipologia d'itinerari curt.

3.3 La comprensivitat en els sistemes educatius

Passo a presentar un anàlisi del sistema educatiu actual contextualitzant-lo a nivell històric i fent especial menció al que s'anomena comprensivitat en dits sistemes. Començaré l'apartat formulant la següent pregunta: des de quan preocupa el *fracàs escolar*? Segons Fernández (2010), no preocupava mig segle enrere, quan es considerava natural que els nens i adolescents fossin rebutjats en massa pel sistema escolar. Fins l'aprovació de la Llei General d'Educació de 1970, per accedir al batxillerat elemental (10 a 14 anys) era necessari superar un examen d'ingrés, terme que deixava ben clar que l'alumne estava encara fora del sistema escolar o del sistema escolar pròpiament dit (la secundària i la universitat). Perquè no hi havia un sistema sinó dos: el format per l'escola primària i l'aprenentatge de l'ofici, potser amb el pas afegit per alguna sort de formació professional, l'únic al que podien accedir els treballadors i la majoria de la població, i el constituït pel batxillerat i l'ensenyament superior, encarregat de proveir de quadres de burocràcies públiques i privades i a les professions (Fernández, Mena i Riviere, 2010).

Les reformes comprensives de l'ensenyament canviaren progressivament aquesta situació, al crear el tronc comú fins al terme de l'escolaritat obligatòria, generalment als 15 o als 16 anys. Arribaren per la doble convicció que, des del punt de vista dels individus, era prematur i injust determinar, ja en l'entrada a l'adolescència, el camí que cadascú havia de seguir i amb ell, les seves oportunitats laborals i socials; i des d'aquest punt de vista de la societat, excloure a tanta gent d'una educació més àmplia i prolongada i, a la vegada, a moltes persones capaces però marcades pel seu entorn social intel·lectualment menys estimulants que el d'altres, representava un malbaratament de talent i de capital humà (Fernández, Mena i Riviere, 2010).

L'ideal d'escola comprensiva es defineix en relació al període d'escolarització obligatòriament establert pel conjunt de l'alumnat. Es traca d'un model basat en la integració comuna d'aquest alumnat en un espai únic escolar, a fi d'oferir formació polivalent, sota un currículum comú i específic. Escola "comprensiva" és sinònim d'educació "polivalent" i d'educació "integrada" i suposa la voluntat de retardar al màxim la separació de l'alumnat en diferents vies d'ensenyament. En un sentit restringit, l'escola "comprensiva" fa referència a l'escolarització dels pre-adolescents (12-16anys) sota un currículum general unificat (tronc comú) (García, 2001).

Però l'emergència del discurs polític de la comprensivitat, que té lloc a Europa als anys cinquanta i seixanta, ha generat un seguit d'expectatives que es veuen frustrades en els anys setanta i vuitanta, quan nombrosos estudis sociològics comencen a posar de manifest la correlació existent entre desigualtats socials i escolars com a resultat de la formació selectiva de sistemes escolars, i fan entrar en crisi el vell mite de la igualtat d'oportunitats mitjançant l'educació. Aquest fet dona lloc a una crisi permanent del sistema escolar, a partir dels anys vuitanta, que incidirà en la visió social de l'escola, servint de pretext o coartada per a comportaments absentistes. En aquest context, la prolongació i generalització de l'escolarització afavoreix l'aparició de *noves formes d'absentisme* en el marc de l'escola comprensiva que s'afegeixen a les "velles formes d'absentisme escolar" (García, 2001).

L'escola comprensiva defineix una nova concepció del sistema educatiu, contraposada als sistemes agregats que, històricament, han caracteritzat les societats occidentals. Es traca d'un model educatiu defensat des de posicions polítiques de caràcter social-demòcrata, pels partits polítics d'esquerra i pels sindicats de classe a Europa, que han vist l'escola com un instrument per a la reforma o el canvi social (García, 2001).

En relació als sistemes educatius a nivell europeu i des d'una perspectiva històrica, podem apuntar a la hipòtesi per la convergència: l'evolució tant dels sistemes *tracked* com dels sistemes *unified* cap a formes *linked*. És a dir, els sistemes educatius més segregats han introduït elements de comprensivitat i els sistemes més integrats han realitzat reformes que han introduït elements de diversitat curricular (Merino et al., 2006). Encara que les formes puguin variar, sembla ser que el sistema de vies connectades pot presentar-se com l'hipotètic sistema europeu (Merino et al., 2006). També es podria dir que existeix una comprensivitat forta aplicada a l'ensenyament secundari inferior, almenys en els seus primers cicles, i una comprensivitat més dèbil en l'ensenyament secundari superior (Merino et al., 2006).

En definitiva, les reformes comprensives a Europa ha contribuït a la construcció d'uns sistemes educatius que institucionalitzen dos o tres vies entre la que els individus poden escollir (en funció d'una sèrie de paràmetres), algunes més irreversibles que altres, al voltant de les quals es construeixen les trajectòries biogràfiques dels joves (Merino et al., 2006). El cas espanyol ha evolucionat des del sistema de vies separades al sistema de vies connectades (Merino et al., 2006).

La millora del nivell educatiu dels ciutadans de la UE és un dels cinc objectius fixats en l'Estratègia Europa 2020, adoptada pels caps de govern i d'estat reunits en el Consell Europeu de Brussel·les el juny de 2010. En l'àmbit educatiu, l'Estratègia es concreta en el marc estratègic per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i formació 2020, que comparteix la mateixa finalitat que el programa Educació i formació 2010 (i el substitueix). Aquest marc preveu quatre objectius estratègics i ressalta les mesures que haurien d'adoptar els estats membres per assolir cadascun d'aquests quatre objectius, seguint el mètode obert de coordinació. La consecució dels objectius es monitoritza mitjançant una sèrie d'indicadors o valors de referència (Riudor et al., 2011).

Malgrat aquestes iniciatives comunitàries, cal tenir en compte que la preocupació per millorar el rendiment escolar no és nova. Al llarg dels darrers anys s'han dut a terme una pluralitat d'actuacions per tal de reduir el fracàs escolar tant des de les diferents administracions competents com des de la comunitat educativa i els agents socials (Riudor et al., 2011).

El marc normatiu que configura el sistema educatiu i la despesa pública que s'hi destina són les principals aportacions dutes a terme per les administracions públiques competents. El marc normatiu vigent està configurat per la *Llei orgànica 2/2006*, de 3 de maig, d'educació (LOE) i els reglaments de desplegament dictats per l'Estat i les comunitats autònomes, en el seu respectiu àmbit competencial. Tot i això, cal tenir en compte que aquest marc normatiu es caracteritza per la constant renovació, per la substitució d'una llei reguladora del sistema educatiu per una altra (Prats et al., 2005; Tuset et al., 2008), en funció de l'opció política del Govern central, sense que aquesta s'elabori a partir d'un pacte social, amb la participació de les administracions, el professorat, els centres, les famílies i els agents socials, entre d'altres. En aquest punt, cal lamentar la manca d'acord en la iniciativa endegada pel Ministeri d'Educació d'assolir un Pacte social i polític per a l'educació, que buscava l'acord de tots els agents de la comunitat educativa per tal de dotar de major estabilitat en el temps les reformes proposades. La LOE, tot i que continuadora del model comprensiu de la *Llei orgànica 1/1990*, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), considera que la qualitat no és incompatible amb la igualtat i introdueix mesures per dur-ho a la pràctica, com ara els programes de diversificació curricular, les atencions personalitzades per a alumnes amb necessitats educatives especials i el foment dels programes de qualificació professional inicial (CES, 2009), (Riudor et al., 2011).

3.4 Els territoris i les polítiques locals

A Catalunya, entre el 25 i el 45% dels joves de cada promoció afronta la transició al mercat de treball amb uns nivells baixos o molt baixos de formació, la qual cosa els confereix una particular vulnerabilitat per tres raons fonamentals: (García, M; Merino, R, 2009)

1. Per la forta dependència de les transicions al treball del context socioeconòmic, amb la qual cosa l'actual recessió econòmica, particularment en els sectors més intensius d'ocupació de mà d'obra poc qualificada com la construcció o el comerç; ja s'està notant en augmentar el risc d'exclusió laboral d'aquests joves (García, M; Merino, R, 2009).

2. Per l'augment dels requisits de qualificació sota el capitalisme globalitzat, com a estratègia de les empreses per adaptar-se a un context d'incertesa i de canvis turbulents (Planas, 2003).

3. Per l'augment de la competència pels llocs de treball menys qualificats, conseqüència dels processos d'immigració que pot ser font d'actituds xenòfobes i de conflicte social. (García, M; Merino, R, 2009)

Per aquestes raons, però també per qüestió d'equitat social, la reducció del nombre de joves que no superen l'ensenyament obligatori és sens dubte un dels grans reptes a afrontar (García, M; Merino, R, 2009).

Els canvis en el mercat de treball són fruit d'una reestructuració sense precedents del sistema capitalista (capitalisme informacional). Això és una transformació del paradigma econòmic i productiu basat en l'aplicació de les noves tecnologies de la informació i la comunicació a les dinàmiques econòmiques sobre la base de la globalització de capitals, mercats, treball, ciència i tecnologia. Aquest nou paradigma productiu, les seves noves formes de producció flexible en empreses xarxa, les noves formes d'organització del treball i la imprevisibilitat dels canvis tenen importants repercussions sobre els processos de transició al treball. D'una banda, es perd el referent de les professions estables (Planas, 2003), agreujat per unes altes taxes de rotació i precarietat i per les dificultats dels joves amb itineraris de pobresa formativa de construir aprenentatges formatius sòlids i coherents. D'altra banda, les competències transversals, com ara les competències comunicatives, el treball en equip, coneixements bàsics d'informàtica i especialment la capacitat per aprendre adquireixen més rellevància. La formació inicial esdevé una plataforma imprescindible sobre la que construir nous aprenentatges en el futur sense la qual resulta difícil continuar formant-se "al llarg de la vida". La flexibilitat i la desregulació dels mercats de treball es tradueixen en un augment de la inestabilitat i la precarietat en l'ocupació i planteja un repte important als sistemes educatius per garantir una formació inicial sòlida, una "plataforma d'aprenentatges" bàsica per a qualsevol aprenentatge posterior (García i Merino, 2009).

A continuació anomeno i descriu breument alguns dels canvis socials i respostes socioeducatives en el territori en relació a les transicions dels adolescents després de l'escola obligatòria. Els processos de transició dels joves després de l'escola obligatòria han experimentat importants transformacions en els últims decennis. D'una banda, la transició tendeix a prolongar-se, com a conseqüència de l'expansió educativa, que porta a més del 60% d'una promoció cap als estudis secundaris superiors i universitaris (percentatge que segons els objectius de la Declaració de Lisboa hauria de ser del 85%), dels canvis en les pautes d'emancipació familiar que es tradueix en un *retard* de l'edat d'emancipació juvenil i en les dificultats d'accés a l'habitatge i d'estabilitat laboral. D'altra banda, aquests processos de transició adquireixen una nova centralitat en l'actual context de capitalisme informacional (Casal, 2003) en esdevenir més heterogenis, complexos i desiguals (García i Merino, 2009).

Diversitat i desigualtat en relació amb els itineraris formatius, és a dir, desigualtat d'accés i de resultats en la construcció d'itineraris escolars, més enllà de l'escola obligatòria; però també en relació amb la combinació d'itineraris escolars i d'educació no formal i informal, la presència dels quals augmenta especialment entre els joves més formats. Aquest dualisme en allò formatiu es relaciona també amb el dualisme social, atès que a mig i llarg termini els itineraris escolars més pobres, d'insuficiència o pobresa

formativa es troben associats a noves formes de precarietat i de vulnerabilitat laboral (García i Merino, 2009).

Cal considerar, especialment, dos elements en l'anàlisi dels processos de transició dels joves: l'expansió educativa en coexistència amb el fenomen del *fracàs escolar*, i els canvis en el mercat de treball i les noves formes de precarietat (García i Merino, 2009).

En els últims anys s'ha anat consolidant l'augment progressiu de l'edat en que es finalitza l'escola obligatòria com un tret comú a tots els sistemes educatius dels Estats membres de la CE. Tanmateix, s'ha anat prolongant la permanència dels joves en el sistema educatiu, més enllà de l'escola obligatòria. El nivell educatiu mitjà de les generacions més joves s'ha anat desplaçant cap als nivells superiors i universitaris. Autors com Oreen, Leney & Wolf (2001) afirmen que s'ha anat produint un desplaçament acadèmic a tota la UE, des de mitjans dels anys 80, augmentant la proporció de joves d'una cohort d'edat que obté titulacions acadèmiques en l'ensenyament secundari superior (post obligatòria) i per la permanència d'una fracció important de joves que abans haurien abandonat l'escola obligatòria per integrar-se en el mercat de treball i ara prossegueixen estudis en les vies professionals. No obstant això, aquesta tendència comuna requereix ser matisada a Catalunya i Espanya, on les taxes d'abandonament escolar després de l'escola obligatòria són particularment altes. Més enllà dels factors d'índole estrictament escolar, probablement, la conjuntura econòmica expansiva dels últims anys i les característiques del nostre mercat de treball, encara intensiu en mà d'obra poc qualificada, explica aquestes altes taxes d'abandonament escolar entre els 16 i els 22 anys (García i Merino, 2009).

L'expansió educativa que té lloc a Espanya des de mitjan dels anys 80 i l'actual context de crisi financera i econòmica han transformat les formes en que els joves realitzaven les transicions, i han esdevingut menys lineals i directes. Tanmateix, la coexistència d'altres taxes d'escolarització en els nivells postobligatoris i l'elevat percentatge d'abandonament escolar prematur dona una nova significació social a l'abandonament sense titulació, que esdevé més estigmatitzant i exclouent en la mesura que el mercat de treball redueix el pes dels treballadors i treballadores sense qualificació (García i Merino, 2009).

3.5 La TET en els itineraris curts; la diversitat dels perfils

El concepte de *Transició de l'Escola al Treball* (en endavant TET) fa referència a un procés a través del qual els joves inicien les seves primeres experiències d'inserció laboral, hagin finalitzat o no els seus itineraris formatius.

La TET s'inicia, generalment, en l'últim cicle de formació i compren també els primers tempteigs d'inserció laboral; a vegades, en l'economia formal però moltes altres en l'economia informal; a vegades, de forma seqüencial però moltes altres de forma simultània, no lineal. Convé insistir en que aquest procés no és reductible a una etapa del *cicle vital* ni a una etapa *buida* o compàs d'espera, des de la finalització de l'escolarització fins a la inserció professional, com es podria pensar des d'una perspectiva adultocràtica. Ans al contrari, es tracta d'un moment ple de decisions, resolucions i incerteses, en que el jove, com a subjecte actiu, pren opcions en el terreny formatiu i de tempteig i acumulació d'experiències laborals i altres experiències vitals. Els itineraris d'inserció s'inicien, doncs, amb la primera experiència laboral, que sovint té lloc mentre el jove estudia. En conseqüència, els processos de TET es dibuixen en un espai d'intersecció entre el sistema educatiu i el mercat de treball, en un territori concret. Per això, les reformes educatives, els dispositius de formació, les polítiques d'ocupació i treball, les dinàmiques econòmiques locals, les polítiques de gestió dels RRHH en les empreses i el paper dels actors institucionals en la mediació d'aquests processos tenen conseqüències importants sobre la transició dels joves, ja que es tracta d'un procés institucionalitzat (García i Merino, 2009).

La concepció de la TET en un espai d'intersecció entre el sistema educatiu i el mercat de treball, en un territori concret significa que:

A. És competència dels instituts de secundària l'organització dels programes de diversificació curricular, contemplats en el marc de l'actual reforma educativa (LOE, 2006) per reduir la ràtio entre població

inicialment candidata a la no graduació de l'ESO (*població potencial*) i la població que, finalment, acabarà l'ensenyament secundari sense graduació (*població real*) (García i Merino, 2009).

B. És competència dels dispositius de transició disminuir la ràtio entre la població que abandona l'ESO sense acreditació (*població real*) i la població que, finalment, inicia una experiència de formació per a la inserció (*població efectiva*), (Merino, García i Casal, 2006). Una altra característica de la TET ja referida és la seva institucionalització. Més enllà dels usos que fan els joves dels dispositius de transició; aquests configuren uns límits i unes possibilitats. Per exemple, la configuració dels sistemes educatius, més o menys comprensius, la connectivitat entre vies formatives, més o menys reversibles, etc., configuren un camp d'oportunitats o constriccions socials en que els joves prenen les seves decisions i construeixen els seus itineraris formatius. La institucionalització dels processos de transició limita el seu caràcter reversible. Particularment, en relació amb l'elecció de determinades vies formatives, o l'acumulació d'experiències escolars negatives (García i Merino, 2009).

En relació als motius de l'abandonament escolar identifiquem una heterogenietat de perfils (García et al., 2013). Malgrat que hi ha elements desencadenants comuns en l'abandonament escolar prematur, no existeix un únic perfil d'escolarització, tal i com altres estudis corroboren (Fernández et al., 2010; Adame i Salvà, 2010), ni pel que respecta a l'origen social, ni pel que fa el sexe, ni en relació amb el component ètnic ni amb les experiències escolars de dificultat acumulades, expressades o no en repeticions de curs i en desiguals expectatives de futur. Els resultats (de l'enquesta) posen de manifest tres perfils diferenciats amb implicacions per les polítiques d'orientació, de formació i inserció laboral (García et al., 2013)¹.

El primer perfil, el dibuixen aquells joves que abandonen l'ESO com a conseqüència d'un procés de desafecció escolar. Es pot utilitzar aquí aquest neologisme per fer referència al procés de desvinculació física i emocional que viuen aquests joves al llarg de la seva escolarització. Les situacions de desafecció es donen en joves poc motivats pels estudis, amb falta d'interès pel programa escolar. També aquells que s'avorreixen a classe, molts repetidors, en joves absentistes, en els que han viscut expedients de sancions i en els que han estat expulsats en més d'una ocasió. En definitiva, es troben els joves que han acumulat una trajectòria de dificultats o de mals resultats, entre altres (García et al., 2013).

Un segon perfil és el que conformen aquells joves que tenen una clara orientació laboral. Són joves que pretenen buscar treball després de l'ESO, alguns inclús abandonen l'Ensenyament obligatori després d'haver trobat ocupació. És d'esperar que els efectes de la crisi econòmica actual i l'atur condueixin a frenar l'abandonament en aquests casos, sempre i quan l'orientació cap a la Formació Professional o cap a altres formacions reglades també o faci (García et al., 2013).

En tercer lloc, s'ubiquen aquells joves que abandonen l'escola obligatòria davant de la possibilitat de realitzar un tipus de formació fora del sistema educatiu, això és, formacions alternatives, com pot ser l'obtenció del graduat d'Educació Secundària Obligatòria (GESO) en les escoles d'adults, o l'accés a cicles formatius de grau mitjà mitjançant proves específiques dissenyades a tal efecte (García et al., 2013).

¹ Aquesta tipologia fou realitzada per Maribel García (Grup de Recerca en Educació i Treball)

4. Metodologia i hipòtesis

4.1 Hipòtesis

En aquest apartat presento les hipòtesis de partida que guien aquest estudi i vertebrar el treball de camp. En primer lloc detallo la hipòtesi 1 (H1) i, seguidament, la hipòtesi 2 (H2).

H1: Els valors perduts del International Study of City Youth a Catalunya (Barcelona) en la segona onada del Panel (700 casos) no es reparteixen homogèniament en les tres categories (itinerari llarg, itinerari mitjà i itinerari curt). Hi ha més individus en la categoria d'itinerari curt.

Em pregunto com es distribueixen aquests valors perduts en les tres categories. Si la distribució respon a errors (canvi de número de telèfon i/o residència, error al transcriure dades, etc) o són refusos. La meua hipòtesi és que els valors perduts es distribueixen de manera no homogènia en la categoria itinerari curt. Per tant, la desaparició té un elevat nombre d'individus de fracàs escolar o de no continuïtat en el sistema d'ensenyament en tant que els que no van contestar s'han separat d'aquest.

H2: Hi ha variables que influeixen en deixar els estudis aviat. Existien associacions entre variables personals, familiars, de la vida escolar i les expectatives construïdes amb els itineraris. Concretament, la classe social, el nivell d'estudis familiar i la titularitat del centre presenten una associació estadísticament significativa sobre l'elecció formativa i/o laboral dels joves.

Parteixo de la hipòtesi que hi ha factors que tenen una incidència en el fet d'abandonar els estudis o no continuar un itinerari formatiu després de l'ESO. En aquest sentit, els itineraris escolars no s'expliquen per aquestes variables però tenen un pes significatiu fent certs itineraris més probables que d'altres.

4.2 La metodologia del Panel

L'objectiu del projecte del qual es nodreix el present estudi és analitzar des d'una perspectiva comparada les experiències escolars dels joves nascuts l'any 1998 a diferents cursos dels 27 centres de secundària de la mostra. Les ciutats que s'han incorporat al projecte són: Melbourne, Hong Kong, Berguen, Turku, Gant, Burdeus, Wraclaw, Reykjavik, Montreal, Santa Bàrbara i Sacramento i Barcelona. La recerca té també una dimensió aplicada ja que pretén generar coneixement útil per a la comunitat educativa i pel disseny de polítiques públiques d'educació, formació i d'acompanyament a les transicions dels joves en el territori (GRET, 2015). Finalment, cal destacar que l'estudi rep el suport del Consorci d'Educació i del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

A nivell metodològic i de temporeització del projecte fer constar que l'eix central que comparteixen totes les ciutats que hi participen és un Panel que permet analitzar els itineraris dels estudiants de la mostra. Aquest instrument, que es va iniciar durant el curs 2013-2014 amb alumnat que feia 4rt ESO i altres alumnes que feien 16 anys durant l'any 2014 pretén fer un seguiment dels mateixos alumnes durant els següents 4 anys (jo hi he participat en el tercer any de recerca).

En el cas de Barcelona, s'han seleccionat 27 centres de secundària, una mostra àmplia que recull la diversitat de centres de la ciutat (titularitat, entorn, grandària i tipus d'oferta), i que permet arribar a una mostra de 2.200 joves de 15 anys que garanteixi la representativitat d'aquest grup d'edat pel conjunt de la ciutat de Barcelona. El qüestionari inicial es va passar a tots els estudiants de 4rt d'ESO, i a tots els joves de la cohort teòrica que no haguessin arribat a 4rt d'ESO (repetidors o en espais d'escolarització alternativa). Aquest primer qüestionari recollí informació sobre les característiques familiars i personals dels estudiants, la seva experiència escolar, les opinions i actituds respecte a temes socials i les expectatives d'itinerari formatiu postobligatori. El disseny del qüestionari era on-line, però els alumnes l'ompliren amb presència de membres de l'equip d'investigació (GRET, 2015). Per elaborar aquest treball i confirmar o rebutjar la hipòtesi 2 he extret informació d'aquest primer qüestionari (per tal de veure les variables que estan associades amb els itineraris curts) i poder així abordar la hipòtesi 1 sabent quin perfil

és més susceptible de seguir un itinerari curt (dels joves que no vaig poder recuperar mitjançant les enquestes telefòniques). Més endavant, detallaré aquests procediments metodològics.

A continuació defineixo que és un Panel i altres conceptes així com qüestions de la grandària i característiques de la mostra. Un Panel consisteix en seqüències d'una mostra d'una població al llarg del temps de la promoció. La metodologia del Panel consta, per tant, d'una mostra i de les onades. En el llenguatge estadístic una població és un conjunt d'individus o objectes i una mostra és un subconjunt d'aquests. De manera més rigorosa, convé identificar població amb tot el conjunt d'observacions possibles de la variable que hom estigui estudiant (Farré, 2005).

En aquest cas, la població són els 2158 joves estudiants dels 27 instituts de secundària seleccionats a l'ISCY Project a la ciutat de Barcelona. Les onades, és a dir, els diferents moments en els quals es recull informació dels subjectes investigats són tres en el cas de l'estudi citat, sent la primera onada (2013-2014) i la segona (2014-2015) emprada per a realitzar el present treball. Per tant, dispo de la informació de la mostra de 380 joves de la segona onada (2014-2015) que presenten itineraris curts. També dels 89 individus que tenen itineraris curts i els 68 amb itineraris mitjans que han estat enquestats telefònicament per mi i Albert Crespo en la repesca de la segona onada (2015-2016) i incorporats al Panel deixant de formar part, per tant, dels 700 valors desapareguts inicialment.

Els valors perduts (o *missings*) els confirmen aquells individus que no van contestar durant la segona onada de Panel i que, conseqüentment, no va ser possible incorporar la seva informació en la base de dades impossibilitant-ne així el seu seguiment. El fet de "no contestar" en la segona onada es pot deure a absència de resposta degut a limitacions del treball de camp; per absentisme de joves a la resposta telefònica o rebuig de contestar l'enquesta telefònica; per errors en la transcripció del número de telèfon o per impediment de localització

La metodologia del Panel presenta diversos problemes. En primer lloc, els valors perduts o *missings*. Aquest terme fa referència a la pèrdua de dades en el seguiment dels individus estudiats (en les onades) per alguns dels motius anteriorment exposats. Quan es perd el contacte i la possibilitat de registrar dades en alguns dels moments de l'estudi (les onades) es parla de valors perduts. En segon lloc, la metodologia Panel presenta el problema de les variacions sobre les promocions noves (per exemple, pel que fa la taxa de natalitat, la taxa d'escolarització, etc). En tercer lloc, la lentitud del procés i l'anàlisi i l'acceleració de les variacions ràpides. Finalment, se'm presenta com a problema a considerar els costos econòmics a mig termini derivats de dur a terme un estudi d'aquestes característiques.

Per acabar amb la reflexió entorn als valors perduts comentar que és sabut que en tot estudi de caràcter estadístic dins l'àmbit de les ciències socials es produeixen pèrdues i els manuals d'estadística afirmen que aquestes són aleatòries. En el cas que ens ocupa, considero que si que importen, donat que és més fàcil o més probable que els que no van contestar (o van donar les dades errònies de manera conscient o, en el seu defecte, van rebutjar contestar l'enquesta en la segona onada) optin per itineraris escolars curts i presentin certa reticència al sistema educatiu i/o al fet de contestar enquestes referents a temes formatius que tenen l'origen en el contacte dins del propi institut. Per tant, em sembla, a priori, que aquest rebuig pel sistema d'ensenyament i la posterior desvinculació es podria traduir o té incidència en la seva predisposició a contestar una enquesta que gira al voltant d'aquesta temàtica. Això pressuposo, almenys, en la hipòtesi inicial de partida.

4.3 Procediments metodològics

Com he especificat, la informació que es tracta en aquest treball correspon a les enquestes passades en la primera fase (2013-2014) i la recollida de dades dels valors perduts que no varen ser localitzats durant la segona fase (2014-2015) que varen ser cercats per jo mateix el present curs durant la tercera onada (2015-2016). Així, aquest treball tracta la informació d'aquests dos moments a partir d'enquestes inicials i enquestes telefòniques a 1458 individus a partir del Panel. Finalment, es partirà d'un col·lectiu que va dir que havia deixat d'estudiar i els 700 individus que no respongueren a l'enquesta telefònica dels quals n'he pogut repescar 297 (de recerca pròpia juntament amb Albert Crespo). Cal remarcar que les enquestes inicials fan referència a la primera onada i la responsabilitat de camp i disseny de matrius correspon al

GRET pel cas de Barcelona juntament amb el vot i planificació des d'Austràlia (des d'on es coordina ISCY Project). Per tant, jo em vaig ocupar dels 297 valors perduts en la segona onada a partir d'entrevistes telefòniques. L'enquesta telefònica completa s'adjunta a l'Annex² corresponent.

Les eines metodològiques són les enquestes passades als IES en la primera onada per part l'equip del GRET i l'enquesta telefònica de la segona onada que vaig executar durant l'abril, març i juny de 2016, per tal de tornar incorporar els valors perduts a la mostra del Panel. La pèrdua d'informació en la segona onada de l'estudi, que afecta a 700 individus de la mostra total que si que varen respondre l'enquesta inicial en la primera onada, són capturats a partir del procediment metodològic de enquesta telefònica i pot donar els següents resultats: trucada no contestada o rebutjada; errors en les dades de contacte o canvi de telèfon; contestada.

Tal i com expressa Garcia Ferrando (1992), una enquesta és una investigació realitzada sobre una mostra d'individus, representativa d'un conjunt més ampli, que es du a terme en el context de la vida quotidiana, utilitzant procediments estandarditzats d'interrogació, amb la finalitat d'obtenir mesures quantitatives d'una gran varietat de característiques objectives i subjectives de la població (Domínguez i Simó, 2003). L'enquesta de la qual es serveix aquest estudi conté una bateria de preguntes relacionades amb els itineraris formatius i laborals així com aspectes més generals com són la salut, el nivell de satisfacció en determinats àmbits, qüestions familiars, activitats extraescolars, accions concretes, entre d'altres, i comprèn preguntes tancades i obertes, tal i com es mostra en l'Annex adjunt.

Utilitzaré les tipologies com a ordenadores de diferents conceptualitzacions del fenomen estudiat. Wright (1994) defineix una tipologia com un conjunt de categories construïdes teòricament que es diferencien sobre la base de dimensions específiques també teòricament (Domínguez i Simó, 2003). Podem considerar les tipologies com la construcció de tipus, de classes de col·lectius que comparteixen certes característiques en un o diversos indicadors, d'una o més dimensions. És un instrument d'operativització conceptual construït de forma articulada entre la teoria i la realitat empírica i destinat a definir, estructurar i mesurar la complexitat multidimensional del fenomen social (Domínguez i Simó, 2003).

A partir de les respostes obtingudes a través de les trucades telefòniques identificaré la situació actual (que correspon al curs 2014-15, és a dir, a la segona onada) dels 700 valors perduts en la segona onada del Panel i els distribuiré en funció a una tipologia de modalitats d'itineraris. Es considera també la informació disponible del total de la promoció estudiada en ISCY (joves nascuts l'any 1997-1998 i estudiants a Barcelona). Així, quantificaré els joves que es troben en una situació de no estudi ni treball, els que es troben en la via de l'ensenyament secundari inferior amb l'ensenyament post-obligatori professional i els situats en la via que connecta l'ensenyament secundari inferior amb l'ensenyament post-obligatori acadèmic. Dins d'aquest model de tipologies d'itineraris es situaran el nombre de joves segons les respostes obtingudes en funció de la durada (sabuda fins al moment) del seu itinerari. Aquests seran conceptualitzats com itineraris curts, mitjans i llargs. La següent taula presenta la construcció d'aquesta tipologia i els cassos que contempla cada itinerari.

² Vegeu Annex 8.1

Taula 5. Construcció de les tipologies d'itineraris per a l'operativització

TIPOLOGIES I OPERATIVITZACIÓ			
CONCEPTE TEÒRIC	DEFINICIÓ TEÒRICA	DEFINICIÓ OPERACIONAL	CASSOS
ITINERARI CURT	L' itinerari escolar curt fa referència a la durada formativa dels individus no graduats (fracàs escolar certificat), els casos d'abandonament prematur i els que disposen del títol d'Ensenyament Secundari Obligatori amb Cicles Formatius de Grau Mitjà o sense aquest. Per tant, formen part d'aquesta categoria els individus que han acabat la seva carrera formativa i tenen menys de 18 anys	L' itinerari curt el conformen els joves nascuts l'any 1998 que l'any 2013-2014 repetiren curs o haguessin repetit algun curs al llarg de l'escolarització, estiguessin pendents d'avaluació, abandonessin prematurament el quart curs de l'ESO, no obtinguessin el graduat en ESO (fracàs escolar certificat). També els alumnes que al curs posterior a quart d'ESO (2014-2015) quan tenien 16 o 17 anys prepararessin el Curs de Preparació de Proves d'Accés o, obtenint el graduat, entressin a circuits i dispositius de formació pel treball (PFI) o estudis no reglats, estiguessin treballant, buscant feina o cap de les dos opcions anteriors ³	- Abandonament prematur - Programes de Formació i Inserció - Curs de Preparació de Proves d'Accés - Pendent d'Avaluació - Repetidor 4t d'ESO o al llarg de l'escolarització - Treball - Recerca de Feina (no estudi) - No estudia ni treballa - Altres (estudi no reglat, embaràs, migració)
	L' itinerari escolar mitjà fa referència a la durada formativa dels individus que estudien Batxillerat o Cicles Formatius de Grau Superior, compronent els estudiants que tenen entre 18 i 21 anys	L' itinerari mitjà el conformen els joves nascuts l'any 1998 que, obtenint el graduat en ESO l'any 2013-2014 el següent curs (2014-2015), quan tenien 16 o 17 anys, optessin per fer un Cicle Formatiu de Grau Mitjà	- Cicle Formatiu de Grau Mitjà (Primer Curs)
	L' itinerari escolar llarg fa referència a la durada formativa dels individus que, havent obtingut el graduat escolar i el títol de Batxillerat, continuen en l'ensenyament universitari, englobant sota aquesta categoria els subjectes que tenen més de 21 anys	L' itinerari llarg el conformen els joves nascuts l'any 1998 que el curs posterior a quart d'ESO (2014-2015), quan tenien 16 o 17, anys estiguessin cursant Primer de Batxillerat	- Batxillerat (Primer Curs)

Font: Elaboració pròpia.

³ El panel utilitzat també comprèn individus nascuts l'any 1996 i 1997 i que formen part de la mostra en tant que han repetit algun curs al llarg de l'escolarització i que, al quart curs de l'ESO quan es va fer la recollida de la informació, tenien 16 o 17 anys i el següent, 17 o 18, fet que amplia fins a dos anys el rang d'edat els individus compresos dins la tipologia d'itinerari curt.

Malgrat aquesta conceptualització, cal considerar que l'itinerari formatiu es refereix al procés d'escolarització principalment des dels inicis de l'escola secundària fins a deixar els estudis (Casal et al., 2006). En tant que preguntava mitjançant l'enquesta telefònica sobre l'any passat (2014-2015) al ser la repesca dels valors perduts de la segona onada durant el present curs acadèmic (2015-2016) els individus enquestats podien estar fent, com a molt, primer de Batxillerat, Primer de Cicles Formatius o d'altres modalitats de Formació Professional. És a dir, en cap cas trobem alumnes que estiguin fent segon de Batxillerat, segon de CFGM ni CFGS. Per tant, desconec si els que declararen que no estudien ho faran en un futur, si els que fan CFGM l'acabaran, el deixaran, seguiran amb un Superior i el mateix pel cas del Batxillerat. La trajectòria, en canvi, que fa referència al futur probable, prové de l'articulació de les situacions de present amb l'itinerari recorregut (situacions de passat) (Casal et al., 2006). En aquest sentit, remarco que aquí es dibuixen trajectòries i tendències iniciades però no finalitzades i, sense pretendre ser determinista i afirmat amb certa cautela, itineraris més probables que d'altres.

El tractament de les dades es farà a partir del programari d'anàlisi estadístic SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) des d'una aproximació quantitativa. Les tècniques d'anàlisi de dades emprades són anàlisi univariant i l'anàlisi bivariant. L'anàlisi univariant té com objectiu les mesures representatives de la distribució i la comparació entre categories de resposta, variables i altres estadístiques d'altres poblacions (Domínguez i Simó, 2003). Realitzaré l'anàlisi descriptiva univariant, l'anàlisi exploratòria, les taules de freqüències i les representacions gràfiques. Per altra banda, l'anàlisi bivariant té com objectiu elaborar coeficients del grau i la forma d'associació entre dues variables i els tests estadístics d'hipòtesis que indiquen la seva significativitat en relació amb la població (Domínguez i Simó, 2003). Utilitzaré les mesures d'associació i coeficients d'associació (chi quadrat) i les taules de contingència.

La primera tècnica em permetrà fer una taula de freqüències per visualitzar la distribució dels valors perduts que hagi pogut recuperar en els diferents itineraris aquí construïts. També podré capturar certes característiques del seu perfil donat que disposaré de les dades de la primera i la segona onada. No obstant, em trobaré de ben segur amb el fet de no haver pogut tornar a incorporar la totalitat d'aquests (700 valors perduts inicials) a la mostra del panel pels motius anteriorment exposats. Com podré, doncs, acceptar o descartar la validesa de la hipòtesi 1 si no sé que estan fent el següent any després de quart d'ESO aquesta part de la mostra? Aquí és on entra la segona part de l'anàlisi estadístic que, a part de servir per rebutjar o acceptar la segona hipòtesi del present treball, em permetrà donar una resposta aproximada a l'anterior pregunta.

En aquesta darrera tècnica, una forma de conèixer l'existència o no d'associació entre dues variables consisteix en contrastar les freqüències observades o reals amb les freqüències esperades o teòriques si no hi hagués associació, és a dir, com si fossin independents: l'anomenat *test o prova d'independència de txi-quadrat* (López i Lozares, 1999). En concret, la prova del txi-quadrat es basa en la formulació de les hipòtesis nul·la i alternativa següents: H_0 = les variables són independents; H_1 = les variables no són independents, hi ha associació. Si la $Pr(x^2)$ és més gran o igual a 0,05 amb $v = (I-1) \cdot (J-1)$ graus de llibertat, acceptem la hipòtesi nul·la (independència). Si la $Pr(x^2)$ és més petita a 0,05 amb $v = (I-1) \cdot (J-1)$ graus de llibertat, rebutgem la hipòtesi nul·la (associació), (López i Lozares, 1999).

D'aquesta manera, una vegada identificada les variables més associades amb els Itineraris Curts i, per tant, disposant d'un perfil en termes majoritaris dels individus que el conformen i sabent, per altra banda, característiques del conjunt de la mostra i de la població que conforma cada itinerari, podré realitzar una taula comparativa per veure si els joves que consten com a perduts podrien pertànyer, de manera majoritària, a la categoria d'itinerari curt.

En primer lloc, compararé els joves que si que contestaren a la segona onada i declararen que no estudiaven (o que constaven com l'itinerari curt) i els recuperats a través de l'enquesta telefònica i que també conformen l'itinerari curt a partir de les variables capturades en l'enquesta inicial en la primera onada de l'estudi, considerant especialment les variables de perfil que hagin mostrat una major relació amb l'itinerari curt, amb el conjunt de joves que consten com a perduts finals. Si el perfil social dels joves d'aquestes tres poblacions són substancialment semblants, podria afirmar que els valors perduts finals tenen més probabilitats de pertànyer a la categoria d'itinerari curt.

En segon lloc, compararé el perfil social (obtingut a través de la informació de la primera onada) de tots els joves de la promoció que van respondre a l'enquesta telefònica en la segona onada i el total dels valors perduts. Si aquestes poblacions són molt semblants entre elles, sabent anteriorment la distribució percentual de les freqüències en itineraris dels joves que si que respongueren, podria significar que els valors perduts són una submostra de la primera i, per tant, presentaria una distribució percentual semblant pel que fa als itineraris. En canvi, si els valors perduts presenten perfils molt diferents als del conjunt de la mostra total, és a dir, presenten especificitats i es diferencien en certs factors i variables (especialment en aquelles que han sortit anteriorment associades amb un itinerari curt), podria afirmar que gran part d'aquesta població inicialment perduda són més susceptibles de pertànyer, majoritàriament, a l'itinerari curt acceptant la hipòtesi 1 del present treball. Així és com podré saber les tendències de les trajectòries més probables dels individus dels quals desconec el seu itinerari formatiu, això és, dels valors perduts. A l'Annex⁴ faig constar les variables inicials seleccionades (de la primera onada) de les disponibles per a realitzar l'anàlisi d'associacions i el conseqüent perfil dels joves estudiats.

Finament i a mode de justificació metodològica per incorporar els joves que han repetit quart d'ESO en la categoria d'itinerari curt, presento unes dades rellevants que, malgrat ser del conjunt de Catalunya, presenten estadístiques de la repetició dels estudiants en les mateixes dates que els joves que són objecte d'estudi d'aquest treball quan estaven cursant l'Educació Secundària Obligatoria.

L'informe de l'anàlisi del rendiment acadèmic a Catalunya per part del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu que estudia els alumnes matriculats per primer cop d'ESO el curs 2009-2010 i que no té necessitats educatives especials diagnosticades durant l'educació secundària amb informació disponible fins al curs 2012-2013 i amb una mostra de 50 centres representativa de la diversitat del sistema Educatiu a Catalunya, destaca els següents resultats.

En primer lloc, a l'ESO les taxes de repetició són més altes (superiors al 7% a quart d'ESO). Les taxes d'adoneïtat als 15 anys són properes al 70% (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014). La taxa de repetició a l'ESO presenta una tendència clarament descendent. En cinc cursos acadèmics (2008-09, 2009-10, 2010-11, 2011-12 i 2012-13), a primer ha passat del 9% al 6%, a segon del 9,5% al 6,5%, a tercer del 10,2% al 6,9% i a quart del 9,9% al 7,4% (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014).

En segon lloc i pel que fa a la no graduació, un alumne de la cohort 2009-2010 sense diagnòstic que arriba a quart d'ESO al mateix centre sense haver repetit cap curs té una probabilitat del 29,4% de no graduar-se. En base al model estimat, la probabilitat que un alumne que ha superat totes les matèries instrumentals a quart d'ESO no es gradui és tan sols del 19,5%. La probabilitat de no graduar-se de l'alumne que ha superat totes les matèries instrumentals a quart d'ESO es redueix gairebé 10 punts percentuals en comparació amb la de l'alumne mitjà. De manera més general, apuntar per a l'ocasió que del 100% d'alumnes sense necessitats educatives especials que cursaven primer d'ESO per primera vegada el curs 2009-2010, el 87,7% va promocionar el curs següent a segon d'ESO al mateix centre; el 77,9% a tercer d'ESO i el 72,1% a quart d'ESO. En altres paraules, de 100 alumnes que van començar a primer d'ESO, 72 van arribar a quart sense haver repetit curs (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014).

En tercer lloc, en analitzar la promoció curs per curs, s'observa que el percentatge d'alumnes que passen al nivell següent sense repetir es va incrementant a mesura que s'avança en l'ESO: de primer a segon promociona al mateix centre el 87,7% de l'alumnat; de segon a tercer promociona el 88,8% i el 90,3% passa de tercer a quart sense repetir. S'evidencia que si un alumne promociona sense repetir als primers cursos de l'ESO, molt probablement ho continuarà fent a tercer i a quart. Del 100% d'alumnes sense diagnòstic que van matricular-se per primer cop a primer d'ESO el curs 2009-2010, el 6,8% va repetir aquest curs l'any següent en el mateix centre. A la resta de cursos, el percentatge d'alumnat que no promociona es va reduint: a segon d'ESO és el 4,5% i a tercer d'ESO baixa fins al 2,6%. De 100 alumnes matriculats a primer d'ESO el curs 2009-2010, 66 es van graduar al mateix centre al setembre de 2013.

⁴ Vegeu Annex taula 8.2.1

En l'últim curs de l'ESO hi ha una diferència d'uns sis punts entre el percentatge d'alumnes que han promocionat sense haver repetit curs (72) i els que es graduen (66), (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014). Finalment, la majoria d'alumnes que es graduen sense haver repetit curs ho fa amb totes les matèries instrumentals superades (89,8%). Amb tot, hi ha un 10% que supera l'etapa amb alguna matèria instrumental suspesa.

Tal i com he citat anteriorment, es dona un major nombre de repetidors al quart curs de l'ESO que en els altres cursos, malgrat aquesta tendència està baixant pel conjunt de Catalunya. Aquests han estat inclosos dins de la categoria d'itinerari curt en el present treball per raons de grandària de la mostra i representativitat, partint de la premissa anteriorment citada de que la predisposició a escollir una branca acadèmica o professionalitzadora està associada amb el rendiment acadèmic. L'alumnat amb pitjor rendiment opta en major mesura pels estudis de formació professional (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014) i, per tant, part d'aquests alumnes optaran per fer Cicles i estarien en un any dins de l'itinerari mitjà conceptualitzat però, probablement, no estaran majoritàriament dins d'un itinerari llarg al no optar per Batxillerat. D'aquesta manera, l'estudi perd validesa al considerar els repetidors com itinerari curt però segueix sent vàlid en termes comparatius amb l'altre categoria més antagònica que són els joves que apunten o tendeixen a la via acadèmica emprant un itinerari llarg.

Aquesta és una limitació del present estudi en tant que aquest tan sols contempla dos anys en l'itinerari d'aquests joves sense permetre veure que faran el curs vinent quan acabin o no l'ESO. És evident que si aproven podran fer qualsevol opció que els situaria en una altra categoria conceptual d'itinerari i, en aquest sentit, aquest és un biaix del treball. Sense pretendre ser determinista la justificació per incloure'ls, a part de les òbvies limitacions del treball, rau en el fet que repetir curs fa més susceptible que el jove opti per les opcions de deixar d'estudiar, acabar l'ESO i posar-se a treballar, de fer formació no reglada, de cursar un PFI, CPPA i PA, posar-se a treballar directament o no fer cap de les opcions anteriors. També pot optar per fer Formació Professional, fet que és bastant plausible i estadísticament significatiu. De fet, l'itinerari mitjà acumula 160 individus, representant tan sols un 6,4% sobre el total de joves estudiats, fet que probablement es veurà ampliat en els propers anys quan els joves que aquí incloc dins l'itinerari curt acabin quart d'ESO i alguns d'ells optin per fer Cicles Formatius de Grau Mitjà i quan alguns joves que estan fent Batxillerat o deixin i es passin a aquesta modalitat. En aquest sentit, sent conscient que és una limitació de l'estudi en tant que el Panel aquí utilitzat tan sols abarca dos anys defenso el fet d'incloure a repetidors en la categoria d'itinerari curt en termes operatius ja que, com he dit, estadísticament tenen més probabilitats de pertànyer a aquesta categoria o, en el seu defecte, a l'itinerari mitjà.

4.4 La complementarietat qualitativa

Aquest treball no contempla una vessant qualitativa i es centra en el tractament de dades eminentment quantitatives. No obstant, voldria fer notar en aquest apartat la necessitat d'utilitzar, de manera simultània i sense prejudicis, les dues tècniques d'investigació social per tal d'aconseguir un estudi més complert a de més qualitat. Així, parafrasejaré algunes aportacions que sostenen que aquesta complementarietat és imprescindible i, concretament, aplicada en el cas de l'estudi biogràfic i d'itineraris.

En el pla metodològic, s'hauria de complementar l'anàlisi dels itineraris i las transicions basats en les dades de l'enquesta amb una aproximació qualitativa, a partir de relats i històries de vida des de les veus dels propis joves. Amb això es podria captar algunes trajectòries que queden mal registrades en l'enquesta: joves que abandonen davant d'embarassos no desitjats, trajectòries disruptives properes al que podrien considerar-se conductes predelictives, trajectòries de joves en situació de marginació i risc d'exclusió social, etc. Una aproximació biogràfica qualitativa a través de relats o història de vida permetria disposar d'elements per comprendre la singularitat de les seves trajectòries i com les viuen els seus protagonistes (García et al., 2013).

Per altra banda, Verd (2003) apunta que el terme *itinerari* (o *trajectòria*) està també extremadament vinculat al mètode narratiu-biogràfic, (...). Això permet fer més fàcil la integració de mètode i teoria, tantes vegades desitjada en multitud d'investigacions, encara que no sempre aconseguida. En aquest ordre, Dupaquier et al. destaquen tres aportacions importants que les investigacions basades en relats de vida han realitzat a l'estudi de les trajectòries (laborals): la història o relat de vida és un recull d'experiències, una confrontació de l'individu amb el món, del qual es pot obtenir una descripció i a continuació una teorització de les relacions socials i les seves contradiccions (García et al., 2013).

El relat de vida permet distingir i articular millor les constriccions social i els marges de llibertat, tan si apareixen sota una forma aleatòria (l'accident que canvi el desí d'una família, la trobada fortuïta amb una persona la influència de la qual va a ser determinant, amb en termes d'estratègia. La coherència dels projectes, el seu impacte en les conductes, els fenòmens o persones que han influït en aquest projecte, poden seguir-se millor mitjançant el mètode biogràfic que mitjançant un qüestionari (Verd, 2003).

El relat de vida pot permetre una major aproximació a les identitats reals. En lloc de postular una "pertinença de classe" a partir únicament de la professió del pare, la inscripció social apareixerà amb tota la seva complexitat: característiques del desenvolupament de la família (amb les seves eventuais ruptures), pertinença a altres grups (bandes de joves, associacions) i grups de referència (Verd, 2003).

En aquest sentit, per tal d'aproximar-nos als itineraris formatius, seria necessari complementar aquest estudi amb tècniques qualitatives com les entrevistes en profunditat, entrevistes narratives obertes i anàlisi del discurs per tal de poder captar les vivències dels subjectes i, així, comprendre millor les seves decisions i estratègies en termes d'elecció formativa i laboral.

4.5 La presa de decisions: el repte de la sociologia

En aquest treball podré mostrar patrons en les dades i associacions entre variables, però no explicar-les, sent aquest un fenomen observacional que necessita ser explicat. És a dir, l'existència de relacions és simplement una constatació d'aquestes però no les explica per si soles. Un fenomen observat s'explica fent referència als mecanismes socials a través dels quals aquest tipus de fenòmens són produïts (Hedström, 2006). En aquest sentit, les *entitats* bàsiques d'un mecanisme tendeixen a ser sempre els actors, i les *activitats* bàsiques tendeixen a ser les accions d'aquests actors. A través de les seves accions, els actors fan que la maquinaria de la societat funcioni i, sense les seves accions, els processos socials s'aturarien (Hedström, 2006).

En aquest apartat vull fer pales les dificultats que presenten els estudis sociològics per abordar la presa de decisions, comprendre-les i explicar-les. Em consta que des de la sociologia analítica s'han realitzat esforços per tal d'explicar l'elecció dels individus per part d'autors com Hedström, Elster, Noguera, etc.

Des de la sociologia analítica es defensa la proposta de l'individualisme metodològic. Una teoria individualista és la que afirma que les úniques entitats reals i eficaces en la vida social són els individus, o bé que tots els fenòmens socials poden reduir-se en última instància a fenòmens referents a individus, propietats d'individus o relacions entre individus: aquesta és la definició del individualisme metodològic que dona Elster (Noguera, 2003). El individualisme sol conduir a veure la teoria social com l'elaboració de models d'acció basats en l'estudi de les motivacions raons o preferències dels individus, així com dels efectes agregats, composicions d'aquestes accions individuals, efectes que no necessàriament són buscats o volguts pels mateixos individus. S'assumeix el reduccionisme com estratègia metodològica desitjable per fer avançar la ciència social (Noguera, 2003).

El camp de les decisions (el perquè un individu decideix a o b) ha estat el repte de la sociologia i que la sociologia analítica vol actuar-hi. En aquest TFM no entro en una anàlisi de les decisions com ha estat fonamentat per Boudon (1981) i posteriorment per Elster (2007) i la sociologia analítica (Lizón, 2007). És un nivell molt analític i refinat que, en tot cas, suggereix fer a una tesi doctoral sobre la decisió d'abandonament dels estudis.

Les limitacions d'aquest treball són evidents i, malgrat capturar l'acció individual en elecció d'itineraris, s'hauria de cercar una possible explicació de la conducta buscant els termes dels quals siguin reduïbles, en última instància a l'acció de l'individu o a propietats individuals i fer-ho a partir de l'explicació per mecanismes.

Considero que abordar la presa de decisions segueix sent un terreny reliscós de difícil aproximació sociològica i valoro positivament la proposta elaborada per part de la sociologia analítica anomenada individualisme metodològic i l'explicació basada en mecanismes. Per tant, subratllo les mancances del present estudi en termes explicatius i apunto a la necessitat d'incorporar aquest model d'anàlisi perquè el treball fos més fructífer en termes explicatius pel que concerneix a l'elecció d'itineraris formatius i construcció de trajectòries.

5. Anàlisi de dades

5.1 Els valors perduts en la segona onada del Panel

La mostra inicial del Panel comprèn un total de 2158 estudiants l'any d'inici (2013-2014) i, en la segona onada (2014-2015), es va perdre el seguiment d'un total de 700 joves. La meua tasca durant l'abril i el maig del present curs (2015-2016) fou recuperar mitjançant entrevistes telefòniques⁵ els joves dels que s'havia perdut el seguiment i tornar-los a incorporar a la base de dades. Així, vam recuperar un total de 297 individus, fet que va situar la mostra total vàlida en 1755 i va reduir el nombre de perduts o *missings* a 403 estudiants⁶.

Taula 6. Dades bàsiques de la mostra del Panel en la segona onada del ISCY Barcelona (2014-15; 2015-16)

MOSTRA DEL PANEL	Recompte	Percentatge sobre la mostra inicial	Percentatge sobre la mostra total vàlida
Perduts inicials (valors perduts de la mostra)	700	32,4	39,9
Perduts recuperats (contactats i realitzats)	297	13,8	16,9
Perduts finals (contactats no realitzats)	403	18,7	23
Mostra restant⁷	1458	67,6	83,1
Mostra total vàlida (mostra total inicial menys els perduts finals)	1755	81,3	100
Mostra inicial	2158	100	

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Panel ISCY Barcelona (SPSS) de la segona onada.

Realitzant una taula de freqüències⁸ s'observa com els districtes de l'Eixample, Nou Barris i Horta i Guinardó acumulen un major nombre de valors perduts, sent els dos primers districtes proporcionalment més grans pel que fa el nombre de joves participants que els altres. Per altra banda, si bé la mostra restant és inferior en els altres districtes, les Corts i Sant Andreu apareixen com les zones on s'ha perdut una part més petita de la mostra al fer el seguiment en la segona onada. La taula adjunt permet copsar de aquesta distribució heterogènia, que serà analitzada amb més detall en les següents pàgines.

Pel que fa la titularitat dels centres que acollien a 4rt d'ESO els estudiants que conformen la mostra del Panel destaca un repartiment dels alumnes força equitatiu, sent un total de 1130 alumnes en centres privats o concertats i 926 en centres públics⁹. Gran part dels estudiants no recuperats estaven en un centre privat o privat concertat (360 alumnes), dels quals s'han recuperat 119 i, en canvi, 289 perduts corresponen a un centre públic, sent 163 els que vam poder recuperar.

La taula 3.3 de l'Annex presenta la distribució dels valors perduts, els perduts i recuperats en la segona onada i la mostra restant en els 27 centres educatius de l'estudi. Malgrat el nombre total d'alumnes en cada centre educatiu és diferent, una primera observació de la taula dona compte que hi ha centres on s'ha perdut una part més significativa que en d'altres de la mostra inicial. Aquest són Sagrada Família

⁵ Aquesta tasca fou realitzada conjuntament amb Albert Crespo, un company que treballava d'enquestador al GRET

⁶ A l'Annex 8.5 i 8.6 (última pàgina del treball) es presenta una taula i un diagrama per tal d'aclarir els moments (onades) i els individus no localitzats (valors perduts)

⁷ D'ara en endavant, fa referència a la mostra total vàlida menys els perduts recuperats. És a dir, el conjunt de la mostra que varen contestar l'enquesta en la segona onada sense comptar els que vaig tornar a incorporar (els perduts recuperats).

⁸ Vegeu Annex Taula 3.1 i Gràfic 3.1

⁹ Vegeu Annex Taula 3.2

Horta (31 perduts), Poeta Maragall (30 perduts), Pia Sant Antoni i Maristes Sants les-Corts (28 perduts respectivament). Pel que respecta als valors inicialment perduts i ara recuperats destaquen els 45 de Milà i Fontanals seguits dels 23 de la Vall d'Hebron i el Clot¹⁰.

Els centres educatius es localitzen en districtes que presenten entorns socioeconòmics diferents, aquí categoritzats com entorn socioeconòmic alt, mitjà i baix. Aquesta taula¹¹ permet visualitzar com es reparteixen els joves estudiats en funció de l'entorn socioeconòmic del seu centre educatiu agrupats pel districte al qual pertany el seu institut. Les dades mostren com els centres situats en Ciutat Vella i Nou Barris presenten un entorn socioeconòmic baix en la seva major part, contrastat amb el predomini d'un entorn socioeconòmic alt dels centres educatius situats a Les Corts i a Sarrià Sant Gervasi. Posteriorment, veure'm quines implicacions té i si el fet de viure en un districte influencia o es tradueix en una tendència concreta d'elecció formativa i/o laboral dels joves residents.

Ara per ara, subratllar el fet que gran part dels valors perduts en la segona onada del Panel¹² corresponen a alumnes que estudiaven quart d'ESO en centres ubicats en un entorn socioeconòmic mitjà, amb un total de 272 individus perduts i de 148 joves inicialment perduts i ara recuperats. La major part dels joves estudiats es situen en aquesta categoria, sent un total de 1299 de la mostra final vàlida, molt superior als 202 joves que provenen d'un institut d'entorn socioeconòmic alt i dels 326 on l'entorn socioeconòmic és considerat baix. A nivell de percentatges de joves perduts sobre el total de joves per a cada entorn socioeconòmic dins de la categoria "alt" s'han perdut el 16,8% de la mostra, "mitjà" el 18,7% i, finalment, "baix" el 30,9%. Les dades no són molt distants entre elles i, per tant, no són molt significatives per el cas d'un entorn "alt" i "mitjà". No obstant, fan pales com s'ha perdut un tant per cent més elevat dels joves que provenen d'un entorn socioeconòmic baix, sent aquests més difícils de recuperar mitjançant l'enquesta telefònica.

5.2 Els itineraris a la ciutat de Barcelona i els valors perduts ara recuperats

Pel que fa la distribució dels itineraris en funció de la titularitat del centre¹³ una primera aproximació mostra com la major part dels individus categoritzats dins l'itinerari curt estaven en el seu quart curs de l'ESO en un centre públic sent aquests 292. Aquesta dada contrastada amb els 63 que estaven en un centre privat o privat concertat. Per altra banda, destacar que la major part dels itineraris llargs corresponen a alumnes que estaven en un centre privat o privat concertat, contrastat amb els 400 que ho estaven en un de titularitat pública. Els itineraris mitjans són optats aproximadament el doble en estudiants de centres públics (102 individus) que en alumnes que provenen de centres privats o privats concertats (49 individus).

En relació als itineraris s'observa un predomini de l'itinerari llarg en tots els districtes de la mostra. Així, l'opció de fer Batxillerat presenta una freqüència més elevada (1174 individus) a nivell comparatiu amb els altres itineraris: 151 individus corresponen a l'itinerari mitjà i 355 a l'itinerari curt pel que fa el total de la mostra restant i recuperada. És important el fet que l'itinerari curt és més present a Nou Barris, amb una freqüència de 98 joves, Ciutat Vella amb 92 i Horta i Guinardó que acumula 51 individus en aquesta casella. Per altra banda, una primera aproximació ens permet identificar com l'Eixample, Nou Barris, Sarrià Sant Gervasi i Les Corts són els districtes que acumulen un major nombre d'estudiants que opten per la via del que aquí he conceptualitzat com itinerari llarg¹⁴.

Seguidament detallo la distribució dels valors de la mostra en els itineraris formatius identificats, categoritzats sota etiquetes que responen a la previsió probable de la durada de l'itinerari formatiu o laboral emprès específicament en funció de les opcions concretes que aquests engloben. En primer lloc, l'opció més escollida pels alumnes nascuts a l'any 1998 el 2014-2015 és cursar primer de Batxillerat, amb un total de 1196 individus representant el 68,9% sobre el total de la promoció estudiada. Per altra banda,

¹⁰ Vegeu Annex taula 3.3

¹¹ Vegeu Annex taula 3.4

¹² Vegeu Annex taula 3.5

¹³ Vegeu Annex taula 3.6

¹⁴ Vegeu Annex taula 3.7 i gràfic 3.2

un 21,9% sobre el total de la mostra estan o opten per iniciar un itinerari curt acumulant aquesta categoria un total de 380 joves. Destacar que gran part d'aquests (235 estudiants), que representen el 13,5% sobre el total de la mostra, estan fent quart d'ESO perquè han repetit aquest curs o algun altre al llarg de l'escolarització.

Taula 7. Itineraris a la ciutat de Barcelona de la promoció del 1998 (ISCY Project, 2013-2014, 2014-2015)

		Individus perduts i ara recuperats		Individus restants del PANEL ISCY		Mostra total del PANEL	
ITINERARIS IDENTIFICATS		Recòmpte	%	Recòmpte	%	Total	%
Itinerari curt	Abandó/Treball/Recerca	13	4,4	35	2,4	48	2,8
	PFI/CPPA/PA	36	12,3	27	1,9	63	3,6
	E.S.O	27	9,2	208	14,4	235	13,5
	Altres	13	4,4	21	1,5	34	2,0
	Total	89	30,4	291	20,2	380	21,9
Itinerari mitjà	CFGM	68	23,2	92	6,4	160	9,2
	Total	68	23,2	92	6,4	160	9,2
Itinerari llarg	Batxillerat	136	46,4	1060	73,5	1060	61,1
	Total	136	46,4	1060	73,4	1196	68,9
TOTAL		293	100,0	1443	100,0	1736	100

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Panel ISCY Barcelona (SPSS) de la segona onada.

Dit això, descriuré la distribució dels valors perduts recuperats en les diferents opcions que conformen les tres categories analítiques. La major part dels recuperats es situen en un itinerari llarg sent aquests 136 estudiants representant el 46,4% sobre el total d'aquests valors. En segon lloc, el 30,4% sobre el total de recuperats conformen l'itinerari curt. Els repetidors són un total de 27, els que opten per PFI/CPPA/PA en són 36 (el major nombre dins de la categoria), 13 han abandonat, estan treballant o busquen feina i, finalment, el mateix nombre es troba en la situació "altres" que contempla els cassos que no estan estudiant perquè han tingut un embaràs i/o problemes de diversa índole que els impossibiliten fer-ho. Finalment, el 23,4% escollirien fer un CFGM amb un total de 68 joves.

Efectuant el creuament entre l'itinerari i l'entorn socioeconòmic del centre¹⁵ identifiquem com els itineraris considerats curts es situen majoritàriament en entorns socioeconòmics baixos (161 individus) i mitjans (179 individus). La part que correspon a l'entorn socioeconòmic alt dins d'aquest itinerari no és estadísticament significativa. Quelcom semblant succeeix amb els itineraris mitjans. Els itineraris llargs, en canvi, es situen majoritàriament en entorns socioeconòmics de centre de secundària qualificats d'alts o mitjans. És rellevant el fet que la casella "alt" de l'itinerari llarg acumula el 89,9% sobre el total de la columna i, pel contrari, la casella entorn socioeconòmic baix coincidint amb l'itinerari curt comprèn el 38,8% sobre el total de la columna "baix", fent una relació inversament proporcional que serà abordada en l'anàlisi d'associacions.

¹⁵ Vegeu Annex taula 3.9

5.3 Els itineraris escolars curts en la segona onada del Panel: anàlisi d'associacions

La taula d'elaboració pròpia adjunta a l'Annex¹⁶ recull les variables que estan associades amb l'itinerari curt, sent aquesta darrera la variable depenent, és a dir, la que vull explicar, la conseqüència. Per fer-ho, presento les proves del chi quadrat que indiquen la probabilitat d'obtenir aquell valor sota el supòsit d'independència. Si aquest és menor de 0,05 rebutgem la hipòtesis nul·la i ens quedem amb l'alternativa (hi ha relació entre les variables). Per aquest motiu totes les que consten a la taula no tenen un chi quadrat superior a 0,05. Sabent que hi ha relació entre les variables exposades, faig constar a la taula els residus estandarditzats que ens mostren la casella que causa la relació. Els residus corregits estandarditzats indiquen la força de la associació existent quan són superiors a 1,96 (no són significatius si el valor és inferior a -1,96). Així, com més elevat sigui el residu estandarditzat corregit més està sobre representada aquella casella i podem afirmar que la variable depenent s'explica especialment per aquella opció de la independent. No descriuré totes les variables de la taula per raons d'espai i tan sols posaré èmfasi en algunes d'aquestes. Dites variables són presentades a la taula ordenades de major a menor associació amb la variable que és objecte d'estudi del present treball.

La variable que està més associada amb l'itinerari curt és la titularitat del centre (quan aquest és públic), presentant uns residus corregits de 14,9¹⁷. Les dades indiquen que, sobre el total d'alumnes matriculats a quart d'ESO en un centre públic l'any 2013-14, el 36,8% pertanyen a un itinerari curt, el 12,8% a un itinerari mitjà i el 50,4% a un itinerari llarg l'any 2014-15. En canvi, tan sols un 7,1% dels que cursaren quart d'ESO en un privat o privat concertat es situen en la categoria d'itinerari curt, escollint el 5,5% l'opció d'itinerari mitjà i el 87,4% restant optant per Batxillerat el següent any, fet que fa que apuntin o tendeixin a tenir una trajectòria formativa llarga.

En segon lloc, apareix el nivell educatiu màxim assolit pels dos progenitors amb un chi quadrat de 0 i amb uns residus corregits de 13,2 en l'opció sense estudis o estudis elementals pel cas de l'itinerari curt. La taula¹⁸ dona de compte de la importància del nivell d'estudis familiar sobre l'itinerari formatiu del fill/a. Així, els joves amb itinerari curt acumulen el 47,4% de les famílies on el màxim nivell d'estudis dels dos progenitors són estudis obligatoris o sense estudis sobre el total d'aquesta categoria i el 21,6% de famílies amb estudis postobligatoris (BUP, CFGM, CFGS, etc). En canvi, les famílies amb els dos o algun dels progenitors amb estudis universitaris tan sols representen el 9,1% dels joves amb itinerari escolar curt, el 3,8% amb itinerari mitjà i el 87% sobre el total d'aquesta categoria es situen amb els joves que tendeixen a un itinerari llarg. En aquest sentit, es dona una associació forta sent aquesta variable estadísticament significativa i presentant, per tant, una forta incidència sobre les tendències d'itineraris.

L'educació finalitzada per la mare apareix en l'anàlisi d'associació com a més determinant o amb una incidència major sobre l'itinerari comparativament amb l'educació finalitzada del pare, presentant la primera uns residus corregits de 13 per la casella sense estudis o estudis primaris de la mare i de 10,9 pel cas de sense estudis o estudis primaris del pare¹⁹.

Per altra banda, mitjançant l'anàlisi d'associació aquest estudi demostra (una vegada més) que el nombre de llibres a casa està relacionat amb l'elecció formativa i/o les vies del fracàs escolar. La casella de 0 a 10 llibres presenta uns residus corregits de 11, seguits del 7,7 l'opció de 11 a 25. Un cop d'ull a la taula adjunta a l'Annex permet veure aquesta relació proporcional de a més llibres més formació o triar camins que apunten a l'acadèmia²⁰.

Una variable especialment rellevant en relació a l'itinerari del jove és si aquest prové de generació immigrant. Tal i com apareix la taula²¹, més de la meitat dels joves arribats a Catalunya a partir dels 12 anys es troben dins de la categoria d'itinerari curt mentre que un 27,7% d'aquests estan a l'itinerari llarg. Quelcom semblant succeeix pels joves arribats fins als 11 anys, que es troben majoritàriament en

¹⁶ Vegeu Annex, taula 4.1

¹⁷ Vegeu Annex, taula 4.2

¹⁸ Vegeu Annex taula 4.3

¹⁹ Vegeu Annex taules 4.4 i 4.5

²⁰ Veure Annex taula 4.6

²¹ Vegeu Annex taula 4.7

l'itinerari curt representant el 47,6% sobre el total de la freqüència de joves de generació immigrant. S'observa el contrari pel respecte als joves nascuts a Catalunya/Espanya amb pares autòctons. En aquest cas, la major part (el 80% d'aquests) són joves que han optat per l'opció d'estudiar primer de Batxillerat. Tan sols un 12,1% estan en la casella que correspon a l'itinerari curt. És interessant que els joves nascuts a Catalunya o Espanya amb pares estrangers es situen en un 67,1% en l'itinerari llarg, i un 23,3% en l'itinerari curt. Tal i com apunten els residus corregits amb un valor de 15, si has nascut aquí amb pares autòctons tens moltes més probabilitats d'escollir un itinerari llarg sent la relació inversa amb les categories de generació immigrant amb uns residus corregits de 10,9 i de 8,9 en l'itinerari curt.

La classe social a la qual pertany el jove és rellevant ja que està fortament relacionada amb l'itinerari amb un chi quadrat de 0 i amb uns residus corregits de 10,9 per l'itinerari curt dels joves que provenen de famílies amb progenitors que pertanyen a la categoria de treballadors manuals. La taula²² conté el nombre de joves que provenen de família d'empresaris i professionals i que els seus fills han optat, després de la ESO, en un 88,2% sobre el total d'aquesta categoria analítica, per cursar primer de Batxillerat. També és el cas del 58,9% de fills de petits propietaris i treballadors no manuals malgrat la força de la associació amb l'itinerari llarg és negativa (-7,3) situant-se el 29,2% en l'itinerari curt i el 11,9% en l'itinerari mitjà. Destaca que del total de 259 joves que provenen de famílies de classe treballadora (treballadors manuals) 102 d'aquests estaven cursant Batxillerat el curs 2014-2015 representant el 39,4% sobre el total, apuntant així a cursar un itinerari llarg. No obstant, els residus corregits són de -12,4, fet que indica que aquesta casella no és la que causa la relació significativa i que la casella està infrarepresentada. Així doncs, tal i com les proves del chi quadrat corroboren, la classe social està fortament relacionada amb l'elecció formativa o laboral després de la ESO.

Pel que concerneix a l'àmbit familiar l'itinerari curt també presenta associació amb les dificultats familiars del jove per arribar a final de mes, presentant la resposta "d'acord" en aquesta qüestió un residu corregit de 6,5 i "molt d'acord" de 3,3²³ representant, si contemplem les dos opcions afirmatives, el 41% sobre el total de joves d'itinerari curt amb aquesta característica. Tanmateix, existeix una relació entre la situació contractual del pare i l'itinerari en qüestió. Per exemple, la casella dins de l'itinerari curt "assalariat amb contracte temporal" té un residu corregit de 5,6 agrupant aquest itinerari el 34,3% sobre el total de la mostra del Panel i l'opció "treballa sense contracte" presenta un residu corregit de 2,5 pel que fa l'itinerari curt i aquest agrupa el 38,9% de pares que treballen en aquestes condicions²⁴. El 58% dels pares dels joves que estan dins la categoria d'itinerari curt són assalariats amb contracte permanent, presentant una forta associació amb aquest itinerari les caselles de "assalariat amb contracte permanent" (5,6 de residus corregits) i "treballa sense contracte" (2,5 de residus corregits).

En relació a la situació laboral del pare destaca una associació amb l'itinerari curt amb un chi quadrat de 0 i un valor dels residus corregits de 4,9 en la casella "no treballa i busca feina" i amb un valor de 4,7 a "treballa a temps parcial²⁵". De fet, el 17,9% dels pares de joves amb itinerari curt no treballen i busquen feina. Aquesta categoria apareix representada en l'itinerari curt en un 34,2% sobre el total de pares que no treballen i busquen feina de la mostra del Panel. Per altra banda, és rellevant el fet que el 54,9% dels joves amb itinerari curt treballen a temps complet mentre que el 22,2% ho fa a temps parcial.

Finalment, el fet que els pares assisteixin o no a les reunions de l'escola apareix en l'anàlisi com un factor rellevant que té certa incidència sobre l'itinerari formatiu del jove. Així ho indica el chi quadrat de 0 i els residus corregits de la casella "desacord" amb un valor de 6,8 i "molt en desacord" de 4,2²⁶. El 30% dels pares de joves amb itineraris curts assisteixen a les reunions de l'escola. Aquesta dada contrasta amb el 88% dels pares de joves amb itineraris llargs que, segons constata l'alumne el moment de l'enquesta, sí que assistien a dites reunions.

Altres variables que tenen un pes significatiu sobre l'itinerari i, en concret sobre l'itinerari curt, fan referència a com l'alumne pensa que li aniran els estudis l'any de l'enquesta (2013-14) en les opcions

²² Vegeu Annex taula 4.8

²³ Vegeu Annex taula 4.9

²⁴ Vegeu Annex taula 4.10

²⁵ Vegeu Annex taula 4.11

²⁶ Veure Annex taula 4.12

obtingré "resultats dolents" (algun suspès) i, en segon terme, "resultats molt dolents" (molts suspesos), així com la qualificació que creu que té per part del professor, sent la casella que causa la relació amb aquest itinerari "sóc un estudiant que no ho fa bé²⁷". En aquest sentit, l'autopercepció i/o com resulten les notes i com és considerat el jove com a estudiant té incidència, juntament amb les altres variables considerades, sobre l'elecció formativa o laboral del jove. Per altra banda, els alumnes que afirmen tenir problemes per fer front les tasques escolars apareixen sobre representats en l'itinerari curt amb un residu corregit de 8,1 a l'opció "d'acord" i 7,6 a "molt d'acord²⁸".

Per altra banda, l'entorn socioeconòmic del centre és cabdal ja que també té incidència sobre l'itinerari formatiu. L'entorn socioeconòmic categoritzat com a baix és la casella que causa la relació amb l'itinerari curt amb uns residus corregits de 10,2. Els joves que van a un institut amb un entorn socioeconòmic alt o mitjà escullen majoritàriament (amb un 89,3% i 75,7% sobre el total respectivament) per l'opció d'iniciar un itinerari formatiu llarg. Dins de l'itinerari curt apareixen 179 joves d'entorn socioeconòmic mitjà i 161 de baix, amb tan sols 15 que provenen d'un entorn considerat alt. L'itinerari mitjà, malgrat tenir 69 joves de procedència d'un entorn socioeconòmic del centre mitjà i 71 baix, seria aquesta darrera casella la que causaria la associació amb un residu corregit de 6,7, comparat amb el residu corregit de -4 per la categoria entorn mitjà²⁹. Per tant, les dades permeten concloure que els joves que presenten un itinerari curt provenen majoritàriament de centres on l'entorn socioeconòmic és mitjà i baix.

En menor mesura, altres variables escolars així com aspectes actitudinals, conductuals i/o de percepció de les capacitats apareixen com a factors rellevants a prendre en consideració³⁰. Les variables que indiquen el tipus de currículum que s'està cursant a 4t d'ESO estan relacionades amb els itineraris tenint l'opció de cursar un currículum adaptat dins del centre una forta associació amb l'itinerari curt amb un chi quadrat de 0 i un residu corregit de 8,8³¹. També el fet de fer desdoblament de reforç de català i de matemàtiques amb uns residus corregits de 8,7 i 8,2, respectivament³².

Una altra dada rellevant fa referència al curs en el qual s'inicia l'escolarització infantil no obligatòria o obligatòria. Així, els alumnes que inicien l'escola infantil a primària tenen més probabilitats de realitzar un itinerari curt que els que l'inicien a la guarderia/escola bressol o als cursos de parvulari, presentant la casella d'inici a primària un residu corregit de 7,5 amb una chi quadrat de 0 i representant, dins de l'itinerari curt, el 41,1% de tots els joves que varen iniciar la formació a primer de primària de tota la mostra analitzada³³. En menor mesura, el nivell d'interès per les tasques escolars també té influència sobre els itineraris amb un residu corregit de 5,6 per un interès considerat baix per l'estudiant dins dels itineraris curts³⁴. També la imatge que l'enquestat considera que descriu millor en seu institut. Així, el residu de 5,2 per a l'opció "un manicomi, una presó" per l'itinerari curt ens apunta que aquesta casella causa la associació amb dit itinerari representant el 34,7% dels joves dins d'aquest itinerari. Per altra banda, la imatge "una família feliç" conté el 31,4% dels joves dins de l'itinerari curt amb un residu corregit de 3,3³⁵. Per tant, més de la meitat dels joves que formen part de la categoria d'itinerari curt tenen una imatge de l'Institut com una presó o un manicomi (34,7%) o una família feliç (31,4%). Dit d'una altra manera, un terç dels joves tenen una imatge amb una connotació molt positiva del seu centre i una mica més d'un terç d'aquests el conceben com quelcom eminentment negatiu.

El 19% dels joves dins de l'itinerari curt contesten "molt d'acord" a la pregunta "t'agrada anar a l'escola?", amb un residu corregit de 3,7 i el 53,2% contestaren "d'acord" amb un residu corregit no significatiu de -3,7. El 27% d'aquests respongueren negativament a la pregunta, amb un residu corregit de 1,3 per a l'opció "molt en desacord³⁶". Les dades apunten com al 72,2% dels joves que conformen l'itinerari curt els

²⁷ Vegeu Annex taula 4.13

²⁸ Vegeu Annex taula 4.14

²⁹ Vegeu Annex taula 4.16

³⁰ Vegeu Annex taules 4.17 i 4.18

³¹ Vegeu Annex taula 4.19

³² Vegeu Annex taules 4.20 i 4.21

³³ Vegeu Annex taula 4.22

³⁴ Vegeu Annex taula 4.23

³⁵ Vegeu Annex taula 4.24

³⁶ Vegeu Annex 4.25

agrada anar a l'escola, sent les caselles que causen l'associació amb l'itinerari a dita pregunta l'opció "d'acord", amb un residu corregit de 3,7 i "molt en desacord" de 1,3.

En relació al fet de posar-se freqüentment en problemes a l'escola apareixen les respostes "d'acord" amb un 3,5 de residus corregits i "molt d'acord" amb un residu corregit de 1,5 pel que concerneix a l'itinerari curt³⁷. No obstant, malgrat l'existència d'associació entre un comportament problemàtic dins de l'escola i el fet d'optar per un itinerari curt, cal remarcar que dins de l'itinerari curt el 90,1% dels alumnes declararen no posar-se en problemes a l'escola en el seu quart curs d'escolarització obligatòria.

El nombre de cassos de bullying a l'escola dels subjectes estudiats apareix relacionat amb els itineraris de la següent manera: a les escoles on hi ha més cassos de bullying trobem més alumnes que opten per un itinerari curt i viceversa. Aquesta associació no apareix amb una intensitat tan elevada sobre l'itinerari formatiu o laboral del jove però cal considerar que, en els joves que emprenen itineraris llargs, la major part estan en desacord o molt en desacord amb l'afirmació "al teu institut hi ha molts cassos de bullying" representant el 80,2% dels joves que encaixen dins d'aquest itinerari. En canvi, dins de l'itinerari curt el 33% dels joves contestaren "d'acord" o "molt d'acord", amb un residu corregit de 4,2 per a la primera opció i de 2,3 per a la segona.

Finalment, a la pregunta "com et sents a la vida en general?", els joves amb itinerari curt es senten en un 14,2% descontents i, malgrat no ser una part molt significativa, comparativament amb els altres itineraris, aquesta casella apareix sobrerrepresentada amb un residu corregit de 4,4³⁸. El 84,2% dels joves amb itineraris curts, però, es senten contents o molt contents amb la vida en general.

En l'anàlisi d'associació apareixen dos districtes amb major presència de joves situats en itineraris curts, comparativament amb els altres. Aquests són Nou Barris (amb un residu corregit de 6,1) i Ciutat Vella (amb un residu corregit de 5,7). El 34,8% dels joves de Nou Barris apareixen en aquesta categoria d'itinerari així com el 34,1% de Ciutat Vella. El contrari succeeix amb districtes com Sarrià Sant Gervasi on el 91,1 % dels joves estaven cursant Batxillerat l'any 2014-15 o les Corts amb el 90% d'aquests sota la categoria d'itinerari llarg³⁹. Per altra banda, apareixen dos instituts que presenten unes probabilitats més elevades, comparativament amb els altres que contempla la mostra d'Instituts, que els alumnes de la generació del 1998 que cursaren 4t d'ESO l'any següent es situessin dins d'un itinerari aquí considerat curt. El primer presenta un residu corregit de 8,9 i el segon de 7,9. De fet el 50,7% dels alumnes del primer després de l'ESO apareixen en les opcions conceptualitzades aquí com itinerari curt i el 57,1% és el cas del segon⁴⁰.

L'idioma que es parla habitualment apareix com una variable fortament relacionada amb els itineraris formatius o laborals dels joves. Així, del conjunt de la mostra els que parlen principalment el català es situen en un 89,1% en els itineraris llargs i tan sols el 5,8% en itineraris curts. En canvi, sobre el total de joves de l'itinerari curt el 49% parlen principalment castellà a la llar i el 26,7% altres llengües i combinacions⁴¹. Per tant, el fet de parlar principalment castellà fa més susceptibles als joves d'emprendre un itinerari curt que els que parlen principalment català amb un residu corregit de 4,7. La casella que apareix amb una associació més elevada és "altres llengües i combinacions", amb un residu corregit de 8,2.

El gènere està relacionat amb l'elecció d'un itinerari amb un chi quadrat de 0. Tot i així, l'associació entre les variables es fluïxa. En el cas dels itineraris curts el 58,2% són nois (amb un residu corregit de 2,8) i, en canvi, als itineraris llargs 51,8% són noies, mostrant un residu corregit de 4,2 per la categoria d'itinerari llarg⁴². En aquest sentit, malgrat el gènere està associat amb els itineraris en tant que el 58,2% dels alumnes que emprenen un itinerari curt són nois, no apareix com una variable especialment significativa o rellevant per a l'associació.

³⁷ Vegeu Annex taula 4.26

³⁸ Vegeu Annex taula 4.27

³⁹ Vegeu Annex taula 4.28

⁴⁰ Vegeu Annex taula 4.29

⁴¹ Vegeu Annex taula 4.15

⁴² Vegeu Annex taula 4.31

5.4 Anàlisi del perfil dels joves perduts, perduts i recuperats i del conjunt de la mostra amb itineraris escolars curts del Panel d'instituts de secundària (Barcelona, 2013-2016)

En primer lloc, em dispo a comparar els joves que si que contestaren la segona onada i declararen que no estudiaven o algunes de les opcions contemplades dins de l'itinerari curt amb els recuperats a través de l'enquesta telefònica a partir de les variables capturades en l'enquesta inicial en la primera onada de l'estudi. Ho faré servint-me de la següent taula comparativa d'elaboració pròpia a partir de les dades de la matriu de SPSS. Tal i com es pot comprovar en aquesta taula el tant per cent de joves que presenten certes característiques dins de l'itinerari curt són molt semblants, sense presentar diferències substancialment significatives. Aquest fet dóna compte de que existeix un cert perfil majoritari dins d'aquest grup o població i que, en el seu defecte en alguns trets més heterogenis, existeixen característiques que els fa més semblants entre ells, almenys, comparativament amb la resta d'itineraris.

En segon lloc, realitzo una comparació dels joves que van ser incorporats a la mostra del Panel a partir de les trucades telefòniques i declararen seguir o pertànyer a un itinerari curt i els que no ho feren i consten com a valors perduts de l'estudi. Sabent quines variables estan més associades amb l'itinerari curt pretenc analitzar el perfil social dels joves perduts o missings de l'estudi per tal de saber si són susceptibles de pertànyer a la categoria d'itinerari curt, tal i com es formula a la hipòtesis¹ del present treball.

De moment, els valors perduts inicials i recuperats rebutgen la hipòtesis de partida en tant que, si bé el repartiment de la mostra en funció dels itineraris no és heterogeni, no es concentren majoritàriament en un itinerari curt sent el repartiment el següent: el 46% dels perduts recuperats corresponen a l'itinerari llarg, el 23% d'aquests a l'itinerari mitjà i el 30% restant pertanyen a un itinerari considerat curt. Per tant, aquesta darrera categoria no aglutina la major part dels perduts recuperats, com es pressuposava des d'un inici.

Pel que fa els valors perduts dels quals no he pogut fer el seguiment i que, conseqüentment, desconec el seu itinerari, l'anàlisi del perfil apunta a que una part d'ells tenen altes probabilitats de pertànyer a un itinerari curt. Aquest càlcul és aproximat i es basa amb visualitzar dins dels perduts un tant per cent que presenta característiques que, com hem vist anteriorment, fa que el jove tingui més probabilitats de seguir un itinerari curt. Sabent les variables més significatives, detallo els resultats d'algunes d'aquestes agrupades en els àmbits corresponents.

En relació a l'àmbit personal, un 21,3% de la mostra dels valors perduts en la segona onada provenen de generació immigrant i un 14% han nascut a un altre país. És rellevant que al 21,8% d'aquests parlen el català com a idioma principal a casa.

Pel que fa la vida a l'institut, al 33,6% no els hi agrada anar a l'escola, un 21,9% tenen problemes per fer tasques escolars, un 40,2% han tingut un problema amb algun professor i el 31,9% d'aquests, tal i com s'indica la següent taula, tenen problemes per fer front a les tasques escolars. El 26,6% dels joves associen el seu institut amb una imatge negativa. El 90,7% d'aquests van a instituts on el seu entorn socioeconòmic és considerat mitjà o baix. El 9,8% dels estudiants afirmaven que si no obtenien el graduat deixarien d'estudiar, es posarien a treballar o farien un PFI, CPPA o APA, sense contemplar el cas de repetir (fet que els situa molt probablement en un itinerari curt), opció que desconexim pel moment.

Pel que concerneix a dades de la unitat familiar, un 30% de la mostra analitzada té pares amb estudis bàsics o sense estudis i un 9,7% el pare en situació d'atur. Per altra banda, el 26,6% d'aquests joves tenen de 0 a 25 llibres a casa seva i un 30% dels seus pares no assisteixen a les reunions de la seva escola. Finalment, el 15,3% són fills/es de treballadors manuals no qualificats.

Aquesta radiografia de la mostra de valors perduts realitzada a partir del perfil capturat en l'enquesta inicial considerant les variables que tenen major pes o que estan més relacionades amb emprendre itineraris curts dóna compte com els valors perduts presenten una més alta probabilitat de seguir un itinerari curt comparativament amb el conjunt de la mostra restant. Malgrat això, controlant les variables de les quals dispo no puc fer un pronòstic més acurat.

Aquest fet també es pot sustentar en la dada que els valors perduts es situen majoritàriament a l'Eixample (95 individus), Nou Barris (69) i Horta i Guinardó (67) que, com hem vist, són els barris on hi ha més probabilitat teòrica d'emprendre un itinerari curt. Per exemple, en el cas de Nou Barris el 34,7% dels joves que formen part de la mostra restant consten com a itinerari curt. Pel cas de l'Eixample el valor és del 14,8% i per Horta i Guinardó és d'un 26,4%. Aquest fet apunta a que és plausible que joves que es estudien l'ESO en aquests districtes i tenen el perfil social anteriorment esmentat i corroborat estadísticament optin per fer un itinerari curt.

En aquest sentit, la resposta és que una part dels valors perduts és susceptible de seguir un itinerari curt, realitzant un pronòstic de tendències a partir de les taules i variables anteriorment analitzades però que aquest no és, en cap cas, la majoria. Així doncs, malgrat aquesta part de joves que tenen majors probabilitats teòriques de triar un itinerari curt podria ser més elevada en termes percentuals dins dels valors perduts que dins de la mostra restant sobre el total de cada conjunt, donat que no són la meitat o la majoria, qüestiono la hipòtesi 1 d'aquest treball.

Taula 8. Comparativa dels perfils dels joves amb itineraris escolars curts del Panel del ISCY (promoció del 1998, Barcelona)

VARIABLES		VALORS PERDUTS SEGONA ONADA			ITINERARI CURT					
		Valors perd.	Rec	%	Perd. i Rec	Rec	%	Most. Rest	Rec	%
PERSONAL	Homes	208	359	57,9	51	84	60,7	153	266	57,5
	Han nascut a un altre país	45	322	14,0	15	89	16,9	54	291	18,6
	Provenen de Generació Immigrant	71	334	21,3	39	74	52,7	127	238	53,4
	Parlen català com a idioma principal a casa	80	367	21,8	6	65	9,2	23	196	11,7
VIDA A L'INSTITUT	Titularitat pública del Centre (ESO)	126	367	34,3	68	84	81,0	224	271	82,7
	Entorn Socioeconòmic del centre (Mitjà i Baix)	333	367	90,7	82	84	97,6	258	271	95,2
	No els hi agrada anar a l'escola	122	363	33,6	26	84	31,0	69	267	25,8
	Han repetit algun/s cursos/s al llarg de l'escolarització	59	270	21,9	21	42	50,0	49	119	41,2
	Han tingut problemes amb algun professor	144	358	40,2	44	82	53,7	116	261	44,4
	Tenen problemes per fer front a les tasques escolars	115	361	31,9	39	81	48,1	120	263	45,6
	Si no s'obté graduat el expect. It Curt (menys repetir)	33	338	9,8	26	80	32,5	54	257	21,0
	Associació Institut amb una imatge negativa	95	358	26,5	67	81	82,7	187	255	73,3
DADES DE LA UNITAT FAMILIAR	Nivell d'estudis de la mare (sense o bàsic)	106	347	30,5	48	81	59,3	133	251	53,0
	Nivell d'estudis del pare (sense o bàsic)	114	377	30,2	45	71	63,4	128	237	54,0
	Fills/es de treballadors manuals qualificats i no qual.	53	346	15,3	26	77	33,8	91	247	36,8
	Pare en situació d'atur	33	340	9,7	12	73	16,4	43	333	12,9
	Número de llibres a la llar (entre 0 i 25)	94	357	26,3	54	82	65,9	138	266	51,9

Número de llibres a la llar (entre 0 i 100)	199	357	55,7	70	82	85,4	222	266	83,5
Els pares assisteixen a les reunions de l'escola	115	361	31,9	23	79	29,1	85	261	32,6
TOTAL	403			89			291		

Font: Elaboració pròpia a partir de la matriu de dades del ISCY (Barcelona 2013-2016).

En tercer lloc, em dispo a comparar a partir de la taula 9 els perfils de tots els joves de la mostra del Panel de l'estudi amb tots els joves que constaven inicialment com a valors perduts (això és, els valors perduts i els perduts recuperats). Aquesta comparació l'entenc com un control de l'anterior per rebutjar o acceptar la hipòtesis en tant que, sabent que hi ha variables que tenen influència sobre l'elecció de l'itinerari després de l'ESO i que la mostra restant mostra una clara tendència a realitzar o iniciar un itinerari llarg sent aquest el cas del 68,9% dels joves estudiats i, en canvi, les opcions contemplades dins del curt representen el 21,9% d'aquests i, l'itinerari mitjà, acull el 9,2% restant, si els valors són semblants en termes percentuals entre els dos conjunts o poblacions comparats podria significar que es donarà un repartiment similar pel que fa a l'elecció d'itineraris (sent l'itinerari llarg majoritari, com es constata a la segona onada de la mostra restant).

En termes generals, una primera aproximació comparativa permet visualitzar com les dos poblacions no disten molt en termes de percentatges i que, per tant, són més semblants que diferents, podent ser la mostra dels valors perduts inicials i els recuperats una submostra de l'altra mantenint certa proporcionalitat. Així succeeix pel que fa l'entorn socioeconòmic del centre, la titularitat d'aquest, el gènere dels joves, els que tenen els pares en situació d'atur i el nombre d'alumnes proporcionalment que han tingut problemes amb algun professor.

No obstant, una observació més detallada permet copsar com hi ha certes variables (que presenten associació estadística amb un itinerari curt) que apareixen amb major presència en el cas dels valors perduts que en la mostra total. En aquest sentit, els valors perduts presenten un major nombre d'alumnes que provenen de generació immigrant (el 27% d'aquests, un total de 159) comparativament amb els del conjunt de la mostra (230 joves, representant el 17% d'aquesta). També hi ha menys joves que parlen el català com a llengua principal a casa (23,9% dels cassos dels valors perduts) comparat amb el 30,6% del total de la mostra. Identifiquem un major nombre de repetidors entre els valors perduts (22,1%) contrastat amb el 7,9% per cent de la mostra general. De fet, entre els valors perduts trobem 103 individus que han repetit algun curs al llarg de l'escolarització obligatòria i, en canvi, en són 91 els repetidors de la mostra restant. També és significatiu el fet que el 44,2% del total dels valors perduts tenen problemes per fer front a tasques escolars (280 individus) i, en canvi, de la mostra restant en són un total de 301 que representen el 21,8% sobre el total d'aquesta. Els joves dels valors perduts declararen a quart d'ESO que si no obtenien el graduat, descartant l'opció de repetir, s'acollirien a alguna de les opcions que aquí he considerat itinerari curt en un 12,6% d'aquests i, en canvi, del total de la mostra restant tan sols un 7,3% afirmaren que ho farien. També existeix una diferència substancial si comparem el nivell màxim d'estudis finalitzats pels dos progenitors. Pel cas dels valors perduts el 39,2% dels alumnes tenen una mare amb un nivell d'estudis elementals o sense estudis quan, a la mostra restant, la tenen el 25%. Pel que fa el pare, la mateixa categoria comprèn el 44,3% dels valors perduts i, altrament, representa el 27,1% dels joves de la mostra general.

També puc afirmar que els joves dels valors perduts tenen menys llibres a la llar que els de la mostra restant, ja que més de la meitat tenen entre 0 i 100 llibres (60% d'aquests) i, ans el contrari, aquesta opció representa el 20% de la mostra restant. Per altra banda, el 34% dels perduts afirmaren tenir entre 0 i 25 llibres quan aquesta opció representa el 21,9% de la mostra restant.

En darrer terme, les diferències més notòries es troben en la part proporcional dels joves dels valors perduts els pares dels quals assisteixen a les reunions d'escola (24,6% d'aquests) mentre que els de la mostra restant ho fan en un 84,2%. També en l'associació negativa quan es preguntà per quina imatge descrivia millor el seu institut, ja que el 97,9% dels valors perduts ho associaven amb una imatge negativa

mentre que la mateixa resposta s'obtingué en el 70,4% de la mostra restant. També cal destacar que dels 608 valors perduts que contestaren a la pregunta "quina feina realitza el teu pare?" 112 digueren que eren fills de treballadors manuals qualificats i no qualificats (el 18,4% d'aquests). Per altra banda, de la mostra total on s'obtingueren 1349 respostes tan sols 202 afirmaren tenir un pare dins la mateixa categoria, representant el 15% sobre el total de la mostra restant.

En efecte, el perfil social dels joves perduts en l'estudi presenta diferències notòries comparativament amb el dels joves que conformen la mostra restant. Dites diferències apunten a que, percentualment, hi ha més individus en aquest primer subgrup amb un itinerari curt envers als de la mostra general del Panel d'estudiants. No obstant, aquestes no són suficientment significatives en termes percentuals com per concloure que es situarien probablement i de manera majoritària dins d'un itinerari curt. Per tant, rebutjo la hipòtesis de partida segons la qual la major part d'aquests s'inserien el 2014-2015 en una opció conceptualitzada aquí com a Itinerari curt.

Taula 9. Comparativa dels perfils de tots els joves de la mostra del Panel amb tots els valors perduts (promoció del 1998, Barcelona)

Variables		Total Valors perduts	Rec.	%	Total Mostra Restant	Rec.	%
PERSONAL	Homes	352	639	55,1	720	1391	51,8
	Han nascut a un altre país	74	578	12,8	122	1335	9,1
	Provenen de Generació Immigrant	159	584	27,2	230	1332	17,3
	Parlen català com a idioma principal a casa	155	649	23,9	431	1407	30,6
VIDA A L'INSTITUT	Titularitat pública del Centre (ESO)	289	649	44,5	637	1407	45,3
	Entorn Socioeconòmic del centre (Mitjà i Baix)	574	649	88,4	1205	1407	85,6
	No els hi agrada anar a l'escola				300	1369	21,9
	Han repetit algun/s cursos/s al llarg de l'escolarització	103	467	22,1	91	1151	7,9
	Han tingut problemes amb algun professor	200	634	31,5	463	1381	33,5
	Tenen problemes per fer front a les tasques escolars	280	634	44,2	301	1381	21,8
	Si no s'obté graduat el expect. It Curt (menys repetir)	76	604	12,6	97	1335	7,3
	Associació Institut amb una imatge negativa	612	625	97,9	962	1366	70,4
DADES DE LA UNITAT FAMILIAR	Nivell d'estudis de la mare (sense o bàsic)	242	618	39,2	339	1355	25,0
	Nivell d'estudis del pare (sense o bàsic)	215	485	44,3	357	1317	27,1
	Fills/es de treballadors manuals qualificats i no qual.	112	608	18,4	202	1349	15,0
	Pare en situació d'atur	71	593	12,0	125	1321	9,5
	Número de llibres a la llar (entre 0 i 25)	216	635	34,0	305	1390	21,9
	Número de llibres a la llar (entre 0 i 100)	381	635	60,0	615	1390	44,2
	Els pares assisteixen a les reunions de l'escola	155	630	24,6	1160	1378	84,2
TOTAL		700			1458		

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del ISCY.

6. Conclusions i perspectives

La hipòtesi¹ segons la qual els valors perduts del International Study of City Youth a Catalunya (Barcelona) en la segona onada del Panel (700 casos) no es reparteixen homogèniament en les tres categories (itinerari llarg, itinerari mitjà i itinerari curt) sinó que hi ha més individus en la categoria d'itinerari curt queda rebutjada i, consegüentment, acceptem la hipòtesi nul·la. Així ho indica el fet que els valors perduts inicialment i ara recuperats no es concentren majoritàriament en un itinerari curt sent el repartiment el següent: el 46% dels perduts recuperats corresponen a l'itinerari llarg, el 30% d'aquests a un itinerari considerat curt i el 23% restant pertanyen a un itinerari mitjà. Així doncs, aquesta darrera categoria no aglutina la major part dels perduts recuperats, com es pressuposava des d'un inici. En relació a la probable pertinença en les diverses tipologies d'itineraris construïdes dels joves que finalment consten com a perduts (un total de 403 individus), tampoc semblen pertànyer majoritàriament a un itinerari curt. Ho afirmo a partir de la comparativa del perfil dels joves que conformen la mostra del Panel en la segona onada i els tornats a incorporar en aquest a través de les trucades telefòniques en el treball de camp i que declararen seguir o ubicar-se en un itinerari curt, amb els que no ho feren i consten com a valors perduts de l'estudi. Sabent les variables que estan més associades amb dit itinerari i realitzant un anàlisi del perfil concloc que la major part de la mostra que consta actualment com a perduts no presenta un perfil que indiqui que tenen majors probabilitats de seguir un itinerari curt.

Per aquest fet, si bé puc afirmar que el perfil social dels joves que inicialment conformaven els valors perduts és diferent en termes comparatius que els de la mostra restant, tal i com he detallat en l'anterior anàlisi, aquestes diferències no són substancialment notòries com per defensar que gran part d'aquests tenen més probabilitats de triar una opció que aquí es contempla com un itinerari curt. Malgrat les variables que tenen major influència sobre l'itinerari curt estan més representades entre els valors perduts en termes estadístics i, comparant percentualment les dues poblacions, la categoria d'itinerari curt presenta un percentatge més elevat en els valors perduts que en la mostra restant, aquesta categoria no aglutina la major part de la mostra. Així, hi hauria un repartiment heterogeni (major concentració de freqüència en l'itinerari llarg) entre els tres itineraris conceptualitzats seguint proporcions semblants a les de la mostra restant, fet que apunta que els valors perduts serien una submostra de la restant amb una lleugera sobrerepresentació de dit itinerari curt. En aquest sentit, no s'acumularien la major part dels subjectes estudiats en un itinerari curt i, atenent-me a aquesta predicció, qüestiono la hipòtesi¹ de partida amb la qual es va iniciar el present treball.

En relació a la hipòtesi 2, que afirma que hi ha variables que influeixen en deixar els estudis aviat i que existeixen relacions entre variables personals, familiars i de la vida escolar amb els itineraris, s'ha corroborat i, en efecte, accepto la hipòtesi 2 com a vàlida. Concretament, variables com la classe social del jove, el nivell d'estudis familiar i la titularitat del centre es presenten, havent realitzat l'anàlisi d'associació, com estadísticament significatives i relacionades amb l'elecció formativa i/o laboral després del quart curs de l'Educació Secundària Obligatòria dels joves de la generació del 1998 de Barcelona que constitueixen la mostra.

Específicament, la variable que està més relacionada amb l'itinerari curt és la titularitat del centre quan aquest és públic. En segon lloc, el nivell educatiu màxim assolit pels dos progenitors "sense estudis o estudis elementals" pel cas de l'itinerari curt. Cal considerar que l'educació finalitzada per la mare presenta una major incidència sobre l'itinerari comparativament amb l'educació finalitzada del pare. En tercer lloc, el nombre de llibres a la llar apareix com especialment rellevant mostrant una relació proporcional de a més llibres més formació o més probabilitats d'iniciar el Batxillerat i emprendre una trajectòria que apunta a la Universitat. En quart lloc, una altra variable especialment rellevant en relació a l'itinerari (curt) del jove és si aquest prové de generació immigrant. En cinquè lloc, la classe social a la qual pertany el jove en funció de l'ocupació de la seva família està relacionada amb l'elecció formativa o laboral del fill/a després de l'ESO. Concretament, l'opció de l'itinerari curt pels joves que provenen de famílies amb algun dels progenitors sota la categoria de treballadors manuals qualificats o no qualificats. En relació a l'àmbit laboral i socioeconòmic i comparativament amb es altres itineraris, els joves amb itineraris curts provenen de famílies on els pares treballen menys amb contracte permanent o estan a l'atur i busquen feina. Per altra banda, aquests assisteixen menys a les reunions de l'escola

comparativament amb els pares els fills dels quals consten que segueixen o tendeixen a un itinerari mitjà o llarg.

Per altra banda, apareixen altres variables que, en menor mesura, també estan relacionades amb l'elecció aquí estudiada. Algunes fan referència a la percepció de com els hi va el curs i de les notes que obtindran, les dificultats que tenen per fer front a les tasques escolars, el currículum que s'està cursant (diversificació curricular) i si es fa desdoblament de català o castellà, la imatge que pensen que el professor té d'ells com estudiant (un estudiant dolent), si els hi agrada anar a l'escola (els hi agrada i no els hi agrada), la imatge amb la qual associen el seu institut (imatge negativa), la presència elevada de cassos de bulliing fins a qüestions com l'idioma que es parla principalment a casa (majoritàriament el castellà o altres llengües), degudament detallades i analitzades en la part de l'anàlisi. Malgrat les associacions entre un comportament disruptiu i el fet de no agradar estar dins la institució escolar, fer constar que al 72,2% dels joves que conformen l'itinerari curt declararen que els hi agrada anar a l'escola i que el 90,1% d'aquests contestaren que no es posen freqüentment en problemes dins l'Institut.

Per acabar, l'entorn socioeconòmic de l'Institut dels joves estudiats està associat amb els itineraris. Conclo que els joves que consten dins del que aquí he categoritzat com itinerari curt provenen majoritàriament de centres on l'entorn socioeconòmic és mitjà i baix. Quelcom semblant succeeix si analitzem els itineraris posteriors a quart d'ESO en funció dels instituts, on es donen associacions i diferències estadísticament significatives, tal i com he demostrat anteriorment.

Malgrat no ser cap descobriment dins la sociologia de l'educació, aquest estudi corrobora que, en el cas de la generació del 1998 a la ciutat de Barcelona i pel que fa l'elecció realitzada després del l'ESO, aquesta és influenciada i depèn parcialment de variables estructurals (classe social, país d'origen, llengua que es parla a casa i entorn socioeconòmic del centre) i, malgrat mostrar associació, aquests itineraris depenen menys de les autoconcepcions de les capacitats, les percepcions personals i aspectes conductuals (com creuen els alumnes que els aniran els estudis, com es qualifiquen com estudiants, si els hi agrada estar o anar a l'escola, si tenen problemes per fer front a les tasques escolars, si es posen en problemes a l'escola, entre d'altres). En aquest sentit, les teories de la correspondència segueixen sent vigents i aplicables a la realitat catalana, amb certs matisos que argumentaré en les següents línies.

En relació al conjunt d'itineraris contemplats en aquest estudi i a mode de conclusió, s'observa una clara tendència a fer Batxillerat per la major part de la mostra (tant dels valors perduts, els recuperats com de la mostra restant), quedant l'opció d'itinerari curt en segon lloc i, en menor proporció, la via de la Formació Professional conceptualitzada aquí com itinerari mitjà. Per tant, s'està donant de manera majoritària a la ciutat de Barcelona per part dels joves de la generació del 1998 una opció formativa que permet accedir a l'acadèmia i que passa conseqüentment pel Batxillerat. Conclo, pel que concerneix als joves estudiats, que s'està donant una clara tendència a emprendre una major formació després de la ESO en totes les classes socials com possible estratègia de reproducció i que aquest fet generarà la conseqüent inflació de credencials d'aquesta generació així com la traslació de l'estructura que comportaria una mobilitat horitzontal, en termes de Bourdieu (1998).

Considero que en un moment històric i conjuntural de crisi econòmica hi ha una tendència per seguir estudiant en itineraris formatius llargs. Per aquest motiu, defenso que a major crisi econòmica més es prolonguen els itineraris en el temps. Dit de manera planera, és una època on millor estudiar que estudiar poc, on les famílies podrien pressionar perquè els fills/es estudiïn i on gran part dels joves veurien aquesta opció com necessària o atractiva, almenys més que incorporar-se al mercat laboral amb unes condicions poc favorables i sovint precàries. L'opció de seguir estudiant sembla ser, doncs, una alternativa bona per a tothom: pels propis joves, per les famílies i per les empreses.

Tanmateix, en períodes de crisi predominen els itineraris mitjans amb tendència a llargs inclús dins de la classe obrera. Malgrat la major part dels joves que opten per itineraris curts provenen d'aquesta classe social, s'observa una tendència per seguir altres vies que els allunyin de l'itinerari curt. És per això, donat que l'individu no escull habitualment amb total llibertat i amb plena informació sinó que està condicionat rebent pressions i/o influències del seu entorn proper (pares i amics) i de les institucions (sistema

educatiu, mercat laboral, etc) apunto que les estratègies dels individus varien també en funció de la conjuntura econòmica (la manca d'espai no permet incidir més clarament en aquest aspecte).

Apunto com a hipòtesi que l'estructura i funcionament del sistema educatiu té influència sobre l'elecció formativa dels individus. Per a l'ocasió, el cas espanyol ha evolucionat des del sistema de vies separades al sistema de vies connectades (Merino et al., 2006) i que, malgrat l'actual LOGSE vagi en detriment de la comprensivitat del sistema educatiu espanyol apostant per una major centralització i el retorn a la doble via acadèmica, com he argumentat anteriorment, la seva aplicació no complerta en el moment de l'elecció que és objecte d'estudi d'aquest treball fa que trobem menys joves en itineraris curts en tant que tenen més opcions per escollir. De la mateixa manera, aquests joves ho tenen més fàcil per saltar d'una via a l'altra inclús sense haver obtingut el graduat en ESO, tal i com he mostrat en la part de contextualització. Almenys no se'ls va fer triar entre la doble via (acadèmica i professional) en el tercer curs de l'ESO.

Un sistema educatiu comprensiu proporciona més oportunitats als individus reduint les trajectòries erràtiques i de no continuïtat en el sistema d'ensenyament. Lògicament, a més oferta més itineraris i més opcions per escollir en les diferents situacions de formació. Seria aquest el cas dels joves amb itineraris escolars curts que he estudiat ja que tenen opcions de vies connectades no irreversibles després de l'ESO amb o sense graduat ja que, com feren notar Merino, García, Casal (2006) és competència dels dispositius de transició disminuir la ràtio entre la població que abandona l' ESO sense acreditació (*població real*) i la població que, finalment, inicia una experiència de formació per a la inserció (*població efectiva*).

Pel que concerneix a la teoria sociològica en educació, les teories de la reproducció cultural i de la correspondència (Bowles i Gintis, 1976; Bourdieu, 1996; Bourdieu i Passeron, 1977-1970; Bourdieu i Saint Martin, 1974-1970) queden reafirmades i reforçades per l'anàlisi i les conclusions del present treball. Així, es demostra que el sistema educatiu espanyol està pensat i dissenyat per a la desigualtat i que, les famílies i els individus, utilitzen estratègies de reproducció i de reconversió de capitals en un sistema on els credencials són importants per mantenir o modificar la posició en l'estructura social. En l'anàlisi es demostra com hi ha factors i variables que tenen incidència sobre l'elecció formativa o laboral dels joves sent condicionants dels seus itineraris i posant en qüestió el funcionament del sistema meritocràtic segons la premissa de cadascú en funció dels seus mèrits en un marc d'igualtat d'oportunitats.

La teoria sobre els itineraris evoca llum sobre els itineraris curts mostrant la seva elevada complexitat i el seu caràcter minoritari comparativament amb els altres. Per altra banda, l'aportació és incorporar elements dels itineraris a la teoria de l'educació aquí emprada i viceversa, enriquint-se les dues perspectives utilitzades per estudiar aquest objecte d'estudi.

Finalment, esmentaré algunes de les limitacions que presenta aquest estudi així com possibles perspectives de futur. Una de les limitacions més importants fa referència al fet d'incloure, a l'hora d'elaborar la categoria analítica d'itinerari curt, els repetidors de quart d'ESO. És a dir, en el cas de que el jove enquestat en la segona onada (2014-15) declarés que estava cursant quart d'ESO de nou o, en el seu defecte, l'any 2015-16, quan vaig fer la repesca dels valors perduts, afirmés que l'any passat estava fent quart d'ESO, entren a la categoria d'itinerari curt. Aquest fet obeeix a que, sense comptar amb els repetidors a quart d'ESO, aquest itinerari no comptava amb una freqüència suficient per ser estadísticament significatiu donada la grandària de la mostra i l'elevada freqüència d'individus que optaven per fer Batxillerat. La justificació d'haver optat per fer-ho així està degudament argumentada i detallada en l'apartat de procediments metodològics.

A grans trets, és cert que hi ha alumnes que han repetit quart d'ESO i optaran per opcions que els situarien fora de la categoria d'itinerari curt i que el present estudi no pretén ser determinista sinó tan sols mostrar tendències d'elecció. Defenso que és més probable que aquests joves repetidors realitzin un itinerari curt que un itinerari llarg i, operant en termes majoritaris, opto per incloure'ls en aquesta categoria analítica. Per tant, l'estudi pateix un biaix pel fet que les variables que es relacionen amb dit itinerari han estat creuades amb una variable categoritzada que inclou repetidors. Conscient d'aquest problema, que pot afectar a la validesa en tant que podria ser que aquestes variables no estiguessin tan associades amb

l'itinerari curt (seguint mostrant una associació, però) i que alguns d'aquests joves (presumptament una minoria estadísticament no significativa) optessin per opcions que els allunyin d'un itinerari curt.

La segona limitació fa referència a la durada de les dades utilitzades ja que aquest estudi comprèn tan sols dos anys del Panel i que, per tant, joves que han optat per un itinerari curt podrien seguir estudiant el present curs acadèmic (2015-2016) i no constarien en aquest Treball Final de Màster. També podria succeir, i de fet està passant, que joves que optaren per fer Batxillerat que, com hem vist, són la major part de la mostra, ho deixessin al primer o al segon any i passessin a formar part del poc gruix de la mostra del Panel que em consta com itinerari mitjà. Aquest darrer fet el considero més plausible i estadísticament més significatiu en tant que penso que tindrà una major freqüència que els joves que passin de l'itinerari curt al Itinerari llarg a curt termini. No obstant, aquesta és una prospecció realitzada en base al fet de saber les tendències que es donen a Catalunya pel que fa a la formació i a la realització de les enquestes per telèfon en la tercera onada del Panel dins del GRET fora del context de pràctiques.

Una tercera limitació és l'aparent dificultat d'estudiar els itineraris curts amb una mostra de Panel on es van perdent individus. Com he citat en el marc teòric, segons les dades del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014, l'evolució global experimentada al llarg de set anys (2007-2013) mostra com, des del primer any, la disminució del percentatge d'abandonament prematur dels estudis ha estat una constant. El present estudi, que afegiria dades del curs 2013-14 i 2014-15, mostra com el nombre d'individus que es situen en un itinerari d'abandonament prematur dels estudis o de no continuïtat en el sistema d'ensenyament es molt menor comparativament amb la resta d'opcions, representant aquest el 21,9% sobre el total de 1736 individus que contempla la mostra vàlida total de Panel d'estudiants a la ciutat de Barcelona. Considerant la representativitat de la mostra aquí analitzada, tan sols un 2,8% sobre el total de la mostra vàlida està en una opció d'abandonament, de treball o de recerca de feina l'any posterior o durant quart d'ESO. No obstant, l'abandonament prematur a la ciutat de Barcelona segons el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014) es situava en el 24,7% l'any 2013. Aquest fet fa pensar que aquesta opció està infrarepresentada en aquest estudi per algun biaix, tal i com pressuposava al principi i, malgrat la major part dels valors perduts no pertanyen a aquesta categoria o a la més àmplia d'itinerari curt, l'anterior anàlisi mostra com una part d'aquests (proporcionalment més gran que el 21,9% del total de la mostra) són susceptibles d'encabir-se dins d'aquesta categoria corregint així la distància entre les dades constatades en altres estudis.

En relació a les perspectives de futur del tema escollit caldria fer el seguiment d'aquests joves durant els quatre anys que engloba l'estudi del qual es nodreix aquest Treball Final de Màster. D'aquesta manera es podria veure si hi ha canvis de tendències en els itineraris així com les diferents vies que els joves escullen. Per exemple, resultaria profitós visualitzar quants dels joves categoritzats dins de l'itinerari curt accedeixen a l'itinerari mitjà, quants abandonen els Cicles Formatius, quants deixen el Batxillerat i fan Cicles i aquest tipus de qüestions així com procurar analitzar els perfils i les associacions més significatives. Fora convenient estudiar més detingudament les relacions que es donen entre es variables, podent apreciar el grau de correlació i la direcció d'aquesta. Per tant, amb el mateix programari d'anàlisi estadístic, s'haurien de fer proves de correlació mitjançant quocients com Perarson, Tau-b Kendall i Sperman, l'anomenada regressió estadística i els gràfics de dispersió. Més enllà de les taules de freqüències, de contingència i les proves d'associació aquí aplicades, caldria fer un tractament de dades més acurat que contemplés l'anàlisi multivariat.

Pel que concerneix al meu objecte d'estudi, els joves amb itineraris curts i la no continuïtat en la formació escolar, seria pertinent analitzar com joves, amb igualtat de condicions (de procedència social, de perfil social, de context socioeconòmic, etc) trien itineraris diferents. Per què joves amb orígens socials molt semblants opten per abandonar i d'altres, en canvi, per seguir estudiant? Quina o quines són les variables que tenen més pes o estan correlacionades amb el fet de seguir estudiant? Quines peculiaritats presenten aquests joves? Quins arguments donen? Què els empeny a seguir estudiant? I a abandonar? Se'm presenten com preguntes suggerents que podrien orientar futures recerques.

Finalment, se'm presenta com a necessitat d'un estudi sociològic sobre itineraris incloure la vessant qualitativa així com incorporar elements de la sociologia analítica per tal d'abordar la presa de decisions i aprofundir en la comprensió i explicació de l'objecte d'estudi en qüestió.

7. Referències bibliogràfiques

Ajuntament de Barcelona. (2016.) *Educació i Nova Ciutadania. El sistema educatiu a Espanya i Catalunya*. Recuperat de http://www.educacio.novaciutadania.bcn.cat/ca/el-sistema-educatiu-a-espanya-i-catalunya_582

Boudon, R. (2006). El homo sociologicus. Ni idiota racional ni irracional, a Noguera, J. (2010). *Teoría Sociológica Analítica*. Madrid: CIS.

Bourdieu, P. (1998). Las estrategias de conversión (extret de la distinció), a Fernández Enguita, M. (comp.) *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Barcelona: Ariel.

Casal, J *et al.* (2006). Aportaciones Teóricas y Metodológicas a la Sociología de la Juventud desde la Perspectiva de la Transición. *Papers. Revista de Sociología*, núm 79, p. 21-48.

Casal, J *et al.* (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers. Revista de Sociología*, núm 94/4, p 1139-1162.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2014). *Anàlisi del rendiment acadèmic a l'ensenyament obligatori de Catalunya*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2014). Sistema d'indicadors d'Ensenyament de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Consorci d'Educació de Barcelona. (2012). *Pla integral de millora de l'escolarització i tractament de l'absentisme escolar de Barcelona*. Generalitat de Catalunya. Ajuntament de Barcelona.

Consorci d'Educació de Barcelona. (2014). *L'escolarització a la ciutat de Barcelona. Curs 2013-2014. Recull Estadístic. Juny de 2014*. Generalitat de Catalunya. Ajuntament de Barcelona.

Consorci d'Educació de Barcelona. (2015). *Mapa de recursos de suport escolar a Barcelona*. Generalitat de Catalunya. Ajuntament de Barcelona.

Domínguez, A i Simó, M. (2003). *Tècniques d'investigació social quantitatives*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Elster, J. (2007). *La explicación del comportamiento social*. Barcelona: Gedisa.

Ensenyament (2015). *Anuari Estadístic de la Ciutat de Barcelona 2015*. Ajuntament de Barcelona.

Farré, M. (2005). *Estadística: un curs introductor per a estudiants de ciències socials i humanes. Volum 1. Descriptiva i exploratòria univariant*. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. Departament de Matemàtiques.

Fernández, M; Mena, Luis; Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales*. Núm 29.

García, M *et al.* (2013) Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361. Mayo-agosto 2013, pp. 65-94

García, M. (2001). L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides. El cas de la ciutat de Barcelona. Tesis doctoral en sociologia.

García, M; Merino, R (2009). Les transicions dels adolescents després de l'escola obligatòria. Canvis socials i respostes socioeducatives en el territori. *Revista Educació Social*, núm 42, pp 46-59.

GRET. (2013). Presentació del projecte de recerca: Preparant els joves per a la inserció formativa i laboral després de l'escola obligatòria. Un estudi internacional de comparació en contextos urbans.

Grup de Recerca d'Educació i Treball de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB. (1998). *Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

HEDSTRÖM, P. (2006). La explicación del cambio social: un enfoque analítico, A J. Noguera (2010): *Teoría Sociológica Analítica*. Madrid: CIS.

Lizón, A. (2007). *La otra sociología: una saga de empíricos i analíticos*. Barcelona: Ed. Intervención cultural.

López, P i Lozares, R. (1999). *Anàlisi bivariante de dades estadístiques*. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. Departament de Sociologia.

Merino, R, et al. (2006) ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, núm 340, pp 1065-1083.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014-2015). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Sistema Educativo. El sistema educativo español*.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Gobierno de España. Educación Secundaria Obligatoria; LOMCE*. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas/educacion-secundaria-obligatoria.html>

Noguera, J. (2003). ¿Quién teme al individualismo metodológico? Un análisis de sus implicaciones para la teoría social", *Papers. Revista de Sociología*, 69, pp 101-132.

Riudor, X. et al. (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya. Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya*. Col·lecció Estudis i Informes, 26.

Saura, G; Luegno, N. (2014). Política global más allá de lo nacional. Reforma Educativa (LOMCE) y el régimen de Estandarización (OCDE) a VALLE, J. (2015). *Educación Supranacional*. BORDÓN. Revista de Pedagogía. Sociedad Española de pedagogía. Volumen 67, número 1.P 144

Secretaria de Polítiques Educatives. (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Tiana, A. (2014). Veinte años de políticas de evaluación general del sistema educativo en España. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*. Núm 2, pp 1-21.UNED. Facultad de ciencias económicas i empresariales.

Verd, J (2003). Itinerario biográfico, recursos formativos y empleo. Una aproximación integrada de carácter teórico i metodológico. Tesis doctoral en sociología.

Willis, P. (1998). Producción cultural y teorías de la reproducción, a Fernández Enguita, M. (comp.) *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Barcelona: Ariel.

Annexos

8.1 Model d'enquesta telefònica utilitzada en el treball de camp (ISCY Project). Cas de no haver contestat durant la segona onada i de pertànyer a un Itinerari curt (2016)	54
8.2 Variables inicials seleccionades de les disponibles del International Study of City Youth (ISCY, Barcelona)	58
8.3 Recull de taules de freqüències utilitzades per a la descripció	59
8.4 Recull de taules emprades per a l'anàlisi de dades dels itineraris escolars curts en la segona onada del Panel	64
8.5 Onades i individus no recuperats de la mostra del Panel (ISCY, Barcelona)	94
8.6 Diagrama de les onades de la recerca	94

Barcelona - ISCY Student Recontact 2

ISCY

International Study of City Youth

0%
100%

Introducció

Moltes gràcies per participar en el "Cities Project". Ara fa dos anys aproximadament vas contestar un qüestionari en el que ens explicaves quines expectatives tenies per al curs 2014-15, vam tornar a contactar amb tu ara fa un any perquè ens expliquessis com t'avia anat i quines eren les teves expectatives per al curs 2015-16, i de nou ens tornem a posar en contacte amb tu per saber el que estàs fent. A continuació et farem un qüestionari molt breu per saber que estàs fent ara i com t'ha anat. Et preguem que contestis de la forma més sincera possible, recorda que mantindrem l'anonimat de les respostes, i que ningú (ni el professorat, ni el tutor) podrà identificar les respostes de cada alumne.

* **Nom:**

Nom:
Primer cognom:
Segon cognom:

* **Data de naixement:**

Format: mm-dd-yyyy

* **En primer bloc, et demanem que ens actualitzis les teves dades personals:**

Telèfon 1:

Telèfon 2:
Adreça:
Correu electrònic:
Perfil de facebook:

[Següent >](#)

page 2

* **Vas contestar l'enquesta el curs passat (març-juny 2013)?**

SI NO

Et vas matricular d'algun d'aquests estudis el curs passat (2014-15)?

- ☐ 3r ESO
- ☐ 4rt ESO
- ☐ Primer Batxillerat
- ☐ Primer CFGM
- ☐ FP I
- ☐ Curs/proves d'accés CFGM
- ☒ No em vaig matricular de res

Què tantes planificat per fer aquest curs 2015-16?

	Primera opció	Segona opció
3r ESO	☐	☐
4rt ESO	☐	☐
1er batxillerat	☐	☐
1er CFGM / proves accés a CFGM	☐	☐
FP I	☐	☐
2n batxillerat	☐	☐
2n CFGM	☐	☐
2n CFGM	☐	☐
Dones d'estudiar	☒	☒

De la primera opció que has marcat, digues si estàs d'acord o en desacord amb les afirmacions:

	Molt en desacord	Desacord	Acord	Molt d'acord
És que volia la meua família	☐	☐	☐	☐
Tinc amics que volien fer el mateix	☐	☐	☐	☐
És el que em permetria guanyar més diners	☐	☐	☐	☐
És el que em garantia que trobaré una feina	☐	☐	☐	☐
És el que més m'interessava	☐	☐	☐	☐
És el que més s'ajustava a les meues capacitats	☐	☐	☐	☐
Una altra raó:	☐	☐	☐	☐

Una altra raó:

La modalitat o branca dels estudis que volies fer al curs 2015-16 era la mateixa dels estudis que vas fer al curs 2014-15?

☐ No estava estudiant el curs 2014-15
☐ Si que volia estudiar el curs 2015-16 no tenia modalitat ni branca
☐ Si, era la mateixa
☐ No, de diferent

Durant el curs passat (2014-15) vas fer algun d'aquests cursos de formació?

☐ Curs de formació ocupacional
☐ Curs per millorar habilitats professionals (informàtica, idiomes...)
☐ Curs per desenvolupar un hobby
☐ Cap curs
☐ Altres:

Com definies la teua situació laboral durant el curs passat (2014-15)?

☐ He estat treballant de forma continuada
☐ He estat treballant però de forma discontinua
☐ No he treballat en tot el curs

En general, durant el curs passat (2014-15) com descriuries el teu estat de salut?

☐ Molt dolent ☐ Dolent ☐ Bè ☐ Molt bo ☐ Excel·lent

Digues si durant el curs passat (2014-15) hi va haver algun d'aquests canvis a la teua situació familiar:

	Si	No	No ho sé
Divorci/separació dels pares	☐	☐	☐
Pèrdua de feina del pare/mare/ambdós	☐	☐	☐
Trasllat/canvi de domicili	☐	☐	☐
Pèrdua pare/mare/ambdós	☐	☐	☐

Digues si durant el curs passat (2014-15), vas participar en alguna d'aquestes activitats en el teu temps lliure?

	No, mai	Si, alguna vegada	Si, de forma regular
Tenir un professor particular	☐	☐	☐
Classes de música (p.e. aprendre a tocar un instrument)	☐	☐	☐
Anar a una acadèmia privada	☐	☐	☐
Entrenament en clubs o entitats esportives	☐	☐	☐
Esports, agrupament esportiu	☐	☐	☐
Associació (cultural, esportiva...)	☐	☐	☐
Activitat religiosa (paròquia, culte...)	☐	☐	☐

[< Anterior](#) [Següent >](#)

page 2

Quina és la teua situació actual?

☐ Estudi 4rt ESO
☐ Estudi primer batxillerat
☐ Estudi segon batxillerat
☐ Estudi primer CFGM
☐ Estudi segon CFGM
☐ Estudi un DGR/PFI
☐ Preparo les proves d'accede a CFGM/CAR
☒ Cap de les opcions anteriors

[< Anterior](#) [Següent >](#)

Durant el curs passat (2014-15) estaves estudiant?

- ☐ 3r d'ESO
☐ 4rt d'ESO
☐ Primer de batxillerat
☐ Primer de CFGM
☐ PQOLUPPI
☒ No

Al setembre del 2015 et vas matricular d'algun d'aquests estudis?

- ☐ 3r d'ESO
☐ 4rt d'ESO
☐ Primer de batxillerat
☐ Primer de CFGM
☐ PQOLUPPI
☒ No

Digueu si estàs d'acord o en desacord amb els següents motius per deixar d'estudiar:

	Molt en desacord	Desacord	Acord	Molt d'acord
Vaig trobar feina	☐	☐	☐	☐
El que volia ara treballar	☐	☐	☐	☐
No era un bon estudiant	☐	☐	☐	☐
No trobava el que jo volia estudiar	☐	☐	☐	☐
No m'agrada estudiar	☐	☐	☐	☐
No m'ho podia permetre per raons econòmiques	☐	☐	☐	☐
Els professors pensaven que era millor que ho deixés	☐	☐	☐	☐
Volia guanyar els meus propis diners	☐	☐	☐	☐
Era el que volia la meua família	☐	☐	☐	☐
Continuar estudiant no m'ajudava a trobar feina	☐	☐	☐	☐
No necessitava el títol per aconseguir la formació que volia fer	☐	☐	☐	☐
Un altre raó:	☐	☐	☐	☐

Com et sentis ara per haver deixat d'estudiar?

- ☐ Molt descontent
☐ Descontent
☐ Content
☐ Molt content

Es probable que tornis a estudiar (a temps complet) en els propers cinc anys?

	Molt probable	Força probable	Pou probable	Ben probable
Universitat	☐	☐	☐	☐
CFGS	☐	☐	☐	☐
Batxillerat	☐	☐	☐	☐
CFGM	☐	☐	☐	☐

[Anterior](#)
[Següent](#)

Actualment, estàs fent algun d'aquests cursos de formació? (resposta múltiple)

- ☐ Curs de formació ocupacional
☐ Curs per millorar habilitats professionals (informàtica, idiomes...)
☐ Curs per desenvolupar un hàbit
☐ Cap curs
☐ Altres:

Tens alguna feina remunerada?

☐ Sí ☐ No

En general, com descriuries el teu estat de salut?

☐ Molt dolent ☐ Dolent ☐ Bo ☐ Molt bo ☐ Encal·lent

En el darrer any, t'has sentit?

	Ha	Alguna vegada	Sovint	Sempre
Estressat	☐	☐	☐	☐
Trobat i deprimat	☐	☐	☐	☐
Superat pels teus problemes	☐	☐	☐	☐

Digues si faries alguna de les següents activitats?

	Segur que ho faré	Es pot fer que ho faci	No ho faré pot ser fàcil	Segur que no ho faré
Anar a una manifestació	☐	☐	☐	☐
Per internet o un determinat producte o marca	☐	☐	☐	☐
Expressar la meua opinió online	☐	☐	☐	☐
Donar diners a una ONG o per una causa social	☐	☐	☐	☐
Contactar amb polítics (regidors, parlamentaris)	☐	☐	☐	☐
Far de voluntari per ajudar les persones que ho necessiten	☐	☐	☐	☐
Participar en una campanya electoral o col·laborar amb un partit polític	☐	☐	☐	☐

De forma general, com et sents de content a les següents situacions

	Molt insatisfet	Insatisfet	Content	Molt content
A l'institut/centre	☐	☐	☐	☐
A les activitats que fas al teu temps lliure	☐	☐	☐	☐
A casa	☐	☐	☐	☐
Com et relaciones amb la gent	☐	☐	☐	☐
El teu futur	☐	☐	☐	☐
A la teua vida en general	☐	☐	☐	☐

Durant el darrer any, has participat en alguna d'aquestes activitats en el teu temps lliure?

	No, mai	Si, alguna vegada	Si, de forma regular
Tenir un professor particular	☐	☐	☐
Cursos de música (o.e. aprendre a tocar un instrument)	☐	☐	☐
Anar a una acadèmia privada	☐	☐	☐
Entrenament en club o entitat esportiva	☐	☐	☐
Esports, aïllament escolar	☐	☐	☐
Associació (cultural, esportiva...)	☐	☐	☐
Activitat religiosa (parroquia, culte...)	☐	☐	☐

FI DEL QUESTIONARI. MOLTES GRÀCIES PEL TEU TEMPS.

8.2 Variables inicials seleccionades de les disponibles del International Study of City Youth (ISCY, Barcelona).

Taula 2.1. Variables inicials seleccionades de les disponibles segons l'àmbit al qual pertanyen. International Study of City Youth (ISCY, Barcelona)

ÀMBIT	VARIABLES
Personal	V1. Sexe
	V2. Lloc de naixement (alumne/a, mare i pare), si si ha nascut a l'estranger, l'edat d'arribada a Barcelona
	V3. Curs d'inici de l'escolarització
	V4. Titularitat del centre de primària
	V5. Llengua/es que parlen a casa
Vida a l'Institut	V6. Expectatives dels resultats/notes del curs
	V7. Com es senten a l'escola (M'agrada anar a l'escola, em sento segur a l'escola)
	V8. Problemes per fer front a les tasques escolars
	V9. Opinió sobre l'escola (Generalment els estudiants es porten bé a classe, hi ha molts cassos de bullying, hi ha bons professors/es, les assignatures són interessants.
	V10. Imatge que li atribueixen a l'Institut
	V11. Repetició de cursos
	V12. Actitud i conducta a l'escola (M'he saltat una classe sense permís, he faltat un dia sense permís, si ha tingut problemes amb algun professor per la conducta
	V13. Seguiment de la classe de matemàtiques i català, diversificació curricular, trobo difícil el que es fa a classe.
Expectatives sobre el futur	V14. Expectatives d'acabar l'ESO
	V15. Opció si no obté el graduat
	V16. Opció si obté el graduat
Dades de la unitat familiar	V17. Ocupació de la mare
	V18. Nivell d'estudis de la mare
	V19. Ocupació del pare
	V20. Nivell d'estudis del pare
	V21. Interès dels pares per les tasques escolars i pels estudis (els meus pares s'asseguren que faig els deures, els meus pares assisteixen a les reunions de l'escola)
	V22. Els meus pares voldrien que fes un PQPI/Cicle formatiu...)

Font: Elaboració pròpia.

8.3 Recull de taules de freqüències utilitzades per a la descripció

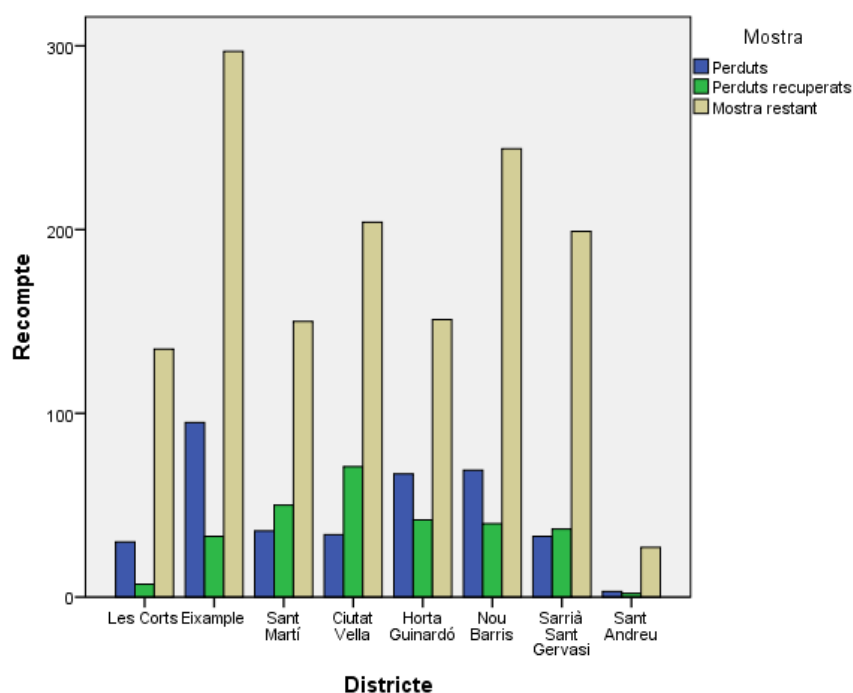
Taula 3.1 Distribució de la mostra del ISCY en funció dels districtes (Barcelona)

Recompte

		Mostra			Total
		Perduts	Perduts recuperats	Mostra restant	
Districte	Les Corts	30	7	135	172
	Eixample	95	33	297	425
	Sant Martí	36	50	150	236
	Ciutat Vella	34	71	204	309
	Horta Guinardó	67	42	151	260
	Nou Barris	69	40	244	353
	Sarrià Sant Gervasi	33	37	199	269
	Sant Andreu	3	2	27	32
Total		367	282	1407	2158 ⁴³

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Panel ISCY Barcelona (SPSS) de la segona onada.

Gràfic 3.1. Distribució dels valors de la mostra del Panel per Districtes (ISCY, Barcelona). 2015-2016.



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Panel ISCY Barcelona (SPSS) de la segona onada.

⁴³ En les següents taules presentades el número total d'individus fa referència al total de respostes obtingudes per a la pregunta concreta de l'enquesta i, per tant, la freqüència final varia en funció d'aquestes

Taula 3.2 Distribució de la mostra del ISCY (Barcelona) en funció de la titularitat del centre
Recompte

		Mostra			Total
		Perduts	Perduts recuperats	Mostra restant	
titularitat del centre	Públic	126	163	637	926
	Privat	241	119	770	1130
Total		367	282	1407	2158

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Panel ISCY Barcelona (SPSS) de la segona onada.

Taula 3.3 Distribució de la mostra del ISCY en funció dels Centres de Secundària (Barcelona)

Recompte

		Mostra			Total
		Perduts	Perduts recuperats	Mostra restant	
Institut	Aloma	7	3	19	29
	Anna Gironella Mundet	22	12	25	59
	Claret	4	0	65	69
	Cor de Maria Sabastida	15	3	31	49
	El Clot	24	23	59	106
	Els Arcs	7	20	50	77
	Ernest Lluch	12	5	97	114
	Escola Pia Sarrià-calassac	6	1	77	84
	Flos i Calcat	3	7	27	37
	Jesuïtes Casp	25	17	50	92
	Joan Boscà	2	0	42	44
	Joan Salvat Papasseit	0	14	35	49
	La guineueta	12	3	36	51
	L'Esperança	3	2	27	32
	Manuel Carrasco i Formiguera	5	6	38	49
	Maristes sants-les corts	28	7	93	128
	Milà i Fontanals	6	45	94	145
	Pablo Ruiz Picasso	8	13	64	85
	Pia Sant Antoni	28	12	75	115
	Poeta Maragall	30	8	37	75
	Projecte	6	13	10	29
	Sagrada Família Horta	31	7	75	113
	Salvador Espriu	12	27	91	130
	Vall d'hebron	14	23	51	88
	Valldaura	19	5	29	53
	Padre Damián	14	3	62	79
	Salesians Sant Josep	24	3	48	75
Total		367	282	1407	2158

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Panel ISCY Barcelona (SPSS) de la segona onada.

Taula 3.4 Distribució de la mostra del ISCY (Barcelona) en els diferents districtes en funció de l'entorn socioeconòmic del centre

Recompte

		Entorn socioeconòmic del centre			Total
		Alt	Mitjà	Baix	
Districte	Les Corts	44	128	0	172
	Eixample	0	425	0	425
	Sant Martí	0	236	0	236
	Ciutat Vella	0	115	194	309
	Horta Guinardó	0	260	0	260
	Nou Barris	49	51	253	353
	Sarrià Sant Gervasi	185	84	0	269
	Sant Andreu	0	0	32	32
Total		278	1299	479	2158

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Panel ISCY Barcelona (SPSS) de la segona onada.

Taula 3.5 Distribució dels valors de la mostra del ISCY (Barcelona) en funció de l'entorn socioeconòmic del seu Centre de Secundària

Recompte

		Mostra			Total
		Perduts	Perduts recuperats	Mostra restant	
Entorn socioeconòmic del centre	Alt	34	42	202	278
	Mitjà	272	148	879	1299
	Baix	61	92	326	479
Total		367	282	1407	2158

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Panel ISCY Barcelona (SPSS) de la segona onada.

Taula 3.6 Itineraris en funció de la titularitat del centre (ISCY, Barcelona; 2014-15 i 2015-16)

Recompte

		Itinerari			Total
		Itinerari curt	Itinerari mitjà	Itinerari llarg	
titularitat del centre	Públic	292	102	400	794
	Privat	63	49	774	886
Total		355	151	1174	1680

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Panel ISCY Barcelona (SPSS) de la segona onada.

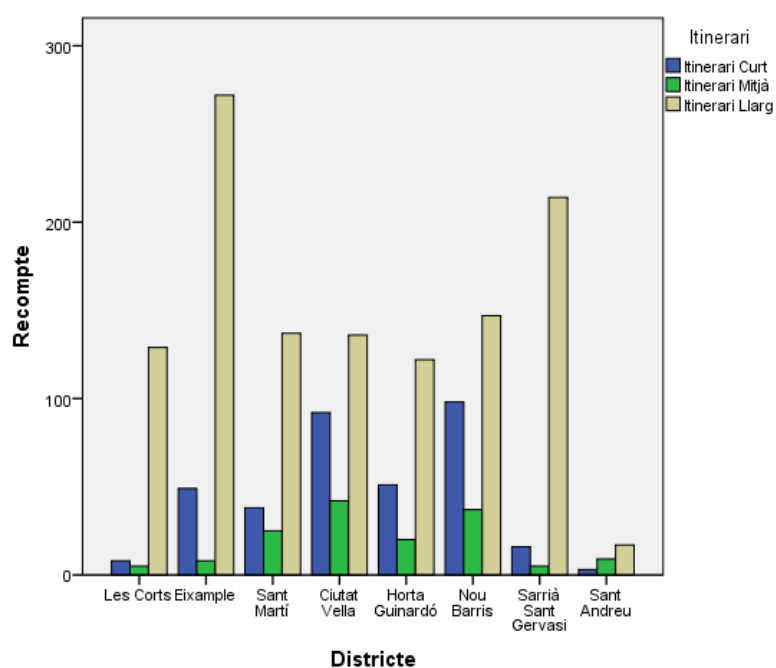
Taula 3.7 Itineraris en funció del districte al qual pertany el Centre de Secundària (ISCY, Barcelona; 2014-15 i 2015-16)

Recompte

		Itinerari			Total
		Itinerari curt	Itinerari mitjà	Itinerari llarg	
Districte	Les Corts	8	5	129	142
	Eixample	49	8	272	329
	Sant Martí	38	25	137	200
	Ciutat Vella	92	42	136	270
	Horta Guinardó	51	20	122	193
	Nou Barris	98	37	147	282
	Sarrià Sant Gervasi	16	5	214	235
	Sant Andreu	3	9	17	29
Total		355	151	1174	1680

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Panel ISCY Barcelona (SPSS) de la segona onada.

Gràfic 3.2 Distribució dels itineraris en funció del districte (ISCY Barcelona; 2014-15, 2015-16)



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Panel ISCY Barcelona (SPSS) de la segona onada.

Taula 3.8 Itineraris a la ciutat de Barcelona de la promoció del 1998 en funció de l'entorn socioeconòmic del Centre de Secundària (ISCY Project, 2013-2014, 2014-2015)

			Entorn socioeconòmic del centre			Total
			Alt	Mitjà	Baix	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	15	179	161	355
		% dentro de Entorn socioeconòmic del centre	6,2%	17,5%	38,8%	21,1%
	Itinerari mitjà	Recuento	11	69	71	151
		% dentro de Entorn socioeconòmic del centre	4,5%	6,8%	17,1%	9,0%
	Itinerari llarg	Recuento	217	774	183	1174
		% dentro de Entorn socioeconòmic del centre	89,3%	75,7%	44,1%	69,9%
Total	Recuento	243	1022	415	1680	
	% dentro de Entorn socioeconòmic del centre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Panel ISCY Barcelona (SPSS) de la segona onada

8.4 Recull de taules emprades per a l'anàlisi de dades dels itineraris escolars curts en la segona onada del Panel.

Taula 4.1 Variables que estan relacionades amb l'itinerari curt (Barcelona, promoció del 1998).

Variables seleccionades disponibles	Chi quadrat	Residus Est. Corregits	Casella que causa la relació	Residus Est. Corregits	Casella que causa la relació
Titularitat del centre	0	14,9	Públic		
Nivell educatiu fam. (màx dos progenitors)	0	13,2	Sense estudis o obligatoris		
Educació finalitzada de la mare	0	13	Sense estudis o obligatoris		
Quants llibres tens a casa	0	11	De 0 a 10	7,7	De 11 a 25
Generació Immigrant	0	10,9	Arribats fins als 11 anys	8,9	Arribats a partir 12 anys
Educació finalitzada del pare	0	10,9	Sense estudis o obligatoris		
Classe social	0	10,9	Treballadors manuals		
Com creus que t'aniran els estudis aquest any	0	10,6	Resultats dolents (algun susp.)	6,4	Res. Molt dolents (molts susp.)
Qualificació professors com estudiant	0	10,4	Un estudiant que no ho fa bé	0,1	Entre la mitjana de la classe
Entorn socioeconòmic del centre	0	10,2	Baix		
Idioma que es parla a casa	0	9,2	Altres llengües i combinacions	4,7	Principalment castellà
Màxim nivell estudis completat mare	0	9,1	Estudis primaris	6,7	Sense estudis
Institut	0	8,9	Milà i Fontanals	7,9	Pablo Ruiz Picasso
Estàs cursant un currículum adaptat	0	8,8	Sí. Div curricular (dins INS)	4,5	Sí. Div curricular (fora INS)
Desdoblament de reforç de mat.	0	8,7	Sí		
Desdoblament de reforç de català	0	8,2	Sí		
Tinc problemes per fer front a les tasques esc.	0	8,1	D'acord	7,6	Molt d'acord
Curs ed. Infantil començar l'escola	0	7,5	Escola primària	5,9	P5 (parvulari)
Els pares assisteixen a les reunions de pares	0	6,8	Desacord	4,2	Molt desacord
Màxim nivell estudis completat pare	0	6,5	Estudis primaris	5,6	Sense estudis
Pares tenen dificultats per arribar a final de mes	0	6,5	D'acord	3,3	Molt d'acord
Districte	0	6,1	Nou barris	5,7	Ciutat Vella
Nivell d'interès tasques escolars	0	5,6	Baix	1,6	Molt baix
Situació contractual del pare	0	5,6	Assalariat amb contracte temp.	2,5	Treballa sense contracte

Quina imatge descriu millor el teu institut	0	5,2	Una presó/un manicomi	3,3	Una família feliç
Situació laboral del pare	0	4,9	No treballa i busca feina	4,7	Treballa a temps parcial
Freqüentment em fico en problemes a l'esc.	0	4,8	Desacord	3,5	D'acord
Satisfacció a la vida en general	0	4,4	Descontent		
Hi ha molts casos de bullying	0	4,2	D'acord	2,3	Molt d'acord
M'agrada estar a l'escola	0	3,7	Molt d'acord	1,3	Molt en desacord
Sexe	0	2,8	Home		
Pares s'asseguren que fas els deures	0,008	1,5	Molt desacord		
Pares pressionen perquè tregui bones notes	0,018	1,6	Molt desacord	1,5	D'acord
Satisfacció envers el teu futur	0,043	0,8	Molt descontent		

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Panel ISCY Barcelona (SPSS) de la segona onada.

Taula 4.2 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i districte (ISCY Project, 2013-2016)

			titularitat del centre		Total
			Públic	Privat	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	292	63	355
		% dentro de titularitat del centre	36,8%	7,1%	21,1%
		Residuo corregido	14,9	-14,9	
	Itinerari mitjà	Recuento	102	49	151
		% dentro de titularitat del centre	12,8%	5,5%	9,0%
		Residuo corregido	5,2	-5,2	
	Itinerari llarg	Recuento	400	774	1174
		% dentro de titularitat del centre	50,4%	87,4%	69,9%
		Residuo corregido	-16,5	16,5	
Total	Recuento	794	886	1680	
	% dentro de titularitat del centre	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	281,274 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	295,401	2	,000
Asociación lineal por lineal	276,420	1	,000
N de casos válidos	1680		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 71,37.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.3 Anàlisi d'associació entre el nivell educatiu de la família (màxim dels dos progenitors) i l'itinerari. (ISCY Project, 2013-2014, 2014-2015)

Taula creuada

			Nivell educatiu finalitzat de la família. Màxim dels dos progenitors.			Total
			Sense estudis o obligatoris	Estudis postobligatoris (BUP, CFGM, CFGS...)	Estudis universitaris	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	153	114	72	339
		% dentro de Nivell educatiu finalitzat de la família. Màxim dels dos progenitors.	47,4%	21,6%	9,1%	20,7%
		Residuo corregido	13,2	,6	-11,1	
	Itinerari mitjà	Recuento	46	69	30	145
		% dentro de Nivell educatiu finalitzat de la família. Màxim dels dos progenitors.	14,2%	13,1%	3,8%	8,9%
		Residuo corregido	3,8	4,1	-6,9	
	Itinerari llarg	Recuento	124	345	685	1154
		% dentro de Nivell educatiu finalitzat de la família. Màxim dels dos progenitors.	38,4%	65,3%	87,0%	70,5%
		Residuo corregido	-14,1	-3,1	14,1	
Total	Recuento	323	528	787	1638	
	% dentro de Nivell educatiu finalitzat de la família. Màxim dels dos progenitors.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	285,547 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	279,549	4	,000
Asociación lineal por lineal	260,016	1	,000
N de casos válidos	1638		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 28,59.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.4 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i màxim nivell d'estudis completat per la mare (ISCY Project, 2013-2016)

			Quin és el màxim nivell d'estudis completat per la teva mare									Total
			Sense estudis	Estudis primaris (EGB)	Estudis secundaris obligatoris (ESO)	Estudis secundaris postobligatoris (BUP, COU o batxillerat)	Estudis professionals de nivell mitjà (FP1, CGFM)	Estudis professionals de nivell superior (FP2, CFGS)	Estudis universitaris curts (diplomatura)	Estudis universitaris llargs (licenciatura)	Estudis universitaris de postgraduació (màster, doctorat)	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	35	75	71	71	14	15	24	15	12	332
		%	53,0%	48,7%	34,3%	20,8%	13,5%	15,0%	12,6%	4,8%	8,4%	20,5%
		Residuo corregido	6,7	9,1	5,3	,1	-1,8	-1,4	-2,9	-7,6	-3,8	
	Itinerari mitjà	Recuento	13	18	30	37	10	11	11	9	5	144
		%	19,7%	11,7%	14,5%	10,8%	9,6%	11,0%	5,8%	2,9%	3,5%	8,9%
		Residuo corregido	3,1	1,3	3,0	1,4	,3	,8	-1,6	-4,1	-2,4	
	Itinerari llarg	Recuento	18	61	106	234	80	74	156	286	126	1141
		%	27,3%	39,6%	51,2%	68,4%	76,9%	74,0%	81,7%	92,3%	88,1%	70,6%
		Residuo corregido	-7,9	-8,9	-6,5	-1,0	1,5	,8	3,6	9,3	4,8	
Total		Recuento	66	154	207	342	104	100	191	310	143	1617
		%	100,0%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	289,184 ^a	16	,000
Razón de verosimilitud	290,631	16	,000
Asociación lineal por lineal	238,732	1	,000
N de casos válidos	1617		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,88.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.5 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i màxim nivell d'estudis completat pel pare (ISCY Project, 2013-2016)

			Quin és el màxim nivell d'estudis completat pel teu pare									Total
			Sense estudis	Estudis primaris (EGB)	Estudis secundaris obligatoris (ESO)	Estudis secundaris postobligatoris (BUP, COU o batxillerat)	Estudis professionals de nivell mitjà (FP1, CGFM)	Estudis professionals de nivell superior (FP2, CFGS)	Estudis universitaris curts (diplomatura)	Estudis universitaris llargs (licenciatura)	Estudis universitaris de postgraduació (màster, doctorat)	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	34	56	83	62	12	13	15	17	16	308
		%	44,7%	40,9%	31,7%	20,7%	13,5%	10,7%	12,7%	6,0%	9,4%	19,8%
	Itinerari mitjà	Recuento	14	20	26	32	11	17	4	7	1	132
		%	18,4%	14,6%	9,9%	10,7%	12,4%	14,0%	3,4%	2,5%	0,6%	8,5%
Itinerari	Itinerari llarg	Recuento	28	61	153	205	66	91	99	259	154	1116
		%	36,8%	44,5%	58,4%	68,6%	74,2%	75,2%	83,9%	91,5%	90,1%	71,7%
	Total	Recuento	76	137	262	299	89	121	118	283	171	1556
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	231,467 ^a	16	,000
Razón de verosimilitud	243,148	16	,000
Asociación lineal por lineal	183,819	1	,000
N de casos válidos	1556		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,45.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.6 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i nombre de llibres a la llar (ISCY Project, 2013-2016)

			Quants llibres teniu a casa						Total
			0-10 llibres	11-25 llibres	25-100 llibres	101-200 llibres	201-500 llibres	Més de 500 llibres	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	108	84	84	32	20	20	348
		% dentro de Quants llibres teniu a casa	49,1%	41,6%	22,8%	9,6%	6,1%	9,6%	21,0%
		Residuo corregido	11,0	7,7	1,0	-5,7	-7,4	-4,3	
	Itinerari mitjà	Recuento	44	32	44	13	9	6	148
		% dentro de Quants llibres teniu a casa	20,0%	15,8%	12,0%	3,9%	2,7%	2,9%	8,9%
		Residuo corregido	6,2	3,7	2,3	-3,6	-4,4	-3,3	
	Itinerari llarg	Recuento	68	86	240	288	299	182	1163
		% dentro de Quants llibres teniu a casa	30,9%	42,6%	65,2%	86,5%	91,2%	87,5%	70,1%
		Residuo corregido	-13,6	-9,1	-2,3	7,3	9,3	5,9	
Total	Recuento	220	202	368	333	328	208	1659	
	% dentro de Quants llibres teniu a casa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	382,930 ^a	10	,000
Razón de verosimilitud	386,454	10	,000
Asociación lineal por lineal	300,660	1	,000
N de casos válidos	1659		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 18,02.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.7 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i procedència geogràfica (ISCY Project, 2013-2016)

			Generació d immigració				Total
			Nascuts a CAT/SP amb pares autòctons	Nascuts a CAT/SP amb pares estrangers	Arribats fins als 11 anys	Arribats a partir dels 12 anys	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	146	17	101	48	312
		% dentro de Generació d immigració	12,1%	23,3%	47,6%	57,8%	19,8%
		Residuo corregido	-13,9	,8	10,9	8,9	
	Itinerari mitjà	Recuento	83	7	33	12	135
		% dentro de Generació d immigració	6,9%	9,6%	15,6%	14,5%	8,6%
		Residuo corregido	-4,4	,3	3,9	2,0	
	Itinerari llarg	Recuento	978	49	78	23	1128
		% dentro de Generació d immigració	81,0%	67,1%	36,8%	27,7%	71,6%
		Residuo corregido	15,0	-,9	-12,1	-9,1	
Total		Recuento	1207	73	212	83	1575
		% dentro de Generació d immigració	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.8 Anàlisi d'associació entre la classe social a la qual pertany el jove i l'itinerari. (ISCY, Barcelona 2013-2016)

Taula creuada

			Classificació Classe Social			Total
			Empresaris i professionals	Petits propietars i treballadors no manuals	Treballadors manuals	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	62	145	117	324
		% dentro de Classe Social	7,3%	29,2%	45,2%	20,2%
		Residuo corregido	-13,6	6,0	10,9	
	Itinerari mitjà	Recuento	38	59	40	137
		% dentro de Classe Social	4,5%	11,9%	15,4%	8,5%
		Residuo corregido	-6,2	3,2	4,3	
	Itinerari llarg	Recuento	748	292	102	1142
		% dentro de Classe Social	88,2%	58,9%	39,4%	71,2%
		Residuo corregido	15,9	-7,3	-12,4	
Total	Recuento	848	496	259	1603	
	% dentro de Classe Social	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	288,785 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	293,669	4	,000
Asociación lineal por lineal	275,079	1	,000
N de casos válidos	1603		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 22,14.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	273,127 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	245,983	6	,000
Asociación lineal por lineal	266,116	1	,000
N de casos válidos	1575		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,26.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.9 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i dificultats per arribar a final de mes (ISCY Project, 2013-2016)

			Els meus pares tenen dificultats per arribar a final de mes				Total
			Molt desacord	Desacord	D'acord	Molt d'acord	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	65	132	108	29	334
		% dentro de Els meus pares tenen dificultats per arribar a final de mes	13,3%	18,0%	33,8%	34,5%	20,5%
		Residuo corregido	-4,7	-2,3	6,5	3,3	
	Itinerari mitjà	Recuento	27	65	42	9	143
		% dentro de Els meus pares tenen dificultats per arribar a final de mes	5,5%	8,8%	13,1%	10,7%	8,8%
		Residuo corregido	-3,1	,1	3,1	,6	
	Itinerari llarg	Recuento	398	538	170	46	1152
		% dentro de Els meus pares tenen dificultats per arribar a final de mes	81,2%	73,2%	53,1%	54,8%	70,7%
		Residuo corregido	6,1	2,0	-7,7	-3,3	
	Total	Recuento	490	735	320	84	1629
		% dentro de Els meus pares tenen dificultats per arribar a final de mes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	88,809 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	86,024	6	,000
Asociación lineal por lineal	73,582	1	,000
N de casos válidos	1629		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,37.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.10 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i situació contractual del pare (ISCY Project, 2013-2016)

			La situació contractual del teu pare és				Total
			Assalariat amb contracte permanent	Assalariat amb contracte temporal	Treballa per compte pròpia, autònom o empresaria	Treballa sense contracte	
Itinerari i	Itinerari curt	Recuento	128	46	39	7	220
		% dentro de La situació contractual del teu pare és	15,5%	34,3%	12,9%	38,9%	17,2%
		Residuo corregido	-2,2	5,6	-2,2	2,5	
	Itinerari mitjà	Recuento	60	17	23	1	101
		% dentro de La situació contractual del teu pare és	7,3%	12,7%	7,6%	5,6%	7,9%
		Residuo corregido	-1,1	2,2	-,2	-,4	
	Itinerari llarg	Recuento	639	71	240	10	960
		% dentro de La situació contractual del teu pare és	77,3%	53,0%	79,5%	55,6%	74,9%
		Residuo corregido	2,6	-6,2	2,1	-1,9	
Total	Recuento	827	134	302	18	1281	
	% dentro de La situació contractual del teu pare és	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	47,912 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	42,197	6	,000
Asociación lineal por lineal	,776	1	,378
N de casos válidos	1281		

a. 2 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,42.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.11 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i situació laboral del pare (ISCY Project, 2013-2016)

			Quina és la situació laboral del teu pare					Total
			Treballa a temps complet	Treballa a temps parcial	Ha deixat de treballar perquè s'ha jubilat o per incapacitat permanent	No treballa i busca feina	Es dedica exclusivament a les tasques de la llar i a la família	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	168	68	10	55	5	306
		% dentro de Quina és la situació laboral del teu pare	15,1%	31,3%	21,3%	34,2%	18,5%	19,6%
		Residuo corregido	-7,0	4,7	,3	4,9	-,1	
	Itinerari mitjà	Recuento	87	20	5	23	2	137
		% dentro de Quina és la situació laboral del teu pare	7,8%	9,2%	10,6%	14,3%	7,4%	8,8%
		Residuo corregido	-2,1	,3	,5	2,6	-,2	
	Itinerari llarg	Recuento	858	129	32	83	20	1122
		% dentro de Quina és la situació laboral del teu pare	77,1%	59,4%	68,1%	51,6%	74,1%	71,7%
		Residuo corregido	7,4	-4,3	-,6	-6,0	,3	
Total		Recuento	1113	217	47	161	27	1565
		% dentro de Quina és la situació laboral del teu pare	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	69,704 ^a	8	,000
Razón de verosimilitud	65,329	8	,000
Asociación lineal por lineal	43,262	1	,000
N de casos válidos	1565		

a. 2 casillas (13,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,36.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.12 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i assistència dels pares a les reunions de l'escola (ISCY Project, 2013-2016)

			Els meus pares assisteixen a les reunions de pares de l'escola				Total
			Molt desacord	Desacord	D'acord	Molt d'acord	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	27	81	157	75	340
		% dentro de Els meus pares assisteixen a les reunions de pares de l'escola	41,5%	38,6%	23,4%	10,8%	20,7%
		Residuo corregido	4,2	6,8	2,2	-8,5	
	Itinerari mitjà	Recuento	6	23	70	47	146
		% dentro de Els meus pares assisteixen a les reunions de pares de l'escola	9,2%	11,0%	10,4%	6,8%	8,9%
		Residuo corregido	,1	1,1	1,8	-2,6	
	Itinerari llarg	Recuento	32	106	444	573	1155
		% dentro de Els meus pares assisteixen a les reunions de pares de l'escola	49,2%	50,5%	66,2%	82,4%	70,4%
		Residuo corregido	-3,8	-6,8	-3,1	9,2	
Total		Recuento	65	210	671	695	1641
		% dentro de Els meus pares assisteixen a les reunions de pares de l'escola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	119,644 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	118,164	6	,000
Asociación lineal por lineal	113,616	1	,000
N de casos válidos	1641		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,78.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.13 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i qualificació dels professors com estudiant (ISCY Project, 2013-2016)

			Com creus que et qualificarien els teus professors com a estudiant				Total
			Un dels millors alumnes	Per sobre de la mitjana de la classe	Entre la mitjana de la classe	Un/a estudiant que no ho fa bé	
Itinerari i	Itinerari curt	Recuento	37	61	175	76	349
		% dentro de Com creus que et qualificarien els teus professors com a estudiant	18,1%	12,4%	21,0%	55,9%	21,0%
		Residuo corregido	-1,1	-5,6	,1	10,4	
	Itinerari mitjà	Recuento	9	24	101	14	148
		% dentro de Com creus que et qualificarien els teus professors com a estudiant	4,4%	4,9%	12,1%	10,3%	8,9%
		Residuo corregido	-2,4	-3,7	4,7	,6	
	Itinerari llarg	Recuento	158	407	556	46	1167
		% dentro de Com creus que et qualificarien els teus professors com a estudiant	77,5%	82,7%	66,8%	33,8%	70,1%
		Residuo corregido	2,4	7,3	-2,9	-9,7	
	Total	Recuento	204	492	832	136	1664
		% dentro de Com creus que et qualificarien els teus professors com a estudiant	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	160,277 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	145,552	6	,000
Asociación lineal por lineal	80,262	1	,000
N de casos válidos	1664		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 12,10.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.14 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari tinc problemes per fer front a les tasques escolars (ISCY Project, 2013-2016)

			Tinc problemes per fer front a les tasques escolars				Total
			Molt en desacord	Desacord	D'acord	Molt d'acord	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	61	124	117	42	344
		% dentro de Tinc problemes per fer front a les tasques escolars	12,8%	15,8%	37,7%	56,0%	20,9%
		Residuo corregido	-5,2	-4,8	8,1	7,6	
	Itinerari mitjà	Recuento	22	72	40	9	143
		% dentro de Tinc problemes per fer front a les tasques escolars	4,6%	9,2%	12,9%	12,0%	8,7%
		Residuo corregido	-3,8	,7	2,9	1,0	
	Itinerari llarg	Recuento	394	587	153	24	1158
		% dentro de Tinc problemes per fer front a les tasques escolars	82,6%	75,0%	49,4%	32,0%	70,4%
		Residuo corregido	6,9	3,9	-9,0	-7,5	
Total		Recuento	477	783	310	75	1645
		% dentro de Tinc problemes per fer front a les tasques escolars	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	175,093 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	162,946	6	,000
Asociación lineal por lineal	144,987	1	,000
N de casos válidos	1645		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,52.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.15 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i idioma que es parla habitualment a casa (ISCY Project, 2013-2016)

			Quin idioma parles habitualment a casa teva				Total
			Principalment català	Català i castellà	Principalment castellà	Altres llengües i combinacions	
Itinerari i	Itinerari curt	Recuento	29	58	174	94	355
		% dentro de Quin idioma parles habitualment a casa teva	5,8%	18,6%	27,1%	41,8%	21,1%
		Residuo corregido	-10,1	-1,2	4,7	8,2	
	Itinerari mitjà	Recuento	26	16	75	34	151
		% dentro de Quin idioma parles habitualment a casa teva	5,2%	5,1%	11,7%	15,1%	9,0%
		Residuo corregido	-3,6	-2,6	3,1	3,5	
	Itinerari llarg	Recuento	448	237	392	97	1174
		% dentro de Quin idioma parles habitualment a casa teva	89,1%	76,2%	61,2%	43,1%	69,9%
		Residuo corregido	11,2	2,7	-6,1	-9,4	
Total	Recuento	503	311	641	225	1680	
	% dentro de Quin idioma parles habitualment a casa teva	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	199,707 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	213,884	6	,000
Asociación lineal por lineal	187,561	1	,000
N de casos válidos	1680		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 20,22.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.16 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i entorn socioeconòmic del centre (ISCY Project, 2013-2016)

			Entorn socioeconòmic del centre			Total
			Alt	Mitjà	Baix	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	15	179	161	355
		% dentro de Entorn socioeconòmic del centre	6,2%	17,5%	38,8%	21,1%
		Residuo corregido	-6,2	-4,5	10,2	
	Itinerari mitjà	Recuento	11	69	71	151
		% dentro de Entorn socioeconòmic del centre	4,5%	6,8%	17,1%	9,0%
		Residuo corregido	-2,6	-4,0	6,7	
	Itinerari llarg	Recuento	217	774	183	1174
		% dentro de Entorn socioeconòmic del centre	89,3%	75,7%	44,1%	69,9%
		Residuo corregido	7,1	6,5	-13,2	
Total	Recuento	243	1022	415	1680	
	% dentro de Entorn socioeconòmic del centre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	192,457 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	190,763	4	,000
Asociación lineal por lineal	161,563	1	,000
N de casos válidos	1680		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 21,84.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.17 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i problemes amb professors per la conducta (ISCY Project, 2013-2016)

			He tingut problemes amb algun professor per la meua conducta				Total
			Mai	1 o 2 vegades	3 o 4 vegades	5 o més vegades	
Itinerari i	Itinerari curt	Recuento	183	103	28	29	343
		% dentro de He tingut problemes amb algun professor per la meua conducta	17,2%	25,3%	31,1%	31,9%	20,7%
		Residuo corregido	-4,8	2,6	2,5	2,7	
	Itinerari	Recuento	85	43	12	9	149

mitjà	% dentro de He tingut problemes amb algun professor per la meua conducta	8,0%	10,6%	13,3%	9,9%	9,0%
	Residuo corregido	-2,0	1,3	1,5	,3	
Itinerari llarg	Recuento	798	261	50	53	1162
	% dentro de He tingut problemes amb algun professor per la meua conducta	74,9%	64,1%	55,6%	58,2%	70,3%
	Residuo corregido	5,5	-3,1	-3,1	-2,6	
Total	Recuento	1066	407	90	91	1654
	% dentro de He tingut problemes amb algun professor per la meua conducta	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	35,096 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	33,914	6	,000
Asociación lineal por lineal	30,437	1	,000
N de casos válidos	1654		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,11.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.18 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i com creu que li aniran els estudis aquest any (ISCY Project, 2013-2016)

			Com creus que t'aniran els estudis aquest any					Total
			Crec que obtindré molt bones notes: excel·lents, notables	Crec que obtindré bons resultats: notables, bés	Crec que aprovaré	Crec que obtindré resultats dolents: algun suspès	Crec que obtindré resultats molt dolents: molts suspesos	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	13	80	152	84	20	349
		% dentro de Com creus que t'aniran els estudis aquest any	4,6%	12,4%	27,4%	53,8%	69,0%	20,9%
		Residuo corregido	-7,4	-6,8	4,6	10,6	6,4	
	Itinerari	Recuento	7	34	84	23	2	150

mitjà	% dentro de Com creus que t'aniran els estudis aquest any	2,5%	5,3%	15,2%	14,7%	6,9%	9,0%
	Residuo corregido	-4,2	-4,2	6,2	2,6	-,4	
Itinerari llarg	Recuento	263	532	318	49	7	1169
	% dentro de Com creus que t'aniran els estudis aquest any	92,9%	82,4%	57,4%	31,4%	24,1%	70,1%
	Residuo corregido	9,2	8,7	-8,0	-11,1	-5,5	
Total	Recuento	283	646	554	156	29	1668
	% dentro de Com creus que t'aniran els estudis aquest any	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	325,015 ^a	8	,000
Razón de verosimilitud	320,047	8	,000
Asociación lineal por lineal	280,831	1	,000
N de casos válidos	1668		

a. 1 casillas (6,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,61.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.19 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i si està cursant un currículum adaptat (ISCY Project, 2013-2016)

			Estàs cursant un currículum adaptat				Total
			No	Sí. Una adaptació curricular individualitzada	Sí. Diversificació curricular (dins de l'institut)	Sí. Diversificació curricular (fora de l'institut)	
Itinerari i	Itinerari curt	Recuento	226	16	54	18	314
		% dentro de Estàs cursant un currículum adaptat	16,4%	38,1%	54,5%	50,0%	20,2%
		Residuo corregido	-10,4	2,9	8,8	4,5	
	Itinerari mitjà	Recuento	101	7	22	8	138
		% dentro de Estàs cursant un currículum adaptat	7,3%	16,7%	22,2%	22,2%	8,9%
		Residuo corregido	-6,0	1,8	4,8	2,9	

Itinerari llarg	Recuento	1052	19	23	10	1104
	% dentro de Estàs cursant un currículum adaptat	76,3%	45,2%	23,2%	27,8%	71,0%
	Residuo corregido	12,9	-3,7	-10,8	-5,8	
Total	Recuento	1379	42	99	36	1556
	% dentro de Estàs cursant un currículum adaptat	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	174,713 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	156,967	6	,000
Asociación lineal por lineal	150,721	1	,000
N de casos válidos	1556		

a. 2 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,19.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.20 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i desdoblament de reforç de català (ISCY Project, 2013-2016)

			Desdoblament de reforç de català		Total
			Not selected	Yes	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	289	66	355
		% dentro de Desdoblament de reforç de català	18,7%	48,5%	21,1%
		Residuo corregido	-8,2	8,2	
	Itinerari mitjà	Recuento	123	28	151
		% dentro de Desdoblament de reforç de català	8,0%	20,6%	9,0%
		Residuo corregido	-4,9	4,9	
	Itinerari llarg	Recuento	1132	42	1174
		% dentro de Desdoblament de reforç de català	73,3%	30,9%	69,9%
		Residuo corregido	10,3	-10,3	
Total	Recuento	1544	136	1680	
	% dentro de Desdoblament de reforç de català	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	106,930 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	96,426	2	,000
Asociación lineal por lineal	96,955	1	,000
N de casos válidos	1680		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 12,22.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016)

Taula 4.21 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i desdoblament de reforç de matemàtiques (ISCY Project, 2013-2016)

			Desdoblament de reforç de matemàtiques		Total
			Not selected	Yes	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	288	67	355
		% dentro de Desdoblament de reforç de matemàtiques	18,6%	50,8%	21,1%
		Residuo corregido	-8,7	8,7	
	Itinerari mitjà	Recuento	124	27	151
		% dentro de Desdoblament de reforç de matemàtiques	8,0%	20,5%	9,0%
		Residuo corregido	-4,8	4,8	
	Itinerari llarg	Recuento	1136	38	1174
		% dentro de Desdoblament de reforç de matemàtiques	73,4%	28,8%	69,9%
		Residuo corregido	10,7	-10,7	
Total	Recuento	1548	132	1680	
	% dentro de Desdoblament de reforç de matemàtiques	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	115,078 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	103,691	2	,000
Asociación lineal por lineal	106,480	1	,000
N de casos válidos	1680		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,86.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.22 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i curs d'educació infantil en el qual es va començar l'escola (ISCY Project, 2013-2016)

			A quin curs de l'educació infantil vas començar l'escola					Total
			Guarderia / Escola bressol	A P3 (parvulari)	A P4 (parvulari)	A P5 (parvulari)	Vaig començ ar l'escola a primer de primària	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	121	95	25	29	67	337
		% dentro de A quin curs de l'educació infantil vas començar l'escola	13,9%	19,1%	43,9%	51,8%	44,1%	20,6%
		Residuo corregido	-7,2	-1,0	4,4	5,9	7,5	
	Itinerari mitjà	Recuento	59	44	11	4	27	145
		% dentro de A quin curs de l'educació infantil vas començar l'escola	6,8%	8,9%	19,3%	7,1%	17,8%	8,9%
		Residuo corregido	-3,2	,0	2,8	-,5	4,0	
	Itinerari llarg	Recuento	690	358	21	23	58	1150
		% dentro de A quin curs de l'educació infantil vas començar l'escola	79,3%	72,0%	36,8%	41,1%	38,2%	70,5%
		Residuo corregido	8,4	,9	-5,7	-4,9	-9,2	
Total		Recuento	870	497	57	56	152	1632
		% dentro de A quin curs de l'educació infantil vas començar l'escola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	174,607 ^a	8	,000
Razón de verosimilitud	158,520	8	,000
Asociación lineal por lineal	145,778	1	,000
N de casos válidos	1632		

a. 1 casillas (6,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,98.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.23 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i qualificació del nivell d'interès en les tasques escolars (ISCY Project, 2013-2016)

			Com qualificaries el teu nivell d'interès en les tasques escolars					Total
			Molt baix	Baix	Moderat	Alt	Molt alt	
Itinerari i	Itinerari curt	Recuento	11	73	166	85	17	352
		% dentro de Com qualificaries el teu nivell d'interès en les tasques escolars	32,4%	36,1%	20,0%	16,4%	19,5%	21,1%
		Residuo corregido	1,6	5,6	-1,0	-3,1	-,4	
	Itinerari mitjà	Recuento	4	26	80	31	6	147
		% dentro de Com qualificaries el teu nivell d'interès en les tasques escolars	11,8%	12,9%	9,7%	6,0%	6,9%	8,8%
		Residuo corregido	,6	2,2	1,2	-2,7	-,6	
	Itinerari llarg	Recuento	19	103	582	401	64	1169
		% dentro de Com qualificaries el teu nivell d'interès en les tasques escolars	55,9%	51,0%	70,3%	77,6%	73,6%	70,1%
		Residuo corregido	-1,8	-6,3	,2	4,5	,7	
Total	Recuento	34	202	828	517	87	1668	
	% dentro de Com qualificaries el teu nivell d'interès en les tasques escolars	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	55,114 ^a	8	,000
Razón de verosimilitud	52,573	8	,000
Asociación lineal por lineal	33,764	1	,000
N de casos válidos	1668		

a. 1 casillas (6,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,00.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.24 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i imatge que descriu millor l'Institut (ISCY Project, 2013-2016)

Tabla cruzada

		Quina de les següents 'imatges' descriu millor el teu institut													Tot al
		Una fàbrica d'exàmens	Un formiguera ple d'activitat	Una família feliç	Una presó/manicomi	Una llar	Una fita en el camí	Una obligació	Un institut/lloc on estudiar	Una comunitat amb algunes ovelles negres	Un lloc on estar amb els amics/divertir-se	Secta/Rentat de cervell/Feixisme	Altres	Un lloc de selecció	
Itinerari	Itinerari curt	43	62	43	67	22	80	2	12	0	2	0	3	0	336
		18,2%	17,7%	31,4%	34,7%	14,8%	17,2%	15,4%	25,0%	0,0%	33,3%	0,0%	13,0%	0,0%	20,6%
		-1,0	-1,5	3,3	5,2	-1,9	-2,2	-5	,8	-9	,8	-1,0	-9	-7	
	Itinerari mitjà	16	25	20	24	11	48	1	1	0	0	0	0	0	146
		6,8%	7,1%	14,6%	12,4%	7,4%	10,3%	7,7%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	9,0%
		-1,3	-1,3	2,4	1,8	-7	1,2	-2	-1,7	-5	-8	-6	-1,5	-4	
	Itinerari llarg	177	263	74	102	116	338	10	35	3	4	4	20	2	1148
		75,0%	75,1%	54,0%	52,8%	77,9%	72,5%	76,9%	72,9%	10,0%	66,7%	100,0%	87,0%	100,0%	70,4%
		1,7	2,2	-4,4	-5,7	2,1	1,2	,5	,4	1,1	-2	1,3	1,7	,9	
Total		236	350	137	193	149	466	13	48	3	6	23	2	1630	
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	73,592 ^a	24	,000
Razón de verosimilitud	76,388	24	,000
Asociación lineal por lineal	1,007	1	,316
N de casos válidos	1630		

a. 17 casillas (43,6%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,18.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.25 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i si li agrada anar a l'escola (ISCY Project, 2013-2016)

			M'agrada estar a l'escola				Total
			Molt en desacord	Desacor d	D'acord	Molt d'acord	
Itinerari i	Itinerari curt	Recuento	22	73	189	67	351
		% dentro de M'agrada estar a l'escola	26,5%	22,3%	18,2%	30,3%	21,0%
		Residuo corregido	1,3	,7	-3,7	3,7	
	Itinerari mitjà	Recuento	14	32	88	15	149
		% dentro de M'agrada estar a l'escola	16,9%	9,8%	8,5%	6,8%	8,9%
		Residuo corregido	2,6	,6	-,8	-1,2	
	Itinerari llarg	Recuento	47	222	764	139	1172
		% dentro de M'agrada estar a l'escola	56,6%	67,9%	73,4%	62,9%	70,1%
		Residuo corregido	-2,7	-1,0	3,8	-2,5	
Total	Recuento	83	327	1041	221	1672	
	% dentro de M'agrada estar a l'escola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	27,784 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	25,811	6	,000
Asociación lineal por lineal	,077	1	,782
N de casos válidos	1672		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,40.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.26 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i ficar-se freqüentment en problemes a l'escola (ISCY Project, 2013-2016)

			Freqüentment em fico en problemes a l'escola				Total
			Molt en desacord	Desacord	D'acord	Molt d'acord	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	181	130	28	6	345
		% dentro de Freqüentment em fico en problemes a l'escola	16,3%	28,4%	36,4%	35,3%	20,8%
		Residuo corregido	-6,4	4,8	3,5	1,5	
	Itinerari mitjà	Recuento	83	51	13	0	147
		% dentro de Freqüentment em fico en problemes a l'escola	7,5%	11,2%	16,9%	0,0%	8,9%

	Residuo corregido	-2,8	2,0	2,5	-1,3	
Itinerari llarg	Recuento	846	276	36	11	1169
	% dentro de					
	Freqüentment em fico	76,2%	60,4%	46,8%	64,7%	70,4%
	en problemes a l'escola					
	Residuo corregido	7,4	-5,5	-4,6	-,5	
Total	Recuento	1110	457	77	17	1661
	% dentro de					
	Freqüentment em fico	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	en problemes a l'escola					

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	64,623 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	63,409	6	,000
Asociación lineal por lineal	52,636	1	,000
N de casos válidos	1661		

a. 2 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,50.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.27 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i estat emocional a la vida en general (ISCY Project, 2013-2016)

			A la teva vida en general				Total
			Molt descontent	Descontent	Content	Molt content	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	4	40	134	102	280
		% dentro de A la teva vida en general	33,3%	35,7%	17,6%	19,4%	19,9%
		Residuo corregido	1,2	4,4	-2,3	-,3	
	Itinerari mitjà	Recuento	1	1	55	33	90
		% dentro de A la teva vida en general	8,3%	0,9%	7,2%	6,3%	6,4%
		Residuo corregido	,3	-2,5	1,4	-,1	
	Itinerari llarg	Recuento	7	71	571	390	1039
		% dentro de A la teva vida en general	58,3%	63,4%	75,1%	74,3%	73,7%
		Residuo corregido	-1,2	-2,6	1,3	,4	
Total		Recuento	12	112	760	525	1409
		% dentro de A la teva vida en general	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	25,676 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	25,981	6	,000
Asociación lineal por lineal	4,602	1	,032
N de casos válidos	1409		

a. 2 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,77.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.28 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i districte (ISCY Project, 2013-2016)

			Districte								Total
			Les Corts	Eixample	Sant Martí	Ciutat Vella	Horta Guinardó	Nou Barris	Sarrià Sant Gervasi	Sant Andreu	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	8	49	38	92	51	98	16	3	355
		% dentro de Districte	5,6%	14,9%	19,0%	34,1%	26,4%	34,8%	6,8%	10,3%	21,1%
		Residuo corregido	-4,7	-3,1	-,8	5,7	1,9	6,1	-5,8	-1,4	
	Itinerari mitjà	Recuento	5	8	25	42	20	37	5	9	151
		% dentro de Districte	3,5%	2,4%	12,5%	15,6%	10,4%	13,1%	2,1%	31,0%	9,0%
		Residuo corregido	-2,4	-4,6	1,9	4,1	,7	2,7	-4,0	4,2	
	Itinerari llarg	Recuento	129	272	137	136	122	147	214	17	1174
		% dentro de Districte	90,8%	82,7%	68,5%	50,4%	63,2%	52,1%	91,1%	58,6%	69,9%
		Residuo corregido	5,7	5,6	-,5	-7,6	-2,1	-7,1	7,6	-1,3	
Total		Recuento	142	329	200	270	193	282	235	29	1680
		% dentro de Districte	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	226,631 ^a	14	,000
Razón de verosimilitud	239,382	14	,000
Asociación lineal por lineal	12,076	1	,001
N de casos válidos	1680		

a. 1 casillas (4,2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,61.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.29 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre institut i itinerari (ISCY Project, 2013-2016)

			Itinerari			Total
			Itinerari curt	Itinerari mitjà	Itinerari llarg	
Institut	Aloma	Recuento	1	2	19	22
		% dentro de Institut	4,5%	9,1%	86,4%	100,0%
		Residuo corregido	-1,9	,0	1,7	
	Anna Gironella Mundet	Recuento	14	5	18	37
		% dentro de Institut	37,8%	13,5%	48,6%	100,0%
		Residuo corregido	2,5	1,0	-2,8	
	Claret	Recuento	0	1	64	65
		% dentro de Institut	0,0%	1,5%	98,5%	100,0%
		Residuo corregido	-4,3	-2,1	5,1	
	Cor de Maria Sabastida	Recuento	5	4	25	34
		% dentro de Institut	14,7%	11,8%	73,5%	100,0%
		Residuo corregido	-,9	,6	,5	
	El Clot	Recuento	7	10	65	82
		% dentro de Institut	8,5%	12,2%	79,3%	100,0%
		Residuo corregido	-2,9	1,0	1,9	
	Els Arcs	Recuento	6	2	62	70
		% dentro de Institut	8,6%	2,9%	88,6%	100,0%
		Residuo corregido	-2,6	-1,8	3,5	
	Ernest Lluch	Recuento	23	4	74	101
		% dentro de Institut	22,8%	4,0%	73,3%	100,0%
		Residuo corregido	,4	-1,8	,8	
	Escola Pia Sarrià-calassaç	Recuento	7	0	70	77
		% dentro de Institut	9,1%	0,0%	90,9%	100,0%
		Residuo corregido	-2,6	-2,8	4,1	
	Flos i Calcat	Recuento	16	5	13	34
		% dentro de Institut	47,1%	14,7%	38,2%	100,0%
		Residuo corregido	3,7	1,2	-4,1	
	Jesuïtes Casp	Recuento	4	1	62	67
		% dentro de Institut	6,0%	1,5%	92,5%	100,0%
		Residuo corregido	-3,1	-2,2	4,1	
	Joan Boscà	Recuento	3	3	36	42
		% dentro de Institut	7,1%	7,1%	85,7%	100,0%
		Residuo corregido	-2,2	-,4	2,3	
	Joan Salvat Papasseit	Recuento	13	13	21	47
		% dentro de Institut	27,7%	27,7%	44,7%	100,0%
		Residuo corregido	1,1	4,5	-3,8	
	La guineueta	Recuento	20	6	12	38
		% dentro de Institut	52,6%	15,8%	31,6%	100,0%
		Residuo corregido	4,8	1,5	-5,2	
	L'Esperança	Recuento	3	9	17	29
		% dentro de Institut	10,3%	31,0%	58,6%	100,0%
		Residuo corregido	-1,4	4,2	-1,3	

Manuel Carrasco i Formiguera	Recuento	3	3	37	43
	% dentro de Institut	7,0%	7,0%	86,0%	100,0%
	Residuo corregido	-2,3	-,5	2,3	
Maristes sants-les corts	Recuento	5	2	93	100
	% dentro de Institut	5,0%	2,0%	93,0%	100,0%
	Residuo corregido	-4,1	-2,5	5,2	
Milà i Fontanals	Recuento	70	21	47	138
	% dentro de Institut	50,7%	15,2%	34,1%	100,0%
	Residuo corregido	8,9	2,7	-9,6	
Pablo Ruiz Picasso	Recuento	44	16	17	77
	% dentro de Institut	57,1%	20,8%	22,1%	100,0%
	Residuo corregido	7,9	3,7	-9,4	
Pia Sant Antoni	Recuento	9	8	68	85
	% dentro de Institut	10,6%	9,4%	80,0%	100,0%
	Residuo corregido	-2,4	,1	2,1	
Poeta Maragall	Recuento	20	1	24	45
	% dentro de Institut	44,4%	2,2%	53,3%	100,0%
	Residuo corregido	3,9	-1,6	-2,5	
Projecte	Recuento	1	1	21	23
	% dentro de Institut	4,3%	4,3%	91,3%	100,0%
	Residuo corregido	-2,0	-,8	2,3	
Sagrada Familia Horta	Recuento	2	5	75	82
	% dentro de Institut	2,4%	6,1%	91,5%	100,0%
	Residuo corregido	-4,3	-,9	4,4	
Salvador Espriu	Recuento	31	15	72	118
	% dentro de Institut	26,3%	12,7%	61,0%	100,0%
	Residuo corregido	1,4	1,5	-2,2	
Vall d'hebron	Recuento	35	10	29	74
	% dentro de Institut	47,3%	13,5%	39,2%	100,0%
	Residuo corregido	5,6	1,4	-5,9	
Valldaura	Recuento	9	1	24	34
	% dentro de Institut	26,5%	2,9%	70,6%	100,0%
	Residuo corregido	,8	-1,2	,1	
Padre Damián	Recuento	2	2	61	65
	% dentro de Institut	3,1%	3,1%	93,8%	100,0%
	Residuo corregido	-3,6	-1,7	4,3	
Salesians Sant Josep	Recuento	2	1	48	51
	% dentro de Institut	3,9%	2,0%	94,1%	100,0%
	Residuo corregido	-3,1	-1,8	3,8	
Total	Recuento	355	151	1174	1680
	% dentro de Institut	21,1%	9,0%	69,9%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	510,735 ^a	52	,000
Razón de verosimilitud	530,877	52	,000
Asociación lineal por lineal	13,405	1	,000
N de casos válidos	1680		

a. 15 casillas (18,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,98.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.30 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i idioma que es parla habitualment a casa (ISCY Project, 2013-2016)

			Quin idioma parles habitualment a casa teva				Total
			Principalment català	Català i castellà	Principalment castellà	Altres llengües i combinacions	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	29	58	174	94	355
		% dentro de Quin idioma parles habitualment a casa teva	5,8%	18,6%	27,1%	41,8%	21,1%
		Residuo corregido	-10,1	-1,2	4,7	8,2	
	Itinerari mitjà	Recuento	26	16	75	34	151
		% dentro de Quin idioma parles habitualment a casa teva	5,2%	5,1%	11,7%	15,1%	9,0%
		Residuo corregido	-3,6	-2,6	3,1	3,5	
	Itinerari llarg	Recuento	448	237	392	97	1174
		% dentro de Quin idioma parles habitualment a casa teva	89,1%	76,2%	61,2%	43,1%	69,9%
		Residuo corregido	11,2	2,7	-6,1	-9,4	
Total		Recuento	503	311	641	225	1680
		% dentro de Quin idioma parles habitualment a casa teva	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	199,707 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	213,884	6	,000
Asociación lineal por lineal	187,561	1	,000
N de casos válidos	1680		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 20,22.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

Taula 4.31 Taula de contingència i chi quadrat. Creuament entre itinerari i gènere (ISCY Project, 2013-2016)

			Quin és el teu sexe		Total
			Home	Dona	
Itinerari	Itinerari curt	Recuento	204	146	350
		% dentro de Quin és el teu sexe	23,8%	18,1%	21,1%
		Residuo corregido	2,8	-2,8	
	Itinerari mitjà	Recuento	94	57	151
		% dentro de Quin és el teu sexe	11,0%	7,1%	9,1%
		Residuo corregido	2,8	-2,8	
	Itinerari llarg	Recuento	559	602	1161
		% dentro de Quin és el teu sexe	65,2%	74,8%	69,9%
		Residuo corregido	-4,2	4,2	
Total	Recuento	857	805	1662	
	% dentro de Quin és el teu sexe	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	18,662 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	18,781	2	,000
Asociación lineal por lineal	14,325	1	,000
N de casos válidos	1662		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 73,14.

Font: Elaboració pròpia amb SPSS a partir de dades del International Study of City Youth (Barcelona, 2013-2016).

8.5 Onades i individus no recuperats de la mostra del Panel (ISCY Project, Barcelona)

ONADES DEL PANEL	PRIMERA ONADA →	SEGONA ONADA 1ª FASE	SEGONA ONADA 2ª FASE →	TERCERA ONADA →	QUARTA ONADA
Anys	2013-14	2014-15	2015-16	2015-16	2016-17
Número d'individus enquestats	2158	1458	1755	No es contempla	Pendent de realitzar pel GRET
Individus no reincorporats (valors perduts)	0	700	403		

Realització: equip del GRET

TFM: Utilització de les dades inicials

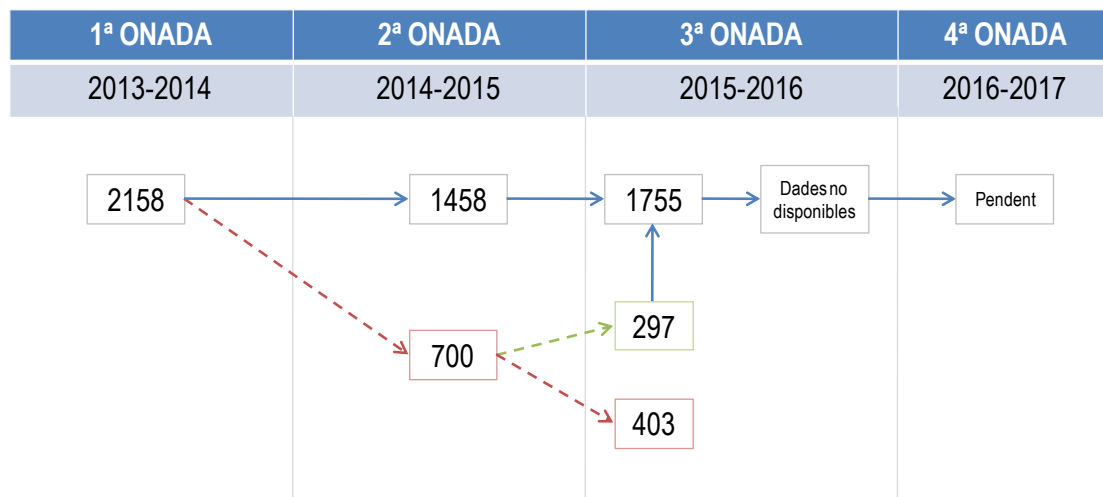
Realització: equip del GRET

Treball de camp: Marc Sant

TFM: Recuperar els valors perduts de la segona onada (297 de 700 inicials)

Font: Elaboració pròpia.

8.6 Diagrama de les onades de la recerca



Font: Elaboració pròpia.