

**Centre d'Iniciatives i Recerques
Europees a la Mediterrània. CIREM**

Èxit i fracàs escolar a Catalunya



Polítiques 9

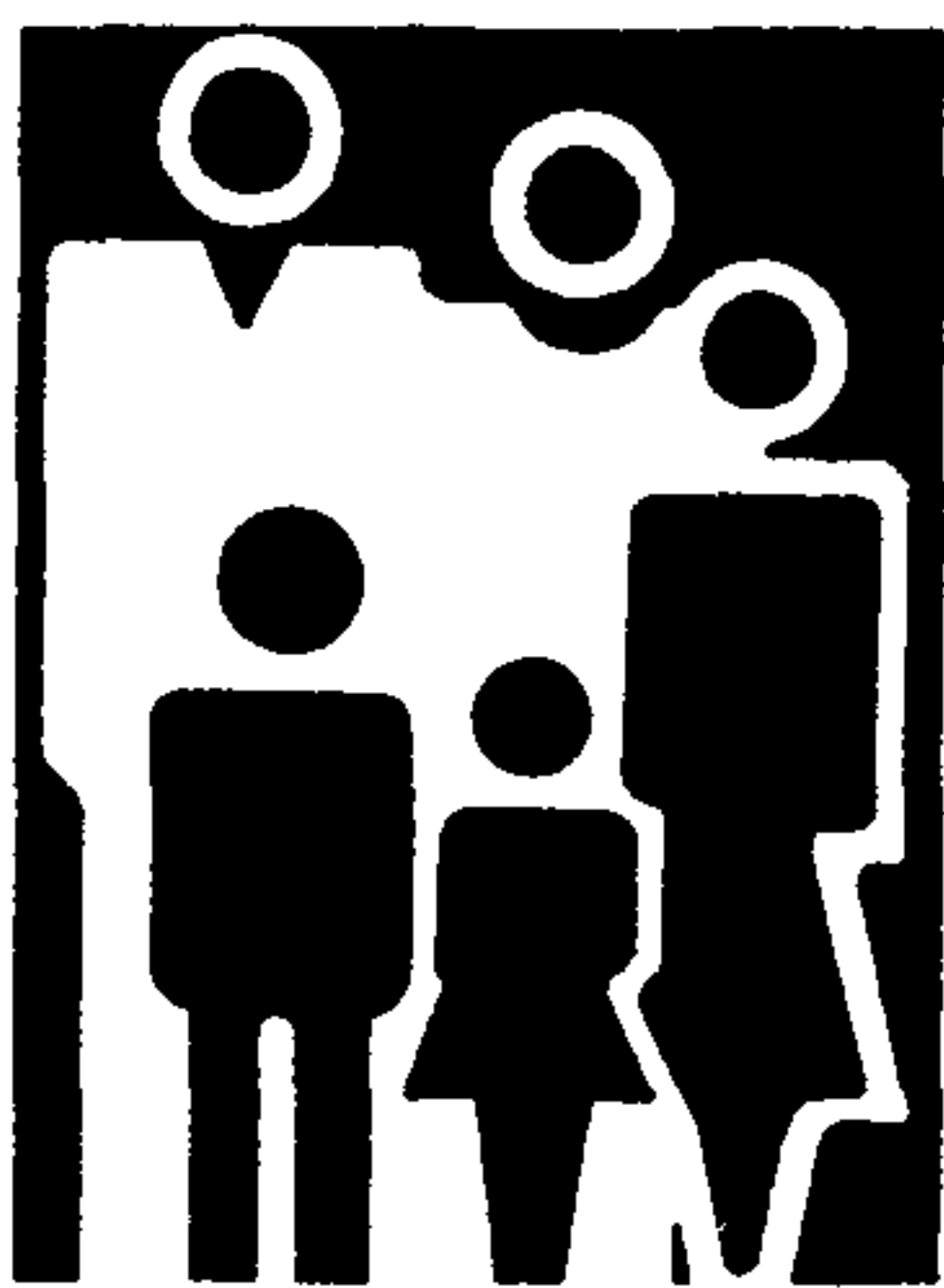
Fundació Jaume Bofill

Llibres apareguts en aquesta col·lecció

1. «ELS ESTRANGERS A ESPANYA»
M. Carrillo, H. García Morago,
J.M^a Manté, J. Pascual.
Coordinació: Marc Carrillo.
Setembre 1992
2. «LA LLENGUA ALS PAÏSOS CATALANS»
J. Ginebra, A. Mollà, J. Melià, R. Ganyet,
M. Valls, F. Ricart, R. Caria.
Coordinació: Isidor Marí.
Octubre 1992.
3. «LA LLIBERTAT INDIVIDUAL I ELS SEUS
LÍMITS»
Xavier Arbós i Josep M^a Castellà
Desembre 1992
4. «L'HABITATGE A CATALUNYA»
Equip d'Assessorament per a la Rehabilitació
d'Habitatges. EARHA
Març 1993
5. «LES POLÍTIQUES INTERNACIONALS
DE RESPOSTA AL CANVI GLOBAL EN EL
MEDI AMBIENT»
Manuel Ludevid.
Octubre 1993.
6. «UN NOU MARC PER A LA POLÍTICA
D'HABITATGE A CATALUNYA, (1982-1992)»
Carme Trilla.
Octubre 1993.
7. «L'ADMINISTRACIÓ PÚBLICA
A CATALUNYA: UN MODEL
D'ORGANITZACIÓ TERRITORIAL?»
Isabel Rueda i Xavier Sanclimens.
Juliol 1994.
8. «UNA DEMANDA SOCIAL DELS JOVES:
ELS HABITATGES PROTEGITS»
Equip d'Assessorament per a la Rehabilitació
d'Habitatges. EARHA.
Setembre 1994.
9. «ÈXIT I FRACÀS ESCOLAR A CATALUNYA»
Centre d'Iniciatives i Recerques Europees a
la Mediterrània.
Desembre 1994.

**Centre d'Iniciatives i Recerques
Europees a la Mediterrània. CIREM**

Èxit i fracàs escolar a Catalunya



Polítiques 9

Fundació Jaume Bofill

Desembre 1994

La col·lecció *Polítiques* publica informes que analitzen quina política s'està fent actualment sobre una qüestió rellevant de la nostra societat. L'informe que presentem, número 9 de la col·lecció, es va acabar d'elaborar a Barcelona el mes de desembre de 1994.

© by Fundació Jaume Bofill

Propietat d'aquesta edició (incloent-hi el disseny de la coberta): **Publicacions de la Fundació Jaume Bofill**, Provença 324, 1er. 08037 Barcelona.

Disseny de la coberta: Narcís Comadira

ISBN: 84-85557-45-X

Dipòsit legal: B-7821/95

Impressió: F & P, Institut Gràfic, Dr. M. Riera 30, 08950 Esplugues de Llobregat.

Prohibida la reproducció total o parcial per qualsevol mitjà, sense l'autorització escrita de l'editor.

Equip de direcció:

**JOAQUIM CASAL
JAUME FUNES
ORIOL HOMS
JAUME TRILLA**

Equip d'investigadors:

**ANTONI MARÍN
XAVIER M. CELORRIO
NEUS ROCA I CORTÉS**

ÍNDEX

PRESENTACIÓ	9
INTRODUCCIÓ	11
1. DISSENY DE LA RECERCA	17
1.1. El fracàs escolar com a objecte d'estudi	18
1.2. Objectius de la investigació	26
1.3. Principals hipòtesis de treball	27
1.4. Estratègia metodològica	29
1.5. Fitxa tècnica de la mostra	32
2. ELS SUBJECTES ENTRE EL FRACÀS I L'EX- CEL·LÈNCIA	37
2.1. El producte final: alumnes, diferències d'èxit en acabar alguns cicles escolars	37
2.2. Tipus d'estudiants: la diversitat d'actituds davant de les exigències escolars	59
2.3. Les persones que en resulten: autoconcepte i expectatives	72
3. FAMÍLIA I ESCOLA	79
3.1. El context generacional	80
3.2. Èxit escolar a EGB i perfils socials de les famílies	83
3.3. Èxit escolar a BUP i perfils socials de les famílies	94
3.4. Èxit escolar a FP1 i perfils socials de les famílies	98
3.5. Èxit escolar a FP2 i perfils socials de les famílies	103
3.6. Conclusions i discussió	106

4. ESCOLES I DIVERSITAT D'ÈXIT	111
4.1. La dificultat de fer tipologies d'escoles	112
4.2. Les escoles d'EGB	114
4.3. Els tipus de centres i les desigualtats d'èxit a EGB	119
4.4. Els centres de BUP	125
4.5. Tipus de centres i diversitat d'èxit a BUP	133
4.6. Instituts i centres d'FP	136
4.7. Tipus de centres i diversitat d'èxit a FP	143
4.8. Conclusions de la discussió	148
5. L'ÈXIT I EL FRACÀS ESCOLAR SEGONS EL TERRITORI	151
5.1. Anàlisi de les freqüències	152
5.2. Tipologies de territoris. Una proposta operativa	157
5.3. Èxit escolar i territoris a EGB	160
5.4. Èxit escolar i territoris a BUP	167
5.5. Èxit escolar i territoris a FP	174
6. LES GENERACIONS ESTUDIADES	181
6.1. Balanç generacional a EGB	185
6.2. Balanç generacional a BUP	189
6.3. Balanç generacional a FP	193
6.4. Les dades estadístiques de tota la generació	196
7. CONCLUSIONS GENERALS	207
APÈNDIX: SÍNTESI DELS PERFILS DE LES TIPOLOGIES	225
APÈNDIX BIBLIOGRÀFIC	235

PRESENTACIÓ

Vivim en una societat que va a diverses velocitats i una manifestació n'és el sistema escolar. Pensat per homogeneïtzar les capacitats bàsiques dels ciutadans mitjançant la generalització de l'ensenyament, s'ha trobat amb serioses dificultats per assolir els objectius inicials i, per tant, per convertir-se en la peça clau de la democràcia real. Les dificultats tenen procedències diverses: les herències familiars dels alumnes, amb bagatges culturals i situacions socials molt diversos; els interessos d'infants i d'adolescents en una societat dominada pel mercat dels mitjans audio-visuals que creen estímuls contradictoris respecte als objectius escolars; les habilitats necessàries en el present i en el futur per a una producció econòmica fonamentada en una desfermada competitivitat, etc. Davant aquests i altres elements distorsionadors probablement estem demanant massa a mestres i escoles i, al mateix temps, les successives reformes del sistema educatiu no acaben de respondre a les expectatives generades en el moment de ser plantejades.

Alguns pedagogs consideren que la crisi de l'escola ha de ser constant en unes societats en permanent mutació. De fet, ja fa anys que no sembla que a les societats occidentals se sapiga gaire per què ha de servir l'escola a partir de 10 o 12 anys. En tot cas sembla que la crisi del sistema escolar no és més que l'expressió de la crisi del model de societat, dins el qual l'escola oscil·la entre la possibilitat de donar elements per a superar-lo i per a ser-ne la consciència crítica, i la possibilitat d'adaptar-s'hi per tal d'assegurar-ne la continuïtat.

Aquests fenòmens, més o menys preocupants, no són exclusius de la societat catalana. A totes les societats occidentals, des dels Estats Units fins a França, tot i partir de cultures pedagògiques diferents, estan patint si fa o no fa la mateixa problemàtica. Per descomptat cal dir que els professionals del sector, els mestres i professors més conscients, viuen amb angoixa aquesta situació. Un professor francès, per exemple,

manifestava no fa gaire: "Davant els alumnes, amb la mirada perduda, tan passius com davant de la petita pantalla, tinc la impressió de ser jo mateix la televisió, amb l'única diferència que ells no poden fer 'Zapping'".

Però aquesta generalització del problema no és eximent per a una anàlisi a fons de com es manifesta al nostre país. I és per això que fa més de dos anys la Fundació Jaume Bofill va voler emprendre una recerca en aquesta direcció. Va semblar que podia ser útil l'anàlisi d'aquesta qüestió des de l'observació i ponderació d'allò que és bàsic en el funcionament de l'escola: l'èxit o el fracàs dels alumnes en alguns moments claus del seu itinerari escolar i les conseqüències a tots nivells que aquest èxit o aquest fracàs tenen per al futur dels nois i noies. L'anàlisi havia de servir per a discriminar els factors que intervenen en la manifestació de la problemàtica i, així, poder orientar millor les possibles mesures correctives.

La Fundació Jaume Bofill va encarregar l'execució del projecte a un equip coordinat per la Fundació CIREM i aquest llibre que ara publiquem és la síntesi del treball realitzat. Sabem que la problemàtica indicada al principi desborda els límits i les pretensions d'aquest treball, però també creiem que el debat sobre el contingut de les pàgines que segueixen pot ser una contribució significativa per a millorar una institució, com és l'escola, que ha estat bàsica en tota la història cultural i democràtica de Catalunya.

Jordi Porta Ribalta
Barcelona, Febrer 1995.

INTRODUCCIÓ

La present publicació recull els resultats finals de la investigació sobre el fracàs escolar a Catalunya feta per un equip interdisciplinar convocat per la Fundació CIREM i finançat per la Fundació Jaume Bofill. L'estudi tenia com a objectius principals identificar els diversos components del fracàs escolar, analitzant els factors específics de caire social, escolar o psicosocial que es manifesten en aquesta problemàtica en els nivells d'educació primària i secundària, amb un diagnòstic final que pugui ser útil per a l'orientació de les polítiques educatives.

La realització de l'estudi que ha durat dos anys (1992-1994), es va iniciar amb un recerca documental sobre l'estat de la situació de la temàtica. Pel resultat d'aquesta primera fase, es va aconsellar el disseny d'una investigació empírica amb entitat suficient per obtenir una visió global i alhora precisa del fenomen del fracàs escolar, que d'una banda integrés els resultats de les investigacions precedents i, d'una altra, aportés resultats operatius per a la planificació educativa.

Diversos factors justificaren aquesta decisió. En primer lloc, l'escassetat d'estudis i recerques sobre l'àmbit del fracàs escolar en el territori català, i la manca d'una informació estadística prou completa que permetés l'anàlisi dels fluxos escolars de sortida, ens va fer decantar per fer una enquesta àmplia entre les escoles i els alumnes d'ensenyament primari i secundari.

L'Administració educativa encara no ha desenvolupat un sistema d'informació prou regular, eficient i estable que permeti un coneixement clar del tema. Cal dir que es fa urgent la necessitat que l'Administració i la comunitat educativa es dotin de dispositius d'informació i estudis més enllà del tradicional criteri exclusivament censal. La informació estadística oficial s'hauria de dotar d'un sistema d'indicadors que actualitzi i profunditzi el coneixement del sistema educatiu, més enllà del recompte dels efectius, i que permeti conèixer les trajectòries d'escolaritat de l'alumnat català.

En segon lloc, en un moment de canvi del sistema educatiu a Catalunya, amb l'aplicació de la LOGSE i els nous requeriments de qualificació social i professional per part de la societat i del sistema productiu, sembla adient poder comptar amb una anàlisi detallada del fenomen del fracàs escolar com un dels problemes principals, al qual ha de ser sensible tota planificació i previsió de política educativa.

* La *implantació gradual de la LOGSE* requereix instruments d'informació empírica per tal d'identificar la quantitat i la qualitat de les desigualtats d'èxit educatiu, la concentració o la dispersió territorial i les condicions específiques en què es desenvolupen i manifesten en el sistema educatiu. D'altra banda, allargar l'escolarització obligatòria fins als 16 anys pot comportar més dificultats per a un col·lectiu important d'adolescents que ja tenien problemes per acabar l'escolarització als 14 anys, i que ara compten amb una oferta diversificada de xarxes i recursos paral·lels (formació ocupacional, escoles-taller, contractes d'aprenentatge, etc.) que modifiquen la tradicional centralitat educativa de l'escola.

** La qualificació adquirida a l'escola és cabdal a l'hora de fer front a les *noves exigències de qualificació social i professional* que planteja el sistema productiu i la pròpia dinàmica de les societats avançades. Acabar l'ensenyament general obligatori o el sistema educatiu sense una titulació reconeguda constitueix avui un problema afegit als, ja de per si, complexos processos d'inserció social dels joves en la societat i en el món laboral. A diferència d'altres èpoques en les quals aquests fets tan sols significaven una reducció de les possibilitats de promoció social, avui constitueixen un *factor potencial de marginació social i econòmica*. El fracàs escolar a la dècada dels noranta apareix com un risc de vulnerabilitat personal davant la *reducció d'oportunitats d'ocupació* en un mercat de treball segmentat i inestable com l'actual, i la major exigència de socialitzar-se en un entorn més complex on l'*analfabetisme funcional* adquireix nous significats. A més, la persistència de taxes elevades de fracàs escolar pot generar, en un futur immediat, nous punts de conflictivitat social amb relació al processos d'integració de la població immigrada, en competir per uns recursos escassos entre els grups de població de baixa qualificació.

*** Una vegada s'hagi aconseguit la universalització de l'escolaritat bàsica i s'hagi elevat el nivell educatiu de la població, *la millora de la qualitat de l'ensenyament* és el principal repte del sistema educatiu. Des d'aquesta perspectiva, també sembla oportú l'estudi de les dimensions qualitatives del fracàs escolar com a mesura significativa d'un dèficit en la qualitat de l'ensenyament. Tot i que aquesta recerca no té una funció avaluadora del nivell de qualitat del sistema escolar, aporta elements de reflexió entorn al grau d'extensió de les desigualtats d'èxit escolar i del nivell d'intensitat dels seus components principals, que poden ser d'utilitat en el moment en què s'estenen iniciatives diverses com la flexibilització del currículum, l'autonomia dels centres, la formació del professorat, etc. per millorar-ne la qualitat.

Aquest conjunt de factors han confirmat l'interès de l'equip d'investigadors per portar a terme definitivament la recerca en els termes plantejats en l'avantprojecte, és a dir, des d'una *visió interdisciplinària*, integrant les aportacions fetes des de la sociologia, la pedagogia i la psicologia, i amb una concepció àmplia del fracàs que superi les visions reduccionistes i ideològiques del concepte. Així, hem focalitzat l'objecte d'estudi tenint en compte no solament la dimensió més comuna i usual (el rendiment acadèmic) sinó també el procés de socialització i l'autoimatge de l'alumne al llarg de la seva experiència escolar.

El lector potser es preguntarà per què el concepte de fracàs escolar ha estat utilitzat de manera tan abusiva, i per què té una connotació negativa, aspecte que també ha estat criticat. Hem de reconèixer que si finalment ens hem decantat per mantenir aquest concepte és perquè no n'hem trobat cap altre substitut que reflecteixi millor el fenomen de les dificultats, manifestades en els resultats escolars, en la relació entre l'alumne i l'escola durant la vida d'aprenentatge escolar. Per tal de clarificar el concepte i l'enfocament de l'estudi, hem dedicat un temps important a la fase de disseny de la investigació. El mateix títol amb el qual encetem la publicació vol ser un primer resultat dels debats efectuats, *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*, com a manifestació d'una desigualtat. L'estudi no pretén comptabilitzar el fracàs, ni quantificar-lo. Tampoc pretén fer una anàlisi de causa-efecte que expliqui el perquè de la seva existència, sinó que vol posar en relleu com es manifesten les desigualtats escolars en el cas de Catalunya, posant èmfasi en els

principals components del problema. D'aquesta manera es podrà obtenir una visió el més completa possible que ajudi a debatre i a discutir sobre com tractar la qüestió en la comunitat educativa.

Per últim, voldríem agrair a totes les persones que han contribuït a fer possible el complex sistema de recollida de la informació que s'ha utilitzat. En primer lloc, les escoles que ens han facilitat l'accés a la seva informació documental i han permès l'entrevista amb els alumnes seleccionats. A tots els alumnes que han contestat amb interès les nostres preguntes, a vegades feixugues. Als diferents membres del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, als quals ens hem dirigit per aconseguir informació, encara que de vegades no ha estat possible obtenir-la. A tot l'equip col.laborador d'enquestadors que ha fet el treball de camp. I d'una forma especial als que han participat en diferents funcions de l'anàlisi de la informació recollida: la Maria Josep Bleda, que ha treballat en part de l'explotació estadística de les dades i en Josep Maria Navarro i la Covi Folqué que van ajudar a coordinar el treball de camp. A l'empresa Central del Campo SA que va informatitzar les dades recollides. També volem agrair a en Joan Solé que va contribuir en els debats del disseny de l'estudi.

Els autors també volen agrair de manera especial a la Fundació Jaume Bofill en la persona del seu director, Jordi Porta, l'interès demostrat en l'estudi i pels mitjans oferts que han fet possible una investigació amb tots els requeriments i exigències d'ordre tècnic i científic.

Els diferents volums d'aquesta publicació recullen tot el material elaborat pels autors. Per facilitar-ne la lectura, s'han separat en annexos els materials metodològics i estadístics i s'han presentat els resultats obtinguts de manera bastant sintètica, evitant el desenvolupament exhaustiu dels detalls de segon ordre, amb el risc que en alguna ocasió quedin poc explicitats els significats i els rerafons d'algunes de les afirmacions que s'hi fan. El primer volum recull de forma sintètica el plantejament general de la recerca, els principals resultats de l'anàlisi quantitativa i els resultats globals de tot l'estudi. El volum segon recull els resultats de l'anàlisi qualitativa. Cal recordar al lector interessat que

la fase inicial d'anàlisi documental ha estat publicada per la Fundació Jaume Bofill a la col·lecció *L'estat de la qüestió*.¹

En aquest primer volum, el primer capítol presenta els objectius i la metodologia de l'estudi. Des del capítol segon al sisè, s'analitzen els resultats des de cada una de les dimensions bàsiques que s'han tingut en compte. Primer s'estudia els alumnes i les desigualtats escolars que els caracteritzen. Després, les famílies, les escoles, el territori, i el conjunt de la generació per tenir-ne una visió més global. Finalment, es treuen les conclusions que sintetitzen el conjunt dels resultats obtinguts. El lector pot seguir aquest criteri de lectura, o bé pot llegir primer les conclusions i després dirigir-se al capítol que li interessi més aprofundir, o bé pot seguir qualsevol altre ordre.

A l'apèndix hi ha resumits els perfils dels individus que componen cada una de les tipologies que s'han construït per a cada dimensió de l'anàlisi. La seva consulta facilitarà la comprensió del text de cada un dels capítols.

Possiblement el lector denoti un estil expositiu diferent en cada un dels capítols. Això és degut a que cada capítol ha estat redactat per persones diferents de l'equip d'investigació, i s'ha decidit mantenir els diversos estils, dins de paràmetres controlats de coordinació, ja que s'ha considerat que enriqueixen el text, a vegades amb matisos no totalment coincidents, però que reflecteixen una de les característiques més importants del treball multidisciplinari en equip.

¹ CIREM (Xavier M. Celorrio i Oriol Homs), *El fracàs escolar a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill, Barcelona, 1992. (*L'estat de la qüestió*, 1).

1. DISSENY DE LA RECERCA

El projecte de recerca ha estat dinamitzat al llarg d'un intens procés de treball dividit en tres grans fases. Durant la primera, es va fer l'estudi documental i la revisió bibliogràfica per contextualitzar l'estat de la qüestió sobre el tema (CIREM, 1992),² facilitant així la formulació de l'avantprojecte de recerca. Durant la fase intermèdia, es van concretar les estratègies metodològiques que estructuraven el disseny final de la recerca (delimitació conceptual, dimensions, hipòtesis, enfocament metodològic i pla de treball de camp), i es va elaborar una memòria de continuïtat que reflectia l'avenç del projecte (CASAL i altres, 1992).³ L'última gran fase comença amb l'execució del treball de camp i les successives etapes de codificació i tractament de dades, i culmina amb l'aplicació del pla d'anàlisi i la interpretació de resultats.

A l'hora de presentar el disseny de recerca, hem estimat oportú incloure en aquest informe un apartat breu sobre metodologia, complementat a l'annex metodològic, on s'expliquen els criteris d'elecció de les mostres, els instruments de recollida de dades i el procediment d'explotació estadística, i on es detalla el pla operatiu de definició de les variables i l'estratègia analítica seguida.

Si el lector està interessat en aprofundir sobre el procés de recerca, li recomanem la lectura de l'avantprojecte i de l'informe de continuïtat. En el present capítol trobarà l'enfocament general de la recerca on es formula el fracàs escolar com a objecte d'estudi i s'apunten els objectius principals de la recerca, com també les hipòtesis inicials.

² CIREM (Xavier M. Celorrio i Oriol Homs). *El fracàs escolar a Catalunya*, 1992, Op. Cit.

³ CASAL, J.; FUNES, J.; HOMES, O.; TRILLA, J.; ROCA, N.; M. CELORRIO, X. (1992). *Estudi sobre fracàs escolar a Catalunya. Informe de continuïtat*. (document intern). Fundació Jaume Bofill.

1.1. EL FRACÀS ESCOLAR COM A OBJECTE D'ESTUDI

Tal i com assenyalàvem a l'avantprojecte (CIREM, 1992), el debat a l'entorn del fracàs escolar va minvar cap a mitjans dels anys vuitanta, després d'haver-se constituït com a eix revelador que *demanava un debat molt més ampli* sobre la funció i la legitimació de la institució escolar en la nostra societat. Sens dubte, el fracàs ha servit com a objecte recurrent d'anàlisi de l'escola, sense que s'hagi arribat a respondre a una disjuntiva històrica: *si l'escola funciona en generar fracassos* (teories funcionalistes, estructuralistes i etnografia marxista) *o si fracassa com a institució precisament per la forma de funcionar que té* (pedagogies crítiques).

Ja sigui per explicar el rol de l'escola com a mecanisme d'igualació d'oportunitats, o bé com a processadora de la reproducció social o com a instrument per difondre una determinada cultura hegemònica, el fracàs escolar sempre ha aparegut com a punta de llança per demostrar l'èxit o el fracàs de la missió social de l'escola. És per això que ens trobem davant un objecte d'estudi força controvertit i polèmic, on conflueixen els grans interrogants de la funció última de l'escola en termes educatius i polítics.

Al nostre país, però, l'abast del debat ha donat privilegi al camp psicopedagògic més que al camp sòcio-polític. Així, en funció de com es teoritza l'escola, l'educació, el procés d'escolarització o la dinàmica de l'aprenentatge, el fenomen del fracàs escolar ha rebut al nostre país tractaments i enfocaments diferents des de les ciències de l'educació (psicologia, pedagogia i sociologia). I més que aproximacions empíriques, han dominat els estudis de desenvolupament teòric, amb la qual cosa s'ha arribat a un estat de coneixement poc contrastat amb la realitat quotidiana de l'escola i dels alumnes sobre els qui es teoritza.

Els estudis que s'han fet fins ara han tingut un abast territorial circumscrit a nivells molt desagregats (mostres urbanes i comarcals), però no es disposa d'informació agregada i representativa per conjunts territorials amplis. En els estudis empírics ha prevalgut l'interès per la comprovació estadística per corroborar hipòtesis parcials i per reforçar els diferents enfocaments teòrics adoptats. És per això que tot demostrant la validesa de les múltiples explicacions dominants

(estructural-funcionalistes, neofuncionalistes, estructuralistes, didactistes, psicologistes, etc.) es va *acabar per exhaurir i esmorteir el fracàs escolar com a objecte d'anàlisi, o millor dit, com a objecte de verificació.*

Lluny de ser considerat com una anormalitat acadèmica o una excepció estadística, el fracàs escolar ha acabat sent tant un problema inherent a la dinàmica dels sistemes educatius moderns, com un problema irresolt des del punt de vista teòric. Tot i que hi ha dades, algunes parcials, sobre el nombre de suspensos, repeticions, sortides sense titulació i abandons prematurs, persisteix la dificultat d'interpretar globalment per què i com es genera fracàs escolar, com si fos una incògnita permanent que no s'acaba de solucionar malgrat el gran esforç per interpretar-la i explicar-la que històricament ha rebut en els països més desenvolupats.

D'aquí que, després d'haver emfatitzat explicacions i determinacions unicausals de caire social, familiar, pedagògic, psicològic i econòmic, no s'hagi arribat a desxifrar completament el fenomen. Com a mínim, en relaxar-se el debat i la rivalitat entre els models teòrics, *s'ha acabat per assumir el caràcter multicausal i plurimodal del fracàs, però més com un estat d'opinió que no ha estat contrastat empíricament en nous estudis i recerques.* És a dir, s'ha passat d'analitzar-lo amb teories generals sobre la legitimitat i el funcionament del sistema escolar, amb una escassa base empírica, a fer estudis normalment empírics en què s'han demostrat multitud de relacions causals de diferents variables amb relació al fracàs. No s'ha intentat, però, una interpretació global que expliqui la interrelació entre les diferents variables o grups de variables, i que posi de relleu el procediment pel qual la relació d'un alumne amb una escola pot arribar a ser tan conflictiva que bloqueja el procés d'aprenentatge en un entorn social determinat.

L'abandó parcial que ha sofert el tema del fracàs escolar per part de les ciències de l'educació durant aquests últims anys, podria ser objecte d'una anàlisi. Sembla clar que per molt que els models d'explicació unicausal hagin perdurat, i encara perdurin, en cada camp disciplinar, la seva capacitat explicativa s'ha erosionat amb el temps ja que la realitat que interpreten o que representen ha canviat i continua canviant a gran velocitat, adquirint configuracions variables i complexes que requereixen un seguiment directe i actualitzat. I més en el cas de

Catalunya perquè no hi ha dispositius d'informació permanents i eficients sobre la dinàmica real del sistema educatiu, més enllà de la simple comptabilització censal.

Els escenaris de la realitat escolar, el perfil de les noves generacions, els comportaments dels actors, els sistemes de valors, la legislació i la planificació educativa i els contextos socio-econòmics i territorials constitueixen una realitat viva i dinàmica, que defineix un nou entorn diferent del vigent en el moment de la majoria dels estudis sobre la temàtica dels anys seixanta i setanta.

En plena dècada dels noranta, reprendre el fracàs escolar com a objecte d'estudi suposa defugir de l'estricta verificació causal, sobretot quan la pròpia evolució dels paradigmes teòrics ha acabat per relativitzar el determinisme causal que incorporaven i la necessitat de corroborar-ho de forma permanent.⁴ A l'hora de dissenyar el model de recerca hem obviat tant l'objectiu causal com l'afany avaluador ja que no interessava corroborar, superar o validar els models explicatius tradicionals, sinó redescobrir empíricament una realitat complexa i pluridimensional a la qual ens hem acostumat a teoritzar sense arribar a conèixer-la amb precisió.

Fins ara no s'ha aconseguit caracteritzar-ho plenament a partir de la pluralitat i la diferenciació tipològica, suposant que es tracta d'una realitat unidimensional i monolítica en correspondència amb la mateixa idea homogeneïtzadora que es té sobre l'escola.

Si el que sabem sobre el fracàs a Catalunya és limitat, també ho és el que sabem del sistema escolar com a conjunt. Tot i que l'escola és la institució social més avaluadora, *el sistema educatiu és a la vegada el menys avaluat i per tant, poc conegut*. Per això, si hem d'estudiar el fracàs escolar, inevitablement ho hem de fer amb relació a la institució

⁴ D'aquí la reacció antideterminista dels microplantejaments que han vingut a suplanter el silenci dels grans models teòrics. Corrents com l'etnometodologia, els estudis qualitatius de la New Sociology of Education, les genealogies socio-històriques, les teories de la resistència o l'etnografia escolar aporten una perspectiva significativa i comprensiva que s'allunya de l'afany causalista estricte.

que el genera i el sanciona: l'escola; i amb els entorns socials amb els quals s'articula: la família i el territori.

Ens ha interessat introduir la variable escola en la seva individualitat, defensant un cert relativisme escolar, donat que cada centre escolar no deixa de ser un submón espacial, temporal, conceptual i cultural que genera les seves pròpies modalitats de fracassos. Les heterogènies i les formes relatives d'ensenyar i avaluar, les maneres dispars d'aplicar el nivell acadèmic que té marcat o que es marca la institució, les diferents clienteleles socials que acull i la forma desigual amb què s'interrelaciona la cultura escolar amb la cultura de l'entorn on s'ubica, fan de l'escola *un espai particular* allunyat d'una estandardització ideal.

Per neutralitzar la tendència a fer homogenis els fracassos i les escoles, el disseny de recerca ha materialitzat una metodologia adient per enfocar l'objecte d'estudi des del punt de vista de la diversitat, per contestar dos interrogants concrets: què s'entén per fracàs escolar, i com es pot analitzar des d'una perspectiva interdisciplinària.

L'aproximació al concepte

Normalment, tothom interpreta el fracàs escolar com a *resultat tangible* d'un rendiment acadèmic dolent. La definició més comuna és la no-adquisició, en el temps previst, dels coneixements i les habilitats marcats en els programes dels diferents nivells de la institució escolar. Normalment, aquesta situació és sancionada amb la insuficiència credencial.

La dimensió del problema s'acostuma a reduir a la productivitat acadèmica, amb una concepció limitada a l'esfera del rendiment acadèmic individual com a resultat del pas de l'alumne per l'escola.

Però la definició institucional, com el fracàs de la relació entre l'escola i l'alumne en termes de rendiment i d'instrucció acadèmica, no esgota la problemàtica. Per això, *no hem acotat el fracàs escolar a partir d'un únic descriptor institucional, ja que a més de les notes hi ha altres aspectes que cal tenir en compte*. Tal i com assenyalen diversos autors (PERRET-CLERMONT, 1979; CARABANA, 1983), no té una sola representació. L'existència de múltiples manifestacions susceptibles de

ser categoritzades de fracàs escolar reafirma un concepte complex que no es pot reduir a una definició unidimensional. Així, per exemple, sota el mateix concepte hi caben altres dimensions que eixamplen els límits de la definició implícita com a fracàs acadèmic:

El fracàs educatiu

Quan l'escola no assoleix els objectius plenament educatius en quant a l'optimització i el desenvolupament integral dels educands.

El fracàs d'aprenentatge

Quan l'escola, tot i tenir la missió d'ensenyar continguts, valors i hàbits, és incompetent per facilitar i reforçar les capacitats d'aprenentatge i altres capacitats cognitives dels alumnes.

El fracàs formatiu

Quan l'escola no propicia l'adquisició de coneixements i competències personals que es puguin aplicar en el terreny de l'experiència quotidiana.

El fracàs de vocació acadèmica

Quan l'escola no impulsa l'orientació escolar i vocacional dels alumnes i de les seves trajectòries formatives, i genera, fins i tot, una manca d'expectatives i un excés d'indefensió davant del futur professional dels seus usuaris.

El fracàs d'integració institucional

Quan la cultura escolar es dona com a model innegociable al qual s'han d'adaptar les generacions joves, malgrat que generi resistències, conflictes, malestar i comportaments d'indiferència, abúlia i aïllament.

Com es pot comprovar, configura tota una geometria variable on conflueixen múltiples aspectes de la relació educativa, i no estrictament instructiva, entre l'escola i l'alumnat. Aquestes dimensions es poden concretar si tenim en compte tota la diversitat que amaga el concepte fracàs; tal i com ho assenyala Jaume Carbonell:

i que mantingui relacions amicals amb els companys i relacions cordials amb el professorat.⁵

D'aquesta manera, desafiar les exigències escolars, l'aversion al treball escolar, les resistències a l'ordre disciplinari i els comportaments de rebuig, abúlia o aïllament individual constituïrien manifestacions d'inadaptació al centre. En tot cas, sempre són comportaments contra la norma escolar o de reacció davant de la rigidesa o la manca d'adequació, que poden suposar, o no, conflicte obert i que poden concórrer amb uns resultats acadèmics exitosos o no.

c) **Construir l'autoimatge:** l'escola emet judicis avaluadors sobre el nivell acadèmic de l'alumne (dimensió del rendiment), mentre que les relacions socials també posicionen l'individu respecte del grup (dimensió de la sociabilitat). D'aquesta intersecció en resulta la construcció de l'autoimatge que es fa l'alumne de la pròpia vàlua acadèmica i social, que la pot viure de manera negativa o de manera positiva segons si els missatges que rep són d'una o de totes dues dimensions, amb repercussions específiques en l'aprenentatge, el rendiment i l'interès acadèmic i en l'adaptació conformista o no conformista a l'escola.

Com s'ha analitzat el fracàs escolar?

Com s'ha pogut observar, l'enfocament que es vol donar al concepte de fracàs escolar en l'estudi és complex per tal d'abastar la pluridimensió del fenomen social que representa. D'aquí que el disseny de recerca hagi establert l'estratègia d'investigació següent:

1. Un *enfocament interdisciplinari* que integri les aportacions fetes des del camp de la sociologia, la pedagogia i la psicologia. Aquestes tres

⁵ L'escola valora la sociabilitat interna, sobretot quan no coincideix amb l'expectativa de la institució i a més provoca tensió i malestar en la relació quotidiana. Encara que s'ignora en les credencials formals definitives, el professorat la té present en l'avaluació contínua i en l'aula, en la marxa del grup i en el clima de treball i de rendiment.

disciplines constitueixen els tres vèrtexs del triangle de factors (els socials, els escolars i els personals) que estan presents en totes les manifestacions de la problemàtica.

2. Així, l'objecte d'estudi ha estat analitzat amb relació a les condicions ambientals i personals en què es desenvolupa, tenint en compte l'interdependència directa que s'estableix entre *l'escola i l'alumne i els entorns socials respectivament amb què s'articulen*.

**** L'entorn social** queda focalitzat pel *context familiar* (composició, posició social i econòmica, relació amb l'escola, aspiracions educatives, etc.), i pel *context territorial* (característiques socio-econòmiques del territori on hi ha l'escola i l'alumne amb la seva família).

**** L'escola** constitueix el context institucional en el qual s'escolaritza l'alumne, que serà variable en funció del tipus de centre de què es tracti (característiques pedagògiques, polítiques d'avaluació, titularitat, grandària, ràtios internes, etc.).

**** L'alumne**, com a individu que pertany a un tipus de família concret i com a usuari d'un tipus de centre, presenta característiques personals subjectives específiques (activitat com a alumne, expectatives socials i identificació amb l'escola).

Per tant, la doble triangulació que suposa operar amb un concepte tridimensional del fracàs i la triple interdependència que hem establert entre els camps d'anàlisi (entorn social-escolar-alumne), ens proporciona una major capacitat per observar i interpretar la realitat que hem d'estudiar.

3. Un *enfocament plurimetodològic* que permeti abastar des dels factors més genèrics fins als més individualitzats. D'aquesta manera, la recerca s'ha basat en tres tipus de metodologies.

**** La primera, de caire estadístic-descriptiu**, ha consistit en recollir les dades estadístiques disponibles actualment pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, que permetran situar els resultats de la mostra.

**** La segona, l'eix central del projecte, ha estat el mètode d'enquesta a tres mostres representatives d'alumnes d'EGB, BUP i FP de tot el territori català.**

**** La tercera, complementària i a la vegada autònoma de l'anterior, ha consistint en una prospecció qualitativa mitjançant l'elaboració de relats escolars de perfils significatius de fracàs escolar.**

1.2. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

La recerca es va proposar elaborar un *diagnòstic global sobre el fracàs, interpretant la significació i l'articulació dels elements constitutius*. Així, els objectius de la investigació quedaven emmarcats de la manera següent:

**** Identificar i posar de manifest els diversos components del fracàs escolar i la seva dimensió i particularitat en el cas del sistema escolar català.**

**** Recollir la variabilitat empírica del fenomen i definir-lo a partir d'una focalització multidimensional que no es redueix al comportament acadèmic de l'alumne.**

**** Construir una tipologia a partir del creuament de les diferents dimensions utilitzades (alumne-família-territori-escola) per tal de sintetitzar una descripció analítica del fenomen.**

Aquesta recerca se situa entre *un estudi de caire teòric*, generador de noves hipòtesis que enriquissin el coneixement teòric del fenomen per deduir conclusions generals, *i un estudi fonamentalment empíric* que recull i interpreta el fracàs escolar tal i com es manifesta en el sistema escolar català.

1.3. PRINCIPALS HIPÒTESIS DE TREBALL

Les opcions sintetitzades en l'apartat anterior fonamenten les hipòtesis operatives bàsiques de la recerca. Cal tenir en compte que no partim d'un model tancat que intentem de verificar empíricament, sinó que cerquem la descripció d'un fenomen a partir d'una sèrie de punts de partida com a referència per a la interpretació de les dades. Aquest és el significat que donem a les hipòtesis de partida següents:

a) *Es valora el fracàs o l'èxit escolar com la intersecció del rendiment acadèmic sancionat per la institució escolar, la relació de l'individu amb el grup i la institució (sociabilitat) i de com es viu l'escolaritat a partir de l'autoimatge de l'individu.* Cada una d'aquestes dimensions té implicacions posteriors diferents:

- l'acte avaluatiu del sistema educatiu determina els itineraris de formació acadèmica i els fluxos escolars i es revesteix de "força objectiva";
- la relació o no entre fracàs escolar i sociabilitat escolar té implicacions en el camp de la inserció social dels individus: a més relació entre fracàs escolar i mala relació amb l'escola més connexió entre fracàs escolar i fracàs en la inserció social;
- l'autoconcepte que es construeixi l'alumne influirà decididament en la seva relació posterior amb els aprenentatges i a l'hora d'orientar-se en la inserció professional.

b) *Es valora el fracàs escolar com a resultat d'un procés interactiu a tres bandes: l'origen social i l'entorn social i cultural pròxim a l'individu; el tipus de centre escolar on conviu; i l'aportació de l'individu quant al desenvolupament de capacitats o discapacitats i en el desenvolupament de la personalitat.* Cada una d'aquestes dimensions també determinen el fracàs escolar:

- hi ha associació entre capital cultural i excel·lència escolar. Les estratègies escolars de les famílies són un element clau per comprendre el fracàs;
- el fracàs escolar és divers segons el tipus d'escola, com també ho és l'excel·lència;

- tan el rendiment com la sociabilitat estan determinats pel ritme i les circumstàncies del desenvolupament de la personalitat dels adolescents.

c) *Que hi hagi fracàs escolar té significats i estigmes socials distints segons el territori.* Cada tipus de territori, com a unitat socio-econòmica i cultural concreta més enllà de les delimitacions administratives, mereix estratègies distintes.

A partir d'aquest criteris, es van confeccionar unes primeres hipòtesis de quines serien les grans classes de tipologies que teòricament podríem esperar. En primer lloc, es va creuar la variable rendiment i la variable adaptació, com els dos conjunts de variables principals que delimitarien les desigualtat d'èxit i fracàs. El resultat lògic és el següent:

Esquema 1.1

		+ Rendiment -	
Adaptació	+	èxit instructiu i educatiu	fracàs instructiu
	-	fracàs educatiu	fracàs instructiu i educatiu

La combinació entre dos valors de rendiment acadèmic (positiu i negatiu) i dos valors d'adaptació (positiu i negatiu) dóna quatre tipus, dels quals caldria incloure tres en l'anàlisi del fracàs escolar. S'ha anomenat fracàs instructiu quan, malgrat una adaptació positiva en la relació alumne-escola, hi ha un rendiment negatiu. Pel contrari, s'ha anomenat fracàs educatiu quan, malgrat el bon rendiment instructiu, hi ha una relació negativa entre l'alumne i l'escola que genera inadaptació. En l'altra diagonal hi ha les caselles que defineixen els valors negatius i positius de les dues variables. En principi, quan troben tipologies que puguem classificar en les tres caselles que tenen com a mínim una variable amb valors negatius, parlarem d'una situació no desitjable en la vida escolar. Però com que estem parlant d'una relació entre un individu (l'alumne) i una institució (l'escola), també hem de considerar

la vivència que té l'individu d'aquesta relació i, per tant, quina imatge n'ha construït. L'interès d'aquest nou creuament radica en la influència en els comportaments dels alumnes. Els nous tipus que en sortiran adquiriran una gran importància per a qualsevol actuació que es vulgui contemplar en la relació alumne-escola. Si els quatre tipus de l'esquema anterior els combinem amb dos valors (positiu, negatiu) de la variable autoimatge, s'obtenen vuit tipus diferents, dels quals només sis tenen sentit lògic i cinc constitueixen els límits hipotètics que s'han utilitzat per analitzar el comportament del fracàs escolar a Catalunya.

Esquema 1.2

Èxit instructiu i educatiu amb autoimatge positiva	
Fracàs instructiu amb autoimatge positiva	Fracàs instructiu amb autoimatge negativa
Fracàs educatiu amb autoimatge positiva	Fracàs educatiu amb autoimatge negativa
	Fracàs instructiu i educatiu amb autoimatge negativa

1.4. ESTRATÈGIA METODOLÒGICA

Ja s'ha afirmat que s'ha seguit una estratègia multimetodològica per tal de poder copsar, amb tota la seva magnitud, les variables que es volien analitzar. Donat que la metodologia extensiva d'enquesta ha estat l'eix central de la recerca, sembla oportú presentar-la a continuació, tot i que com ja hem assenyalat l'*Annex Metodològic* recull una explicació més desenvolupada. En aquest apartat cal destacar les opcions metodològiques que hem aplicat al disseny de l'enquesta:

**** A l'hora de definir la unitat bàsica d'anàlisi, vam decidir optar per *analitzar els alumnes com a generacions, però estudiats en el seu context escolar*, determinant tres unitats d'observació: els alumnes, els grups-classe on s'agrupen i l'escola.**

**** Les mostres han estat calculades perquè siguin *representatives del nombre total d'alumnes per cada cicle educatiu* i no pel nombre total d'escoles, amb l'elaboració de tres submostres independents per cada cicle (EGB, BUP i FP).**

**** Per cada submostra *s'han escollit aleatòriament els grups-classe* dels cursos terminals del cicle (8è d'EGB, 3r de BUP, 2n d'FP1 i 3r d'FP2), estratificats segons la distribució en els centres de Catalunya.**

**** Els grups-classes resultants han estat enquestats en la seva totalitat, sense discriminar quins eren els fracassats i quins no ho eren, ja que *no hem mesurat a priori el fracàs* per facilitar l'abast multidimensional de l'objecte d'estudi.**

**** Les generacions dels grups-classe estudiats han estat reconstruïdes i comptabilitzades des del primer curs del cicle educatiu, per conèixer el nombre total i els motius d'altres i baixes produïdes al llarg del cicle. Corresponen a la promoció 1985-86 a l'EGB, a la promoció 1990-91 al BUP, a la de 1988-89 la d'FP2 i a la promoció 1991-92 la d'FP1.**

**** Per tal de focalitzar l'estudi de les generacions en els diferents camps d'anàlisi definits (entorn-escola-alumne), el mètode d'enquesta ha estat dissenyat a partir d'una construcció múltiple que interroga l'alumne, a la generació i al centre escolar. En total hem fet servir cinc instruments de recollida de dades empíriques:**

- La informació relativa a l'alumne s'ha obtingut mitjançant tres fonts sistemàtiques per a cadascun dels alumnes: el propi subjecte (*QA-Qüestionari d'Alumne*), el seu tutor (*QT-Qüestionari de Tutor*) i la consulta de l'expedient de l'alumne (*TD-Tarja Documental*).

- Les dades relatives a la generació s'han registrat a la *Fitxa Generacional (FG)*, fent ús de material documental (llibres de matrícula, llistat de tots els grups-classe per tots els cursos, etc.) i també entrevistant els tutors coneixedors de les fluctuacions de tota la generació.

- Per últim, la informació relativa al centre escolar s'ha recollit mitjançant l'ús de tres tècniques de recollida de dades: l'entrevista, estructurada a la direcció del centre, el registre de dades documentals i l'observació instantània dels enquestadors. Totes tres s'han recollit en un únic *Qüestionari de Centre (QC)*.

Pel que fa als *alumnes absentistes* i els *casos d'abandó escolar* dels grups-classe enquestats, vam realitzar enquestes telefòniques personals passant una versió reduïda dels qüestionaris d'alumnes. El tutor era qui ens identificava els casos d'absentisme i abandons del seu grup, registràvem el nom i el telèfon i hi entràvem en contacte. Vam llistar un total de 59 alumnes absentistes i 24 casos d'abandó. Però només vam poder localitzar i enquestar 34 alumnes d'ambdós subgrups, la majoria d'FP. El tractament d'aquestes dades es va fer a part i s'ha incorporat en la interpretació dels resultats.

Una de les opcions que va discutir l'equip de recerca era la idoneïtat d'incloure un test d'intel·ligència individual per tal de mesurar el coeficient intel·lectual (CI) dels alumnes. Aquesta opció es va desestimar per considerar aquest tipus de proves inaplicables en una recerca com aquesta, d'un volum mostral tan ample. A més, els exercicis que es fan servir per mesurar el CI són molt relatius per la influència cultural i escolar que contenen, la qual cosa dificulta destriar en els resultats les aptituds potencials i les habilitats escolars.

Per últim, l'estratègia analítica seguida facilita la clarificació de quins són els components principals dels fracassos escolars, i possibilita la interpretació de la diversitat de processos que acompanyen la seva aparició i la correlació significativa que manté amb l'esmentada triangulació entorn social-escola-alumne.

D'aquesta manera, *hem elaborat classificacions tipològiques que diferencien diversitat d'alumnes, de famílies, d'escoles i de territoris, com també perfils heterogenis de desigualtats d'èxit escolar* que fan del fracàs una realitat múltiple però acotable i identificable.

En lloc de realitzar un tractament estadístic univariable que ens proporcionés una quantificació descriptiva de com es comporten les

variables recollides, hem fet servir l'anàlisi de correspondències múltiples (versió SPAD.N) per tal d'arribar a perfilar i interpretar les diferències qualitativament significatives que s'amaguen sota l'opacitat i la complexitat de l'objecte d'estudi.

La metodologia seguida en l'anàlisi qualitativa s'ha basat en onze relats d'alumnes de la mostra quantitativa (tres d'EGB, quatre de BUP i quatre d'FP), classificats en la tipologia de fracàs com alumnes limitats sense expectatives i alumnes en conflicte (vegeu més endavant el significat d'aquests tipus). Cada un d'aquests relats il·lustra el significat de les tipologies que s'han construït estadísticament i, per tant, els dóna rostre humà i n'afavoreix la comprensió, alhora que enriqueix el contingut.

1.5. FITXA TÈCNICA DE LA MOSTRA

Tal i com ja hem assenyalat, l'enquesta es basa en tres mostres independents i representatives: la que correspon a l'EGB, la de BUP i la d'FP (on s'integren alumnes d'FP1 i d'FP2). Es considera que el fracàs escolar presenta una fenomenologia diferenciada a cada cicle que requereix una anàlisi separada de cada col·lectiu.

Disseny de la mostra

El mètode de mostreig ha estat el d'una mostra estratificada en diverses etapes segons la grandària del municipi, el nivell de renda del municipi i el tipus de centre, que són les tres variables per les quals hi ha informació censal.

En primer lloc, s'han sortejat els centres educatius per a cada mostra d'una manera aleatòria, en un total de 18 estrats seguint 8 criteris d'estratificació: distribució territorial (menors de 45.000 habitants, majors o iguals a 45.000 habitants i Barcelona ciutat), nivell de renda (per sota o per sobre de la mitjana catalana) i per titularitat de centre (pública, privada concertada i privada no concertada). Finalment, dels 18 estrats se n'han conservat 15, ja que tres han sortit nuls en el sorteig. Els centres s'han distribuït segons el criteri de com a mínim un centre per estrat, i els altres ho han fet proporcionalment a la mida de

cada estrat. D'aquesta manera, s'ha assegurat la màxima dispersió de la mostra perquè hi pugui ser representada la diversitat més gran de situacions. Posteriorment, cada estrat serà ponderat segons el seu pes real en el conjunt de la mostra.

Una vegada obtinguts els centres es va escollir el grup classe d'una manera aleatòria entre els diferents grups de l'escola que estiguessin cursant 8è d'EGB, 3r de BUP i 2n i 5è d'FP. En el cas en què els diferents grups de classe estiguessin dividits per criteris de rendiment, s'ha agafat una part proporcional de cada grup segons el nombre de grups que hi ha per tal d'evitar la distinció de rendiment.

De cada grup classe s'ha reconstruït l'evolució de la generació que va començar conjuntament el primer curs del cicle. Els membres de la generació que s'hagin perdut per repetició o per canvi d'escola han estat compensats pels membres que s'han afegit posteriorment, que provenien d'altres escoles o d'altres cursos, amb la qual cosa es pot dir que els que s'hi han incorporat de nou són de les mateixes característiques que els que han abandonat.

Grandària de la mostra

A l'Annex Metodològic el lector podrà trobar una explicació més extensa del càlcul i la grandària de la mostra. En el present apartat, volem deixar constància del disseny mostral. Així, inicialment s'havia pensat en assolir una mostra de 3.166 alumnes, que equivalia a visitar un total de 97 centres (48 a l'EGB, 26 al BUP i 23 a l'FP). Per la marxa del treball de camp i per les substitucions d'escoles que no va ser possible analitzar, la mostra final amb la qual hem treballat assoleix un total de 2.651 alumnes i 71 escoles. Els enquestats han estat un total de 909 alumnes a 31 escoles d'EGB, 905 alumnes de 22 centres de BUP i 837 alumnes de 18 centres d'FP.

Un altre aspecte a considerar és el volum d'alumnat no enquestat però sí registrat per ser membre de les generacions estudiades. Les tres generacions, una per cada nivell educatiu, *sumen un total de 5.517 alumnes.*

Quadre 1.1
Distribució de la mostra

	ESCOLES		ALUMNES		MEMBRES DE LES GE- NERACIONS
	M. Teòrica	M. Real	M. Teòrica	M. Real	
EGB	48	31	1.104	909	1.075
BUP	26	22	1.050	905	2.156
FP	23	18	1.012	837	2.286
<i>Total</i>	97	71	3.166	2.651	5.517

La mostra final permet una representativitat del 95% de confiança, amb un 3% d'interval d'error. Aquest nivell ha permès fer creuaments dintre dels marges tolerats d'error.

Realització de l'enquesta

El treball de camp es va fer entre l'abril i el juny de 1993, amb un equip propi de 13 enquestadors.

Quadre 1.2

Distribució territorial de les escoles enquestades

Comarques	EGB	BUP	FP	Comarques	EGB	BUP	FP
Baix Llobregat	4	3	3	Segrià	--	1	2
Barcelonès	7	7	4	Urgell	--	--	1
Vallès Occid.	5	2	2'	Pallars Jussà	1	--	--
Vallès Orien.	2	1	--	Tarragonès	1	1	--
Maresme	--	--	1	Baix Ebre	3	--	1
Anoia	1	--	--	Baix Camp	--	--	1
Osona	1	--	--	Alt Camp	--	1	--
Garraf	--	--	2	Gironès	3	--	1
Berguedà	--	1	--	Alt Empordà	--	1	--
Bages	--	2	--	Baix Empordà	1	1	--
Alt Urgell	--	1	--	Selva	2	--	--

2. ELS SUBJECTES: ENTRE EL FRACÀS I L'EXCEL·LÈNCIA

Comencem l'anàlisi dels resultats de la investigació presentant les dades agrupades entorn de la variable alumne. D'acord amb el disseny d'anàlisi previst -recordem la trilogia alumne-escola-entorn-, hem posat en relació el conjunt de variables escolars de l'alumne -directes i reelaborades- les quals descriuen la diversitat de situacions respecte al resultat de l'escolarització, des de l'excel·lència més acadèmica fins a les dificultats en la socialibilitat i l'adaptació. Com a producte final es pretenia obtenir els grans agrupaments, les diferents classes d'èxit respecte a l'escola amb els trets característics.

Les categories o tipologies resultants suposen esborranys traçats amb tints grosses que, en la interrelació amb els altres conjunts de variables, seran progressivament matisats. Cal considerar, però, que les tints d'aquestes descripcions són de diferent color. Per un costat, es fan amb dades provinents de les vivències de l'alumne respecte al seu passat escolar i, alhora, amb dades de la memòria i la classificació personal que el tutor ha fet de cada alumne. A més a més, s'afegeixen dades objectivades en registres documentals com ara les notes finals de cada cicle o el resultat en acabar l'EGB.

2.1. EL PRODUCTE FINAL: ALUMNES, DIFERÈNCIES D'ÈXT EN ACABAR ALGUNS CICLES ESCOLARS

En aquest treball, totes les categories i les classificacions que afecten els alumnes reflecteixen resultats terminals (al final de l'EGB, del BUP, de l'FP-1 i l'FP-2). Per tant, no són classificacions vàlides per a qualsevol nivell d'escolarització, no són tipologies descriptives de la composició de qualsevol aula. El que analitzem és com resten els alumnes al final d'un cicle educatiu: la posició personal respecte al bagatge d'experiències que l'escola els ha proporcionat; les actituds enfront de

l'escolarització posterior; la valoració i la qualificació que els tutors en fan i les probabilitats de canvi futur que els donen; la dinàmica variable de rendiments i d'assistència que han acumulat. Són, hem d'insistir, la fotografia d'un grup de persones que ja tenen "arrugues" escolars a la cara. De cap manera són sistemes de classificació de tots els alumnes en qualsevol moment escolar.

L'èxit o el fracàs són realitats que es construeixen progressivament i que no registren els mateixos valors en els diferents moments del procés. Hi ha diversos graus d'interiorització en l'alumne, diversos graus d'etiquetatge i de classificació.

2.1.1. La fotografia col·lectiva dels alumnes que acaben el cicle superior d'EGB

Per poder situar la diversitat d'èxits en el procés d'escolarització en acabar l'EGB, i per tenir una primera panoràmica general, de la qual en sortirà després la descripció interrelacionada i particular de cadascun dels diferents grups, convé comentar breument els resultats d'algunes de les variables que conformaran. A 8è, quan s'acaba l'actual escola bàsica, hem d'assenyalar que l'adaptació a les tasques acadèmiques, la sociabilitat amb els companys i la vivència del passat i del futur escolar ja tenen els seus dèficits. Concretament, en el conjunt d'alumnes estudiats es donen les dades següents:

- * l'absentisme, incipient o consolidat (des d'unes hores repetides a una temporada), afecta quasi al 5%;

- * la sociabilitat entre iguals té mancances (aïllament, no-acceptació, dificultat de relació, etc.) en el 23%;

- * el 12% és considerat conflictiu per les relacions difícils amb les normes i la disciplina;

- * a aquestes alçades, el conjunt queda dividit entre els que diuen haver-s'ho passat bé els anys que han passat a l'escola i els que han patit i han passat moments difícils; destaca un 11% que diuen que s'ho han passat malament, i que en aquest treball anomenem de

vivència "dramàtica". Malgrat això, solament el 4,5% té una vinculació afectiva totalment negativa amb l'escola.

La població que acaba l'EGB tindria les característiques de rendiment acadèmic següents:

- * la titulació prevista no és obtinguda pel 26% (22,58% de certificats escolars i 3,33% de repetidors);
- * el 76% ha estat escolaritzat sense repetir curs i la resta repetint una o més vegades;
- * per al 17% el 7è ja havia estat un curs no aprovat en la seva totalitat;
- * com a norma, la comparació de l'evolució de les notes entre els diferents cicles de l'EGB indica que només el 28% milloren; podríem dir que el rendiment estrictament acadèmic disminueix (47%) o s'estabilitza (22%) amb l'edat i el pas de curs. De fet, la nota mitjana de tots els cursos seria d'insuficient per al 41% dels alumnes.

El concepte que tenen els tutors sobre les aptituds i actituds dels alumnes són:

- * el 33% són considerats de capacitats limitades (gens capaços el 3,5%, poc capaços el 30%);
- * el 37% treballen poc i són bastant o molt mandrosos;
- * el rendiment del 32% seria millorable si s'hi dediquessin més, però hi ha un 9% que no pot per dificultats personals o de grup i un altre 9% que no li dóna cap importància als estudis.

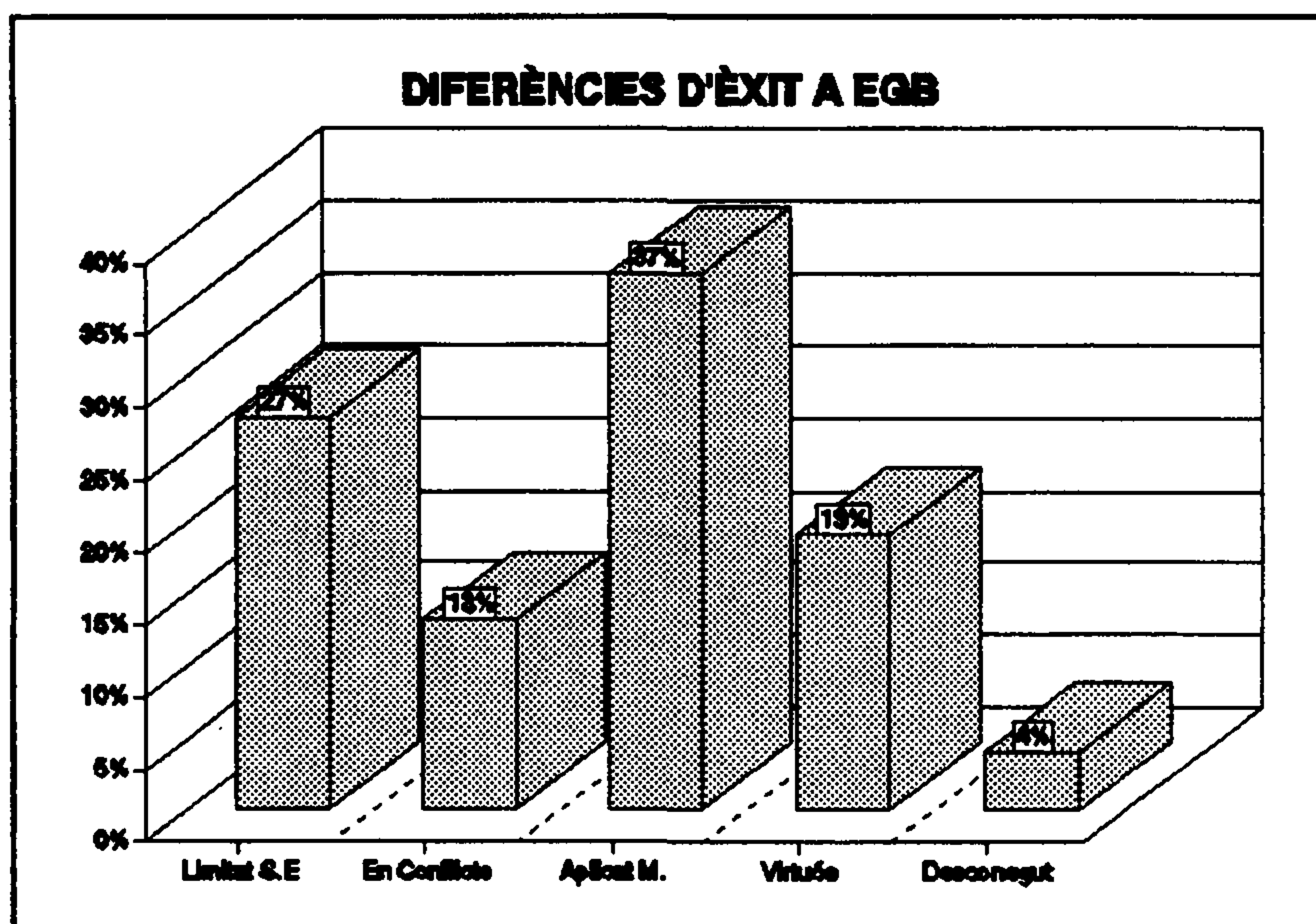
2.1.2. Èxit i fracàs al final de l'EGB

Què succeeix quan en una anàlisi de correspondències múltiples es combinen d'una manera significativa les variables que hem comentat?

En primer lloc, no totes les variables semblen tenir un poder similar per discriminar grups diferents en quant als resultats de l'escolarització. Després, resulta que no totes les categories hipotètiques previstes semblen existir. Així passa, per exemple, amb la teòrica categoria dels alumnes amb bons resultats acadèmics però mals nivells d'adaptació, que al primer capítol hem anomenat com a "fracàs educatiu" (esquema 1.1). La teòrica coherència no existeix, o no és rellevant, a la pràctica (si més no, no és detectable amb la metodologia aquí utilitzada).

Comencem per descriure les grans categories que dibuixen la impacte de l'escolarització al final de l'EGB. L'anàlisi permet fer quatre tipus en els quals es podrien classificar, per grans afinitats, les situacions del 95% dels alumnes. Finalment, un cinquè grup incorporaria el 5% restant, producte de les dificultats d'aquesta investigació per obtenir les dades i/o de l'opacitat personal i institucional d'alguns alumnes.

Gràfic 2.1



A. "ALUMNES LIMITATS SENSE EXPECTATIVES"⁶ (27%)

El percentatge de subjectes que al final de l'EGB es troben, de manera predominant, en aquesta situació són un 27%. Es tracta d'un grup de pre-adolescents definibles per una presència significativa d'alguns dels trets següents:

- * Història de rendiments acadèmics problemàtica (nota mitjana de tots els cicles **insuficient**, presència d'alguna **repetició** de curs, tendència a acabar l'escola amb **certificat o a repetir**).

- * Està considerat com alumne **poc capaç** i es creu que **no pot millorar** el rendiment, malgrat que el grup també inclou una part important dels que poden fer-ho però **tenen problemes personals**⁷. El tutor li atribueix una certa **mandra**.

- * **Assisteix** regularment a classe, **no és conflictiu** i té una sociabilitat mitjana.

- * La seva vivència del pas per l'escola tendeix a ser **difícil** però no sempre és així, i en qualsevol cas, no arriba a ser dramàtica. Per tant, no és una característica especialment definidora del grup.

Ens trobem davant d'un grup de subjectes que, per causes diverses, han acabat sent considerats com no adients per aconseguir les fites que l'escola proposa, i el seu futur escolar depèn d'una construcció mútua - per part del sistema educatiu i per par d'ells- de noves expectatives.

⁶ Cal tenir en compte que els titulars que s'han posat a cada tipus són etiquetes per caracteritzar el grup, però en cap cas s'ha d'interpretar com a característiques personals dels seus membres.

⁷ L'expressió "problemes personals" incorpora aquells que tenen un rendiment baix per dificultats que generen "manca de confiança en ells mateixos" i per una "pressió de grup" negativa.

B. "ALUMNES EN CONFLICTE" (13%)

Existeix un grup d'alumnes -que en el nostre estudi es del 13%- que acaba l'escolarització bàsica en una clara i definida situació de conflicte personal i institucional. Els trets més significatius que defineixen aquest grup són:

- * El tutor el considera **conflictiu i no sociable**.
- * Rendiment acadèmic que **podria millorar si l'alumne dones alguna importància** als estudis. Se'l considera un personatge **especialment mandrós**.
- * El resultat són notes **insuficients o amb algun suficient**.
- * Des del seu punt de vista, la història escolar ha estat viscuda com a **dramàtica**, i té una vinculació emocional **negativa** amb la institució. Entre ells és significatiu el grup dels que **no assisteixen a classe**.

Aquest col·lectiu sembla estar format pels que han expressat les inadequacions mútues en forma crítica i amb tendència a la ruptura. El resultat final és de patiment individual, de grup i institucional. Encara no podem matisar si les dificultats en l'àmbit de les relacions i en l'àmbit social han estat la causa de la manca de rendiment acadèmic, o a l'inrevés. El que sí que podem dir és que no sembla possible -parlant en termes grupals- tenir dificultats d'adaptació a l'escola, dificultats amb les normes i la seva lògica de funcionament i, alhora, obtenir bon resultats acadèmics.

C. "ALUMNES APLICATS, AMB MODERACIÓ" (37%)

De fet, el grup numèricament més important és els que tenen, en un grau moderat, l'excel·lència escolar. No plantegen dificultats d'adaptació però la relació amb l'escola no és fàcil. Els trets definitoris més significatius d'aquest grup, que suposa el 37%, són:

- * Considerats **bastant capaços i poc mandrosos**.

* Aconsegueixen el **graduat al juny** i una mitjana de notes escolars de **suficient**, normalment sense cap repetició.

* Malgrat que són considerats treballadors, els tutors pensen que podrien millorar el rendiment perquè s'hi dediquen poc.

* Són **sociables** i no són **conflictius**.

* La vivència de la seva història escolar està dividida entre els que la consideren positiva i els que l'han viscuda com a **difícil**, malgrat que no s'ha expressat en termes de conflicte o han tingut l'habilitat de trampejar-los. De fet, aquests últims són especialment significatius i majoritaris dintre del grup.

Aquesta categoria sembla representar balanços d'escolarització amb moments i situacions diverses que s'han equilibrat i han donat una situació final satisfactòria i no problemàtica.

D. "ALUMNES VIRTUOSOS (QUE EXCEL.LEIXEN)" (19%)

La construcció de categories per correspondències múltiples n'ha donat una que vindria a ser la "quinta essència" de l'èxit personal, social i escolar. En contemplar el final de l'EGB apareix un col·lectiu -que en el nostre estudi representa prop de la cinquena part, el 19%-, els membres del qual tenen part d'aquestes característiques:

* Són considerats alumnes molt **capaços**, **bons estudiants** i gens **mandrosos**, que **assisteixen** regularment a classe.

* Com a resultat, les seves notes tenen un mitjana de **bé** o **notable**.

* Són considerats **sociables** i no **conflictius**.

* La vivència de la seva història escolar és **positiva** i la vinculació amb l'escola és majoritàriament **positiva**.

Podríem dir que es tracta d'alumnes que se senten bons, que són ben considerats, que tenen una història positiva i que poden contemplar un futur estimulador.

E. "DESCONEGUTS" (4%)

Finalment, hem obtingut un grup d'alumnes d'EGB que no ha estat possible de classificar satisfactòriament. La meitat se'ls pot considerar com **SENSE INFORMACIÓ**, perquè el treball de camp no ha aconseguit la informació per diverses raons objectives i conegudes. L'altra meitat, però, apareix classificada com a conjunt que barreja dues característiques: l'absència parcial d'informació i, alhora, alguns trets significatius i discriminatoris dels grups abans definits com a "limitat sense expectatives" i "en conflicte" (no assistència, poca capacitat, conflictivitat, etc.).

Es podria intuir que hi ha un grup diferenciable, al qual podríem anomenar **DESCONEGUT DIFÍCIL**, que estaria format per alumnes en situació complexa, que es tradueix, a més a més, en un desconeixement important per part de la institució escolar. En algunes de les anàlisis posteriors farem referència a aquest grup.

2.1.3. Reubicacions i tipus en acabar la secundària

Els grups dels diferents resultats de l'escolarització que hem detectat al final de l'EGB no són literalment transportables al final del BUP o de l'FP-1. Hem aplicat, de la mateixa manera que abans, l'anàlisi de correspondències i hem obtingut les tipologies. Però per fer comparacions caldrà tenir en compte que:

- estan en un altre moment evolutiu;
- estan en un altre moment i en un altre marc escolar;
- tenen més història escolar acumulada amb nous èxits i fracassos; hi ha hagut un procés de selecció i de diversificació entre els diferents estudis; pel mig, s'ha anat consolidant una taxa d'abandó important i molts dels subjectes amb problemes amb el sistema escolar ja no apareixen;
- la població estudiada és una barreja d'itineraris escolars molt diferents (de fet, per exemple, només el 49% de la població

estudiada en acabar el primer grau d'FP havia seguit el ritme d'escolarització sense endarreriments, repeticions o abandonaments temporals; aquest percentatge era del 72% en els que acabaven 3r de BUP i del 76% en els estudiats al final de l'EGB);

- són molt diferents les condicions familiars i socials que predominen en el conjunt d'alumnes que segueixen un tipus o un altre d'estudis, i s'ha modificat la proporció nois/noies de cada grup;

- a més a més, la pèrdua d'informació institucional i del tutor s'incrementa de forma general en tota l'escolarització secundària;

- algunes variables han estat mesurades de manera diferent: per exemple l'assistència, ja que faltar a alguna classe de tant en tant es una pràctica comuna, per la qual cosa els tutors han tingut en compte només els alumnes que falten d'una manera molt significativa.

Les tipologies de l'èxit i del fracàs a l'EGB es singularitzen en el cas del BUP i dels dos nivells d'FP. Tal i com era d'esperar, cada nivell educatiu conté una tipologia pròpia de les seves diferències d'èxit. Els diversos elements significatius que configuren cada tipologia es correlacionen amb l'especificitat de cada cicle, i cada tipus d'èxit o de fracàs adquireix una configuració pròpia i irreductible.

Respectant aquesta particularitat, es fa inevitable pensar comparativament en les diferències d'èxit per cada nivell educatiu. El present text incorpora aquesta intenció comparativa. A fi de poder resseguir l'equivalència o la diferenciació entre les tipologies de cada nivell educatiu, ens serà útil la taula orientativa següent:

Taula 2.1
Tipologies d'èxit i fracàs

EGB

LIMITATS S. EXPECTATIVES	EN CONFLICTE	APLICATS AMB MODERACIÓ	VIRTUÓS	NO CONEGUT
(27%)	(13%)	(37%)	(19%)	(4%)

BUP

LIMITATS S. EXPECTATIVES	EN CONFLICTE	APLICATS AMB MODERACIÓ	VIRTUÓS	NO CONEGUT
(19%)	(9%)	(38%)	(22%)	(12%)

FPI

LIMITATS S. EXPECTAT.	EN CONFLICTE	APLICATS AMB MODERACIÓ (AM)	VIRTUÓS	NO CONEGUT
(18%)	(9%)	(58%)	(7%)	(8%)
		Apl.Mod. Conflictiu (14%) Aplicats Moderació (30%) Aplicats (14%)		

FP2

LIMITATS S. EXPECTAT.	APLICATS AMB MODERACIÓ	APLICATS	VIRTUÓS	NO CONEGUT	NO CLASSIFICABLE
(13%)	(23%)	(18%)	(10%)	(14%)	(22%)

2.1.4. La fotografia al final del batxillerat

Per poder situar els diferents tipus, resumirem algunes de les característiques comunes del grup de batxillers en relació amb les variables que hem utilitzat per construir les diferències d'èxit i fracàs.

Així, per exemple, hem de destacar (sempre tenint en compte l'absència parcial d'informació en alguns ítems):

- * les mancances en la sociabilitat (aïllament, no-acceptació, dificultat de relació, etc.) afecten l'11%, tot i que del 13% els tutors no saben què dir sobre aquest tema;
- * sembla ser que la majoria d'alumnes manifestament conflictius s'han quedat endarrerits ja que, al final del 3r curs, solament el 3% és considerat com a subjecte que té problemes amb les normes i la disciplina;
- * el record del pas per l'escola com una experiència molt difícil afecta el 9%, i una tercera part considera que ha estat difícil;
- * segons els tutors, la poca dedicació i el no donar interès a l'estudi afecta el rendiment (millorable) del 35% dels alumnes;
- * encara s'atribueix poca capacitat a un 24% i una mandra generalitzada al 32%;
- * el 24 % està a final de BUP amb una o més repeticions de curs i el 20% arrossega assignatures pendents dels cursos anteriors;
- * tot i que acabar BUP és el resultat d'un procés selectiu, al final del 3r, a setembre, el 27% encara té una o dues assignatures suspeses i el 13% en té tres o més.

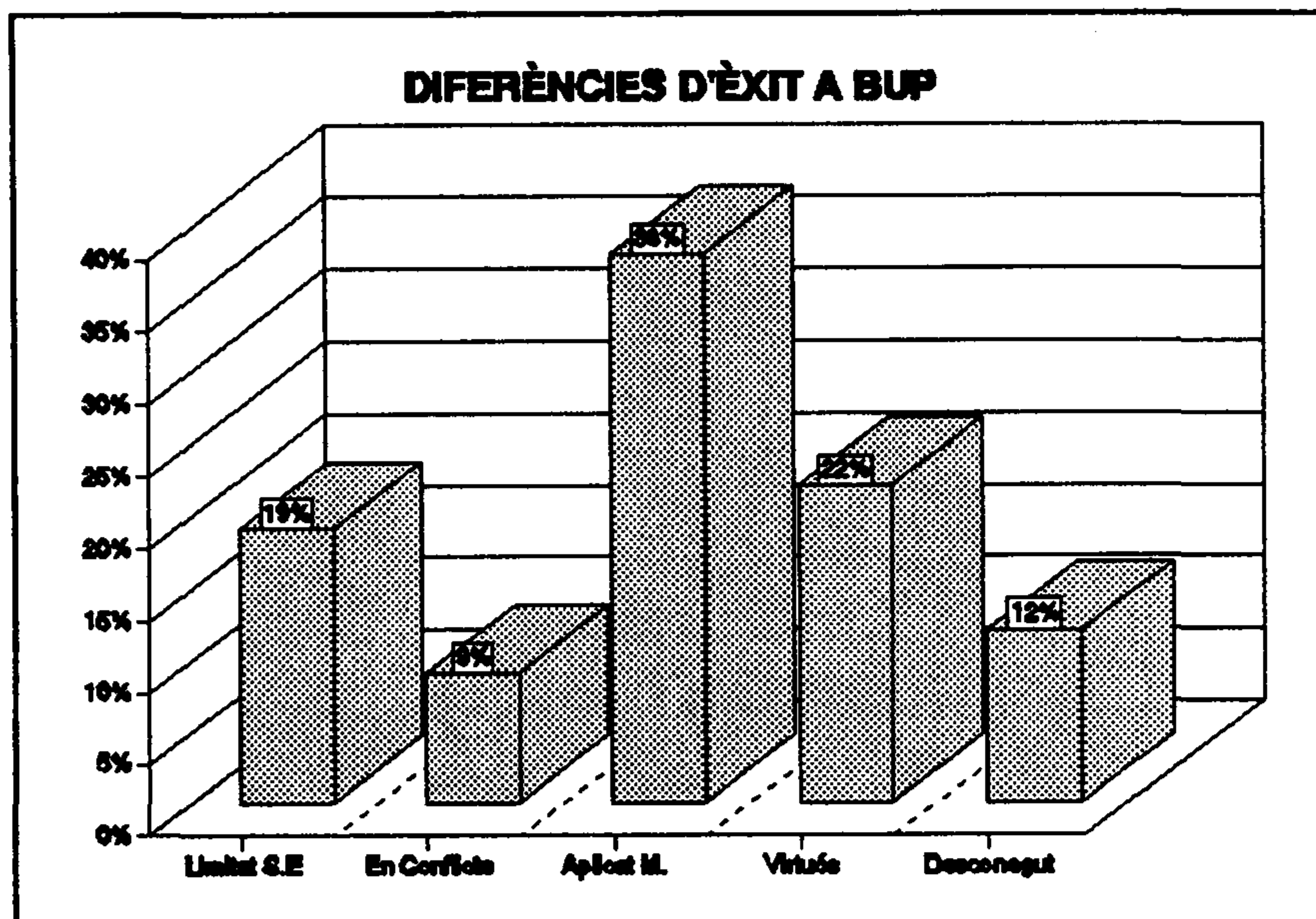
2.1.5. El tipus d'èxit i fracàs en acabar el BUP

Molt probablement,⁸ la població que hem estudiat mentre cursava 3r de BUP provenia majoritàriament dels tipus de grups de final d'EGB que hem anomenat "alumnes virtuoses" i "alumnes aplicats, amb moderació", amb petites incorporacions d'"alumnes en conflicte".

⁸ Es tracta d'una simple intuïció lògica ja que, com s'ha explicat, aquesta investigació no ha seguit una generació d'alumnes en tres moments escolars, sinó tres generacions en tres moments escolars.

Malgrat la seva situació respecte de l'escola i els aprenentatges -cosa que desconeixem-, en finalitzar l'escola bàsica s'ha produït un nou recorregut vital i d'educació i, consegüentment, una situació d'èxit i fracàs nova.

Gràfic 2.2



El grup equivalent al tipus A (*ALUMNES LIMITATS SENSE EXPECTATIVES*) ha passat a ser ara el 19% del conjunt i, en el context del BUP, les seves característiques han de ser matisades de la manera següent:

* El tutor defineix el grup d'alumnes com a **poc capaços** per a les noves tasques, i **amb poques possibilitats de millorar-ne els rendiments**.

* La seva història com a batxiller està marcada per **repeticions de curs** i per tenir diverses **assignatures suspeses** a tots el cursos. (Com veurem quan comentem les característiques personals, com a mínim el 46% dels que estarien inclosos en aquesta tipologia està fora de la seva promoció.)

* Tot i ser un alumne que assisteix a classe, com a l'EGB, i que no és considerat conflictiu, la seva vivència de l'escola ja és més **problemàtica** (difícil o dramàtica). Sembla que hi ha la impacte de les dificultats evolutives adolescents i és significatiu el grup dels que **no poden millorar el seu rendiment per "qüestions personals"**. Probablement per les mateixes raons, apareix com element definidor d'una part del grup les **dificultats en la sociabilitat**.

El tipus B (*ALUMNES EN CONFLICTE*) representa ara el 9% del grup. A la igual que a l'EGB, ve definit pel conjunt d'alumnes els quals tenen una vivència compartida amb la institució escolar de conflicte mutu (**conflictius, no sociables, mandrosos, sense donar importància als estudis, no assistents⁹, vinculació negativa...**). S'aprecia, però, una petita diferència amb la incorporació significativa al grup conflictiu d'alumnes amb una part de les característiques del tipus A (limitat sense expectatives). Podríem dir que la frontera entre tots dos grups es permeabilitza.

El tipus C (*ALUMNES APLICATS, AMB MODERACIÓ*) es quasi una fotocòpia de l'EGB, fins i tot en el volum (38%). En el nivell, continua representat el grup mixt que segueix l'escolarització sense massa problemes però amb una distància prudent. Cal destacar que en aquest grup estan inclosos dos de cada tres alumnes afectats de baix rendiment, segons els tutors, per "**problemes personals**".

ELS ALUMNES VIRTUOSOS (tipus D) tenen les mateixes excel·lències que a EGB, tan de rendiment com d'adaptació i de vinculació a l'escola, afegint-li l'específica de BUP: aprovar totes les assignatures al juny i amb bones notes. Aquesta tipologia representa el 22%.

Tal com havíem assenyalat, els factors que provoquen l'opacitat respecte a les característiques dels alumnes i les dificultats perquè estudis com aquest pugin obtenir determinades dades s'incrementen a l'ensenyament secundari. Per aquesta raó, els *DESCONEGUTS* (tipologia E) han passat a ser el 12%. Com que el desconeixement és

⁹ Cal recordar que aquest valor a la secundària vol dir un alumne que no assisteix alguns dies a la setmana durant una temporada, o diverses setmanes senceres.

parcial, més endavant podrem conèixer algunes de les seves característiques. Tot i així, no poden ser classificats encara que tendeixen majoritàriament a estar entre la diversitat del grup C (APLICATS AMB MODERACIÓ).

2.1.6. El panorama en finalitzar el primer grau d'FP

Totes les matisacions i els advertiments que hem fet sobre les comparacions entre nivells d'escolaritat aquí s'han d'extremar. L'heterogeneïtat i la diversitat de recorreguts és enorme entre els alumnes que acaben el 2n curs del primer grau d'FP. A les especialitats que ja hem assenyalat cal afegir les d'FP com també el major pes de la via d'entrada a l'escola (de l'EGB però amb titulació diferent, de l'abandó de tot estudi o de BUP, d'una altra escola d'FP, etc.).

Alguns dels trets característics d'aquesta població són:

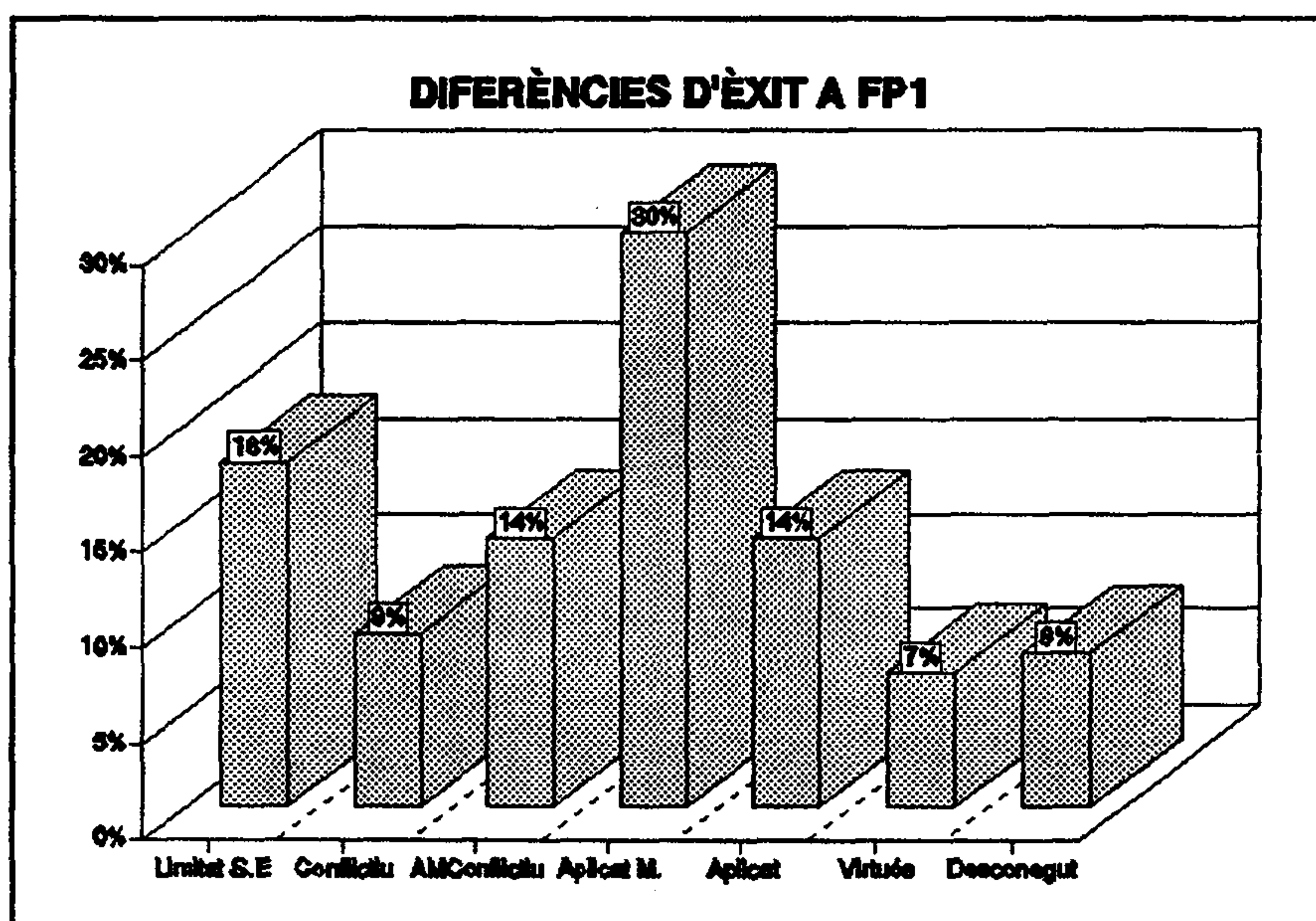
- * els tutors opinem que un 55% té un rendiment insuficient perquè s'hi dedica poc o no dona cap importància als estudis;
- * cobra un pes important el col·lectiu que té mancances de rendiment per qüestions personals (6%);
- * les dificultats de sociabilitat entre iguals afecten el 25% i els alumnes amb problemes de normes i disciplina són el 13%;
- * el 38% es considera amb poca capacitat;
- * malgrat que es tracta d'un cicle de dos anys, el 14% ja ha repetit curs i el 64% arrossega assignatures de primer;
- * el mes de setembre, els resultats assenyalen el 23% amb assignatures de 2n suspeses.

Per parlar del tipus A (*LIMITATS SENSE EXPECTATIVES*), caldria tenir en compte les matisacions que hem fet per al BUP, extremant les dades de fracàs en l'aprenentatge (repeticions i assignatures suspeses) i, sobretot, assenyalant com a característica definidora d'una part del

alumnes la no assistència. En la nostra anàlisi aquest grup representa el 18%.

A la categoria d' *ALUMNES EN CONFLICTE* (B) caldrà afegir, com a nou element diferenciador de les altres tipologies i de la mateixa a EGB i BUP, la consideració d'alumnes **gens capaços**. A l'FP1 s'ha produït, finalment, l'associació entre expectatives baixes i nul·les per part dels professors (atribuïdes a incapacitats de l'alumne) i conductes conflictives a l'escola. La permeabilitat entre els grups A i B que destacàvem al BUP aquí s'incrementa. De fet, podríem dir que una part del grup limitat sense expectatives passa a ser conflictiu. Aquesta tipologia representa el 9% del grup estudiat.

Gràfic 2.3



L'equivalent a l'*ALUMNE VIRTUÓS* (D) és molt reduït a l'FP1: el 7%. Són pocs els que reuneixen totes les excel·lències que l'escola exigeix i que, com ja hem comentat, són uniformes als altres nivells escolars estudiats. De fet, passa que el 58% de l'alumnat es podria etiquetar com a alumne moderadament aplicat (C), però incorporant una diversitat molt més important que la que s'ha remarcat fins ara. Per

exemple, una quarta part s'aproxima molt a l'alumne excel·lent però les notes o les capacitats s'estimen com a lleugerament inferiors. Si no es fan comparacions amb les tipologies de BUP o EGB, podríem dir que el volum d'alumnes que a l'escola funciona molt bé és del 21 %.

Dintre del tipus C (*APLICATS AMB MODERACIÓ*), però molt a prop dels ALUMNES EN CONFLICTE, se situa un grup amb rendiments escolars intermedis o alternatius, amb experiències de dificultat escolar reconduïdes, però amb una tendència significativa al conflicte. Probablement, es tracta d'adscripcions làbils i canviants al llarg del pas per les escoles d'FP1.

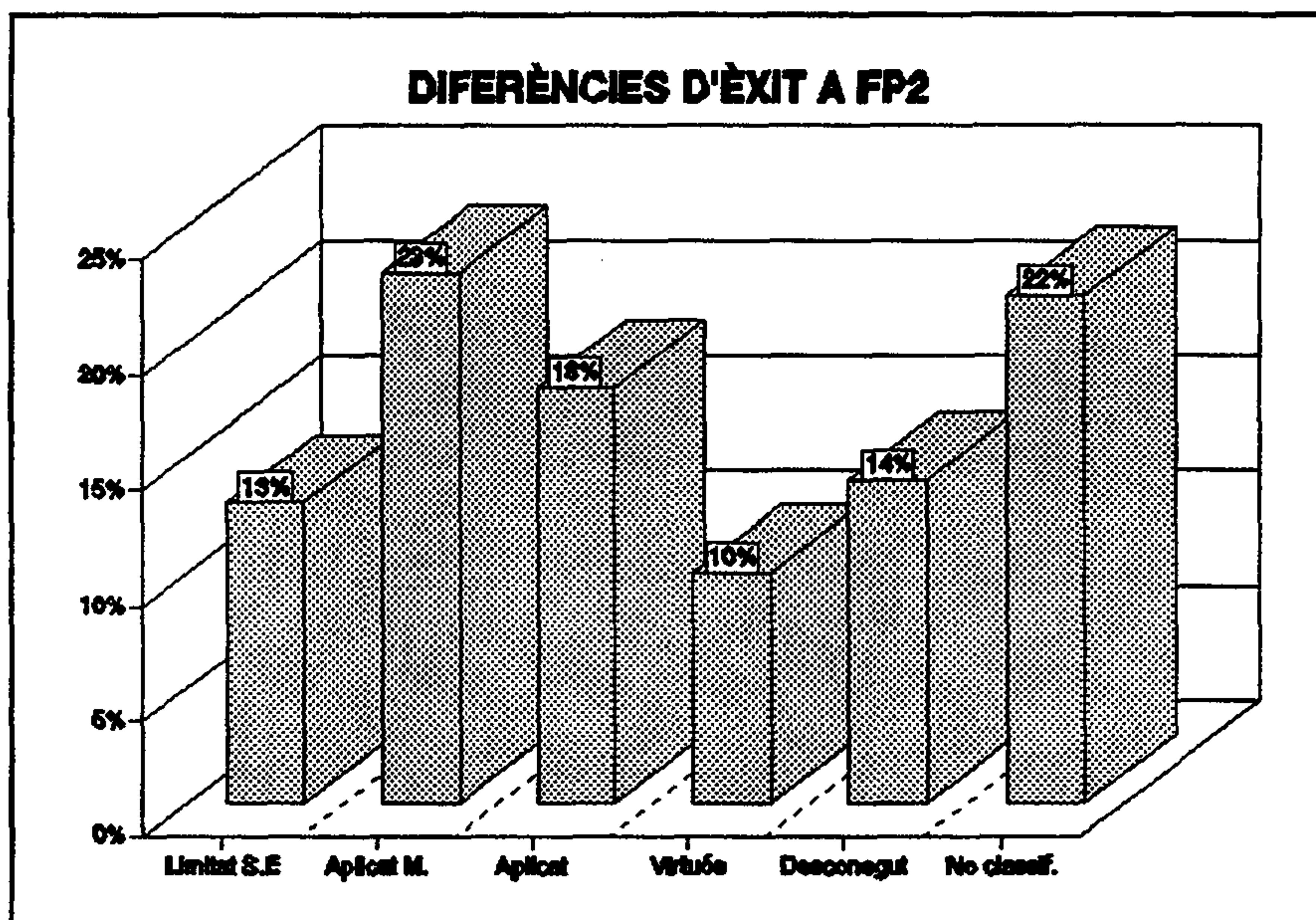
Com a resum, podríem dir que les tipologies de resultat escolar al final de l'FP1 tenen dos pols extrems i una zona intermèdia diversa i canviant. En un dels extrems, els "alumnes amb limitacions i sense expectatives" i els "alumnes en conflicte" tendeixen a solapar-se i atrauen o deixen efectius al col·lectiu d'alumnes "aplicats amb moderació". En l'altre extrem, un grup reduït d'"alumnes virtuoses" té annexat un grup de "bons alumnes aplicats". Al mig, un grup homogeni (en torn del 30%) representa la tipologia C, de manera similar al BUP o l'EGB.

Finalment, hem d'assenyalar que els *DESCONEGUTS* (E) són el 8%, sense que sigui possible assimilar-los a cap tipologia.

2.1.7. La distribució dels resultats escolars en acabar l'FP2

No resulta fàcil trobar sentit a totes les classificacions que l'anàlisi de correspondències múltiples fa de les variables estudiades en la població que està a la fi del segon grau de Formació Professional. Les trajectòries vitals sumades a les escolars en persones molt diverses, que sovint es troben en les diferents etapes de la joventut, no faciliten l'agrupació en tipus diferenciats segons el resultat escolar. Les variables determinants han de ser forçosament altres que les que hem seleccionat i que ens han permès classificacions útils pels altres nivells i tipus d'estudis.

Gràfic 2.4



De bon començament, hauríem d'introduir la tipologia F: *NO CLASSIFICABLES* (el 22%), que conformaria un grup del qual no en podem destacar res en especial però que tampoc té característiques uniformes.¹⁰ A continuació, s'hauria de considerar el grup de *DESCONEGUTS* que és alt (el 14%) i que, probablement, reflecteix una actitud i una relació entre tutors i alumnes molt diferent de la d'EGB o BUP (es relacionen poc i es desconeixen).

Els alumnes del tipus D (*VIRTUOSOS*) estan clarament representats amb un 10%, però també s'hauria d'incloure un grup (el 18%) classificables com *APLICATS* (C) als quals no cal afegir l'adjectiu "amb moderació", ja que són alumnes amb capacitats d'aprenentatge normals però que "són treballadors", i obtenen resultats acadèmics i d'adaptació quasi iguals als del grup D (*VIRTUOSOS*) prototipus del bon estudiant.

¹⁰ Hem de tornar a repetir que la no classificació es deguda a la voluntat dels investigadors per no reduir i acotar una diversitat rica i complexa. En aquest cas, l'adjudicació de la totalitat de subjectes a un tipus de grup comportaria una reducció important.

El tipus A (*LIMITATS*), amb les connotacions de no assistència i d'assignatures repetidament suspeses que hem afegit per a la secundària, està representat pel 13%. El tipus B (*EN CONFLICTE*) no existeix com a tal, no pot ser definit en termes de conflictivitat, ja que els tutors d'FP2 no han considerat en cap cas que aquesta fos una característica dels alumnes.

Amb certa similitud al tipus C (*APLICATS AMB MODERACIÓ*) podríem situar el 23% d'alumnes que segueixen sense entrebancs l'escolarització, però que no sempre li donen prou importància, que tendeixen a faltar a classe o a tenir dificultats personals. Aproven i no repeteixen (a segon grau) però no acaben de tenir una vivència positiva de l'escola.

2.1.8. Noies i nois davant dels resultats escolars

Al llarg de la recerca es comparen diverses variables amb les diferències d'èxit que hem resumit en aquest capítol. N'hi algunes, com ara la diferència entre nois i noies, que semblen tenir una influència significativa i persistent que s'ha de tenir en compte des del principi. En l'actualitat, l'adaptació entre demandes del sistema escolar, conductes exigides i fins i tot expectatives d'èxit s'està decantant progressivament de la banda de les noies.

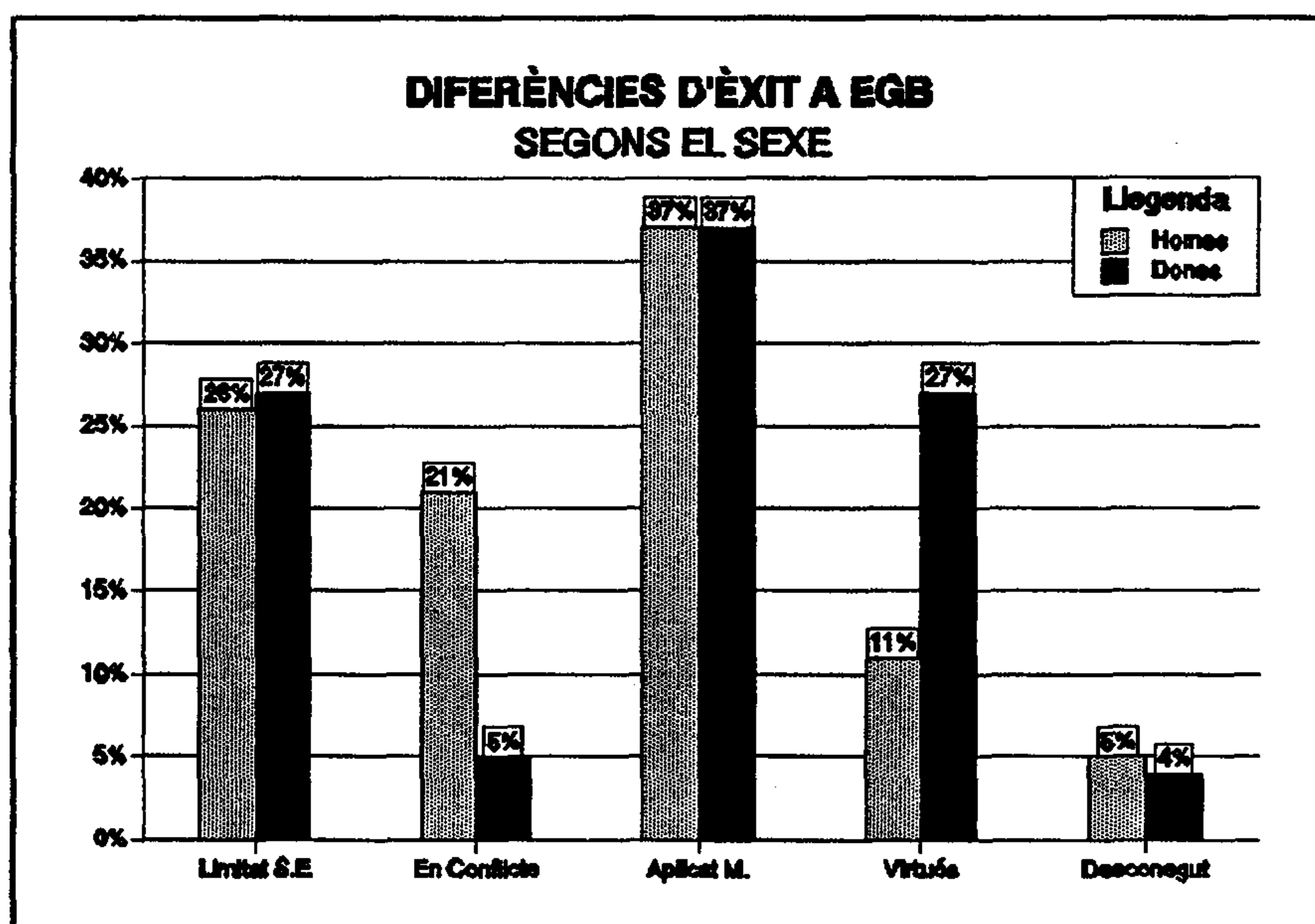
Una comparació ràpida entre les diferents tipologies d'èxit que hem descrit i les noies i els nois evidencia, en qualsevol dels cicles d'estudis finals analitzats, que:

- els nois sempre formen el grup dels "alumnes en conflicte" (B) d'una manera significativament molt més important que les noies;
- per contra, les noies sempre integren d'una manera significativament més important el grup "virtuós"; de fet, parlant amb propietat, l'hauríem d'anomenar de "les alumnes virtuoses" (D), ja que sempre són majoria.

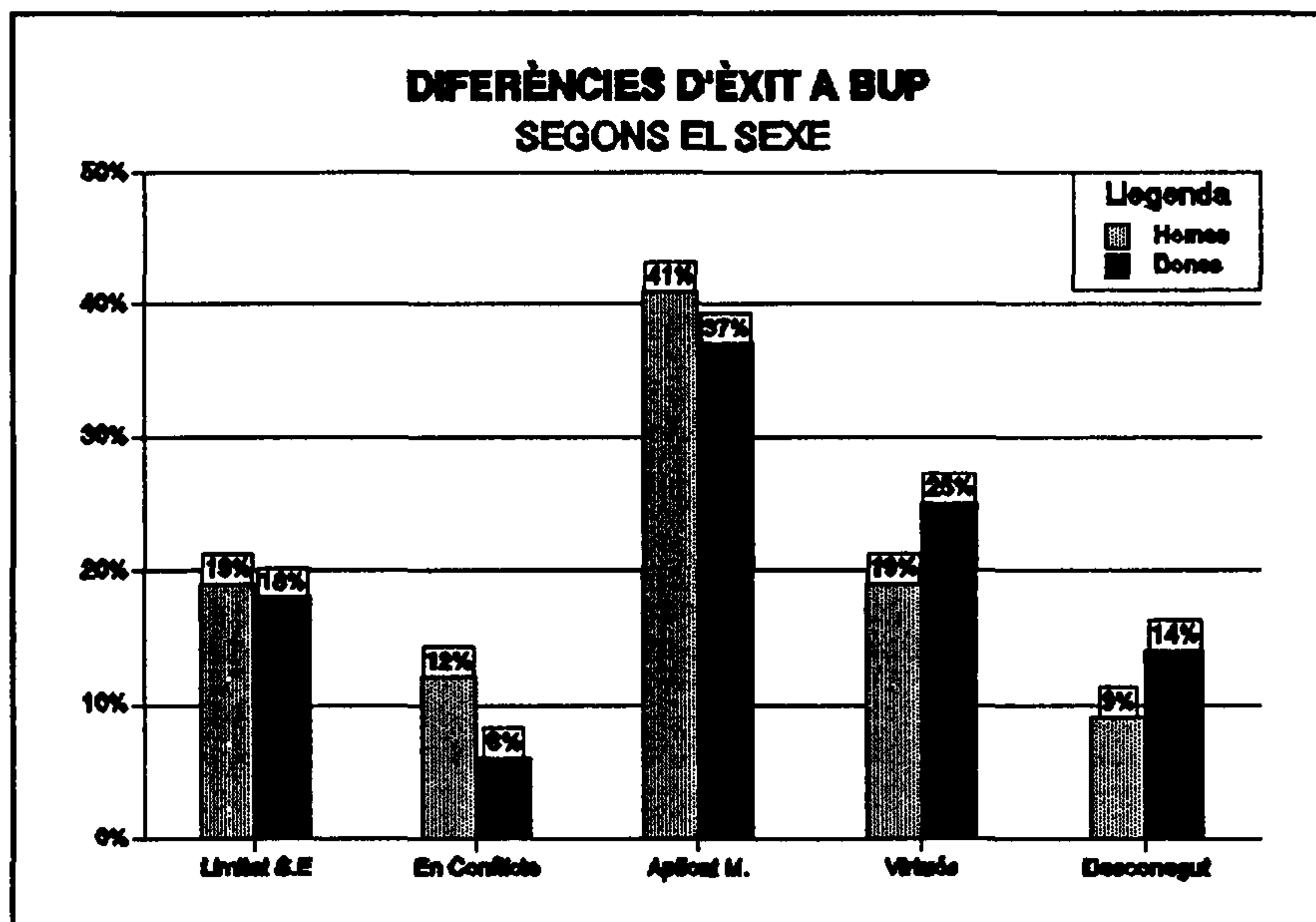
Quan s'analitza aquesta realitat al final de l'EGB, les diferències són clares i profundes. Hi ha dues noies per cada noi que excel·leix, que té

èxit personal, social i escolar (aquesta categoria es dóna en el 27% de les noies i en l'11% dels nois). En contraposició, podríem dir que per cada noia en conflicte hi ha tres nois que estant en tensió amb la institució escolar (el 5% en les noies i el 20% en els nois). No hi ha diferències en el cas d'"alumnes aplicats i aplicades amb moderació". Solament en els "limitats sense expectatives" apareix una lleugera diferència en contra de les noies.

Gràfic 2.5



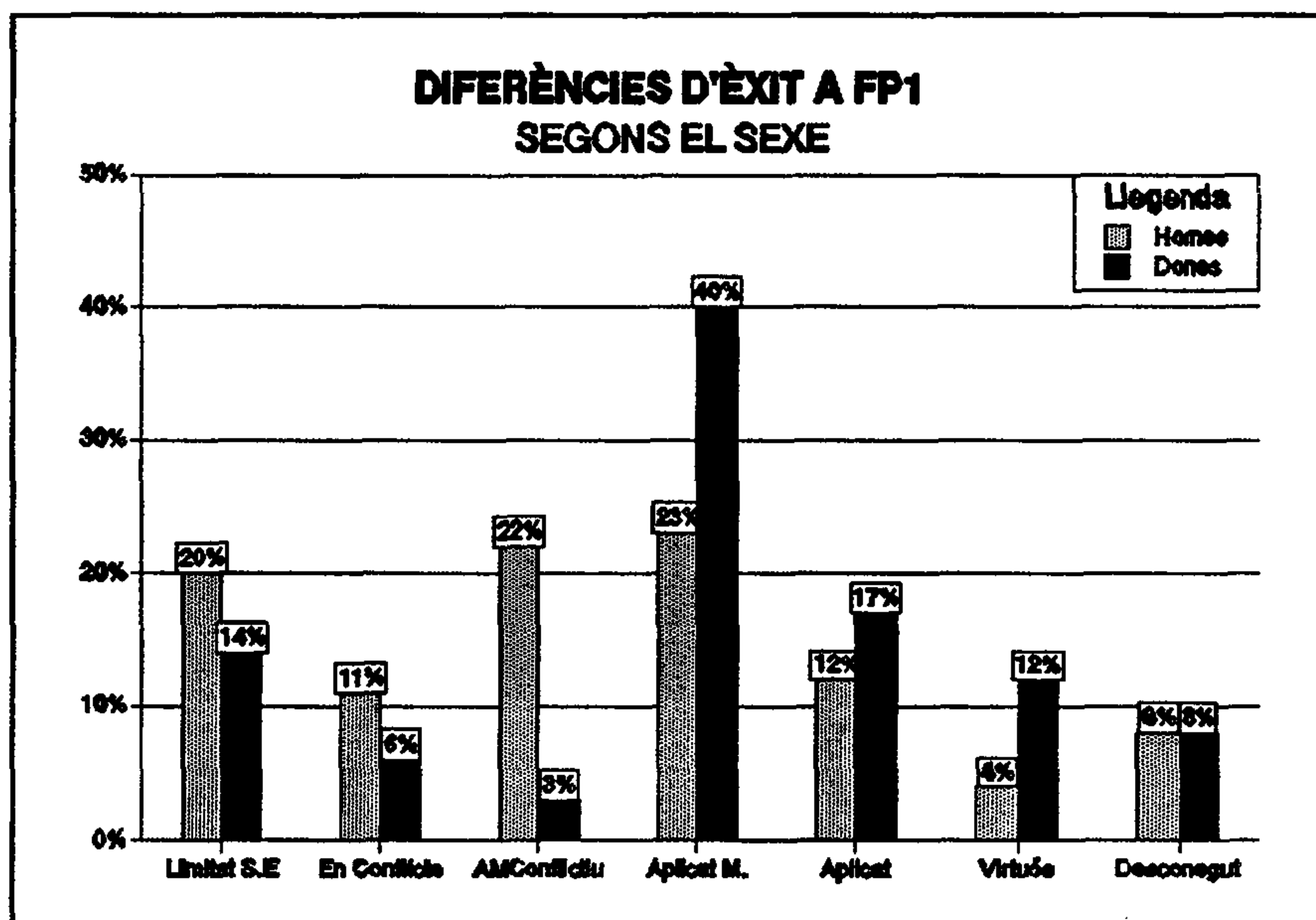
Gràfic 2.6



En finalitzar el BUP les diferències es mantenen però una mica atenuades. Al marge de la influència derivada dels abandons i de la multiplicitat de recorreguts escolars que no afecten els dos gèneres per igual, s'ha de tenir en compte que a la població estudiada hi dominen les dones (el 55% són noies i el 45% són nois). També s'ha de destacar que en el grup d'alumnes "desconeguts", que és un grup important, el desconeixement per part dels tutors s'accentua lleugerament pel que fa a les noies.

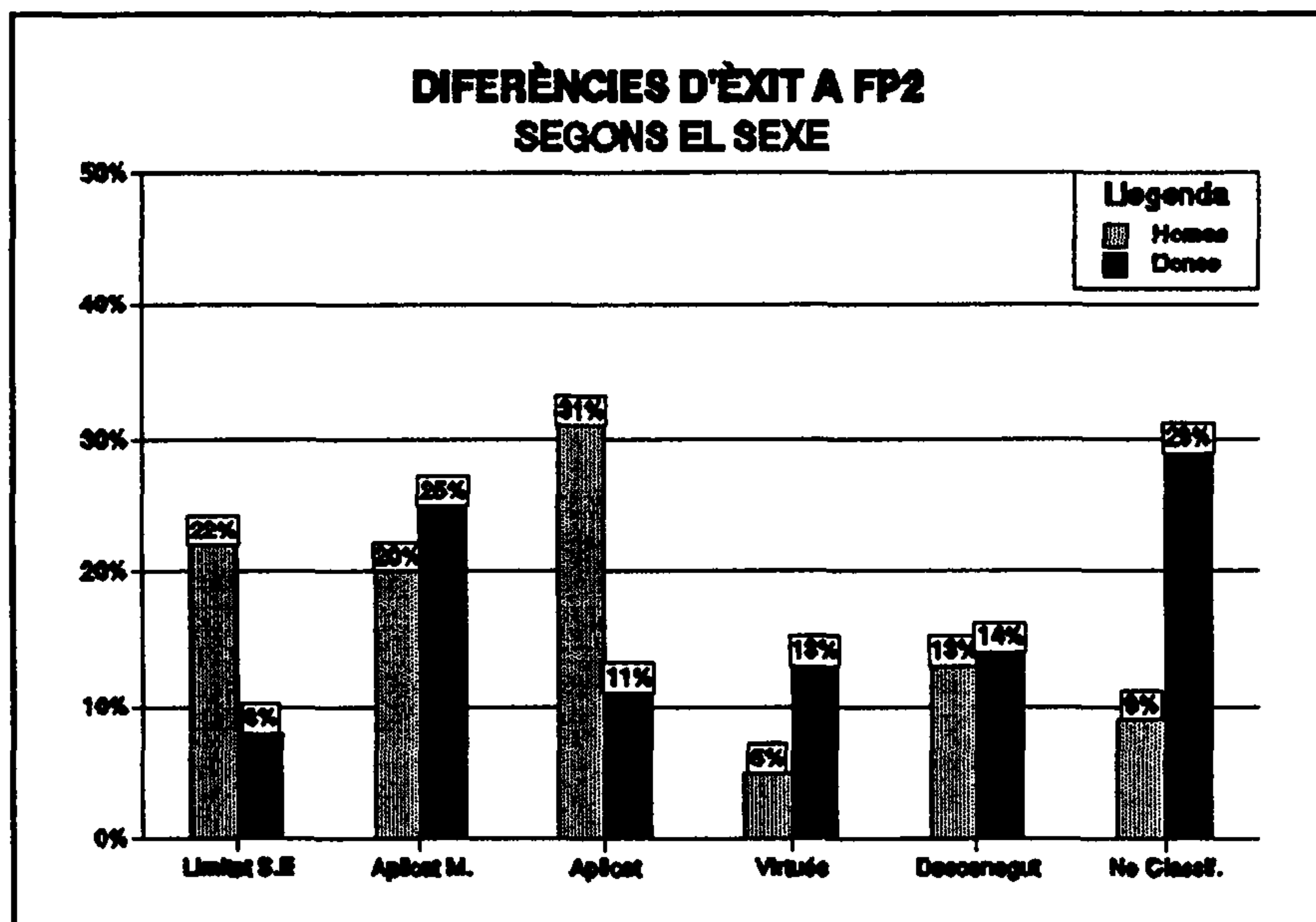
El predomini dels nois (60%-40%) que hi ha al final de l'FP1 sembla produir l'efecte contrari: hi ha més diferències. No solament és més important el grup de nois "en conflicte" que el de noies, sinó que també succeeix el mateix entre els que tenen diversos graus de limitació o dificultat. En el pol oposat, l'excel·lència torna a ser del doble entre les noies.

Gràfic 2.7



Si es continua estudiant, en acabar l'FP2 la diversitat que hem remarcat impedeix qualsevol reducció. Tot així, amb les grans diferències que imposa l'edat, la història personal o la branca d'especialitat, les desigualtats persisteixen, fonamentalment en el vessant més acadèmic: la limitació està de part dels nois, la moderada excel·lència de part de les noies.

Gràfic 2.8



2.1.9. Primeres conclusions: són molts els que no encaixen per pensar que tenim l'escola adequada

Sense elaborar encara cap conclusió general, ja que només hem comentat un petit grup de variables, sí que voldríem assenyalar algunes intuïcions, contradiccions i certeses que al final tornarem a tractar. Podem dir què és fracàs i què és èxit i quin n'és el volum? Sabem que al final de tots els cicles escolars que hem estudiat, l'escola i un grup important d'alumnes ja han arribat a un desacord mutu de certa profunditat.

Es miri com es miri, un grup que a final d'EGB està pel voltant del 40% i al final de la secundària -entre els que arriben fins al final- al voltant del 30%, es pot considerar sense èxit escolar. Sabem que sempre hi ha un grup que fa un maridatge perfecte amb la institució escolar i que aquesta relació, més o menys idíl·lica, té unes connotacions associades al gènere. Un de cada tres alumnes manté una relació amb l'escola i els aprenentatges suficientment implicada per no

tenir problemes i prou distant com per no centrar la vida en els estudis. Sabem, finalment, que en la falta d'èxit s'alternen dues categories d'alumnes que cap organització del sistema escolar, en plena escolarització obligatòria, pot acceptar com a bones i definitives:

* els que comencen a ser declarats i a sentir-se no adients, situant el seu futur fora de l'escola;

* els que opten per la ruptura, després d'haver comprovat que no és possible l'èxit acadèmic sense adaptar-se a la institució (normativa, de rendiments, d'acceptació acrítica dels adults, etc.).

Aquests dos tipus són proveïdors del gruix d'alumnes que deixen en un moment o un altre el sistema. Malgrat aquesta renovació, cada cicle escolar torna a generar nous efectius i a reforçar els grups. Uns grups que mai són residuals, que sempre tenen una entitat que posa en crisi qualsevol defensa de la idoneïtat del sistema.

2.2. TIPUS D'ESTUDIANTS: LA DIVERSITAT D'ACTITUDS DAVANT LES EXIGÈNCIES ESCOLARS

Hem analitzat diverses promocions de pre-adolescents, adolescents i joves com a alumnes. És a dir: hem intentat conèixer el seus rendiments, el seus resultats acadèmics, la consideració que en tenen els tutors, els balanços de la seva escolarització, etc. i després, a partir d'aquestes variables, els hem agrupat en tipus d'èxit i fracàs. Per tant, hem parlat de les diferents maneres de complir allò que la institució escolar exigeix posant adjectius als diferent grups de personatges que crea: "ALUMNES DE CARACTERÍSTIQUES X".

Però no tots aquests tipus d'*ALUMNES* representaven el mateix tipus d'*ESTUDIANT*.¹¹ A més a més de factors diferencials com ara el gènere o l'edat, cadascú tenia una actitud respecte al que feia a l'escola

¹¹ Cal que el lector posi atenció al diferent ús que es fa en el text entre el concepte *ALUMNE*, quan ens referim a les tipologies construïdes amb l'història escolar, i el concepte *ESTUDIANT*, quan ens referim a les actituds i al posicionament dels individus respecte a l'escola i fora de l'escola.

(interès i aplicació) graduable i agrupable. La seva vida -fins i tot l'educativa- no passava exclusivament per l'escola. Han madurat i s'han socialitzat amb currículums complementaris, amb activitats de lleure, amb experiències laborals.

També amb aquestes variables hem fet una anàlisi de correspondències múltiples que ens ha permès construir grans grups d'*ESTUDIANTS*, grans col·lectius d'alumnes diferenciats i diferenciables per les actituds i els posicionaments respecte a tot allò que l'escola els proposa.

2.2.1. Com es prenen l'escola els alumnes de 8è

A l'apartat anterior fèiem èmfasi en què els diferents tipus d'èxit escolar representaven resultats finals d'un procés amb la suma de les possibilitats de futur que se'ls otorgava. Ara hem de remarcar que es tracta d'una descripció de les diferents condicions individuals com a estudiants, com a persones que han de fer front a unes obligacions socialment imposades, unes condicions probablement molt associades a l'edat i al moment evolutiu que ara tenen. Al marge de les dades més objectives, els tipus que ara descriurem reflecteixen les maneres com s'autoconceptuen i es posicionen -als 13 o 14 anys- respecte al que han de fer cada dia a l'escola.

A. "*ESTUDIANT POC ESCOLAR*" (24%)

Podríem dir que un de cada quatre alumnes de 8è d'EGB accepta de manera passiva l'escola, amb una focalització aliena dels seus interessos. No es tracta, com després veurem, d'alumnes amb límits o dificultats que per reacció es situen al marge de l'escola, sinó d'alumnes que han construït una dualitat entre els rendiments i els resultats acadèmics i el seus interessos personals o els estímuls socials que els envolten. Els principals trets definitoris d'aquest grup serien:

- * molta socialització en el lleure, és a dir, presència significativa de la majoria en activitats d'esport, esplai, colònies i campaments, etc.;

- * poc interès pels estudis que estan cursant;

* per contraposició a altres tipus, destaca una **aplicació passiva** (actitud i pràctiques respecte a l'estudi, la interrelació amb els professors o la preparació d'exàmens, etc.) o com a màxim intermèdia;

* apareix com a estadísticament significatiu del grup un cert predomini de les **noies** i dels nascuts en el darrer semestre de l'any.

B. "*ESTUDIANT ESTUDIÓS*" (22%)

Una part similar d'alumnes es descriu a ell mateix en una actitud en què l'escola ve a ser el nucli de la seva vida. Són estudiants *estudiants*, que poden definir-se amb els quatre trets següents:

* tenen un **interès intrínsec** pels estudis, és a dir, els agrada estudiar i no necessiten estímuls o reforços aliens;

* l'**aplicació escolar és elaborada** (estudia habitualment i amb una certa programació, fa els deures, pren apunts, fa esquemes, etc.);

* la majoria té **poca socialització en el lleure**;

* en qualsevol cas, el seu **currículum extraescolar, si existeix, és mixt**: està compost per activitats de més instrucció i de lleure alhora.

La pràctica totalitat de l'alumnat que forma part d'aquesta tipologia ha seguit amb normalitat i sense entrebancs l'escolaritat. Hi predominen de manera significativa els nascuts el primer semestre de l'any.

C. "*ESTUDIANT RESIGNAT*" (23%)

En proporció similar a la dels grups anteriors, es troba un col·lectiu que es pot definir per una actitud resignada davant de l'activitat escolar, en la qual no s'arriben a implicar. En consonància amb aquesta actitud:

* la motivació, la interès **pels estudis és extrínsec**: aguanta l'escola perquè no queda més remei, perquè ho manen els pares, perquè cal tenir l'EGB;

* l'anàlisi de la seva aplicació ens permet situar-lo en el grup dels que podríem dir que "no treballa" o, com a màxim, s'aplica en grau moderat;

* un grup molt important (quasi un de cada dos) està **endarrerit cronològicament** en l'escolarització (havia nascut abans de 1979);

* majoritàriament (el 82%) són nois.

D. *"ESTUDIANT AMB DIFICULTATS"* (12%)

Al costat d'aquestes tres grans tipologies n'apareixen dues més, determinades en gran mesura per elements associables a la idiosincràsia que ha anat adquirint la persona o a les condicions socials i familiars en què creix.

En el primer cas troben a un grup de nois i noies (amb predomini dels nois) agrupats per les "necessitats educatives especials": un grup d'alumnes amb discapacitats psíquiques, sensorials o de conducta (identificades mitjançant algun informe o diagnòstic que consta al seu historial).

També es caracteritza per contenir la quasi totalitat dels que no segueixen un règim d'escolarització ordinari (reben alguna atenció educativa especial o estan agrupats, en algun moment, en grups flexibles). Ells mateixos tampoc contesten adequadament el qüestionari, per la qual cosa és significativa la impossibilitat de classificar el seu índex d'aplicació.

E. *"NOIES AMB CONTEXTOS SENSE ESTÍMULS"* (14%)

Probablement podria ser un subgrup a cavall dels dos primers, però ens ha semblat interessant mantenir una diferenciació que l'anàlisi de correspondències múltiples ha fet, i que tendeix a organitzar-se diferencialment entorn de la condició de gènere i de l'absència d'activitats de socialització externa a l'escola.

Es tracta d'una tipologia que afecta majoritàriament les noies, sense cap currículum de lleure i, per tant, poc socialitzades en aquestes activitats.

Si en tenen algun, destaca que sigui un currículum extraescolar instructiu: mecanografia, classes de repàs, etc. No es defineix per cap altra característica, fora d'un cert domini d'una aplicació passiva.

F. "*DESCONEGUTS*" (4%)

De la mateixa manera que en el capítol anterior, un grup reduït d'alumnes no es poden incorporar a cap categoria per absència d'informació.

2.2.2. Diversitat d'èxit i tipologies d'estudiants

En acabar la descripció dels diferents tipus d'èxit i fracàs (tipus d'ALUMNES) hem posat en relleu que es tractava d'una diversitat d'acoblament, desajustos i conflictes entre allò que la institució (i els seus agents) proposa i exigeix i allò que la individu (la persona, la família, l'entorn) fa, desitja i espera fer.

Les diferències d'èxit que hi ha en acabar un cicle estan interrelacionades amb els diferents tipus d'*ESTUDIANT* que es donen en aquell moment. Els grans grups d'estudiants reflecteixen col·lectius definits per unes actituds i unes experiències. Alhora, els interessos i les experiències vitals condicionen els resultats escolars (el tipus d'alumne amb l'èxit i el fracàs).

La comparació entre les dues tipologies que hem descrit fins ara ens pot conduir a saber quins tipus d'èxit predominen en cada tipus d'estudiant, o viceversa. D'aquesta manera, si féssim un quadre de doble entrada, tindríem les parelles següents:

* 1"*ESTUDIANT ESTUDIÓS*" predomina entre els "*ALUMNES VIRTUOSOS*" i a l'inrevés;

* els "*ALUMNES LIMITATS SENSE EXPECTATIVES*" tenen la seva màxima correspondència entre els "*ESTUDIANTS RESIGNATS*".

Altres categories posen en relació els seus efectius d'una forma múltiple:

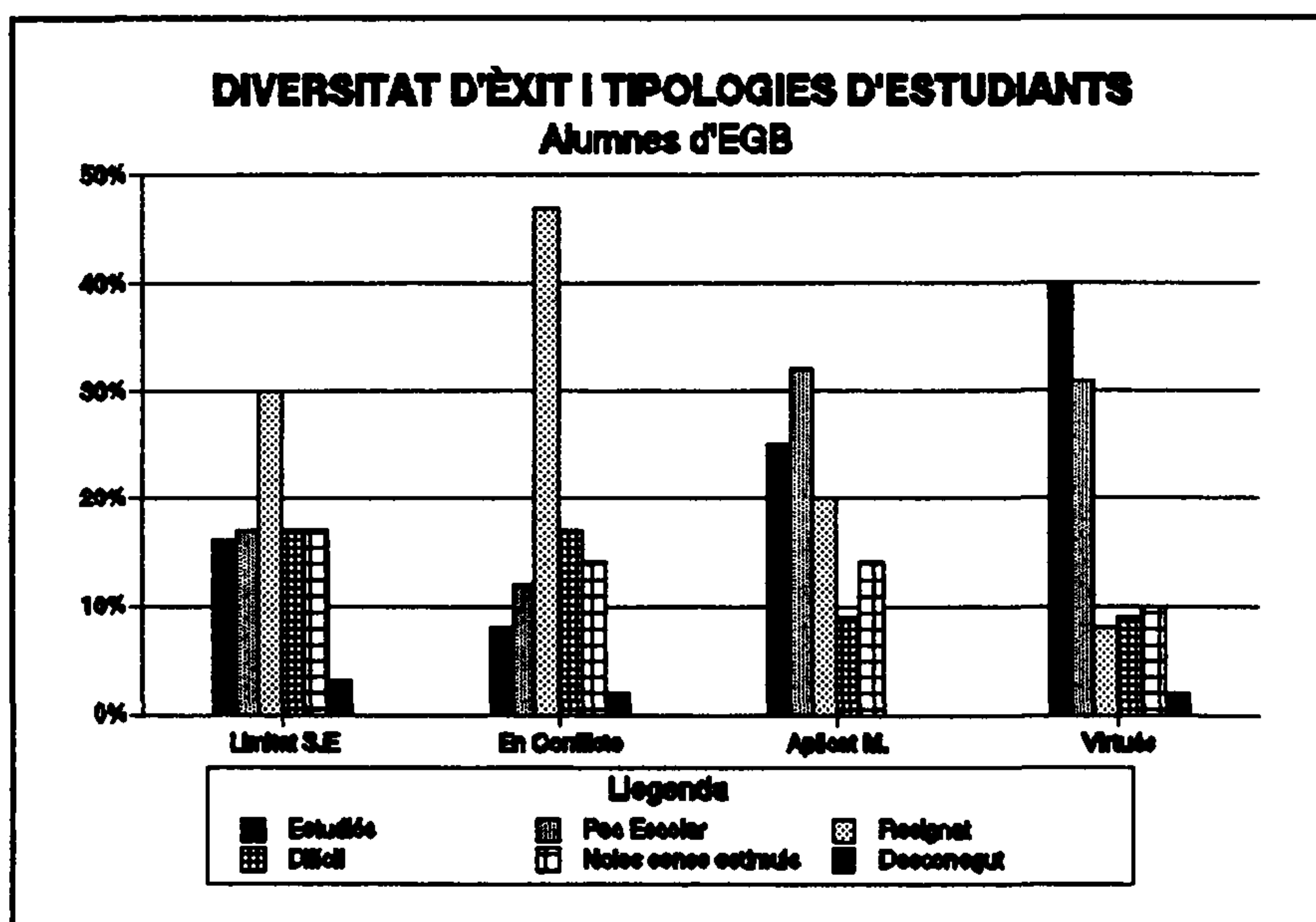
* l'"ALUMNE EN CONFLICTE" es genera entre els "ESTUDIANTS RESIGNATS" i entre els "ESTUDIANTS AMB DIFICULTATS", però aquests últims surten en gran part dels "ALUMNES LIMITATS SENSE EXPECTATIVES";

* l'"ESTUDIANT NO ESCOLAR" tendeix a concentrar-se entre els "ALUMNES APLICATS AMB MODERACIÓ", però també hi ha un grup significatiu entre els "ALUMNES VIRTUOSOS";

* les "NOIES AMB CONTEXT SENSE ESTÍMULS" es distribueixen entre els "ALUMNES APLICATS" i els "ALUMNES LIMITATS".

En una interacció difícil d'ordenar en el temps, les noies i els nois han anat creixent i s'han format com a estudiants, en el mateix procés en què ells i l'escola s'autoregulaven i s'adaptaven, o entraven en un procés de conflicte mutu. L'interès i l'aplicació naixien i provocaven, alhora, una diversitat d'èxit i de fracàs davant de l'escolarització.

Gràfic 2.9



La socialització i els estímuls educatius externs conformen un panorama (probablement derivat del tipus de família en unes determinades condicions socials) no associable directament a la millora de l'èxit acadèmic. Més aviat conforma subjectes amb certa discordança amb ell, malgrat que hi ha personatges amb la màxima excel·lència als dos espais. En el sentit contrari, els alumnes amb limitacions escolars i sense expectatives tenen, a més a més i de manera significativa, una falta d'estímuls externs, si més no pel que afecta les activitats de lleure.

2.2.3. La tipologia dels estudiants que encara fan BUP

Les diferències d'edat, el moment evolutiu, la trajectòria escolar, etc. que feien difícil la comparació entre els resultats dels alumnes que acabaven els cicles educatius estudiats, es fan més patents encara quan es vol agrupar les diferents posicions respecte als estudis que ara fan. Els alumnes que, bé o malament, han arribat al final de 3r de BUP no es poden comparar fàcilment amb els que han finalitzat 8è d'EGB. Tot i així, algunes tipologies persisteixen, encara que amb algunes matisacions.

A. *LES ESTUDIANTS ESTUDIOSES* (24%)

Com ho hem descrit a l'EGB, els alumnes que s'agrupen en aquesta categoria tenen un índex d'aplicació als estudis elaborat i una motivació i un interès pels estudis intrínsecs. Producte de l'edat i del procés de selecció i de reagrupació escolar que s'ha produït, malgrat que el grup es continua caracteritzant per la poca socialització en el lleure, apareix com a nota definitiva i significativa per a una part d'ells. És a dir: una part no podria ser definida per l'etiqueta d'aplicat, ja que han tingut, o tenen, molta activitat de lleure (des dels esports a la música).

Però la gran diferència d'aquesta categoria respecte a l'EGB, i respecte a les altres tipologies, és que **la majoria de les persones que la formen són noies**. El procés d'ajustament entre les demandes de l'escola i la seva actitud i tarannà es va fent molt més forta. Malgrat que hi ha noies a totes les altres categories d'estudiants, tres de cada quatre subjectes del grup **estudiosos són noies**.

B. *ELS ESTUDIANTS RESIGNATS I POC ESTUDIANTS* (41%)

Per contraposició, els nois predominen (dos de cada tres) en el grup d'adolescents que segueixen els estudis amb l'actitud resignada que hem descrit a l'apartat anterior. Tenen poc interès, o per raons extrínseques als estudis continuen tenint una aplicació passiva. També s'ha aguditzat la diferència per raó d'edat: el 59% de tots els que han perdut o repetit algun curs se'ls pot incloure en aquest grup.

Es concentren una bona part dels que tenen un alta socialització en el lleure i, probablement, una vida més intensa fora de l'escola. Però com a grup polaritzat a l'entorn d'una certa tensió amb els estudis, també destaquen els que hi són al altre extrem, els poc socialitzats en el lleure.

C. *LES ALTRES NOIES* (18%)

El grup que al final de l'EGB hem classificat de "noies en un context sense estímuls" sembla engrandir-se. No totes les noies s'inclouen en el grup al qual l'escola és el centre de la seva vida. L'anàlisi de correspondències assenyala de nou un grup determinat per la condició de gènere i per la presència significativa de currículum no escolar instructiu, en el qual ja s'incorpora la categoria determinada per tenir experiències laborals.

En un grup on el 88% són noies i on es confirma que no n'hi ha prou en considerar l'adaptabilitat de l'alumne a les exigències de l'escola, són molt importants les obligacions i els estímuls externs que la família i la condició social imposen (models de dona, obligacions en la llar familiar, expectatives de futur, etc.).

D. *ENTRE INDEFINIBLES I DESCONEGUTS* (17%)

Les zones fosques que, com hem assenyalat, augmenten en l'ensenyament secundari també hi són a l'hora d'intentar agrupar els estudiants. Després de definir els altres grups, encara queda una categoria on es barregen variables sense informació amb variables ambigües o intermèdies. A aquesta categoria s'incorporen personatges destacadament definits, per exemple, per un índex d'aplicació mig. Però igualment destaquen variables sòcio-familiars com ara haver nascut fora

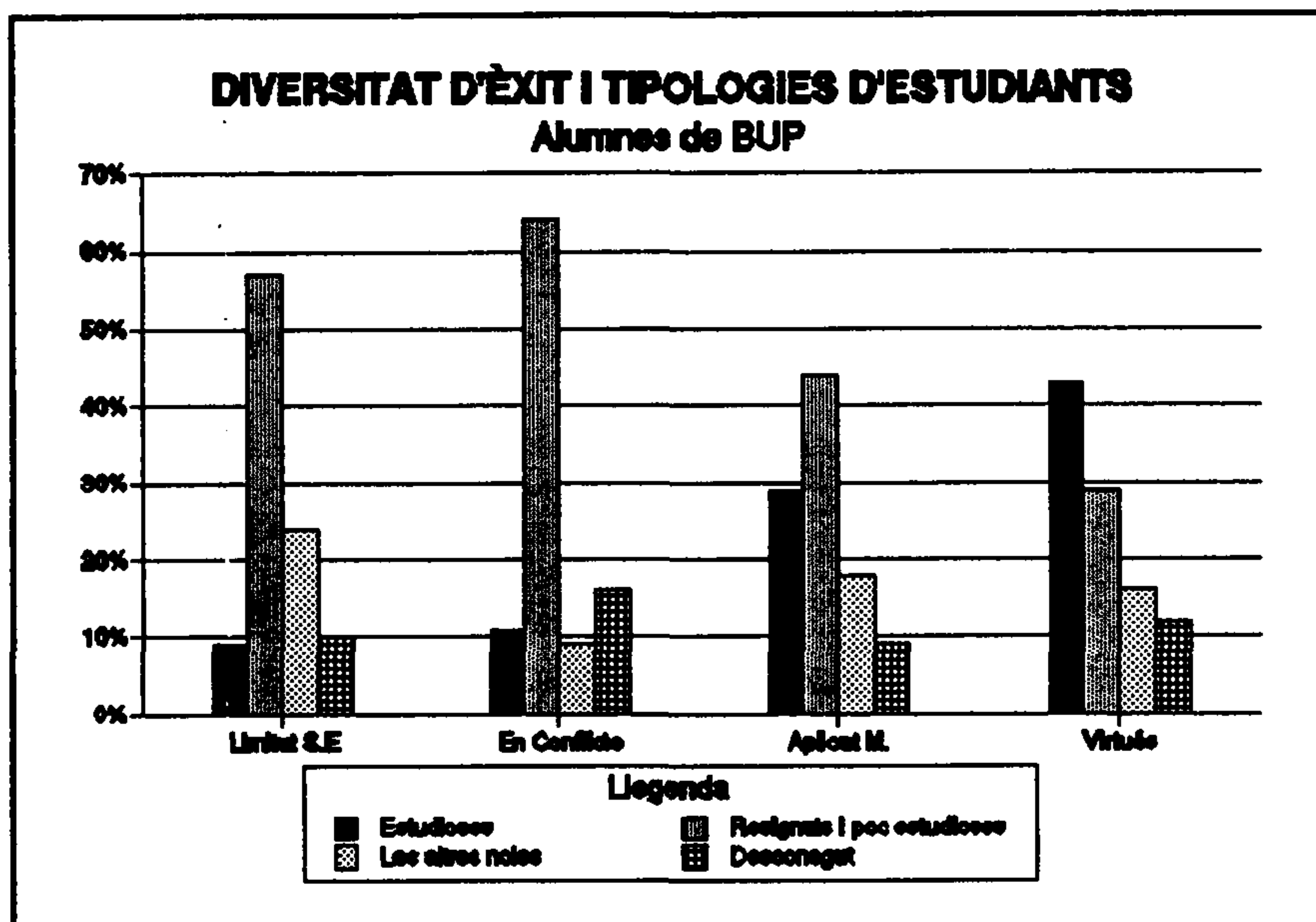
de Catalunya, envoltades d'ítems sense informació. Encara reforça més la nostra tendència a no etiquetar el fet que qualsevol relació amb altres tipologies (com les d'èxit) condueix a correlacionar amb els casos desconeguts.

2.2.4. Èxit, fracàs i conflicte entre la diversitat d'estudiants a la fi del BUP

Les relacions entre tipologies d'èxit i fracàs (d'alumnes) i d'estudiants que hem reflectit abans per als alumnes d'EGB no són iguals entre els de BUP. Cal destacar, en primer lloc, que una part molt alta (41%) dels que passen de 3r de BUP són els anomenats **"ESTUDIANTS RESIGNATS"**. Una actitud que comparteixen tant els **"ALUMNES LIMITATS"** com els **"ALUMNES APLICATS AMB MODERACIÓ"**, sense deixar de banda un grup que han transformat la resignació en conflicte.

On no hi diferències és a la categoria d'**"ALUMNE VIRTUÓS"**, a la qual també pertanyen els **"ESTUDIANTS ESTUDIOSOS"**. Les **"ALTRES NOIES"**, malgrat les seves obligacions complementàries i les mancances d'estímuls, no són alumnes en conflicte i reparteixen els seus efectius entre la limitació, la moderació i l'excel·lència.

Gràfic 2.10



2.2.5. La classificació impossible dels estudiant d'FP1

Hem recalcat que la complexitat i la diversitat de la secundària es feia molt més gran quan es tractava d'analitzar la formació professional. Per a l'elaboració de tipologies de diferències d'èxit encara ens ha estat possible reorganitzar i classificar, com ja hem vist, el primer grau. Però ha estat pràcticament impossible aconseguir-ho amb els tipus d'estudiants. A la multiplicat de variables en joc s'ha afegit, probablement, la inadequació dels instruments d'anàlisi. Si bé han funcionat de manera raonable a EGB i a BUP, no han resultat prou discriminadors a FP.

Com altres elements complexos no reductibles hem d'assenyalar la branca, l'especialitat, on estudien i l'edat.

Cal recordar que només el 49% dels alumnes d'FP1 estava fent els estudis a l'edat cronològica que exactament els corresponia (15/16 anys), el 13% anava com a mínim dos anys d'endarrerit i fins i tot el 2,5% superava els 19 anys. Si a BUP l'agrupació reunia bàsicament adolescents consolidats i joves, a l'FP1 barregem pre-adolescents amb joves i joves adults, de trajectòries escolars diverses. El factor edat (que

suposa una diferència en l'evolució i en la trajectòria escolar) ha aparegut com element que diversifica les d'actituds.

L'especialitat d'FP que cursen ha esdevingut un factor primari de diferenciació de tipus d'estudiants, que fins i tot arriben a expressar algunes relacions diferents respecte a les tipologies d'èxit i fracàs. Així, per exemple, poden fer-se -amb reserves- aquestes apreciacions:

- * a la branca administrativa -la més representada a la mostra i a la realitat- es dona la diversitat més àmplia de tipus d'estudiants;
- * els nois d'electrònica, que estan a l'edat cronològica que correspon al curs, poden conformar un grup que podríem definir com a contraposat a les noies administratives;
- * l'aplicació escolar més elaborada i, per tant, el tipus d'estudiant més proper al que hem definit com a "estudiós" es dona fonamentalment entre les noies que cursen l'lar d'infants, química i, en menor proporció, administratiu;
- * la perruqueria agrupa a un conjunt de noies estudiants, de més edat i amb un interès intrínsec pel que fan.

Entre les variables que hem fet servir per construir les tipologies d'estudiants, algunes han obtingut resultats molt concentrats i, per tant, donen poca informació sobre grups diferencials. Hem de destacar que:

- * solament el 3,8% dels alumnes té un interès intrínsec pels estudis que està fent i el 82% està en la categoria de "poc interès" (a BUP, per exemple, aquestes categories són del 24% i del 58%);
- * malgrat l'edat, la proporció dels que no estan, ni han estat, sotmesos a una socialització significativa en el lleure és del 45% (el doble que a BUP);
- * un 45% del total és població que no té, ni ha tingut, cap altre currículum formatiu que l'escolar;

* la titulació amb la qual han començat FP ha estat el certificat escolar per al 31%, però aquesta variable no influeix de manera clau en la conformació de tipologies d'estudiants més enllà de la seva concentració en unes o altres especialitats o escoles.

En resum, podríem dir que continua sent erroni pensar que la població escolar, quan acaba l'EGB, es divideix en dues parts similars per motius i interessos. Els estudiants d'FP1 són un conjunt complex de diversitats no comparable al de BUP. És patent que el seu interès i l'aplicació pel que fan no es pot mesurar en termes acadèmics. Producte directe de la seva extracció social i familiar, l'estimulació educativa externa és escassa. La dosi important de resignació que ja hem assenyalat al BUP, producte de la discordança vital amb el que estan obligats a fer a l'escola, també hi és present, encara que amb altres ingredients (probablement més per manca d'atractiu de l'escola que per estímuls externs potents).

La reducció del nombre de noies (40%) minva la proporció d'"estudiants estudiosos", i la concentra en algunes especialitats. Finalment, la presència d'activitats laborals i la major pressió de les necessitats familiars i de l'entorn incrementa el grup dels que hem anomenat a BUP "altres", on el pes de les noies ja no es tan majoritari.

2.2.6. Ciutadans d'FP2

Totes les diversitats que hem resumit per a l'ensenyament secundari i per a l'FP1 resulten insuficients encara per dibuixar el panorama que presenten els estudiants al final d'FP2. Hem de suposar que no té sentit intentar fer categories, donades les variables personals i vitals que influeixen, o s'ha de construir un instrument d'anàlisi més idoni (si és possible).

Després d'haver intentat fer moltes i infructuoses classificacions per a l'anàlisi de correspondències múltiples, hem de destacar que l'edat, la titulació inicial d'entrada (graduat o certificat), l'especialitat i el

gènere¹² són variables amb capacitat de conformar algunes categories d'estudiant i alguns tipus de posicionaments davant de l'activitat escolar.

Si ens atenim a algunes de les variables, podem comprovar que entre la multiplicitat hi ha dos pols d'atracció de grup als quals fins ara hem fet menció en els altre nivells escolars:

- * el de les noies estudioses, les quals van començar l'FP amb graduat, que presenten una aplicació elaborada i que probablement continuen vitalment centrades en l'estudi;
- * el de les noies sense especial estimulació de l'entorn que alternen, o han alternat, amb un èxit moderat a l'escola i a les experiències laborals.

Hem de recordar també que l'interès pel que fan està en general sota mínims, i que segueix sent un tipus d'estudiant que majoritàriament ha estat molt poc sotmès a altres estímuls com ara la socialització en el lleure.¹³

2.2.7. Una nova conclusió: actituds i estímuls vitals compliquen els resultats escolars

Encara no hem entrat a considerar la família, el territori, l'escola i la relació amb els diferents tipus d'èxit i fracàs, però ja sabem que la

¹² En el grup que s'ha estudiat hi ha la composició següent:

- el 53 % d'alumnes tenen edats superiors a les que formalment es pot arribar a acabar l'FP;
- el 63 % són dones;
- el 18 % van començar l'FP amb el títol de certificat escolar;
- predomini de la branca administrativa (la resta d'especialitats amb representació són: química, informàtica, llar i electrònica).

¹³ Tractant-se de joves, com passa amb els adolescents, ens referim a activitats participatives planificades amb una certa voluntat educativa. Per l'etapa vital en què estan és evident que una gran part de la seva socialització es produeix en els espais informals de diversió i oci.

història personal i escolar crea poc a poc actituds i posicions davant de les exigències del centre educatiu. Han aparegut la condició evolutiva (l'adolescència) i el món no escolar com a variables determinants d'un tipus o un altre d'èxit. El fet d'estar obligats a ser alumnes no vol dir que tothom tingui les mateixes actituds d'estudi. Fins i tot tenint èxit escolar hi ha maneres diverses de ser estudiant i de suportar l'escola.

El nus de la qüestió sembla estar situat en l'important col·lectiu adolescent que viu les tasques escolars amb una forta resignació. Un tipus d'estudiant que identifica inicialment un de cada quatre alumnes i després, a BUP, pràcticament el doble. La dificultat d'ajustar-se, a la qual ens referíem en el capítol anterior, té el rerafons d'uns estudiants que ho són molt a contracor.

D'altra banda, la riquesa de l'estimulació cultural i social externa a la qual estan sotmesos els nois i les noies (sense referir-nos aquí a la condició social i familiar) no es tradueix directament en millora acadèmica. Fins i tot apareix com a factor de distorsió, d'estímul que l'escola potser no recull. Al contrari, la pobresa d'estímul socials marca, en algun grup important, la possibilitat de tenir una actitud o una altra com a estudiant.

2.3. LES PERSONES QUE EN RESULTEN: AUTOCONCEPTE I EXPECTATIVES

En fer el disseny de la investigació es va considerar la necessitat de tenir en compte la dinàmica interactiva i bidireccional que es produïa entre els resultats escolars, les actituds davant de les seves exigències i el concepte i la vivència que el noi i la noia acabava tenint d'ell mateix i del seu futur. Per aquesta raó, el qüestionari de l'alumne va incloure una prova d'autoconcepte¹⁴ i una sèrie de preguntes sobre les seves expectatives d'estudi i d'ocupació futura, considerant-les com a viables.

¹⁴ Escala AFA (Autoconcepto Forma-A). MUSITU, G.; GARCIA, F. & GUTIÉRREZ, M. *TEA-Publicaciones de Psicología Aplicada*. Madrid, 1991.

El pas per l'escola no ha estat neutre als efectes de construir la seva personalitat, de proporcionar-los experiències satisfactòries, de sentir-se còmodes dintre de la seva pell, de somniar un futur satisfactori. Reforçant, tallant o compensant altres influències, ha format una part d'allò que els personatges escolars senten que ara són.

Per valorar l'autoconcepte s'ha fet una comparació amb les escales que té la prova, i s'ha obtingut un autoconcepte acadèmic, un de social i un de general¹⁵. Respecte a la impossibilitat d'aconseguir les expectatives professionals, se'ls interrogava sobre les raons i se separaven les associades amb l'escola de les personals.

L'anàlisi de correspondències múltiples ha proporcionat unes agrupacions bastant homogènies i similars per als alumnes que acaben EGB, BUP i FP1. La seva condició adolescent (amb la gran diversitat de cada medi) interactuant amb els èxits i les dificultats a l'escola, dona quatre grans tipus de personatges. Cadascun pot ser entès observant la relació entre un autoconcepte molt positiu, moderadament positiu o negatiu, i unes expectatives de futur clares o poc clares (no imaginades o percebudes com a impossibles).

Esquema 2.1

AUTOCONCEPTE	EXPECTATIVES	
	Clares	Poc clares/No Possibles
Molt positiu	A	
Moderadament positiu	B	C
Negatiu		D

Quan les expectatives són molt clares i l'autoconcepte molt positiu estem davant del tipus que podríem anomenar ***"PROFESSIONAL I***

¹⁵ Probablement, les taules utilitzades han donat per comparació uns valors excessivament alts. Hem considerat que els valors intermedis amaguen en certa mesura autoconceptes pobres.

UNIVERSITARI DE FUTUR BRILLANT". Si les expectatives són igual de clares però l'autoconcepte és solament moderadament positiu, és a dir, similar a la mitjana, estem davant del grup que anomenarem **"OPERARI CONVENÇUT I CONTENT"**. Si en aquest nivell d'autoconcepte es donen unes expectatives bastant fosques tenim un **"ADOLESCENT DUBTÓS I DESCONCERTAT"**. Finalment, quan l'autoconcepte és negatiu i les expectatives no són clares tenim una mena d' **"ADOLESCENT AMB MALES VIVÈNCIES"**, que no s'acaba de trobar ni pot projectar el futur. Revisem les característiques a cadascun dels nivells escolars estudiats.

A. "PROFESSIONAL I UNIVERSITARI DE FUTUR BRILLANT"

Estem davant del grup d'alumnes estudiats que té un concepte d'ell mateix superior a la mitjana, tant en el vessant social com en l'acadèmic. El seu futur passa per la Universitat (en l'FP1 per l'FP2) i per aconseguir una professió definida. A més a més estan convençuts d'aconseguir-ho, llevat d'un petit grup de batxillers que no ho tenen tan clar per les dificultats que hi ha a l'escola.

Cal destacar, però, que aquest grup de personatges és el 41% a EGB, el 48% a BUP i només el 18% a FP1.

B. "OPERARI CONVENÇUT I CONTENT"

Representa el tipus d'expectativa formativa de l'FP si està estudiant EGB, treballar si està fent FP i arribar a l'FP2 si està fent BUP. Té molt clar que trobarà una feina i tindrà un ofici. També té un autoconcepte moderadament positiu o, en alguns casos, molt positiu. No sembla ser patidor i la seva percepció del futur deu ser probablement una barreja de realisme i autolimitació.

Per nivell d'estudis analitzat aquest tipus representa el 30% de l'EGB i el 24% de l'FP, reduint-se al 15% al BUP.

C. "ADOLESCENT DUBTÓS I DESCONCERTAT"

Malgrat que es tracta de col·lectius amb autovaloracions positives (sempre en la zona mitjana), semblen estar envoltats de dubtes,

contradiccions i desconcerts, associats a la convicció que l'escola (com a institució necessària) els impedirà aconseguir qualsevol futur més ambiciós.

Aquí hi ha els d'EGB que aspiren a repetir, a fer FP, BUP, o treballar, però que estan convençuts que no ho aconseguiran, en alguns casos sense explicar per quina raó, en d'altres perquè implica estudiar encara massa temps. De moment, la majoria volen trobar feina algun dia. En aquest nivell escolar suposen el 15%.

Entre els alumnes de BUP, les mateixes expectatives de formació i de feina s'amplien a **no tenir-ne cap** i s'accentua la convicció que no suportaran continuar amb els estudis. Aquest grup representa també el 15%.

Tractant-se d'alumnes d'FP1, el domini de la manca d'expectatives professionals mínimament definides és total, i les expectatives de formació se situen, en primer lloc, en continuar fent FP2. Aquesta **situació híbrida de manca d'horitzó professional i d'un futur formatiu limitat** afecta a un 38% dels que estan al final de l'FP1.

D. "ADOLESCENT AMB MALES VIVÈNCIES"

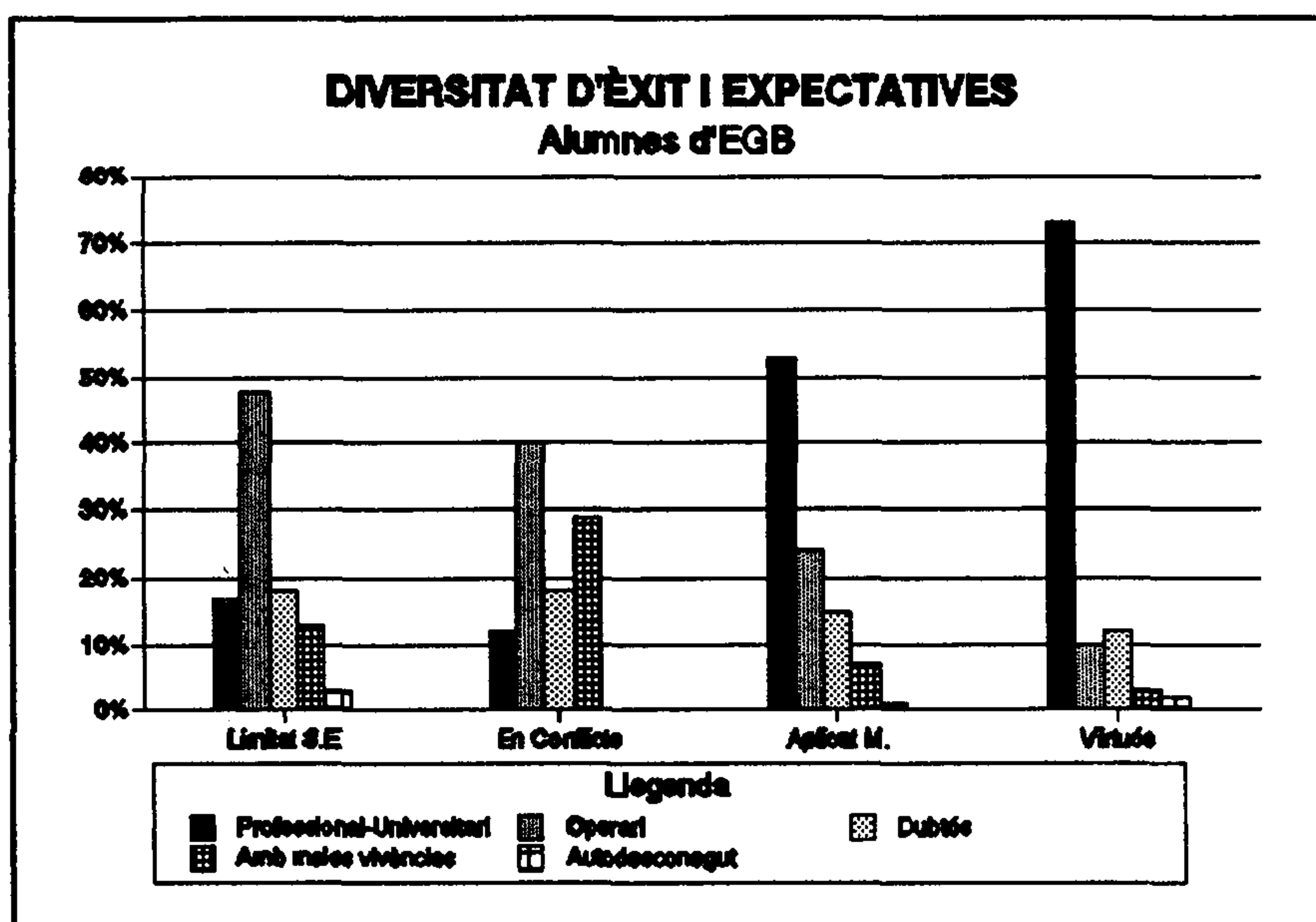
Si a l'ambivalència i la manca de claredat del grup anterior hi afegim una situació negativa en alguns aspectes de l'autoconcepte, trobem un adolescent que suma al desconcert una mala vivència d'ell mateix. En tot el grup domina l'autoconcepte acadèmic negatiu i hi ha la quasi totalitat dels que tenen un autoconcepte general també negatiu. Aquesta categoria, que barreja la falta de definició i algun grau de dificultat personal, afecta l'11% d'EGB, el 16% de BUP i el 8% de FP1.

E. "AUTODESCONEGUTS"

Si en d'altres tipologies hem fet notar l'existència del grup no definible, donada l'absència o la manca de discriminació de la informació, aquí hauríem de parlar potser d'autodesconeeguts, ja que és el propi alumne qui contesta o no ítems absolutament personals. Hi ha un grup que no ha contestat, no ha volgut contestar o ho ha fet malament. En percentatges són un 2% a l'EGB, un 4 a BUP i un 5% a FP1.

Finalment, hem de fer notar que a FP1 hi ha un altre grup -que no hi és de manera destacada en els altres nivells escolars- definible com a NO PROBLEM (8%). L'anàlisi de correspondències només destaca que estan dintre de la mitjana en tots els autoconceptes, sense més matisació sobre les seves expectatives.

Gràfic 2.11

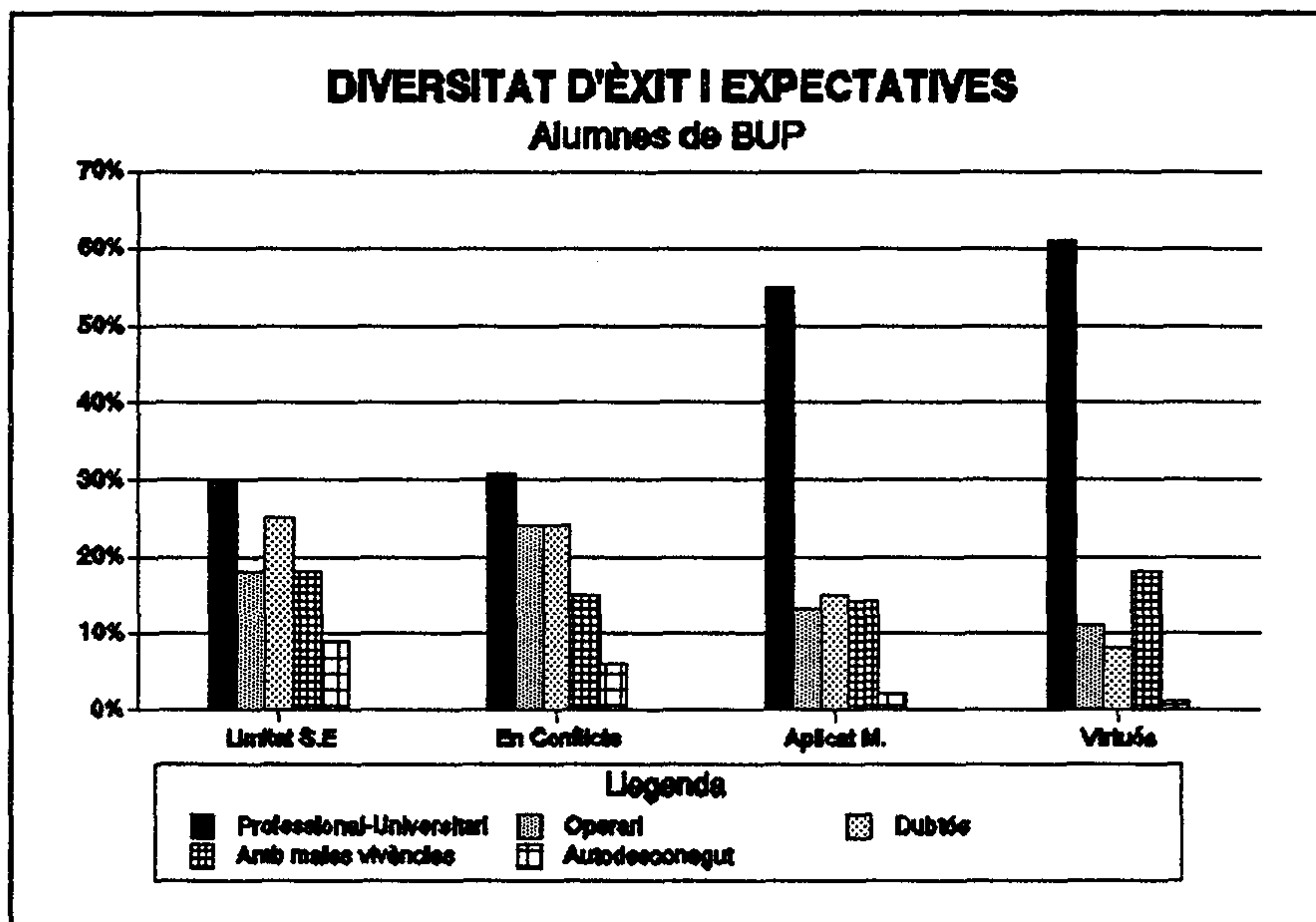


2.3.1. Tipus d'èxit i fracàs, autoconcepte i expectatives

Tal com s'ha posat abans en relleu, les diferències d'èxit en el sistema escolar provoquen diversitat d'autovaloracions i dissenys de futur. Alhora, en la mesura que es puja en el sistema escolar els èxits i els fracassos també són producte de la personalitat que es va construint. Hem posat en relació els tipus d'èxit i els tipus d'autovaloració (autoconcepte i expectatives) i hem trobat les coincidències següents:

* el grup d'"ALUMNES VIRTUOSOS" sempre està format majoritàriament per subjectes que pertanyen al col.lectiu de *FUTUR BRILLANT*;

Gràfic 2.12



* malgrat això, a BUP, un grup significatiu d'aquests últims (amb un autoconcepte molt bo i amb expectatives importants) està situat en els "LIMITATS SENSE EXPECTATIVES", que evidencia una discordança entre les percepcions subjectives i les institucionals, o que reflecteix que l'escola s'ha convertit per a ells en un obstacle insuperable al marge de les seves pretensions;

* una part dels personatges de *FUTUR BRILLANT* també és entre el grup d'"APLICATS AMB MODERACIÓ";

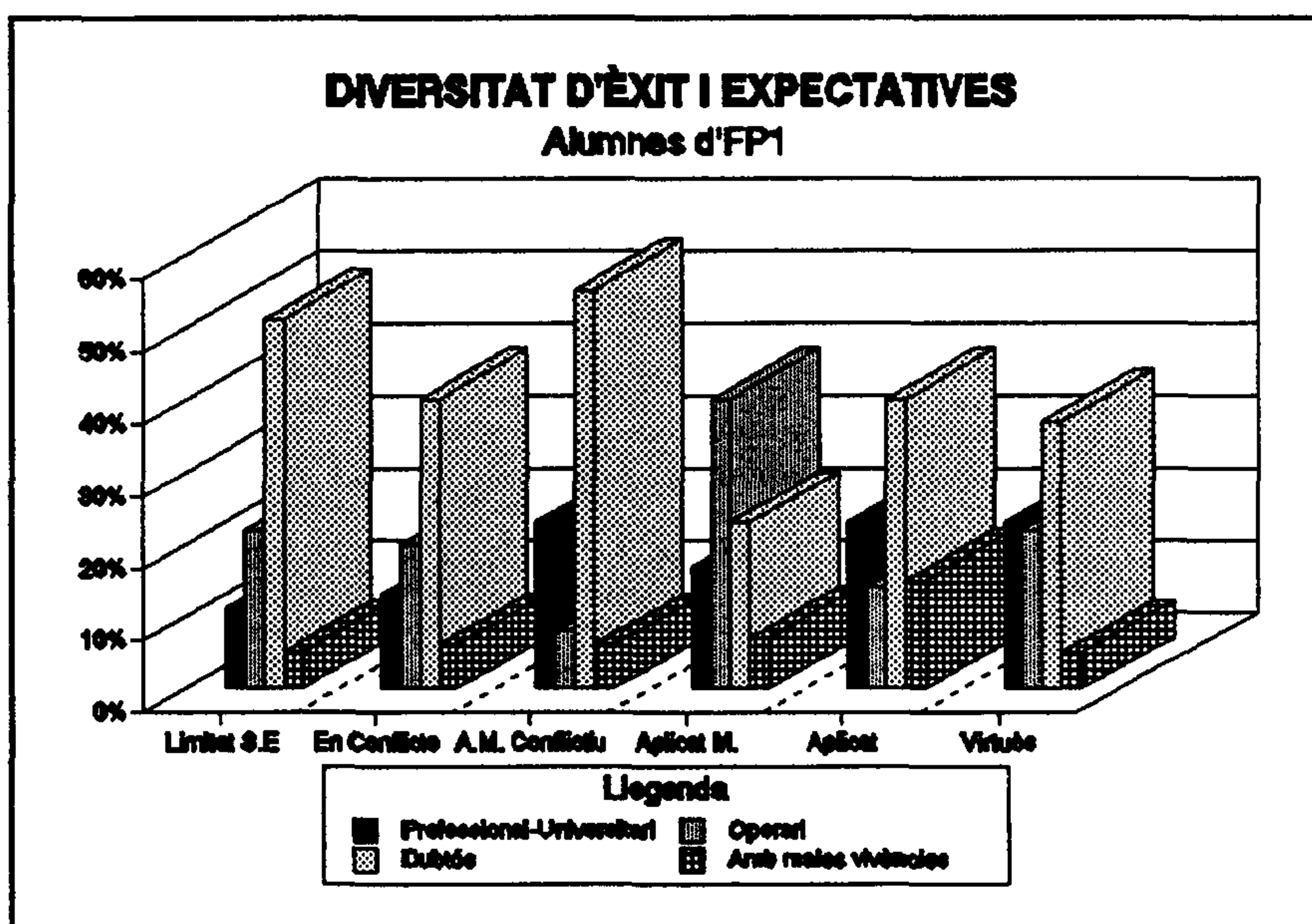
* els "*OPERARIS CONVENÇUTS I CONTENTS*" recullen la gran majoria dels membres del tipus "LIMITAT SENSE EXPECTATIVES", i posa en relleu que escola i alumne han arribat a un pacte tàcit de realisme (s'aspira sense massa insatisfacció personal a allò que se li traspassa com a aspiració possible);

* passa el mateix amb un altre grup important dels "APLICATS AMB MODERACIÓ";

* els *DUBTOSOS I DESCONCERTATS* formen part majoritàriament del grup d'APLICATS i del de LIMITATS, en proporcions similars;

* el grup d'"ALUMNES EN CONFLICTE" no està format de manera destacada per cap tipus subjectiu, fora de l'EGB i l'FP1 on sí que hi ha una coincidència parcial significativa amb l'*ADOLESCENT AMB MALES VIVÈNCIES*, un personatge que també es troba entre els limitats i que a BUP es reparteix entre tots els tipus d'èxit.

Gràfic 2.13



3. FAMÍLIA I ESCOLA

Les pàgines següents tenen com a finalitat entrar en l'anàlisi de les relacions entre la construcció de l'èxit i del fracàs escolar i el context familiar dels alumnes. És un aspecte abastament tractat en les ciències de l'educació i molt en particular des de la perspectiva de la sociologia de l'educació.

Cal explicitar l'opció metodològica que hem pres, ja que és discutible. El lector veurà com integrem els termes família i classe social d'una forma agosarada. Un text de J. Carabaña sobre aquest punt il·lustra la qüestió: "Es comú parlar de la influència de la família i de la classe social sobre l'educació de manera poc diferenciada. La confusió prové perquè es pertany a una classe social per mitjà d'una família, de tal manera que és per mitjà d'aquesta que la classe social exerceix la seva influència damunt l'individu. Caldria, doncs, evitar confondre els dos conceptes, ja que famílies de la mateixa classe social poden ser molt diferents entre elles i assemblar-se molt més a famílies d'altres classes socials; molts factors que influencien en el nivell d'estudis dels fills tenen molt a veure amb la família respectiva i molt poc o gens amb la classe social." (CARABANA, 1993).

De les moltes opcions possibles hem pres una que tingui un marcat caràcter holístic, és a dir, que integri alhora aspectes de posició social i d'estructura de família. Es tracta de construir, gairebé de forma artesana i experimental, un paquet integrat de variables que puguin permetre un joc sobre similituds i diferències, sobre proximitats i distàncies. L'anàlisi de correspondències múltiples que ha estat degudament explicitada en el capítol sobre metodologia ens permet avançar en aquest intent.

En síntesi, es tracta d'arribar a un sistema que permeti agrupar i separar les famílies dels alumnes a partir d'aquelles variables que són més significatives en discriminar elements.

El criteri de partida que cal remarcar és tractar la variable classe social integrada en la família tal com hem explicat abans, amb la intenció final d'obtenir unes classificacions o grups de famílies segons perfils socials. Què podem esperar d'aquesta classificació i del seu creuament amb l'anàlisi sobre la construcció de l'èxit i del fracàs escolar?

De l'anàlisi esperem obtenir elements i indicis que permetin captar canvis i qüestions arran de la relació entre les desigualtats socials i culturals i l'escolarització dels fills: l'"escola de masses" dels anys noranta es manté damunt d'una doble base ("doble xarxa" en l'anàlisi sociològica), però revela canvis profunds en la relació entre escola i classe social i sobretot canvis en els usos de l'escolarització: l'escolarització en massa i prolongada està modificant el significat social de l'abandó d'estudis sense certificació; està eixamplant l'horitzó de classe dels estudiants de les classes populars; modifica les expectatives professionals de les dones; també hi ha canvis en els usos i les estratègies dels joves davant l'ensenyament, etc.

A part, doncs, de reflectir la relació entre context cultural familiar i l'èxit i el fracàs dels alumnes en termes de reproducció social, esperem poder posar en relleu que a l'interior de cada classe hi ha una construcció pròpia de l'èxit i del fracàs amb lectura i significat diferent. La mateixa evolució de l'"escola de masses" introdueix modificacions en el sentit i abast d'aquests aspectes de l'alumne a l'escola.

3.1. EL CONTEXT GENERACIONAL

L'estudi sobre famílies que fem en aquest apartat està en la línia de l'anàlisi de correspondències seguit al llarg de tota la recerca. Cada una de les famílies considerades com a cas ha estat estudiada a partir de divuit variables agrupades en tres aspectes principals: **variables d'identificació** (nucli conjugal, cohesió familiar, procedència geogràfica i lingüística, disposició normativa de la llar, etc.); **variables de posició social** (activitat laboral i estratificació ocupacional, nivell d'instrucció, de benestar econòmic, hàbitat, consum cultural, etc.); i **variables de relació família i escola** (suport dels pares al treball escolar, reforç escolar, vinculació amb l'escola, reacció davant les notes, expectatives davant l'escolarització dels fills, etc.).

En llegir els resultats sobre diferenciació entre famílies, cal evitar caure en el parany d'extrapolar-los a la població de Catalunya en general: els pares i les mares dels alumnes de la mostra pertanyen a unes generacions concretes que els ha tocat viure un context escolar, social i econòmic particular. Convé, doncs, tenir en compte l'"efecte generació" sobre els resultats.

a) Context social de les generacions dels anys quaranta:

Els pares dels alumnes de 2n i 5è d'FP i de 3r de BUP pertanyen majoritàriament a generacions nascudes poc després de la Guerra Civil. La moda està en l'interval de 43 a 58 anys i nascuts en la dècada dels anys quaranta.

El context de la generació, doncs, està marcat per tractar-se d'un període molt especial a nivell de socialització primària com a mínim. Una escolarització primària durant els anys cinquanta en una situació generalitzada de dèficit en condicions socials, culturals i polítiques.

El pas de l'escola a la vida activa té el punt central durant la dècada dels seixanta en un clima de desenvolupament fort i desequilibrat alhora. Bona part d'aquesta generació ha nascut fora de Catalunya.

Una part accedeix a la Universitat dels anys seixanta, en un clima de fortes expectatives de mobilitat social. El canvi en l'estructura ocupacional també fa que aquesta generació tingui un procés de millora o de qualificació professional en el seu itinerari professional.

Una generació molt heterogènia: una part important tocada pels canvis culturals del maig del 1968; una altra part més propera a la recerca del benestar professional i familiar; una part exclosa dels nous consums culturals i una altra beneficiada, etc.

Generalment, s'han emancipat de la família paterna molt aviat (entre els vint i vint-i-cinc anys) i ara els toca preveure que els seus fills romandran a casa seva fins potser els trenta anys.

Han viscut un procés fort de millora en els índex de benestar familiar i ara els seus fills formen un grup fort respecte les noves pautes de consum de la població jove.

b) Context social de les generacions del 1952 al 1959:

L'edat modal dels pares i mares d'alumnes de 8è curs d'EGB és a la franja de 35 a 42 anys: nascuts entre 1952 i 1959. Es tracta, doncs, d'una generació que en la infància i l'adolescència viu l'etapa més forta del corrent migratori cap a Catalunya.

L'any 1965 tenen entre 7 i 13 anys d'edat. Per tant, s'escolaritzen a l'escola primària d'abans de la LGE, en un context escolar dominant nacional-catòlic, en una primària encara no unificada. La majoria hauran d'encarar la continuïtat escolar seguint la via del batxillerat elemental i la via del comerç.

El 1973, a l'inici de la crisi política i econòmica del franquisme, tenen entre 15 i 21 anys d'edat. La majoria queden exclosos de beneficis derivats de la implantació de la LGE. Òbviament, l'accés a la Universitat és una via encara molt restringida socialment com ha posat de relleu la sociologia de l'educació.

Els més joves de la generació ja tenen 19 anys quan hi ha els Pactes de la Moncloa i s'inicia la transició política.

L'any 1980, la generació té entre 22 i 28 anys: és la franja on culmina l'emancipació familiar. Es tracta d'una generació pont entre els que s'emancipen aviat i els que comencen a retardar-la. D'altra banda, es tracta de la generació que té problemes obvis per a la transició a la vida activa (conjuntura econòmica i mercat de treball) però encara no es pot beneficiar d'una extensió de les polítiques públiques sobre inserció professional.

Com a pares i mares d'alumnes d'EGB els toca viure els canvis derivats del govern central (principalment la LODE) i del procés de normalització lingüística. L'any 1990 els seus fills estan generalment al cicle mitjà.

c) "*Ser estudiant*" en les generacions actuals

Els alumnes d'FP2 o de BUP que estudien han nascut just en els anys de la transició democràtica. En certa manera, són els primers beneficiaris del pacte polític per a l'escolarització (Moncloa) i quan comencen l'EGB ho fan en un context de canvis a l'escola: renovació pedagògica, augment de places escolars, suport municipal a l'escola, educació en el temps de lleure, etc. Això, però, no vol dir que no hi hagi àmbits geogràfics amb forts problemes arran del dèficit funcional.

Els alumnes de 8è d'EGB són fills de la democràcia i creixen en un context de modernització i de millora de les condicions urbanístiques i de benestar familiar.

Uns i altres són exponents de la millora d'aquest benestar econòmic familiar (malgrat la crisi econòmica), que s'ha traduït en alumnes que s'han socialitzat en l'escolaritat prolongada i que han interioritzat el rol de l'estudiant. Són els "nous estudiants" avesats a romandre a l'institut independentment del resultat dels estudis, bons consumidors de temps lliure i hereus de l'autonomia relativa a l'interior de la família guanyada uns anys abans.

Quan els alumnes de BUP/FP acaben l'EGB ja hem passat als anys noranta. S'han beneficiat de la LODE però encara no de la Reforma, per bé que uns pocs l'han tastada. Accedeixen als instituts de secundària amb certs problemes de places ja que són les cues del *baby boom*, i constitueixen l'exèrcit per a les proves de selectivitat o bé, en el seu defecte, de la Formació Ocupacional com a complement d'estudis per a la inserció professional.

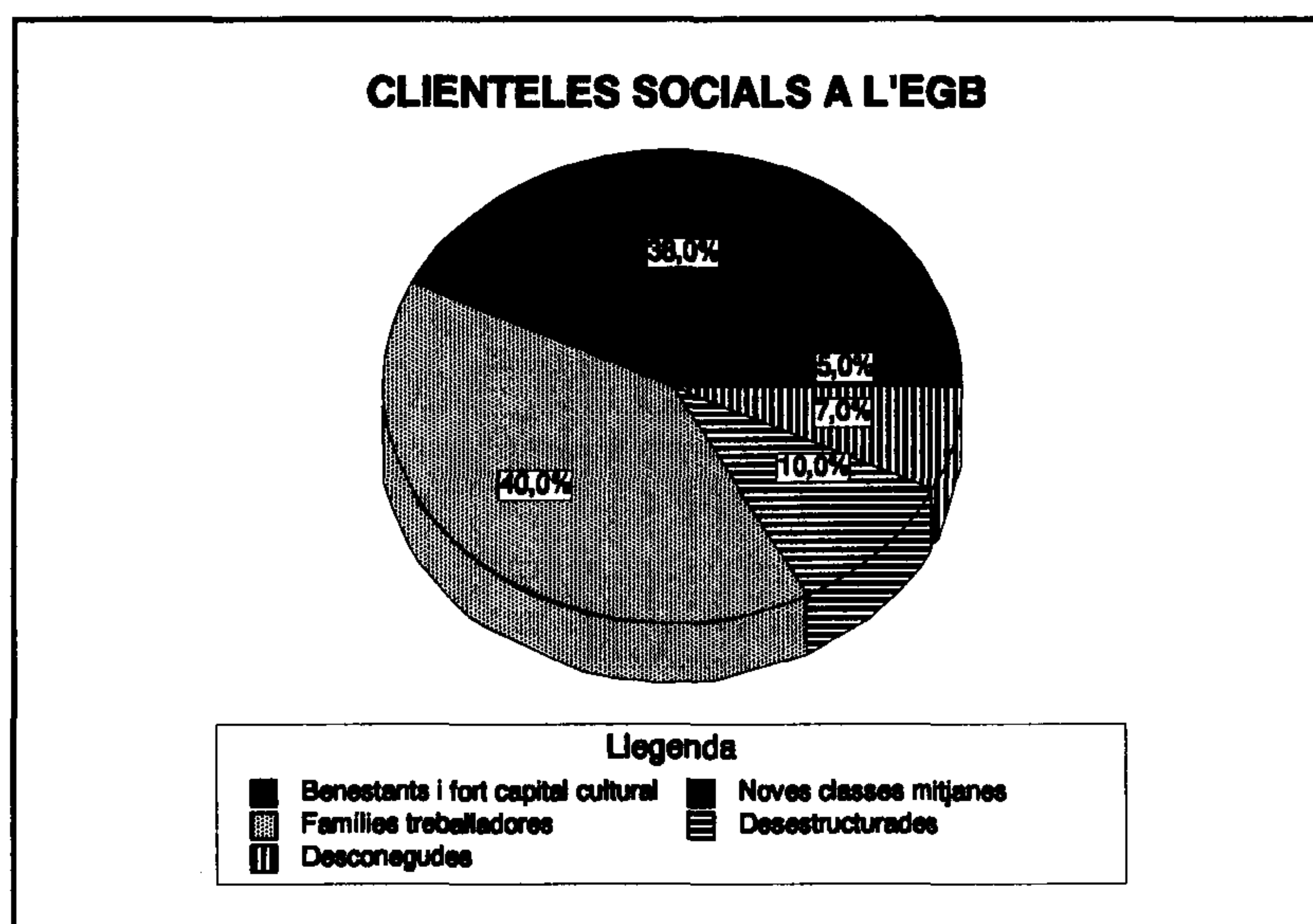
3.2. ÈXIT ESCOLAR A EGB I PERFILS SOCIALS DE LES FAMÍLIES

L'anàlisi de correspondències múltiples que hem fet ens proporciona finalment una classificació de famílies en cada un dels nivells estudiats. Cada classe descriu o proporciona el perfil dominant i diferenciat dels grups de famílies. Òbviament, es tracta dels aspectes dominants en cada classe; això vol dir que els atributs que s'esmentaran no tenen perquè

ser propietat o qualificatiu de cada una de les famílies agrupades. D'aquí, doncs, que parlem de perfils més que no pas d'atributs substancials. Els resultat s'expressa en la gràfica següent.

El conjunt de famílies d'alumnes d'EGB ha quedat classificat i diferenciat en cinc tipus, que a la pràctica són quatre ja que hi ha una classe residual definida per la manca d'informació en alguna de les variables. Les quatre classes resultants expressen una forta congruència interna i ens porten directament a una relació clara entre família i estratificació social. A cada una de les quatre classes se'ls ha posat les etiquetes següents per identificar-les: famílies "benestants i de fort capital cultural", famílies "treballadores", famílies "noves classes mitjanes" i famílies "desestructurades". Cal recordar que aquestes etiquetes només tenen una funció d'identificació.

Gràfic 3.1



3.2.1. L'excel·lència escolar en fills de "famílies benestants i amb capital cultural"

Un grup reduït de famílies (el 5% de la mostra) vénen clarament definides per un alt nivell econòmic i una relació amb estudis superiors

i consum cultural (capital econòmic i capital cultural). Els elements que les defineixen són:

Màxims resultats en tots els indicadors de benestar o posició social: classifica les famílies en el nivell econòmic superior i resideixen en una zona qualificada d'alt nivell. La variable "estatus ocupacional" indica una combinació d'estatus alt (pocs efectius en la mostra) i estatus mitjà.

Alts resultats en els indicadors de capital cultural: hi ha una concentració de nivells d'instrucció superior i bons resultats quant a la variable "consum cultural alt" (val a dir, però, que els bons resultats en capital cultural no són exclusius d'aquest tipus de famílies).

Propensió a promoure els fills cap a estudis acadèmics: la totalitat dels casos manifesten preferència i interès per tal que el fill a l'EGB continuï un itinerari escolar llarg per la via de batxillerat-estudis superiors.

Hi ha també altres resultats significatius però que no detallem: major pes de famílies d'origen català i catalanoparlants; predomini de llars on només treballa el pare i la mare cuida de la casa (model diferent de les classes mitjanes), etc.

En resum, estem davant d'un col·lectiu reduït de famílies (5%) que identifica una munió d'atributs de benestar econòmic familiar, bona qualificació en l'estratificació ocupacional i nivell d'estudis universitaris. En termes d'estratificació social, és com si identifiquéssim la categoria "classe alta".

El creuament d'aquest grup de famílies amb la tipologia sobre èxit/fracàs escolar permet establir una intersecció substancial entre aquest context familiar i la identificació amb la realitat escolar que es tradueix en termes d'èxit.

Els fills de les famílies benestants i amb capital cultural es concentren en dos tipus: en el grup d'alumnes titllat de "virtuosos o que excel·leixen" i en el grup d'alumnes classificats com a "aplicats amb moderació". Un de cada tres dels alumnes està classificat amb els millors resultats; és el tipus de família que reuneix més proporció d'alumnes amb excel·lència.

Hi ha una representació baixa de fills de famílies benestants en els tipus qualificats com a "fracàs" (en termes relatius. Si els alumnes "limitats i sense expectatives" i els alumnes "en conflicte" sumen un 40% en la mostra, aquí arriben just al 13%.

L'excel·lència, però, no es fa generalitzable al conjunt: el 20% dels fills de famílies benestants estan en una situació poc clara a l'EGB: una fracció del 10% cau en la franja d'alumnes en el tipus de "desconeguts" o com a "alumnes en conflicte". L'altre 10% queda ubicat com a "alumne limitat i sense expectatives".

Hi ha, doncs, majors beneficis escolars derivats d'una bona articulació entre benestar econòmic, capital cultural familiar i realitat escolar, però es revela també que una fracció d'aquestes famílies, dos de cada deu, viu una relació difícil entre les expectatives familiars i els resultats en l'escolarització del fill.

3.2.2. L'èxit escolar esperat des de les "noves classes mitjanes"

Un grup de famílies molt més nombrós (38%) tenen com a element diferenciador els atributs que més ens descriuen les noves classes mitjanes: posicions d'estatus definides per treballs ben qualificats, en la majoria de casos per un itinerari acadèmic llarg i un nivell de vida mitjà o folgat, i on tendeixen a treballar pare i mare.

Els atributs d'estatus social i econòmic donen resultats bons per a la majoria d'aquestes famílies: vuit de cada deu estan en un nivell econòmic mitjà o benestant (el col·lectiu anterior quedava identificat amb "nivell superior"). El col·lectiu també es caracteritza per les seves arrels culturals catalanes (molt pes dels nascuts a Catalunya i catalanoparlants).

La posició social familiar ve acompanyada sovint pels estudis mitjans o superiors dels pares (el 60% dels nuclis familiars tenen estudis mitjans o superiors; el 40% restant tenen una posició social derivada només de la propietat sobre negocis o de qualificacions laborals adquirides en l'itinerari professional).

La posició social també queda reflectida en el tipus de barri o lloc de residència: hi predomina el tipus que hem anomenat "interclassista" (centre urbà i de nivell mitjà quant a qualitats d'habitatge i medi). També hi ha un notable pes dels municipis mitjans o petits.

Sobresurt com a molt significativa la modalitat que senyala que en el nucli familiar treballen tant el pare com la mare, i descriu la tendència de les noves classes mitjanes cap a prioritzar la professionalitat, el confort en el nivell de benestar familiar i la baixa fecunditat.

La posició de classe també demostra una posició positiva davant l'escolarització dels fills: és on trobem millors indicadors que revelen un lligam intens entre família i escola, per la preocupació familiar sobre el futur escolar dels fills. En conjunt, es té una relació de suficiència amb l'escola i aquest grup concentra moltes famílies amb un lligam màxim amb el centre escolar.

Hi ha una expectativa forta en esperar que el fill segueixi una via acadèmica (escolarització llarga i per via del batxillerat), aspecte ben interaccionat amb un consum alt en bens culturals.

En definitiva, doncs, hem topat amb un col·lectiu de famílies important en nombre (38%) que semblen concentrar els majors resultats quant a interès dels pares per a l'èxit escolar i professional dels fills. Estaríem davant d'un col·lectiu d'alumnes que (si més no d'entrada) serien els que reunirien bons suports d'ambient per tal de sentir-se vinculats a la cultura i a les òptiques de la institució escolar.

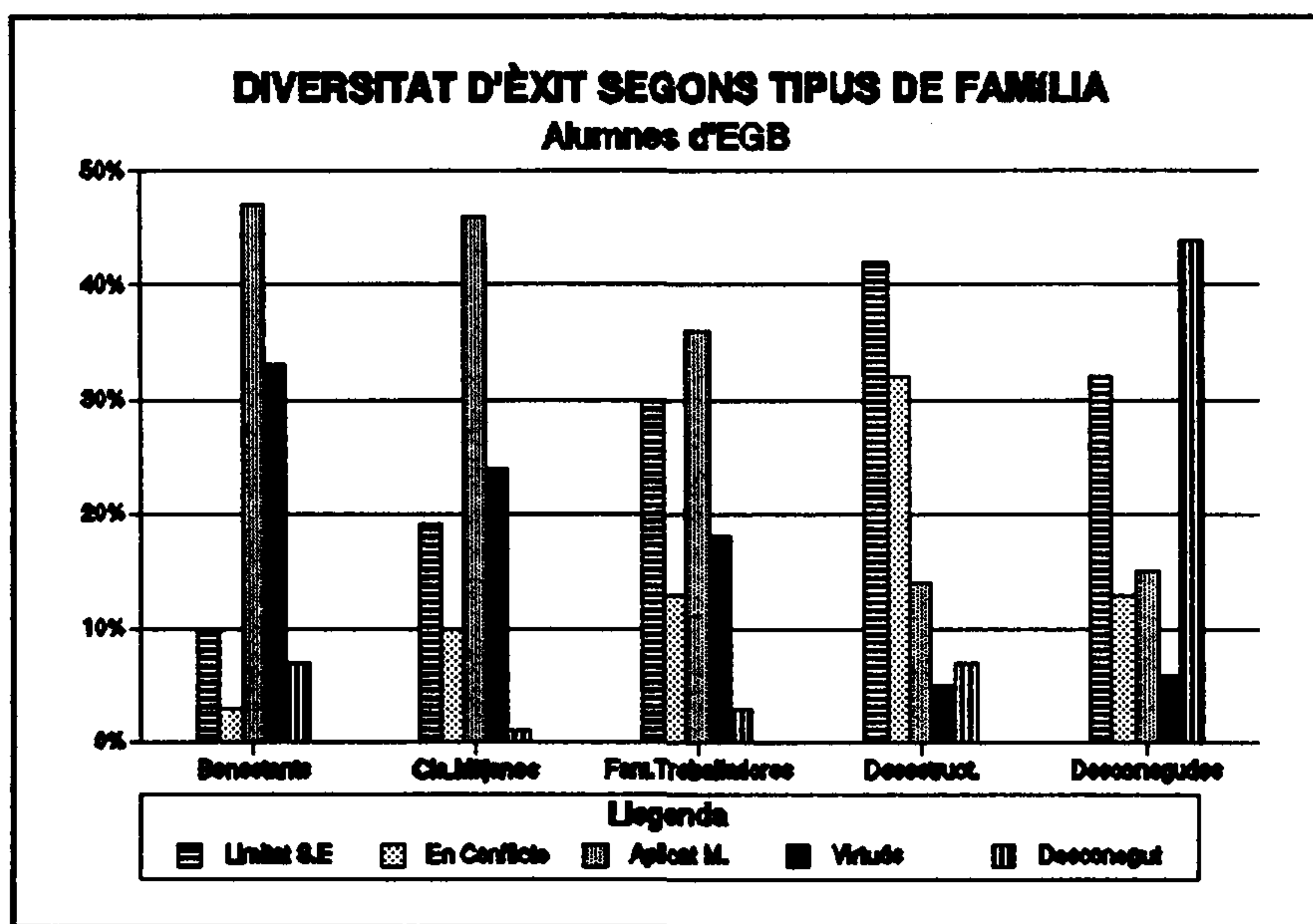
El creuament del grup de famílies de classes mitjanes amb la tipologia d'èxit/fracàs escolar ens dona resultats similars al cas anterior en relació a l'excel·lència i a la identificació amb la cultura escolar, però amb lleugers matisos.

Hi ha una sobrerepresentació de fills de classes mitjanes en l'èxit escolar (set de cada deu alumnes queda classificat en una posició d'èxit); els alumnes "virtuosos o que excel·leixen" són poc més del 20%; la meitat són "aplicats amb moderació". L'èxit, doncs, es dona com en les famílies benestants però amb una puntuació lleugerament menor.

El 30% expressen dificultats en el seu itinerari escolar; el 20% mostra dificultats en el rendiment; el 10% tenen una relació amb l'escola en termes de conflicte (resultats insuficients acompanyats d'una consideració negativa de l'escola quant a l'adaptació a la institució escolar).

Com en el cas de les famílies benestants, hi ha una congruència entre els resultats i els estudis de la sociologia de l'educació. Però volem remarcar, com a contrapartida, la importància de la fracció de fills de les classes mitjanes que estan en una relació més aviat negativa respecte la realitat escolar, que expressa la distància entre l'èxit esperat per les famílies i els rendiments assolits pels seus fills.

Gràfic 3.2



3.2.3. El repartiment equitatiu de l'èxit i del fracàs escolar entre "famílies treballadores"

Un grup nombrós de famílies (40%) es caracteritza per estar vinculat o ser proper a un conjunt d'atributs més propi de la classe obrera,

ubicada en zones de concentració industrial, amb escàs nivell d'instrucció i context cultural castellanoparlant i d'immigració.

El component migratori és l'element que defineix més el grup: més de la meitat dels nuclis familiars han nascut fora de Catalunya i més del 80% de les famílies d'aquesta classe són castellanoparlants.

Més de la meitat dels casos viuen en barriades de caràcter popular o obrerista, però també és un col·lectiu que comprèn la classe obrera establerta en altres medis socials (barris interclassistes, centre urbà).

En la variable "nivell econòmic familiar" ens trobem amb una barreja de famílies a nivell popular (més del 40%) juntament amb les classificades en el nivell mitjà (la meitat), la qual cosa fa pensar en una certa estabilitat laboral i geogràfica.

Si el punt anterior explicita que una bona part de la classe obrera ha arribat a bons nivells de benestar, no passaria el mateix quant als nivells d'instrucció i consum cultural: dos de cada deu nuclis familiars no tenen estudis i més de la meitat dels nuclis estan en la modalitat "nivell baix". Aquesta posició en els nivells d'instrucció també es trasllueix en el consum cultural: nou de cada deu famílies estan en el nivell baix.

La modalitat "treball del nucli familiar" revela un major domini de casos en què només treballa el pare (la mare fa de mestressa de casa); major fecunditat en les famílies; forts valors en la modalitat "família cohesionada", etc.

Les modalitats referents a la posició de les famílies davant l'escola i el futur professional dels fills té una inclinació molt forta cap a la "cultura del treball". Hi ha nombroses famílies (més de la meitat) que ja no poden ajudar gens als fills en els deures de 8è curs d'EGB. Molts pares pensen en l'FP com a sortida escolar per als fills; més del 40 % dels nuclis familiars no tenen cap relació amb l'escola, etc.

Però, paral·lelament a la tendència cap als itineraris escolars més aviat curts i de formació professional, el 40% de les famílies volen i confien que els seus fills siguin estudis de BUP. Més de la meitat dels pares tenen una relació amb l'escola valorada com a suficient, i més de la

meitat dels fills afirmen sentir suport o estímuls positius dels pares quan porten males notes. Aquest conjunt d'indicadors revela canvis a l'interior de la classe obrera respecte al paper i a l'interès de l'escolarització. Així, doncs, un sector important de la classe obrera està fent ús de l'escolarització de forma similar com ho ha fet tradicionalment la classe mitjana.

La relació entre aquestes famílies i la tipologia d'èxit i fracàs escolar semblava que hi podria establir majors lligams, però no ha estat així, i es podria parlar d'un repartiment equilibrat entre l'èxit i el fracàs escolar, en una relació al 50%.

De fet, entre els resultats generals de la mostra i la distribució de l'èxit i el fracàs entre famílies treballadores no hi ha diferències significatives (veurem que la diferència es marca en el cas de les famílies desestructurades i en famílies amb informació escassa).

Més de la meitat dels fills de les famílies treballadores està en la franja de l'èxit; d'uns pocs no en tenim prou dades per falta d'informació; un de cada tres fills està en la línia de "limitacions escolars i manca d'expectatives". Un de cada 10 expressa una relació de conflicte amb l'escola, però es tracta d'un percentatge similar al de fills de classes mitjanes.

L'excessiva identificació entre èxit escolar i classes benestants i mitjanes pròpia de la sociologia no ha d'amagar una dada prou significativa: del conjunt dels alumnes "virtuosos o que excel·leixen", el 38% son de famílies treballadores.

3.2.4. L'estigma del fracàs escolar entre fills de "famílies desestructurades"

El 10% de les famílies vénen classificades en una categoria on predomina el dèficit econòmic, cultural i familiar. Aquest quart tipus de família l'anomenem amb l'expressió "desestructuració familiar". El terme "desestructuració" l'utilitzen aquí en un sentit molt ampli, fent referència a un col·lectiu de famílies que es distingeix precisament de la resta per un major grau de concentració de problemes, tant d'ordre

econòmic o social (atur o inactivitat, analfabetisme, etc.), problemes interns d'estructura familiar (manca de cohesió, família sancionadora, absència de normes, etc.) com problemes d'entorn social (hàbitat no integrat o marginal). Òbviament, no implica que totes i cada una de les famílies classificades en aquest tipus concentrin alhora tots i cada un dels problemes. Però, en definitiva, ens configura un col·lectiu definit per una situació d'acumulació de problemes complexos.

Hi ha modalitats d'ordre socio-econòmic que revelen una concentració de valors baixos, que defineixen famílies molt pobres en recursos econòmics i culturals: vuit de cada deu famílies viuen en hàbitats no integrats, com en els casos de nivell econòmic quantificat com a "molt baix o pobre". Això no vol dir que totes les famílies d'aquest tipus o classe siguin pobres: la meitat tenen un nivell econòmic "popular o baix". La particularitat de la pobresa o de les situacions irregulars en el treball o la professió també fan que hi hagi casos de manca d'informació suficient. Altres modalitats d'ordre econòmic són significatives estadísticament: l'atur o la inactivitat del cap de família (40%).

A nivell d'estructuració interna de la família, les modalitats mostren un seguit de problemes interns que no s'havien fet significatius en els altres tipus: famílies nombroses, altres tipus de composició familiar diferents a la del nucli conjugal, una tercera part dels casos mostren una disposició normativa a la llar sota mínims, un terç té una posició sancionadora respecte els fills, etc.

És obvi que tota aquesta problemàtica vagi lligada a un baix nivell d'instrucció escolar dels pares (dos terços dels nuclis de les famílies no tenen estudis pròpiament dits), com també que impliqui resultats escassos quant a consum cultural i altres modalitats similars.

Tot plegat fa que hi hagi una confluència de factors negatius sobre la posició de les famílies davant l'escolarització i el futur professional dels fills (confluència negativa però molt congruent). L'avaluació sobre la relació de les famílies amb el centre escolar té resultats negatius en tots els casos; més de la meitat prefereix que el seu fill, quan acabi 8è, passi a FP; la resta prefereix que repeteixi o que passi directament a buscar feina. D'altra banda, les modalitats que revelen una posició de distància

respecte el món de l'escola conflueixen en la indiferència dels pares per les males notes en les avaluacions de l'escola; els pares mai ajuden en qüestions escolars.

En definitiva, un 10% de les famílies dels alumnes d'EGB defineixen un context socio-econòmic baix o bé de desestructuració de la família (o les dues coses alhora), que té una repercussió particular ja que genera una mena de desafecció de la família respecte l'escola. No es tracta d'una desafecció col·lectiva i uniforme ("10% de casos problemàtics"), sinó més aviat la descripció d'un quadre general de situacions que tenen la particularitat d'articular-se cap a una manca de condicions o de mínims per tal de mantenir-se a l'interior de l'escola en situació d'èxit.

La relació entre el model de família desestructurada i la tipologia sobre èxit/fracàs escolar s'ha manifestat profundament reveladora: es fa palesa una intersecció molt substancial entre el dèficit en ambient familiar i el fracàs més fort a nivell d'ensenyament primari.

Hi ha una associació molt forta entre aquest tipus de família i els alumnes "en conflicte" i els "limitats sense expectatives: són el 75% dels casos.

Un de cada tres fills de famílies que hem etiquetat com a "desestructurades" manté una relació negativa amb la realitat escolar. Vist des d'una altra perspectiva, del conjunt d'alumnes "en conflicte", un de cada quatre pertany al grup de famílies desestructurades. Aquestes xifres podrien ser fins i tot una mica més altes ja que una fracció d'aquests alumnes ha quedat ubicada en la categoria de fracàs que anomenem com a "desconeguts" (manca de dades sobre l'alumne).

Només el 15% dels fills d'aquestes famílies mostren una posició positiva respecte l'escola. Els classificats en el nivell alt ("virtuosos o que excel·leixen") no arriben ni al 5%.

La probabilitat de tenir una experiència negativa i poc internalitzada de l'escola és molt elevada i, alhora, mostra com itineraris escolars més curts i sense continuïtat tenen una ubicació social i geogràfica molt concreta i concentrada.

3.2.5. Alumnes de famílies d'EGB "poc conegudes"

L'últim tipus de família és una classe construïda a partir de la manca de respostes sobre modalitats clau (nivell d'instrucció dels pares, ocupació, relació amb l'escola, tipus de barri on resideix la família, etc.). El resultat final d'aquest fet (insalvable per raons òbvies) és la definició d'una classe o tipus definit per la manca d'informació. Es tracta d'una classe residual (7%).

Les raons que expliquen la manca d'informació són moltes i variables: pot ser la inhibició de l'alumne davant una qüestió que no comprèn degudament o bé que realment ignora la resposta (manca de coneixença de la realitat familiar); pot ser desconeixença d'algunes realitats familiars per part dels tutors o del centre escolar; també pot ser insuficiència en el recull d'informació. Val a dir, però, que atenent a altres modalitats significatives en el procés de classificació, observem com hi ha una tendència clara d'acostar aquesta classe cap als col·lectius que hem etiquetat de famílies treballadores o el de "famílies desestructurades".

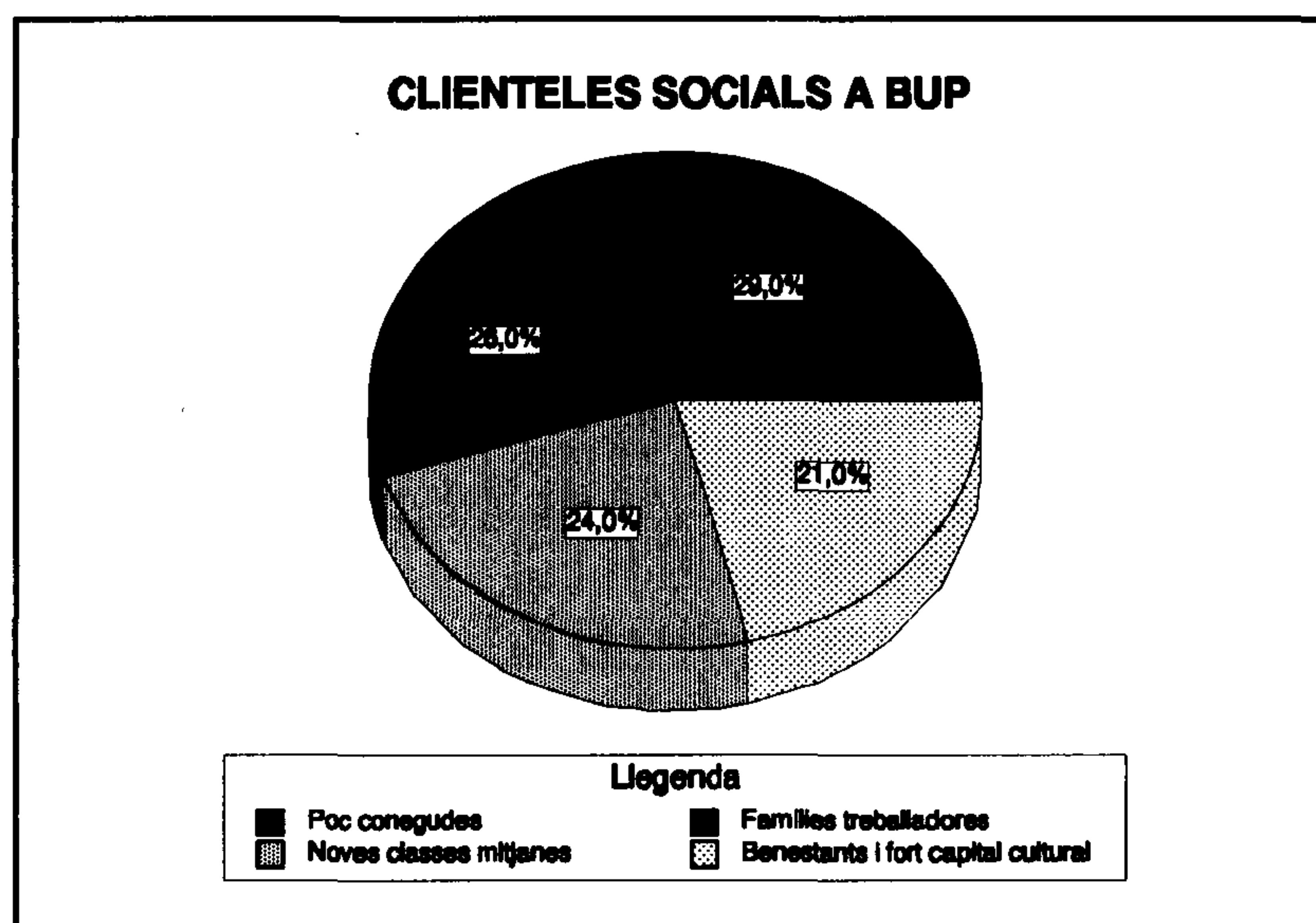
És molt probable que part de les manques d'informació vinguin de la dificultat d'emmarcar famílies desestructurades en un qüestionari tancat, que falti molta informació en el centre escolar quan hi ha problemàtiques especials, etc. Aquesta darrera classe residual ens indica que el tipus "família desestructurada" podria passar a un 12% probablement, i que les "famílies treballadores" podrien passar d'un 40 a un 45%.

Tot i que estem parlant de tipus molt residuals i, per tant, sense poder treure resultats, anotem que hi ha una relació clara entre les famílies de les quals tenim manques importants d'informació i alumnes ubicats en les categories de fracàs escolar ("alumnes limitats" i "alumnes en conflicte").

3.3. ÈXIT ESCOLAR A BUP I PERFILS SOCIALS DE LES FAMÍLIES

Els resultats a BUP es caracteritzen bàsicament per tres aspectes: el pes específic del grup de famílies de les quals no es té una informació suficient; en segon lloc, la simple divisió tripartita entre famílies benestants, de classe mitjana i famílies treballadores; i, en tercer lloc, la desaparició del tipus de "família desestructurada" (els seus fills tenen molt poques probabilitats d'accedir i romandre a BUP).

Gràfic 3.3



3.3.1. Alumnes de "famílies poc conegudes"

El 29% de les famílies d'alumnes de BUP ens han quedat classificades en modalitats de "no sap, no contesta" en variables d'estatus socio-econòmic. És un resultat alhora descoratjador i difícil d'interpretar. La insuficiència en la recollida d'algunes informacions sobre les famílies abasta gairebé un terç de la població. No es tracta d'una falta total d'informació, però sí sobre indicadors socio-econòmics.

Es tracta, sobretot, de falta d'informació en el qüestionari del professor-tutor: manca de resposta a qüestions com la relació entre família i institut, tipus de barri on resideix l'alumne, nivell de cohesió de la família, etc. Un cop revisats els qüestionaris per saber fins a quin punt la causa fóra imputable al treball de camp, creiem que la resposta més plausible ateny més a les nombroses respostes "no sap/no contesta" dels propis tutors. Aquesta manca d'informació ens mostra alhora un coneixement insuficient per part dels ensenyants de les variables de context familiar dels alumnes.

Encara que la falta d'informació sigui el criteri dominant, hi ha descriptors d'interès: major pes de famílies immigrades i castellanoparlants, sense estudis, de família nombrosa, amb dificultats per oferir ajuda escolar als fills, d'estatus més aviat baix, etc. Podríem, doncs, associar bona part d'aquest 29% a la resta de famílies de classes treballadores. Cas que fos així, es pot pensar que la base social de l'alumnat a final del BUP de caràcter popular o obrer fóra lleugerament superior a la meitat dels alumnes.

Saber poques coses sobre variables de posició familiar no té perquè coincidir amb alumnes dels quals també falta informació, però a la pràctica hi ha una correspondència: de cada tres fills de famílies poc conegudes, hi ha un alumne del qual tenim poques referències (pròpies o del tutor).

Descomptant aquests casos en què coincideixen famílies i alumnes dels quals tenim una informació insuficient, veiem que hi ha una major relació amb el tipus d'alumne "aplicat amb moderació" i una baixa representació d'"alumnes en conflicte" i d'"alumnes virtuoses" (probablement els alumnes "virtuosos" i els "conflictius" són els que passen menys desapercebuts).

3.3.2. Les dificultats per el BUP des de les "classes treballadores"

El 26% de les famílies a BUP ens han quedat classificades en una situació de proximitat als trets de la classe obrera. El percentatge de "famílies poc conegudes" introdueix un biaix molt fort: aquest 26% que

s'identifica molt amb "les famílies treballadores" descrites a EGB, segurament seria molt més alt.

La totalitat dels casos resideixen en zones populars o interclassistes, que classifica gairebé la totalitat del nivell econòmic popular. Culturalment, una part està a nivell mitjà; set de cada deu estan a nivell d'estudis primaris o per sota, amb un predomini de nuclis familiars castellanoparlants, etc. De fet, es tracta d'una descripció en el perfil que a EGB hem qualificat com a "famílies treballadores".

La relació establerta entre tipus de família i tipus d'èxit o fracàs a l'institut ens evoca de nou la constant de les anàlisis sociològiques sobre desigualtat davant el rendiment: l'associació entre variables dóna un pes fort als alumnes "limitats i sense expectatives", mentre que la proporció dels "virtuosos o que excel·leixen" hi està poc representada.

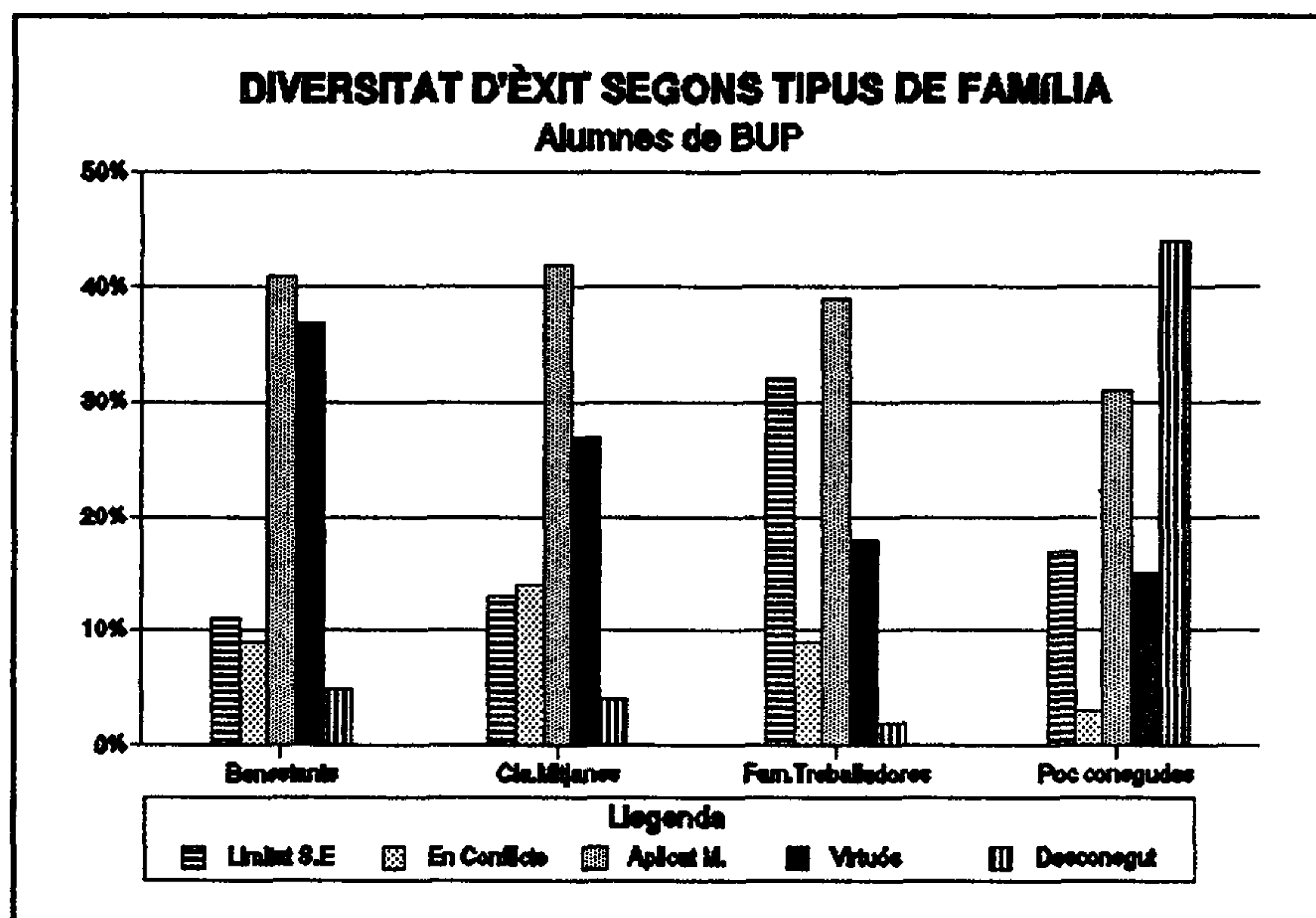
Tot i així, no podem dir que els fills de les classes treballadores es bloquegin en el batxillerat: el 60% dels alumnes que viuen en un context popular o obrer tenen rendiments i actituds valuades com a positives al final del batxillerat; la resta (40%) es distribueix en les categories d'"alumnes limitats" i d'"alumnes en conflicte".

Val a dir que el tipus d'alumne en conflicte no predomina, sinó que és un atribut més pròxim a fills de les classes mitjanes.

3.3.3. Rendiment i conflicte en el batxillerat entre alumnes de les "classes mitjanes"

Una quarta part de l'alumnat de BUP (el biaix dels "desconeeguts" segueix influent) queda descrit pels atributs que a l'EGB hem associat a les "classes mitjanes": la totalitat resideix en una zona interclassista o rural; predomini de pares i mares nascuts a Catalunya i catalanoparlants; el 70% tenen estudis mitjans o superiors; treballen pare i mare; baixa natalitat, etc.

Gràfic 3.4



La relació entre el context familiar d'aquests alumnes i l'èxit en el batxillerat dona un resultat que es pot esperar i un altre de relativa sorpresa: hi ha una baixa representació d'alumnes "limitats i sense expectatives" (a diferència de la classe obrera), però tampoc sobresurt l'èxit d'alumnes "virtuosos" (categoria que quedarà més reservada a famílies amb un fort capital cultural. Diríem que domina una línia "de moderació i de mitjana".

Malgrat això, hi ha un resultat que era poc esperat: una associació significativa amb la variable "alumnes en conflicte". És com si aparegués, en una fracció important, una relació de tensió entre la pressió familiar, la pressió de l'institut i el context quotidià de la vida de l'estudiant adolescent.

3.3.4. Excel·lència escolar i capital cultural

De cada 10 famílies a 3r de BUP, dues queden classificades a la classe que aplega la major part d'atributs corresponents a la "classe alta", igualment com ha passat a EGB: gairebé la totalitat resideix o bé en

zona interclassista o en zona d'alt nivell, tres quartes parts estan en el nivell econòmic més alt, i la mateixa proporció són catalanoparlants; més de la meitat tenen estudis superiors, etc. En aquest grup també destaca la proporció de famílies que tenen una màxima relació amb l'institut.

La diferència entre aquest grup i l'anterior, a part d'un major nivell en el benestar econòmic, està en un major pes del nivell d'instrucció dels pares (superior) i en pautes de consum cultural. Aquestes característiques sí que tenen una traducció en el camp dels resultats acadèmics en termes d'èxit.

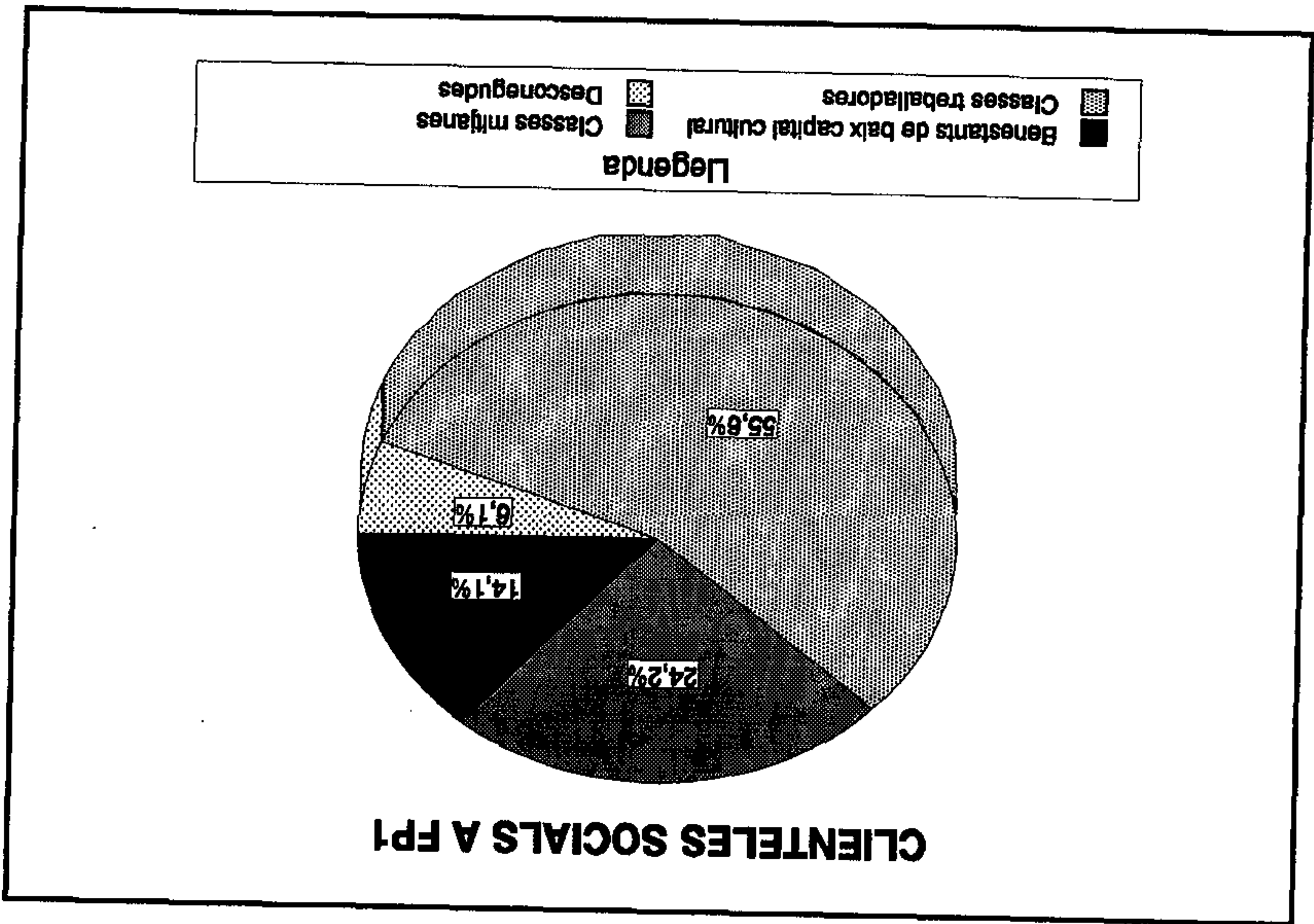
Hi ha una forta associació entre aquest tipus de família i l'èxit escolar més clar: "alumnes virtuoses o que excel·leixen". De cada tres alumnes en aquest nivell, n'hi ha com a mínim un que pertany a aquest tipus de família. La reunió dels que més èxits tenen, juntament amb la categoria dels aplicats, sobrepassa el 75 % dels casos.

El fort pes de l'èxit no amaga, però, una fracció important de fills de famílies benestants i amb capital cultural que tenen entrebancs en el seu itinerari al BUP: el 20% queda ubicat en la franja del fracàs, alumnes limitats i alumnes en conflicte, i expressa el xoc entre les expectatives de la família i l'assoliment acadèmic dels fills.

3.4. ÈXIT I FRACÀS A FPI I PERFILS SOCIALS DE LES FAMÍLIES

La claredat dels resultats obtinguts a EGB i BUP (encara que amb un biaix fort de manca de respostes al batxillerat), és menor a nivell de formació professional: hi ha una major fraccionalitat de les classes resultants, i hem procurat una exposició sintètica no gens fàcil de fer.

Gràfic 3.5



A la pràctica es configuren tres grups bàsics: les famílies de bon nivell econòmic però amb poc capital cultural; famílies de classes mitjanes i les famílies on el component obrer és l'element comú.

3.4.1. Irregularitat en el rendiment en fills de "famílies benestants però amb baix capital cultural"

Un 14% de les famílies d'alumnes a FP1 queden classificades en un grup caracteritzat gairebé de manera exclusiva per l'alt nivell econòmic (8 de cada 10 estan en el nivell superior) tot i que pesa més l'hàbitat interclassista i/o rural que no pas les zones d'alt nivell.

L'alt nivell de benestar, però, sovint no és congruent amb l'estatus professional del cap de família (activitats manuals, d'autònom, etc). Igualment, el benestar econòmic tampoc és congruent amb el capital cultural dels cònjuges (pocs estudis, consum cultural baix, no donen suport escolar als fills, etc.). No hi ha, doncs, una correspondència clara amb les famílies que a EGB i a BUP hem etiquetat com a "benestants amb capital cultural". Més aviat ens acostia al perfil de famílies acomodades en el camp del benestar econòmic (sigui com

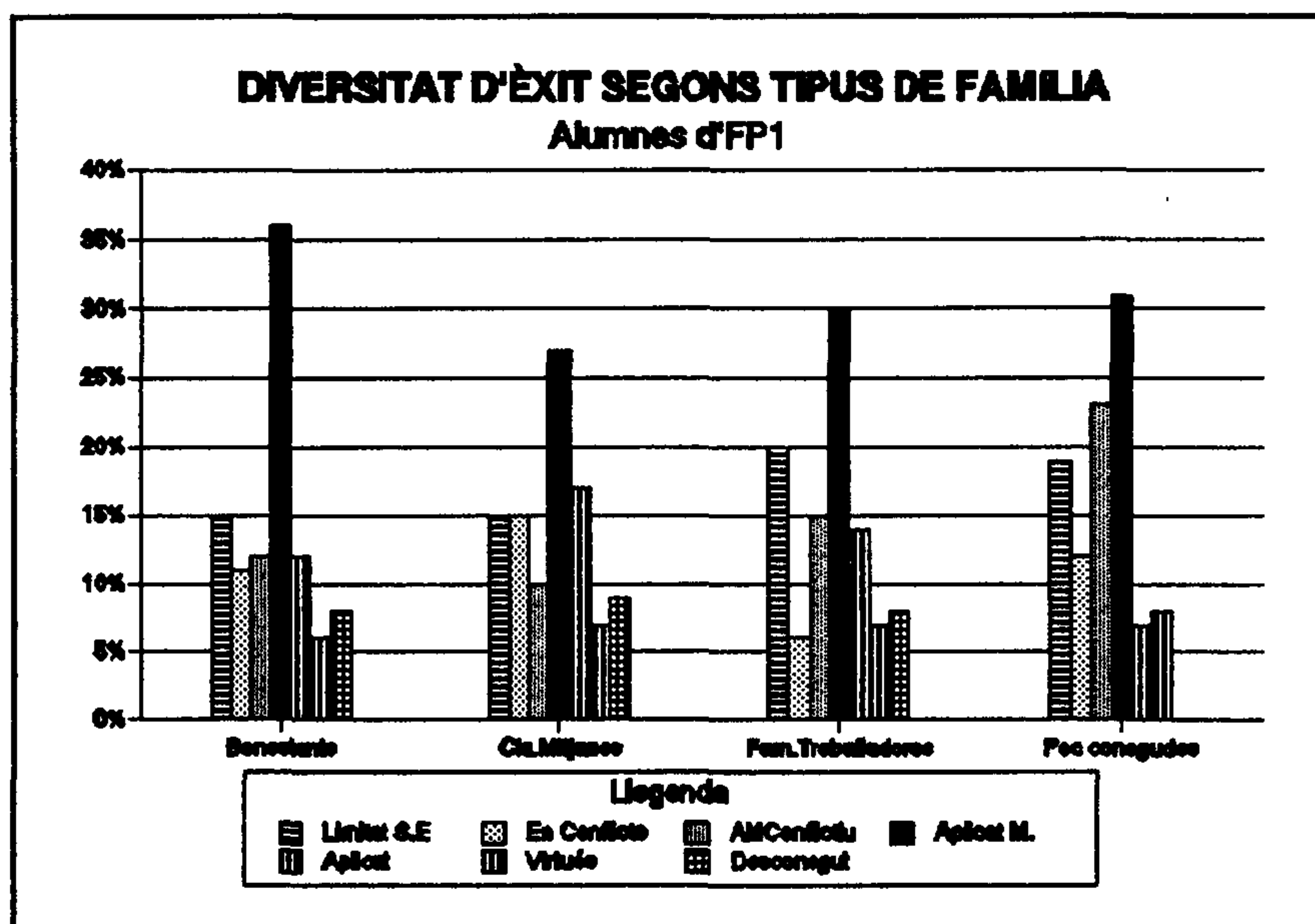
autònoms, petits empresaris o assalariats) però sense haver definit aquest benestar a partir de la qualificació professional per mitjà de les certificacions acadèmiques.

La relació entre aquestes famílies i l'èxit a la formació professional no explicita resultats significatius diferents respecte el conjunt dels estudiants a FP1: en general hi ha un paral·lelisme clar. Es podria dir que estem davant de resultats d'irregularitat.

Tot i així, sobresurt un resultat: una major proporció d'alumnes classificats com a "aplicats amb moderació", és a dir, dels alumnes que van seguint els estudis en una posició de rendiments i d'integració escolar de caràcter intermedi.

La proporció d'adolescents (globalment) que a FP expressen entrebancs hem vist que era alta (un de cada tres); en el cas de les famílies acomodades a nivell econòmic, aquest entrebanc es manifesta sense tanta força però també a nivells alts (un de cada quatre).

Gràfic 3.6



3.4.2. L'FP1 com a expressió dels límits acadèmics entre "les classes mitjanes"

Hi ha un segon grup de famílies, que abasta el 24% de la mostra, que es caracteritza per atributs més definitoris de les classes mitjanes: nivell mitjà tant en benestar econòmic com en estatus ocupacional del cap de família, amb major nivell d'instrucció dels pares que no pas en la classe anterior (estudis mitjans).

El major pes de la llengua catalana no exclou la presència de famílies castellanoparlants. Generalment treballen pare i mare. Les variables sobre la relació amb l'escola i la preocupació pel rendiment del fills donen resultats sempre en termes positius.

La relació entre aquestes famílies i els rendiments i la integració acadèmica dels fills a FP1 aporta dos aspectes d'interès:

No queda expressat, en conjunt, cap pes a favor d'un major rendiment acadèmic de forma prou clara, és a dir, aquí no es pot establir la relació que hem trobat a EGB i a BUP entre classes mitjanes i rendiment. Cal interpretar que l'èxit a FP ha de passar per altres camins que no és l'adscripció a classes amb capital cultural (l'èxit en aquest cas es definiria amb relació als itineraris acadèmics de batxillerat).

És més, l'única relació prou significativa i que marca les diferències ens senyala que és precisament entre fills de les classes mitjanes a FP1 on es concentra una representació més gran d'alumnes classificats com a "gens capaços i en conflicte". De fet, és com si quedés subratllat que aquests alumnes són a FP per les limitacions que han tingut a l'escola primària.

Si considerem de forma disgregada aquestes famílies de "classes mitjanes", veiem que el subgrup més diferenciats per ser més catalanoparlant i de major estatus econòmic és el que pluralitza més els resultats: concentra més adolescents "poc capaços i en conflicte" i alhora més en casos d'excel·lència.

3.4.3. "La classe obrera" prototipus de l'FP1

Hi ha una àmplia majoria de famílies que vénen classificades en un context social i cultural més proper a la classe obrera (55%). No es tracta d'un grup homogeni, sinó que hi ha tres subgrups diferenciats: dos de nivell més o menys baix o mitjà, i un tercer grup més definit per estar ubicat en un entorn urbà més obrer. De fet, però, els atributs que els defineixen ens configuren el perfil de l'actual classe treballadora: pes del grup castellanoparlant, nivell de benestar baix o mig baix que es correspon també a poca instrucció escolar, poques possibilitats dels pares per ajudar els fills en l'estudi, consum cultural escàs o nul, manca d'informació en alguns aspectes socio-econòmics, pes de famílies nombroses, etc.

Si mirem el conjunt de famílies classificades com a "treballadores o obreres" no hi ha cap diferència prou significativa respecte al conjunt de la mostra, és a dir, no hi ha particularitats remarcables; és com si el que passa en general a l'FP1, en termes de rendiment, i el que passa en aquests alumnes fos el mateix, com si aquest grup majoritari marqués la pauta dominant.

3.4.4. Alumnes de "famílies poc conegudes"

Hi ha un grup (6%) definit més aviat per la manca d'informació sobre les activitats econòmiques dels pares (activitat laboral, estatus ocupacional). Es tracta d'un grup difícil de caracteritzar, però en el qual tenen un pes important els atributs següents: la meitat de casos són d'estructures familiars no completes, amb baixa disposició normativa a la llar i manca de consum en reforç escolar.

No hi ha una relació molt clara entre aquest tipus d'entorn familiar i la tipologia de fracàs escolar. De fet, l'única xifra que s'aparta de forma clara de la resta és la corresponent al grup d'estudiants "aplicats en moderació però propers a posicions de conflicte".

3.5. ÈXIT ESCOLAR A FP2 I PERFILS SOCIALS DE LES FAMÍLIES

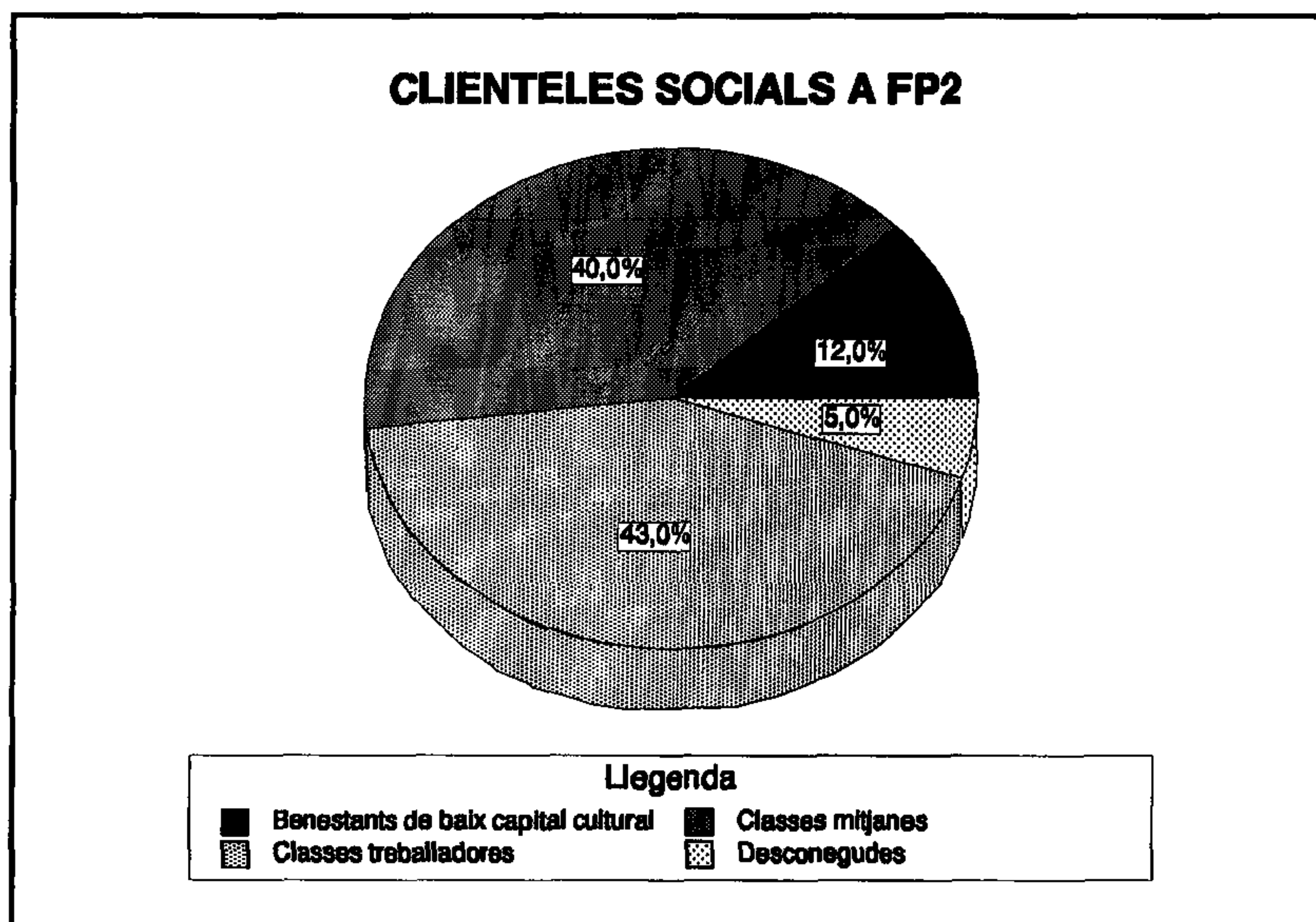
L'heterogeneïtat de famílies a FP1 també es reproduïx a FP2 però, com en el cas anterior, es pot fer una reducció en un esquema molt similar.

3.5.1. La dificultat en la recerca de l'èxit en fills de "famílies benestants però amb poc capital cultural"

Un 12% de les famílies d'alumnes d'FP2 constitueix un grup que es caracteritza per un nivell alt de benestar econòmic familiar, de pares i mares d'origen catalanoparlant, que treballen tots dos, on la variable "estudis dels pares" dona resultats intermedis però amb un nivell de consum cultural escàs. Encara que l'estat econòmic sigui alt, hi ha una barreja quant a l'estatus professional del cap de família.

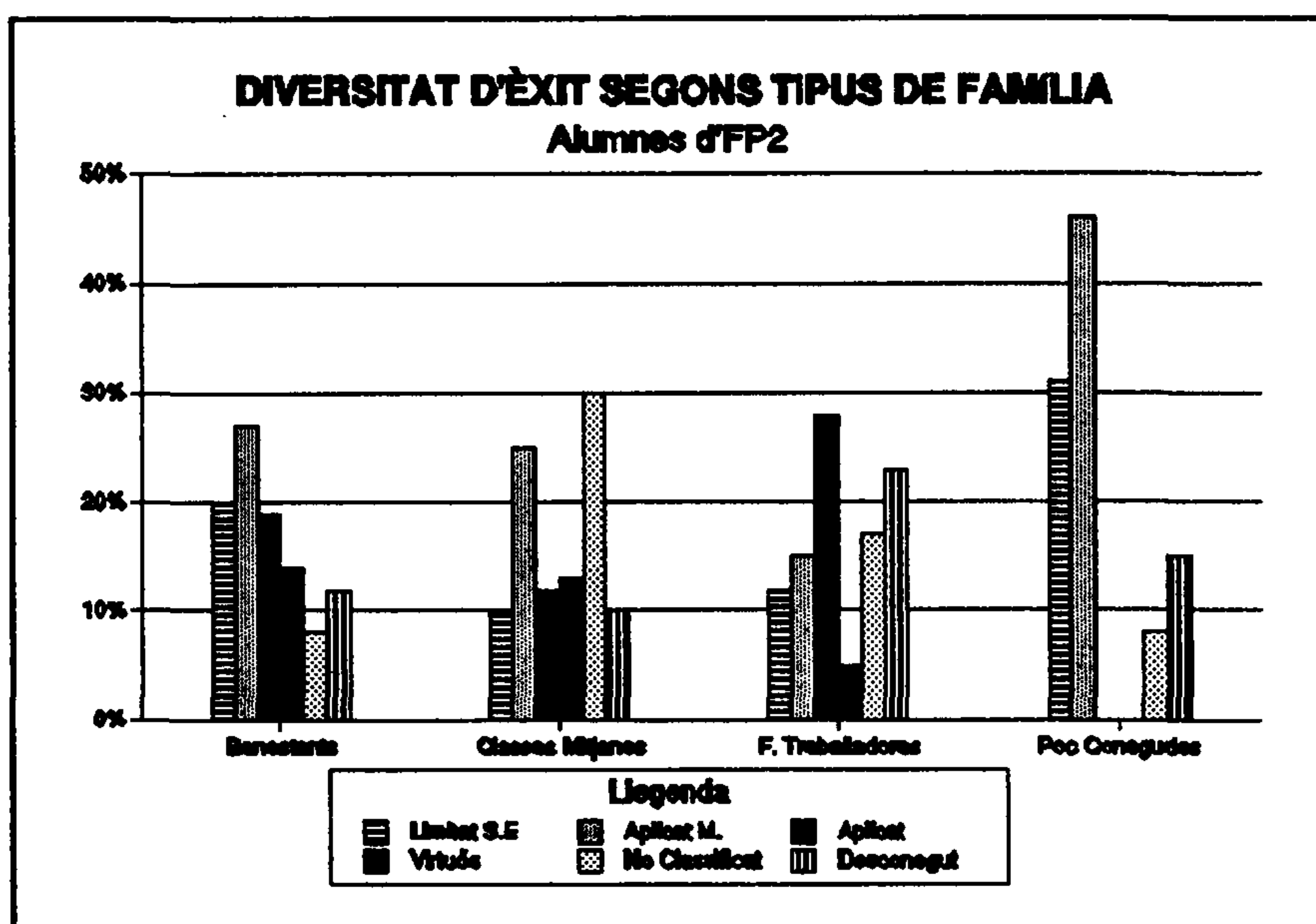
Es tracta de pares i mares que expressen una relació positiva davant el futur escolar dels fills: donen suport, estímul i ajuda escolar als fills.

Gràfic 3.7



La relació entre aquests alumnes i la tipologia d'èxit/fracàs revela només un tret diferencial: molta representació d'"alumnes limitats en el rendiment i amb càrrega de suspensos". En la resta de resultats hi ha un comportament molt similar al conjunt d'alumnes de la mostra. No trobem una correspondència entre el nivell d'estatus i el rendiment dels fills, com si fos una continuïtat del que s'ha palpat a FP1.

Gràfic 3.8



3.5.2. La lleugera tendència cap a l'èxit en fills de "famílies de classes mitjanes"

De fet, es tracta de dues classes o grups (40% de les famílies) que tenen un comú denominador: el predomini d'estatus professional i de benestar econòmic de nivells mitjans, la qual cosa ens porta a una etiqueta de classes mitjanes, encara que amb una certa reserva o falta de claredat (potser també hi ha elements que es podrien classificar com a "classe obrera acomodada").

Hi ha un desdoblament d'aquest gran grup en dos fraccions on la diferència bàsica radica en l'origen geogràfic i la llengua: una fracció de caràcter catalanoparlant (18%) i una fracció d'origen immigrant i castellanoparlant (22%).

Es l'únic cop, en tota l'anàlisi, en què una fracció d'origen castellanoparlant ens queda classificada entre les classes mitjanes (entenem que es tracta de fraccions de la classe obrera que s'han beneficiat de la mobilitat social (com a mínim pel que fa al benestar).

La relació entre l'èxit a FP2 i pertànyer a una classe aquí es revela més clarament: s'observa un lligam molt significatiu amb la categoria d'"alumnes virtuoses" en detriment de la categoria d'"alumnes limitats i amb suspensos". Retrobem, doncs, un lligam entre classes mitjanes i èxit escolar.

Els majors rendiments estan més concentrats entre els alumnes del bloc més castellanoparlant que no entre el catalanoparlant (major proporció de "no classificables" i d'"alumnes limitats amb moderació").

3.5.3. La formació professional prolongada en joves de "famílies de classes treballadores"

Com en el cas anterior, es tracta d'un grup de famílies que tenen com a comú denominador que els indicadors econòmics i d'estatus ens van identificant els trets de les classes treballadores (estatus professional baix, nivell econòmic baix, absència d'estudis mitjans o superiors, consum cultural escàs o baix, etc.). Es tracta d'un grup ben nombrós: el 43%.

També hi ha dos subgrups: un de minoritari (7%) que identifica famílies d'estrats populars però d'origen catalanoparlant, i un grup majoritari de famílies (30%) d'origen immigrant.

Entre aquests estudiants de famílies obreres i el conjunt els resultats són similars, llevat dels "alumnes virtuoses" que certament estan poc representats (en benefici de famílies de classes mitjanes).

En un nivell més disgregat, retrobem un major lligam entre el bloc catalanoparlant i una major proporció d'alumnes "limitats en el rendiment i suspensos" en detriment dels "alumnes aplicats". En el bloc castellanoparlant, aquests resultats queden invertits. De fet, sembla com si hi hagués una major sintonia entre el rendiment a FP2 i un context més castellanoparlant, una major sintonia entre la formació professional i la cultura obrera.

3.5.4. Alumnes de "famílies poc conegudes"

Com en els altres nivells que hem estudiat, hi ha un grup de famílies que queden classificades per la manca d'informació. Es tracta d'un grup socialment heterogeni (hi ha famílies de nivell benestant, d'estatus mitjà i baix), però el nombre reduït de casos (una dotzena) no permet cap intent per afinar els perfils socials.

En aquest cas també hi ha una correspondència amb la categoria d'"alumnes poc coneguts o desconeguts", és a dir, una falta doble d'informacions claus.

3.6. CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

El primer aspecte que podem remarcar dels resultats obtinguts és el de la diversitat social de famílies que hem pogut identificar segons es tracti del nivell d'EGB, FP i batxillerat.

En l'anàlisi de 8è d'EGB és on trobem el millor reflex de l'estructura de classes: un col·lectiu reduït de famílies benestants amb fort capital cultural, una presència forta de les classes mitjanes i de famílies "treballadores" i una fracció també important de nuclis que apleguen tota mena de dèficits en el camp econòmic, cultural i de relació familiar (que anomenem "famílies desestructurades").

Quan hem estudiat els col·lectius de famílies a BUP i FP, hem pogut captar sobradament el biaix social que està implícit en la doble trajectòria de l'escolarització (formació per al treball i itineraris acadèmics). A BUP ha resultat obvi el pes de les famílies benestants i

amb capital cultural; a FP és ben al contrari: les classes treballadores hi són més presents, i les classes mitjanes resulten molt més confuses de descriure perquè l'element "capital cultural" queda molt més dispers, amagat o absent.

Tenim els elements que permeten captar com el benestar econòmic i el capital cultural interacciona amb l'excel·lència escolar i la interiorització de la cultura acadèmica, i com el context popular o obrer interacciona més amb alumnes limitats en el rendiment i amb escasses expectatives i, en qualsevol cas, amb la formació professional. Però en aquesta línia no faríem altra cosa que ratificar-nos en principis bàsics i coneguts.

L'objectiu de l'anàlisi que s'ha dut a terme interrelacionant les tipologies sobre família i resultats escolars va més enllà de la simple ratificació del que fa anys s'ha vingut estudiant des de la sociologia de l'educació. La literatura sobre escolarització i desigualtats socials és més que abundosa i no tenim necessitat de repetir allò que ja hi és en tots els manuals.

Si bé l'anàlisi ens donaria peu a entrar de ple a enfocar les teories de la reproducció, preferim optar per recollir tot allò que se'ns fa més suggerent o que incorpora elements nous per entendre l'abast i les conseqüències de l'escolarització en massa.

En aquest apartat, doncs, pretenem donar la volta, girar la qüestió al revés, i interrogar-nos sobre els canvis que en els darrers anys s'han introduït en l'escolarització i quins en són l'abast i les conseqüències. Bàsicament, les qüestions que ens semblen més interessants són les següents:

1. L'estigma del fracàs escolar i del conflicte a l'interior de l'escola primària entre fills d'ambients familiars on domina el dèficit econòmic, cultural i relacional, i la concentració en territoris urbans no integrats.

El particular acostament que hem fet a la realitat escolar a partir d'un concepte de fracàs escolar que sobrepassa l'estricta rendiment insuficient, ens permet de pensar que hi ha una relació inversament proporcional entre "fracàs escolar a l'escola primària" i el seu efecte en

termes d'estigma social: quan més aïllat és el fracàs més significació o importància social té per als alumnes que el pateixen.

L'escola de masses imposa als alumnes que manifesten problemes de rendiment importants i d'integració a la cultura escolar un estigma social. En el moment que l'escolarització prolongada ja està generalitzada, la diferència social ve marcada més per l'absència de titulació que no pas per la titulació en si mateixa.

Aleshores, quan trobem l'estreta relació entre dèficit econòmic, cultural i relacional a la família i el fracàs i el conflicte dintre de l'escola, no fem altra cosa que posar en relleu la necessitat d'obrir un debat sobre la insuficiència de les polítiques compensatòries pensades només des de l'escola i al marge de plans d'integració social a nivell territorial i familiar o en la seva absència.

2. La pèrdua del pes de l'ambient familiar en relació a l'èxit i al fracàs escolar a mesura que s'avança en l'itinerari escolar: molta determinació a l'EGB i una disminució d'aquest pes en benefici dels elements que incorpora l'alumne a l'itinerari escolar a partir de l'adolescència i del seu grup d'iguals.

Si bé la família dóna un impuls inicial a l'alumne en la via de l'èxit o del fracàs, la continuïtat en l'itinerari escolar prolongat va tenint, a mesura que passen els cursos, una autonomia més forta respecte a l'origen social. Aquest aspecte ens sembla clau per evitar tota tendència cap a un determinisme social ingenu.

Si el fracàs més fort a l'escola primària porta certs estigmes socials, els determinants de l'èxit acadèmic es fan més complexos a mesura que l'alumne creix i va consolidant una personalitat social.

3. Una fracció important d'alumnes fills de famílies benestants i amb capital cultural hem vist que viuen l'escolarització a primària en una via de dificultats en rendiments; tant al BUP com a FP es manté una porció de fills d'aquest nivell socio-cultural que expressen, a part dels problemes en rendiment, una relació de tensió o conflicte amb la realitat escolar.

Les explicacions excessivament lineals sobre reproducció social han caigut en prediccions sovint massa òbvies i sovint poc reals. Les prediccions sobre el fracàs anunciat dels fills de la classe obrera poden ser tan poc ajustades com les prediccions d'èxit entre fills de classes mitjanes amb capital cultural.

L'escola de masses, tot i que manté profundes arrels de reproducció social, incorpora canvis importants. Descobrir com entre els fills de les classes mitjanes apareix a BUP i a FP un nucli d'alumnes en situació de tensió i conflicte amb l'escola posa el dit a la llaga a la qüestió de la mobilitat social descendent, i aclareix moltes de les estratègies de pares i mares d'aquestes classes socials benestants, com també del conflicte en la relació pares i fills.

4. El món de la formació professional expressa una diversitat interna tan forta que ha fet ben difícil entrar de ple en la seva anàlisi: la claredat en la relacions entre tipus de família i la tipologia de l'èxit/fracàs vista a EGB i a BUP es torna molt més opaca a FP.

Pel que coneixem podríem dir que el col·lectiu d'alumnes a l'FP està format per tres grans grups: els alumnes amb dèficits manifestos en rendiments escolars que opten per l'FP com a única via per seguir estudiant; els alumnes que opten per l'FP més en raó dels seu horitzó de classe i de la cultura del treball; i en tercer lloc, un grup molt heterogeni que opta per l'FP com a via concreta d'accés a un ofici tangible. Tanmateix, les branques d'estudi són múltiples com també ho deuen ser les expectatives dels propis pares dels alumnes.

5. Tendència a l'èxit entre els fills de famílies treballadores d'origen immigrant a FP2.

Segurament, el fort incentiu de la mobilitat social de famílies d'origen immigrant que han aconseguit una certa estabilitat econòmica i social, es transmet als fills de forma positiva i es veu coronat en aconseguir una titulació d'FP2.

4. ELS CENTRES ESCOLARS I LES DESIGUALTATS D'ÈXIT

Pot semblar una paradoxa que molts estudis sobre fracàs escolar ho estudiïn gairebé tot (característiques psicosocials dels alumnes, context econòmic i cultural de les famílies) menys la pròpia escola. És a dir, tot menys l'agència que directament produeix (i on es produeix) el fenomen que es vol estudiar. Independentment de qualsevol possible teoria explicativa de les causes del fracàs escolar, és indiscutible, per gairebé tautològica, l'afirmació que és l'escola qui directament el produeix. Malgrat aquesta obvietat, resulta que el dins de les escoles, el funcionament, els mecanismes pedagògics que es posen en joc, les formes organitzatives, etc., són aspectes que no sempre s'intenten estudiar en les recerques sobre fracàs escolar. L'escola es considera llavors com una mena de *caixa negra* que, a partir d'unes entrades (característiques socials i psicològiques dels seus usuaris), genera uns productes terminals que es diferencien segons el nivell d'èxit o fracàs obtingut. Aquesta forma d'estudiar el fracàs escolar, com qualsevol altre, parteix de determinats supòsits, implícits o explícits. Per exemple, dels dos següents:

****** El primer és que les escoles són mecanismes força uniformes que, amb relació al fet que estudiem, funcionen essencialment de la mateixa manera. Així doncs, les desigualtats dels productes que generen es deuran a les diferències de la matèria prima amb la qual treballen. La distribució d'èxits i fracassos que estableix cada escola ve determinada per certes condicions psicosocials dels alumnes. I, si entre una escola i una altra apareixen diferències significatives en les respectives distribucions d'èxit, és que les poblacions respectives són també originàriament diferenciades.

****** El segon supòsit del qual es parteix en aquesta mena de model de caixa negra és que el fracàs o l'èxit escolar és una mesura objectiva independent de la definició que en fa la pròpia escola. És

a dir, que "insuficient/suficient/bé", "graduat/certificat", "alumne conflictiu/alumne adaptat", "alumne exitós/alumne fracassat" són significants que tenen aproximadament els mateixos significats i referents per a totes les escoles.

En aquest estudi, d'entrada no hem partit d'aquests supòsits, si bé hem de dir que tampoc hem partit dels seus contraris. Per tant, ens hem vist en la necessitat d'intentar estudiar, en la mesura que fos possible per a l'abast de la recerca, el dins de les escoles i les diferències entre elles per veure si d'aquestes diferències en resultava alguna de significativa en relació a les desigualtats d'èxit dels usuaris.

Ja que la grandària de la mostra utilitzada tampoc permetia un estudi individualitzat de caire etnogràfic, el que hem fet ha estat definir unes tipologies d'escoles segons diversos criteris (titularitat, grandària, qualitat pedagògica). Aquestes tipologies les relacionarem amb la tipologia que hem explicat abans que es refereix a les desigualtat d'èxit. Això ens permetrà observar si hi ha diferències significatives entre els diversos tipus d'escolta en quant a la desigualtat d'èxit o fracàs.

4.1. LA DIFICULTAT DE FER TIPOLOGIES D'ESCOLES

A diferència del procediment seguit per establir les altres tipologies, en el cas de les escoles no hem utilitzat únicament l'anàlisi de correspondències múltiples. Les configuracions tipològiques que apareixien a base de combinar totes les variables referides als centres (19 en total) ens resultaven molt difícils d'identificar i d'interpretar. De fet, era lògic que passés ja que aquesta metodologia d'anàlisi i explotació estadística no resulta molt operativa si es tracta de mostres amb un nombre petit d'individus. Amb 31 escoles d'EGB, 22 de BUP i 18 d'FP, no era fàcil interpretar el significat de les tipologies que hi ha.

Després d'assajar diverses proves a base de reduir el nombre de variables actives en l'anàlisi de correspondències, vam optar per deixar l'objectiu inicial d'establir tipus d'escoles. L'alternativa consistia a creuar les tipologies d'èxit i fracàs amb tres variables identificatives de

l'escola: la titularitat del centre, la grandària i la ràtio alumnes-aula¹⁶. Tot i que no tindríem una tipologia d'escoles, ens apropiàrem a relacionar l'objecte d'estudi amb el context escola. Imaginàvem que obtindríem resultats suficientment nítids i discriminadors de la proporció i la composició de l'èxit i el fracàs entre escoles públiques i privades, grans i petites, de ràtios altes i de ràtios baixes. Però aquest creuament ens va demostrar que cap d'aquestes variables discrimina una distribució desigual d'èxit o de fracàs. Aquest ja és un resultat interessant en si mateix.

Vam intentar una classificació d'escoles que fos operativa per a l'anàlisi del fracàs i de l'èxit escolars. El nostre interès no consistia a demostrar quins tipus de centres escolars predominen al nostre país, sinó aconseguir fer una classificació operativa que ens digués com es distribueixen i es configuren les diferències de fracàs en la diversitat d'escoles enquestades. Per tant, ens animava un interès operatiu per contextualitzar escolarment l'objecte d'estudi. I no convertir la classificació de centres en *un* objecte d'estudi.

Per començar, vam decidir partir de les tipologies resultants de l'anàlisi de correspondències però amb un exercici de confirmació o validació paral·lel. Com ho vam fer? Explotant les dades d'un apartat específic del qüestionari de centre (QC) anomenat "síntesi d'indicadors".¹⁷ D'aquesta manera, cada escola assolía un valor numèric distribuït-se com a *núvol de punts* entre dos nous eixos: el nivell de qualitat i el fet que disposin o no d'estratègies pedagògiques específiques per fer front al fracàs escolar. Vam comprovar com les tipologies d'escoles se situaven segons els dos eixos: descobrint que l'anàlisi de correspondències havia agrupat, en alguns casos, escoles que tenien diferent "nivell de qualitat" i de "polítiques de fracàs". Feta la

¹⁶ Aquesta *ratio* correspon a EGB. Per a BUP i FP hem fet servir la *ratio* professors/alumnes.

¹⁷ Es tracta d'un qüestionari-llistat de 22 ítems identificadors del centre, omplert pels mateixos entrevistadors, una vegada acabat el treball de camp a cada escola (entrevista amb la direcció, qüestionari al tutor i als alumnes, registre documental i observació directa). En l'explotació vam fer dicotomies de cada ítem en dos únics valors (alt o baix), agrupant-los en dos eixos: un de "qualitat del centre" (19 ítems) i un altre d'"estratègies davant el fracàs escolar" (3 ítems).

comprovació, vam fer una nova anàlisi de correspondències agrupant les escoles segons aquests dos criteris. Finalment, els perfils que en resulten ens han ofert una major precisió i consistència, suficient per assolir l'objectiu: les tipologies de fracàs adquireixen significacions específiques segons els tipus d'escola.

4.2. LES ESCOLES D'EGB

Les escoles d'EGB estudiades, segons les variables simples abans esmentades, es reparteixen de la manera següent:

**** Titularitat: 21 escoles públiques i 10 privades que representen el 54% i el 46% de l'alumnat, respectivament.**

**** Ràtio alumnes/aula:**

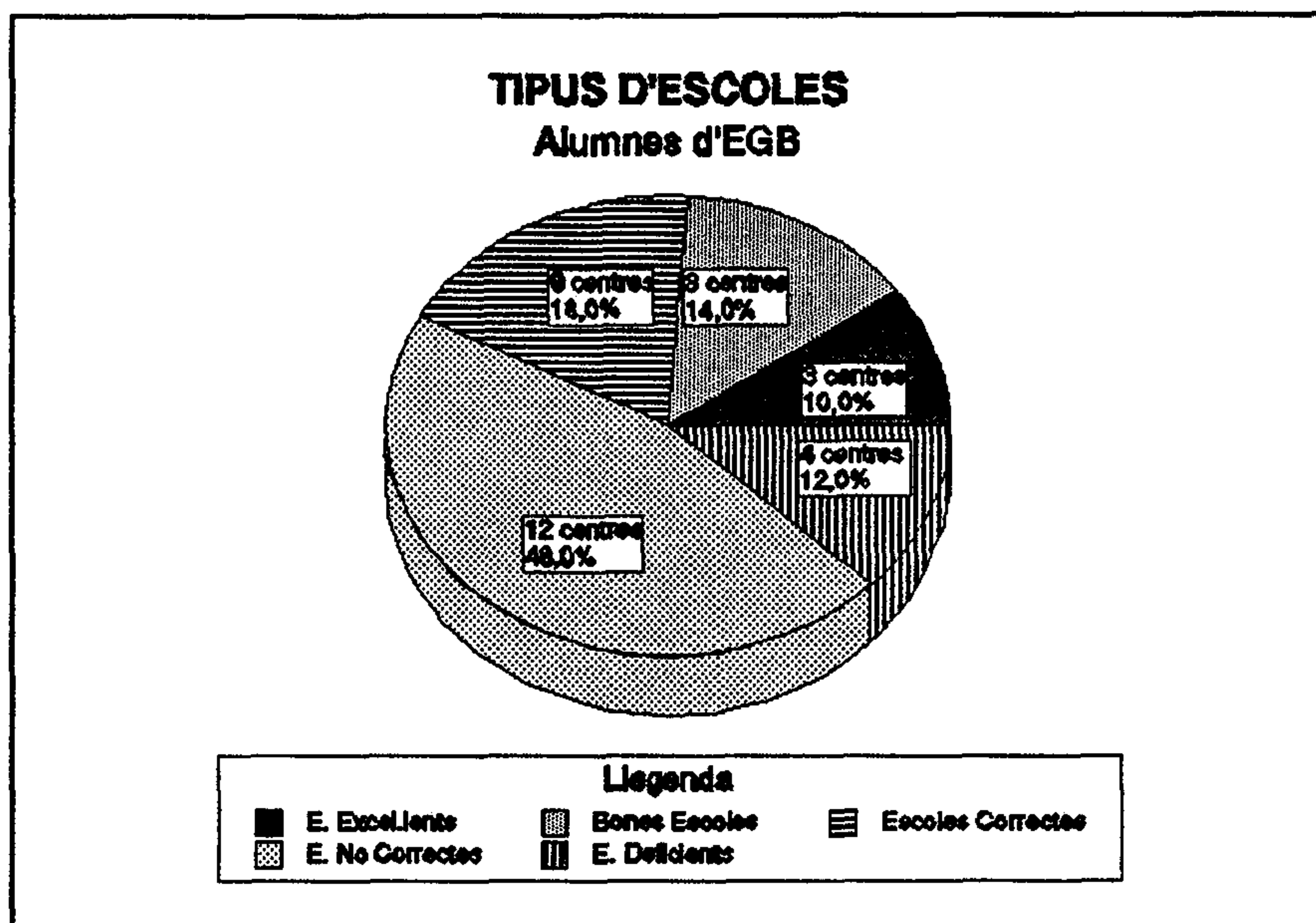
- **Fins a 15 alumnes/aula:** el 18% d'alumnes i 9 escoles
- **De 16 a 25 alum./aula:** el 45% d'alumnes i 13 escoles
- **Més de 25 alum./aula:** el 37% i 9 centres

**** Grandària del centre:**

- **Fins a 170 alumnes:** 5 escoles i 5% de l'alumnat
- **De 171 a 339 alumnes:** 14 escoles i 44% de l'alumnat
- **De 340 a 500:** 6 centres i 24% de l'alumnat
- **Més de 500:** 6 escoles i 26% de l'alumnat

Pel que fa a la tipologia construïda segons el nivell de qualitat pedagògic i l'adopció d'estratègies per combatre el fracàs escolar, les escoles de la mostra estudiada s'han repartit en cinc grups. Malgrat que els criteris per establir aquesta tipologia són els que acabem d'esmentar (qualitat pedagògica i presència o no de polítiques de fracàs), completarem descriptivament la caracterització de cada grup amb dades sobre titularitat, localització i composició de l'alumnat.

Gràfic 4.1



A. "ESCOLES EXCEL·LENTS PER A CLIENTELES DESFAVORIDES"
3 centres i 10% d'alumnat

Aquest és un grup de tres escoles que excel·leixen en pràcticament tots els indicadors de qualitat. Es mostren preocupades pel problema del fracàs i disposen de polítiques per fer-li front.

**** Les tres són escoles públiques.** Dues les troben localitzades en barris subintegrats mentre una està ubicada en un barri interclassista.

**** Pel que fa a l'entorn familiar dels alumnes,** seguint la tipologia de famílies establerta en el capítol V, el grup més nombrós és el de fills de **famílies treballadores** (44%) que superen lleugerament la mitja del conjunt de la mostra (40%). Però el més remarcable és el volum de fills de **famílies desestructurades** (24%, quan la mitjana global és de l'11%). Són baixos els percentatges en relació a la

mostra de les noves classes mitjanes (29% per una mitjana del 38%) i de les famílies benestants (2% per una mitjana del 5%).¹⁸

**** Sobre la composició dels usuaris d'aquestes escoles amb relació a les tipologies d'estudiants que hem establert abans, cal dir que el que més destaca és la gran presència dels estudiants que abans caracteritzàvem com a "estudiants amb dificultats": gairebé un de cada tres alumnes d'aquestes escoles forma part d'aquesta categoria.**

B. "BONES ESCOLES PER A ALUMNES SOCIALMENT PRIVILEGIATS"

3 centres i 14% d'alumnat

El segon grup també està compost per tres escoles d'un bon nivell de qualitat, si bé es diferencien de les anteriors pel fet que no es manifesten sensibilitzades pel fracàs escolar i, per tant, tampoc han establert estratègies específiques en relació.

**** Una d'aquestes escoles és privada i les altres dues són públiques. Pel que fa a la localització, una pertany a un nucli rural, una altra a barri d'eixample i la tercera a un barri d'alt nivell.**

**** La major part dels alumnes (62%) pertanyen a famílies ubicades en les noves classes mitjanes, el 30% són de famílies benestants, només el 2% són de famílies treballadores i el 5% desestructurades. No cal dir que, probablement, la composició de l'alumnat d'aquestes escoles guarda relació amb l'escassa preocupació pel fracàs escolar.**

**** La tipologia d'estudiants en aquestes escoles es reparteix d'una forma molt peculiar. En comparació, tenen els percentatges més alts d'"estudiants poc escolars" (38%) i "resignats" (37%) i els més**

¹⁸ Obviaren presentar aquí els percentatges que corresponen a la categoria de famílies "desconegudes", ja que normalment no donen diferències significatives. Ho farem només en un cas que, com es veurà, sí que ofereix una diferència remarcable.

baixos d'"estudiants estudiosos" (10%) i d'"estudiants amb dificultats" (2%).

Cal advertir, com ja s'ha fet oportunament, que aquesta tipologia d'estudiants es refereix, sobretot, a l'actitud dels alumnes davant el fet de l'escolarització i no als resultats reals en forma d'èxit o fracàs. Per tant, l'elevadíssim percentatge d'alumnes (85%) que tenen un posicionament, diguem-ne, "distant" respecte a l'escola ("poc escolars" i "resignats") no indicarà més o menys èxit o fracàs (ja veurem després que és precisament en aquestes escoles on el fracàs és menor i l'èxit més gran).

És probable que per les elevades probabilitats d'èxit i, en relació a això mateix, per l'entorn social i familiar, els alumnes d'aquestes escoles puguin tenir aquella mena d'actitud distant, escassament implicada i "poc escolar". Per dir-ho d'alguna manera, valoren poc l'escolarització ja que per a ells l'escola no representa cap problema ni cap plataforma.

C. "ESCOLES CORRECTES SENSIBILITZADES PEL FRACÀS" *9 escoles i 18% d'alumnat*

Aquest grup està format per nou escoles que es caracteritzen per formar part de la franja mitja-alta, tant pel que fa a la qualitat pedagògica general com a la seva disponibilitat per afrontar el tema del fracàs escolar.

** Una és privada i 8 són públiques. Quatre es troben a nuclis rurals, 4 més a barris populars i 1 en zona d'eixample.

** La procedència familiar dels alumnes es reparteix així: 46% a les **noves classes mitjanes**, 34% a famílies treballadores i 19% a famílies desestructurades. No es detecta la presència de fills de famílies benestants.

** En aquestes escoles, el repartiment dels usuaris segons la tipologia d'estudiants segueix les mitjanes del conjunt de la mostra, per tant, no hi ha res a destacar en aquests aspecte.

D. "ESCOLES NO MASSA CORRECTES, POC SENSIBILITZADES PEL FRACÀS"

12 centres i 46% d'alumnat

Aquest grup, el més nombrós, està compost de 12 escoles, que es correspondria a l'anterior però en la franja baixa de qualitat i de polítiques de fracàs.

**** Es reparteixen a parts iguals entre públiques i privades. Pel que fa a la situació, 1 és a un barri d'alt nivell, 2 a l'eixample, 5 a barris interclassistes, 3 a barris populars i 1 a barri subintegrat.**

**** Els alumnes tenen l'origen familiar següent: 47% de famílies treballadores, 33% de noves classes mitjanes, 8% de famílies desestructurades, no apareixen famílies benestants però sí un 12% de famílies desconegudes. És a dir, la composició socio-familiar dels alumnes s'aproxima a la distribució mitjana de la mostra, encara que tendeix cap a la franja baixa (més famílies treballadores i menys de benestants).**

**** Igual que passava amb el grup anterior, els tipus d'estudiants segons l'actitud davant de l'escola es reparteix seguint la mitjana de la mostra.**

E. "ESCOLES DEFICIENTS"

4 centres i 12% de l'alumnat

Aquestes 4 escoles serien la contraimatge del primer grup. Es tracta de centres que han estat poc valorats en gairebé tots els indicadors de qualitat pedagògica, i que tampoc mostren sensibilitat ni disponibilitat davant del tema del fracàs escolar.

De fet, per les dades de què disposem es podria dir que l'única "política de fracàs" que posen en joc és la de fer repetir poquíssim i la de fer baixar el llistó per obtenir el Graduat Escolar. En el primer cas, d'entre tots els perfils de centre aquest és el que té menys repetidors: només el 13% per una mitjana del 22%. La segona presumpció la fem després de comparar l'índex de graduats (a juny i setembre) amb les notes mitjanes prèvies: l'índex de graduats (70%) està en la mitjana del

conjunt de la mostra, però el percentatge d'insuficients com a nota mitjana és el més elevat (47%) d'entre tots els tipus d'escoles.

**** La meitat són públiques i l'altra meitat privades. Dues són a barris interclassistes i les altres dues a barris populars.**

**** La composició de l'alumnat es la següent: 63% de famílies treballadores, 26% de noves classes mitjanes; 7% de famílies desestructurades i 3% de famílies benestants. Destaca, doncs, l'elevat percentatge de famílies treballadores i el tant per cent baix (respecte a la mitjana) de noves classes mitjanes.**

**** La forma com es reparteix la tipologia d'estudiants en aquest grup d'escoles presenta elements d'interès. Hi ha, en comparació amb els altres perfils de centre i amb la mitjana global de la mostra, menys "estudiants poc escolars" (19% per una mitjana del 24%) i molt pocs "resignats" (9% per una mitjana del 23%) i, en canvi, força "estudiants estudiosos" (31% per una mitjana del 22%). També està per damunt de la mitjana (12%) el percentatge d'"estudiants amb dificultats" (el 19%).**

Malgrat aquesta configuració que podria fer pensar amb un tipus d'estudiants ben predisposat perquè l'escola en tregui partit, veurem després com és en aquest grup d'escoles on hi ha més fracàs escolar. La interpretació d'aquest fet hauria d'estar en la mateixa línia, invertint-ne el sentit, de la que proposàvem respecte al grup de "bones escoles per alumnes privilegiats", on hi trobàvem una configuració tipològica oposada.

4.3. ELS TIPUS DE CENTRES I LES DESIGUALTATS D'ÈXIT A EGB

Presentades les tipologies de centres de les quals partirem, ara correspon analitzar com es reparteix l'èxit i el fracàs escolar.

Una primera constatació, que pot servir per desmentir certs tòpics o presumpcions sense fonament, és que cap de les variables simples (titularitat, ràtio alumnes/aula i grandària de l'escola) ofereix

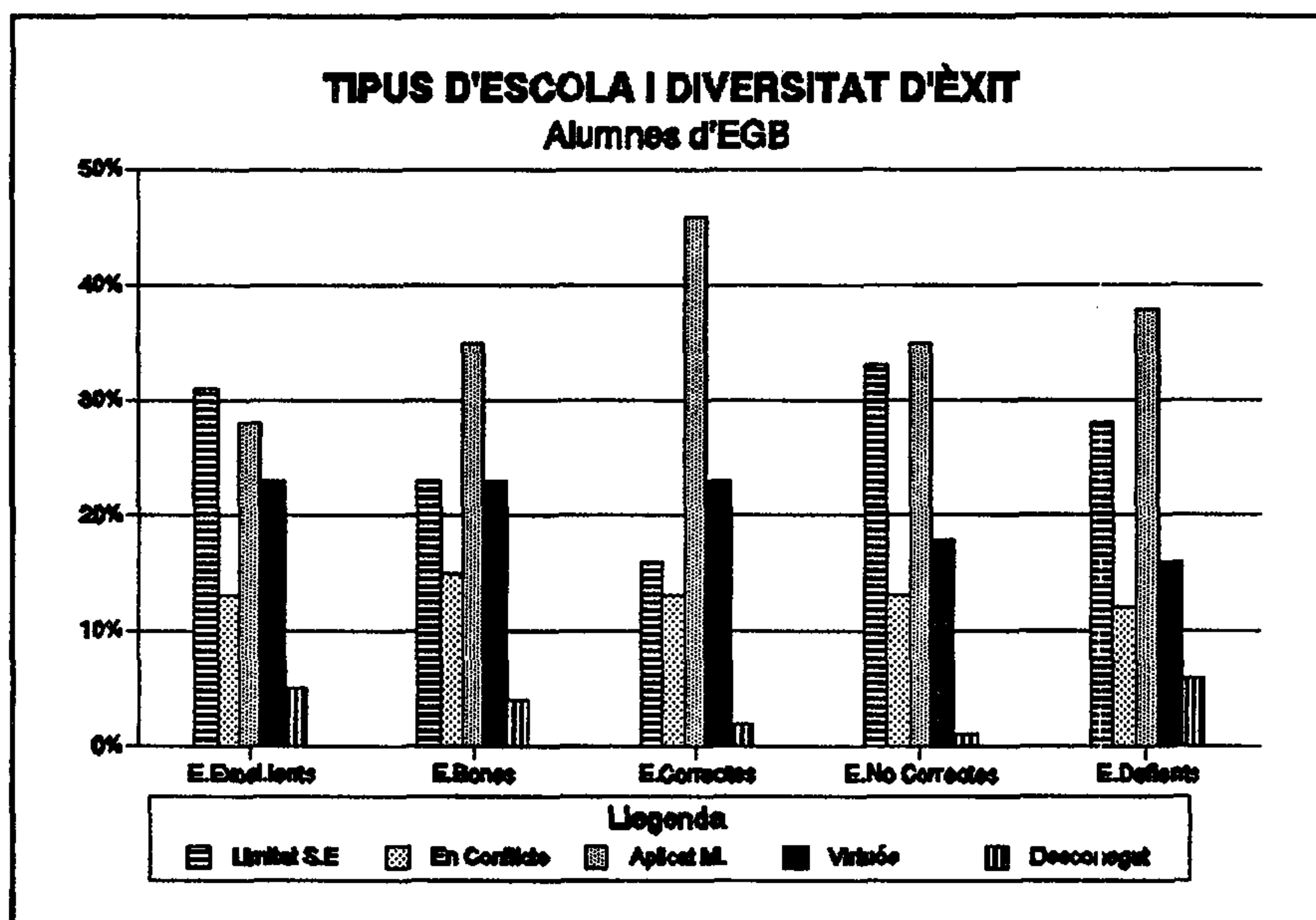
distribucions d'èxit o fracàs que s'apartin significativament de la mitjana global. Dit d'una altra manera, tots els tipus de fracàs i d'èxit els trobem representats (i pràcticament amb les mateixes proporcions relatives) a totes aquestes escoles. I encara més: hi ha el mateix fracàs a les escoles públiques que a les privades, a les que treballen amb ràtios baixes i les que aglomeren més alumnes per aula, a les escoles grans i a les petites.

On sí que trobem certes distribucions del fracàs i de l'èxit diferenciades de la distribució global de la mostra és a partir de les tipologies que hem construït amb el criteri de qualitat i de presència o absència de polítiques de fracàs. Les consideracions que segueixen són el resultat de l'anàlisi del creuament entre aquesta tipologia d'escoles i la tipologia de desigualtats d'èxit.

Extrems de qualitat de centre i extrems d'èxit i fracàs

En primer lloc, cal dir que els grups d'escoles que presenten distribucions peculiars del fracàs són els que es troben en els extrems de l'espectre de qualitat. Els dos grups que són a la franja mitjana de qualitat (les escoles que batejàvem com a "correctes" i les "no tan correctes") reparteixen el fracàs bàsicament en els mateixos percentatges que el conjunt de la mostra.

Gràfic 4.2



Els perfils d'escoles en les quals els percentatges d'alumnes "limitats sense expectatives" estan més per damunt de la mitjana (26%) són, curiosament, els que es troben en els dos extrems de l'espectre de qualitat: el grup d'escoles "deficients" tenen el 33% de "limitats sense expectatives", mentre que el d'escoles "excel.lents" en tenen un 31%. En realitat, aquestes dades no són tan curioses (o només ho són a primera vista). Recordem que aquests dos grups d'escoles que en qualitat se situen l'un a l'extrem de l'altre, comparteixen els alumnes socialment i familiarment més desfavorits de la mostra.

No obstant, també cal esmentar un tret diferencial i significatiu: les clienteleles de les escoles "excel.lents" són comparativament encara menys agraciades que les de les escoles "deficients". Per exemple, si recordem que el tipus familiar més ben predisposat per generar fracàs era el de les famílies "desestructurades", aquest grup representa el 24% a les escoles "excel.lents" i només el 8% a les escoles "deficients". Això podria fer pensar que, malgrat que la qualitat pedagògica de l'escola no sigui suficient per superar radicalment els condicionants

socials i familiars, és un element que també pot incidir perceptiblement en les possibilitats d'èxit.

En quins centres es concentra l'èxit?

Si passem de la franja del fracàs a la de l'èxit, podem veure que si sumem "aplicats" i "virtuosos" el percentatge més gran (69%) es troba a les escoles que qualificàvem com a "bones per a alumnes socialment privilegiats". És a dir, en aquestes escoles tenen bons resultats dos de cada tres alumnes. Els percentatges més baixos els trobem a les "escoles excel.lents per les clienteleles més desfavorides" (51%), les "escoles deficientes" (53%) i les "escoles no massa correctes i poc sensibilitzades pel fracàs" (54%). Tornem a trobar el condicionament familiar de les clienteleles dels diferents tipus d'escoles molt associat a la producció de les desigualtats d'èxit.

Com acabem de fer en l'epígraf anterior, calen certs matisos i precaucions. Per exemple, la proximitat entre els percentatges d'èxit a les "escoles excel.lents per a les clienteleles socialment més desfavorides" i de les "escoles no massa correctes", amb una composició socio-familiar que s'aproximava més a la mitjana de la mostra, podria suggerir que la qualitat pedagògica de les escoles certament desenvolupa una certa funció compensatòria.

Si analitzem per separat el grup dels "aplicats" i el dels "virtuosos", la tònica és similar que quan els considerem conjuntament, si bé amb matisos que també convé explicar. Pel que fa al grup dels "aplicats", les diferències són grans entre les "bones escoles per a alumnes socialment privilegiats" (46%) i les "escoles excel.lents per a les clienteleles més desfavorides" (28%). Els percentatges d'"aplicats" en els altres tipus d'escola s'aproximen molt a la mitjana.

En canvi, en el grup dels "virtuosos" les diferències entre els tipus d'escola s'estrenyen força (entre el tipus d'escola amb més percentatge de virtuosos i el que en té menys només hi ha una diferència de 8 punts). Els percentatges més baixos d'alumnes "virtuosos" els trobem en les escoles de la banda baixa de qualitat -les "deficients" (18%) i les

"escoles no massa correctes" (16%)-, i el més alt correspon a les "escoles excel.lents per a les clientele més desfavorides" (23%).

Semblaria que l'alta qualitat pedagògica aplicada a sectors socialment precaris, més que anivellar internament les clientele pròpies d'aquestes escoles fa que destaquin els extrems: són les escoles que tenen més alumnes "limitats sense expectatives" i, a la vegada, més "virtuosos". És a dir, no aconsegueixen evitar el fracàs d'una part notable dels alumnes, però en canvi poden promoure a l'excel.lència a un grup també notable dels mateixos.

Totes les escoles generen fracàs "en conflicte"

Les dades que es refereixen al grup d'alumnes "en conflicte" mereixen un comentari particular. La presència percentual d'aquest tipus de fracàs és pràcticament igual en els cinc tipus d'escola (les xifres oscil·len en l'estreta franja compresa entre el 12 i el 15%). És l'única classe de la tipologia de fracàs (fora de la dels "desconeixuts") que es reparteix de manera uniforme per tot l'espectre de la classificació de centres.¹⁹

Es podia suposar que les escoles que tinguessin com a grups més nombrosos d'alumnes els suposadament més "difícils" per l'entorn socio-familiar (els procedents, per exemple, del grup de famílies "desestructurades") havien de ser les escoles que aglutinessin també més "alumnes en conflicte". Però, independentment de la procedència de l'alumnat i de la pròpia qualitat pedagògica dels centres, tots ells generen el mateix percentatge de "conflictius". Potser l'explicació d'aquesta distribució tan uniforme és probable que es trobi en la pròpia definició de "fracàs".

Com vèiem en el capítol on s'explicava la tipologia de fracàs, l'"alumne en conflicte" bàsicament era aquell que presentava dificultats d'adaptació a l'escola. Es tracta, doncs, d'un tipus de fracàs que hem de considerar, gairebé per definició, com a relatiu a cada centre. No

¹⁹ L'índex de conflictivitat també es reparteix de forma uniforme tant a les escoles grans com a les petites, a les de *ratios* baixes i altes i també entre públiques i privades.

existeix -i difícilment es pot pensar que pugui existir- una mesura objectiva i universal d'adaptació al centre "en general". És cada centre el que crea els seus inadaptats i etiqueta aquells que considera "conflictius", sense cap altre referent que la composició de la pròpia clientela.

El grup en qüestió no el formen inadaptats o conflictius "en general", sinó inadaptats o conflictius a cadascuna de les escoles en particular. No hi ha cap referència exterior que pugui objectivar aquesta etiqueta. És cert que en els altres tipus d'èxit o fracàs hi pot haver també un grau de relativisme o de subjectivisme: tampoc es pot afirmar que la mesura del rendiment acadèmic sigui estrictament uniforme per a totes les escoles, però en relació a ell, si més no, hi ha els currícula com a referència exterior i comuna del conjunt de les escoles.

En qualsevol cas, no deixa de ser interessant la gran coincidència en els percentatges d'alumnes conflictius, encara que puguem suposar que el contingut i la forma d'avaluar la "conflictivitat" variï en cada escola. Sembla com si hi hagués una mena d'oculta llei psicosocial que establís que, independentment de l'especificitat de les clienteleles, les titularitats, les ràtios i les metodologies pedagògiques que operen, cada escola defineix i crea el seus inadaptats, i a més, ho fa amb percentatges similars (per les nostres, al voltant del 13%). Caldria una interpretació des de la psicosociologia de les institucions que il·lustrés aquests resultats.

Identificació positiva i negativa segons el tipus d'escola

Finalment, hem volgut aïllar la variable sobre la vinculació afectiva de l'alumne amb l'escola. Encara que aquest exercici s'aparti una mica de l'anàlisi de com es reparteix el fracàs pels diferents tipus de centre, ens ha semblat interessant considerar-lo ja que pot ajudar a caracteritzar les vivències subjectives que tenen de l'escolaritat les clienteleles de cada tipus de centre.

Amb una diferència notable, el major índex d'una vinculació afectiva amb l'escola de signe positiu se l'endu el grup d'"escoles excel·lents per a les clienteleles més desfavorides" (48% vinculació positiva, 51% ambivalent, 1% negativa). Per sota de la mitjana de vinculació positiva

(32%) hi trobem, com era de suposar, les escoles "deficients" amb el 24% i, curiosament, les "bones escoles per a alumnes socialment privilegiats" amb només el 19%. Aquestes últimes també són les que tenen un vincle negatiu més alt (el 12% per una mitjana del 4%).

Les dades suggereixen que la identificació (positiva o negativa) amb l'escola i el lligam personal que s'hi estableix (amb cada escola) són qüestions complexes que no poden tenir una interpretació unilateral. Per exemple, el lligam afectiu amb l'escola pot no tenir res a veure amb l'èxit o el fracàs que s'obté com a resultat del pas per aquesta institució. Dos tipus d'escoles (les que qualificàvem a partir d'altres indicadors com a "excel.lents" i com a "deficients", respectivament) treballen amb clienteleles socialment desfavorides i on es generen índexs considerables de fracàs i, en canvi, produeixen formes oposades de considerar l'escola i de vincular-s'hi.

No sembla agosarat suposar, doncs, que en aquest cas el vincle positiu o negatiu amb l'escola és degut al propi treball pedagògic que la institució desenvolupa. Aquesta mateixa interpretació no sembla exactament aplicable al baix nivell de vinculació afectiva que senten les clienteleles de les "bones escoles per a alumnes socialment privilegiats". Potser aquest perfil de centres constitueix l'escenari d'una nova paradoxa social: el major distanciament de les noves generacions de classes mitjanes respecte de l'escola com a recurs educatiu i formatiu.

4.4. ELS CENTRES DE BUP

Els instituts i centres de BUP estudiats, segons les variables simples abans esmentades, es reparteixen de la manera següent:

**** Titularitat: 11 instituts públics i 11 centres privats que representen el 63% i el 37% de l'alumnat, respectivament.**

**** Ràtio mitjana alumnes/professors:**

- Fins a 10 alumnes/prof.: el 41% d'alumnes i 11 centres
- De 10 a 15 alum./prof.: el 34% d'alumnes i 7 centres

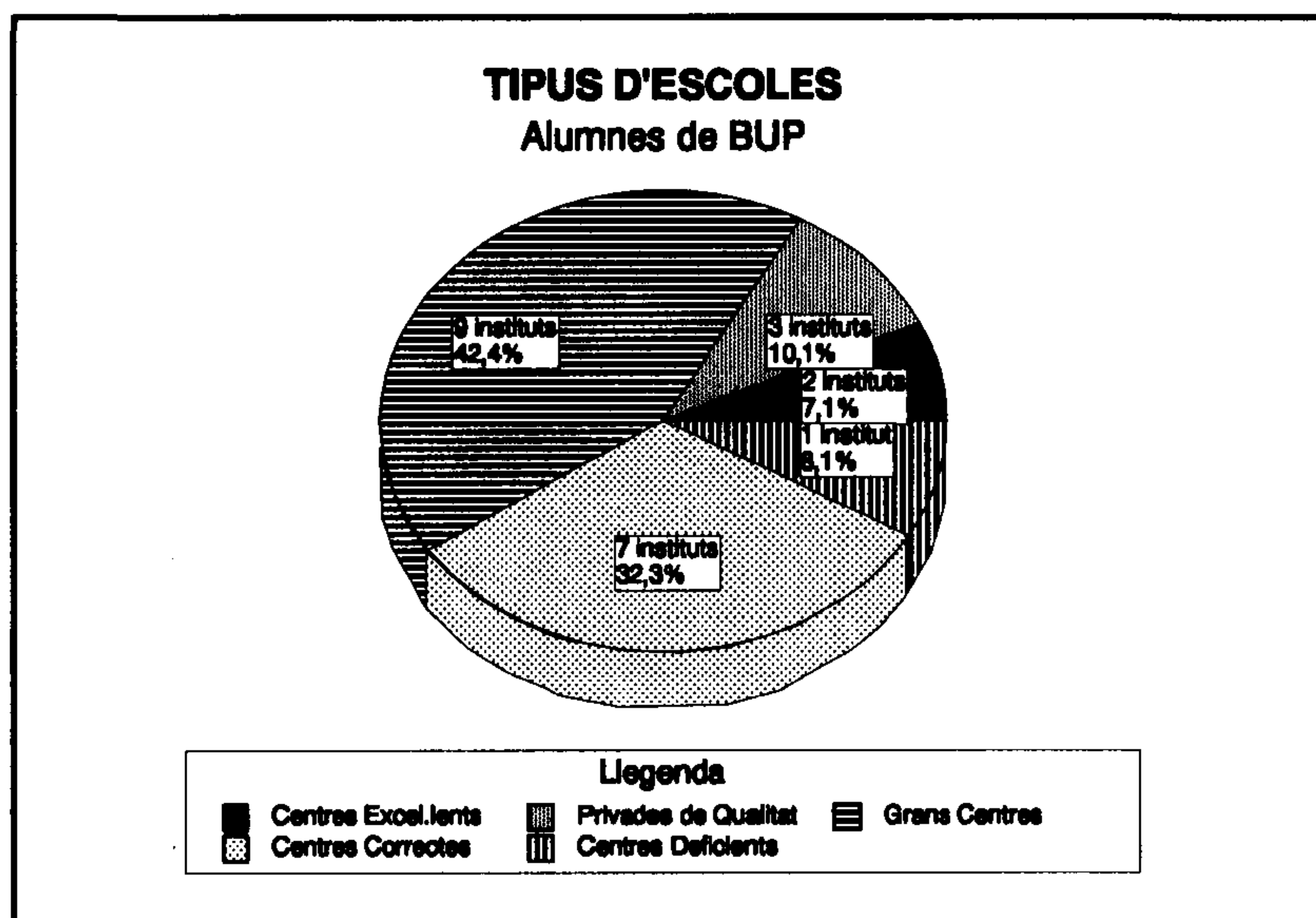
- Més de 15 alum./prof.: el 21 % d'alumnes i 3 centres²⁰

**** Grandària del centre:**

- Fins a 250 alumnes: 5 instituts i 20% de l'alumnat
- De 251 a 500 alumnes: 6 instituts i 25% de l'alumnat
- De 501 a 1.000: 9 instituts i 40% de l'alumnat
- Més de 1.000: 2 instituts i 15% de l'alumnat

Tenim una diversitat de centres apreciable que ha estat ordenada en cinc perfils: dos responen a pols antagònics de qualitat i de "polítiques de fracàs" (els "centres excel.lents" i els "deficients"); l'espectre entremig es reparteix en diferents franges singulars i, fins i tot, prototípiques (les "privades de qualitat", els "grans centres" i els "centres correctes"). Tal i com hem assenyalat, resulten perfils operatius per apreciar diferències significatives d'èxit i fracàs escolar. Per contribuir a una major precisió de cada perfil, hem inclòs certes variables i comentaris específics (repeticions, aprovats, identificació o vinculació, etc.) que ens ajudaran a enllaçar amb les diferències de fracàs que es donen en cadascun.

Gràfic 4.3



²⁰ D'un centre no disposem d'aquesta dada.

A. "CENTRES EXCEL.LENTS"

(2 instituts-centres i 7% de l'alumnat)

És un grup de centres caracteritzat per l'alta qualitat i per una elevada actuació envers el fracàs escolar. El fet d'haver estat avaluats amb una puntuació alta a quasi tots els ítems del qüestionari de centre, fa que apareguin com un grup significatiu caracteritzat per configurar-se com a **pol d'alta qualitat**. Destaquen per la **línia pedagògica** (metodologia, programacions, tutories, innovacions, estratègies actives, etc.), **l'organització i la gestió interna** i la qualitat del **personal docent**.

Dels dos centres, un és públic i l'altre, privat. El primer està situat en un barri interclassista i el privat en un d'alt nivell. Ambdós tenen una mida mitjana-gran (de 500 a 1.000 alumnes). Altres característiques qualificadores d'aquest grup són:

**** Una composició social més aviat decantada cap a les famílies benestants i de classes mitjanes, malgrat que predominen les famílies poc conegudes (61%).**

**** En quant al perfil d'estudiant, també apareixen problemes de manca de dades: la meitat són estudiants desconeguts (54%), i l'altra meitat es reparteixen entre els estudiants resignats (16%), els estudiosos (16%) i les noies (14%).**

**** Pel que fa al grau d'aplicació en el treball escolar, hi ha taxes equivalents a la mitjana, és a dir, predomina l'aplicació passiva. En canvi, sobresurt entre la resta de tipus de centres per una major taxa d'interès de l'alumnat (51% amb interès i 46% amb poc interès).**

**** És un dels tres tipus de centres (juntament amb el tipus B i el D) on els alumnes treuen millors resultats acadèmics finals. D'entre l'alumnat que acaba el 3r de BUP, el 61% resulta aprovat i només el 7% suspèn amb més de 3 suspensos. Aquesta dada es complementa amb una baixa taxa de repeticions: el 83% dels qui acaben BUP no han repetit cap curs al llarg del cicle.**

**** En correspondència amb la clientela social que acull i l'excel·lència que representa en qualitat, aquest tipus de centres concentren el major percentatge d'alumnes amb aspiracions professionals i universitàries (63%).**

**** Finalment, es caracteritzen pel predomini entre els alumnes d'una vivència positiva de la seva experiència al BUP (72%).**

B. "PRIVATS DE QUALITAT"

3 centres i 10% d'alumnat

Constitueix un **segon pol de qualitat** que, a diferència del grup anterior, no assoleix un índex tan alt de puntuació. Són tres centres que puntuen amb un nivell de qualitat homogeni, però que es dispersa en puntuacions diferenciades segons quin siguin els aspectes avaluats. Dos destaquen pels **serveis complementaris i extracurriculars**, un altre per la **gestió interna**, algun sobresurt per la **preparació del personal docent** i altres per l'**alta optimització personal** inclosa en el currículum del centre. El que sí es pot generalitzar és una puntuació cap a la mitjana pel que fa a metodologies i línies pedagògiques.

És un grup de bones escoles de titularitat privada que excel·leixen en determinats aspectes per sobre d'altres, però comparteixen una alta política de fracàs, justament pel poc èxit escolar que manifesten. Dos dels centres estan situats en barris populars i un en un barri interclassista. Els tres tenen una mida mitja-baixa (menys de 500 alumnes).

**** La major part dels alumnes pertanyen a famílies treballadores (41%), però també destaquen les famílies poc conegudes (42%).**

**** Els perfils d'estudiants que més dominen són els de resignat (45%) i els de les altres noies (25%), representats per sobre de la mitjana, en detriment d'una menor presència del perfil estudiós (20%). En aquests centres s'hi dona una de les majors manifestacions d'alumnes amb poc interès (66%). Es perfila un escenari educatiu certament "distant" entre la qualitat del centre i la resposta dels alumnes, distància que, com veurem a continuació,**

no sembla afectar els resultats acadèmics. S'acaba expressant, però, en una petita però significativa franja d'alumnes conflictius (5%).

**** S'hi donen uns bons resultats de fi de curs, amb aprovat (al juny o al setembre) del 60% de l'alumnat. Pel que fa a les repeticions, mostren la constant de la mitjana de la mostra, i no destaca com a centre "repetidor".**

**** Un tret correlacionat és l'alta taxa de rotació de l'alumnat. Dos d'aquests centres se situen en una taxa entre el 30 i el 60%. Tal i com veurem després en el capítol dedicat a les generacions, el centres acaben després dels tres anys del BUP amb una descompensació negativa: les altes que hi ha no compensen les nombroses baixes. Hi ha un saldo negatiu del 23%, que equival a dir que és un tipus de centre que expulsa, segurament, els alumnes de pitjor rendiment.**

**** Es diferencien en la major taxa d'alumnes que expressen una vivència difícil o dramàtica de l'escolaritat (47%). D'aquí que tendeixi a augmentar el nivell d'identificació ambivalent cap al centre.**

**** Finalment, el perfil d'expectatives predominant correspon al professional-universitari (52%). El cicle de BUP és vist per la meitat de l'alumnat com un trajecte entremig clarament destinat a accedir a la Universitat. Si en l'anterior tipologia de centres aquesta visió es donava entre alumnes de famílies acomodades i de classe mitjana, en aquest grup també es manifesta aquesta tendència però entre una altra clientela de composició social diferent que fa ús de les "privades de qualitat" com a plataforma.**

C. "GRANS CENTRES"

9 instituts-centres i 42% de l'alumnat

Hi ha 4 instituts públics i 5 centres privats. La mida del centre tendeix a ser gran: 4 centres tenen entre 500 i 1.000 alumnes i 2 centres passen dels 1.000. En quant a proporció d'alumnat, destaca el d'instituts públics (57%) més que el de privats (43%).

Aquest grup correspon als centres que se situen en una franja mitjana-baixa de qualitat i de polítiques de fracàs. En l'anàlisi múltiple de correspondències, no han aparegut atributs definidors d'aquesta tipologia. Però de l'anàlisi de les freqüències dels centres sembla inferir-se una divisió interna entre:

- un subgrup de centres de major qualitat (4 centres) i
- un subgrup de menor qualitat (5 centres).

En tot cas, els 9 centres responen a un mateix nivell de qualitat mitjana-baixa que tendeix a polaritzar-se en dos extrems. Hi ha una caracterització força heterogènia dels centres: 7 instituts puntuen baix en alguna de les variables més "pedagògiques" (metodologia i línia pedagògica, innovació didàctica i estratègies actives) però es veuen compensats per una major puntuació en la resta de variables.

La meitat d'aquests centres presenta un escenari fins ara novedós: mantenen una alta disciplina, una baixa línia pedagògica de centre i unes relacions entre professors i centre dolentes, associades a una política de rendiment exigent (alta taxa de retardats, de suspesos i de repetidors). És, però, la tipologia de centres que concentra major èxit escolar.

D'aquests centres, 2 se situen en entorns d'alt nivell, 4 en barris de tipus interclassista i 3 en barris populars. El 71% dels alumnes que van a aquests instituts ho fan a centres de grandària elevada, com ja hem indicat.

**** En la composició social està molt representat el perfil benestant (27%); el volum de famílies treballadores és similar a la mitjana (28%) i també el nivell de les famílies poc conegudes (29%).**

**** Pel que fa al tipus d'alumnat, segueix la regularitat de la mitjana de la mostra, amb més presència d'alumnes estudiosos (28%). El grau d'interès que manifesten els alumnes resulta equiparable a la mitjana.**

**** Un tret més revelador és la baixa taxa d'aprovat al juny (37%) i l'alta taxa d'alumnes amb més de 3 suspensos al final del BUP**

(17%), fet que suposa repetir en el mateix centre o marxar a repetir en un altre.

**** Menor tendència d'expectatives universitàries (46%) i una major tendència d'operari convençut (20%).**

D. "CENTRES CORRECTES POC SENSIBILITZATS PEL FRACÀS"
7 centres i 32% de l'alumnat

D'aquest grup, 5 instituts són públics i els altres 2 són privats. Representen el 82% i el 18% de l'alumnat de la tipologia. Predomina una grandària baixa-mitjana: quatre centres tenen menys de 250 alumnes, un entre 250-500 i els altres dos entre 500 i 1.000 alumnes. D'aquí que predominen **ràtios baixes alumnes/professors** (5 centres amb menys de 10 alumnes per professor).

És un grup que resulta dels centres situats a la franja baixa-mitjana de qualitat i, sobretot, a la banda baixa de polítiques de fracàs. En l'anàlisi múltiple de correspondències, aquesta tipologia es caracteritza per una **avaluació del centre mitjana-baixa**, per una **democràcia interna baixa** i per una **política de fracàs baixa**.

Les freqüències més destacables que presenten aquests centres ens revelen una **rotació considerable de l'alumnat** (5 centres per sobre del 30%) i nivells de puntuació baixos dels aspectes "pedagògics" i de la motivació del professorat (5 centres).

**** Tenen una composició social bàsicament configurada per alumnes de classe mitjana (47%). Són instituts comarcals, situats a les capitals i a les ciutats de comarca (la Seu d'Urgell, Cardona, Sallent, Berga, etc.). Però aquesta dada sembla més una coincidència que un atribut definitori de la tipologia.**

**** Quant al tipus d'estudiant, nivell d'aplicació i formes d'interès dels alumnes, responen als nivells mitjans de la mostra. En canvi, destaca per una gran proporció d'alumnat que s'identifica de forma ambivalent amb el centre (73%). Aquesta dada està en correlació amb l'existència d'una franja apreciable d'alumnat que manifesta una vivència difícil o dramàtica (43%) quan acaba l'institut.**

**** Hi ha els millors resultats acadèmics:** el 63% aprova el 3r de BUP i el 26% passa amb 1 o 2 suspensos. Les repeticions tampoc sembla que siguin un recurs o una realitat molt generalitzada: el 80% dels alumnes que acaben 3r no han repetit al llarg del BUP. Tal i com veurem, en aquests centres els bons resultats acadèmics sí que es correlacionen amb un major èxit escolar, fet que no succeïa als centres de tipus B.

E. "CENTRES DEFICIENTS"

1 institut i 8% de l'alumnat

L'estadística ens proporciona una cinquena tipologia de centres, composta per un únic institut de titularitat pública. La baixa puntuació l'ha situat en l'**extrem més baix** de qualitat i de política de fracàs. Tot i que es tracta d'un cas singular, l'anàlisi de correspondències múltiples el separa de la resta de centres, i el situa al pol de baixa qualitat.

Pel que fa a la descripció de la composició social i dels perfils d'alumnat, predominen les tipologies desconegudes per falta de dades per la poca col.laboració dels tutors.²¹ Una dada bastant significativa és la que fa referència al tipus d'**interès dels alumnes** pels estudis que estan fent: el 64% manifesta poc interès, i se situa per sobre de la mitjana de la mostra.

Una altra dada rellevant és la **baixa aplicació** dels alumnes en el treball escolar: el 55% manifesta una aplicació passiva i només l'11% una aplicació elaborada, una mica per sota de la mitjana.

Pel que fa als resultats acadèmics, ens trobem amb la **taxa més baixa d'aprovat**s: el 45% dels alumnes de 3r aprova al juny o al setembre, davant del 59% del conjunt de la mostra. Els qui acaben amb **més de 3 suspensos** representen el 21%. Només el 60% dels alumnes van arribar a 3r sense repetir cap curs. En aquest cas, els mals rendiments s'associen a un **major percentatge de fracàs**.

²¹ A les respostes al QT, van deixar determinats ítems sense contestar.

En canvi, hi ha una bona identificació de l'alumnat envers l'institut (61%) i una valoració positiva del seu pas pel BUP (70%). Aquests percentatges elevats d'"adhesió" al centre es confirmen amb la falta de problemes, tensions o conflictes entre els alumnes i l'institut.

Del 45% que aconsegueix aprovar el cicle hi ha el grup amb aspiracions universitàries (43%). La resta es reparteix entre els operaris convençuts (11%) i, sobretot, els adolescents amb males vivències (28%).

4.5. TIPUS DE CENTRES I DIVERSITAT D'ÈXIT A BUP

Quan es creuen les tipologies d'èxit i fracàs amb les variables aïllades de centre que abans assenyalàvem, tampoc hi ha diferències remarcables. De moment, per a EGB i per a BUP, aquestes variables (titularitat, ràtios i grandària) no resulten discriminants per al fracàs escolar. On sí que hi ha diferències significatives és en el creuament amb els perfils de centres. Abans, convé fer tres comentaris:

****** En primer lloc, tal i com esperàvem, els "grans centres" i els "centres correctes", com que representen el 74% de l'alumnat de la mostra, concentren les majors proporcions de totes les tipologies d'èxit i fracàs.

****** En segon lloc, també es confirma l'existència en tots els tipus d'instituts i de centres del fracàs "en conflicte" en una proporció que va del 5 al 10%. Així, es corrobora el comentari que fèiem quan tractàvem aquest fet a EGB. A Secundària sembla que també opera la mateixa llei no escrita que fa que cada centre construeixi la seva fracció de fracàs en conflicte.

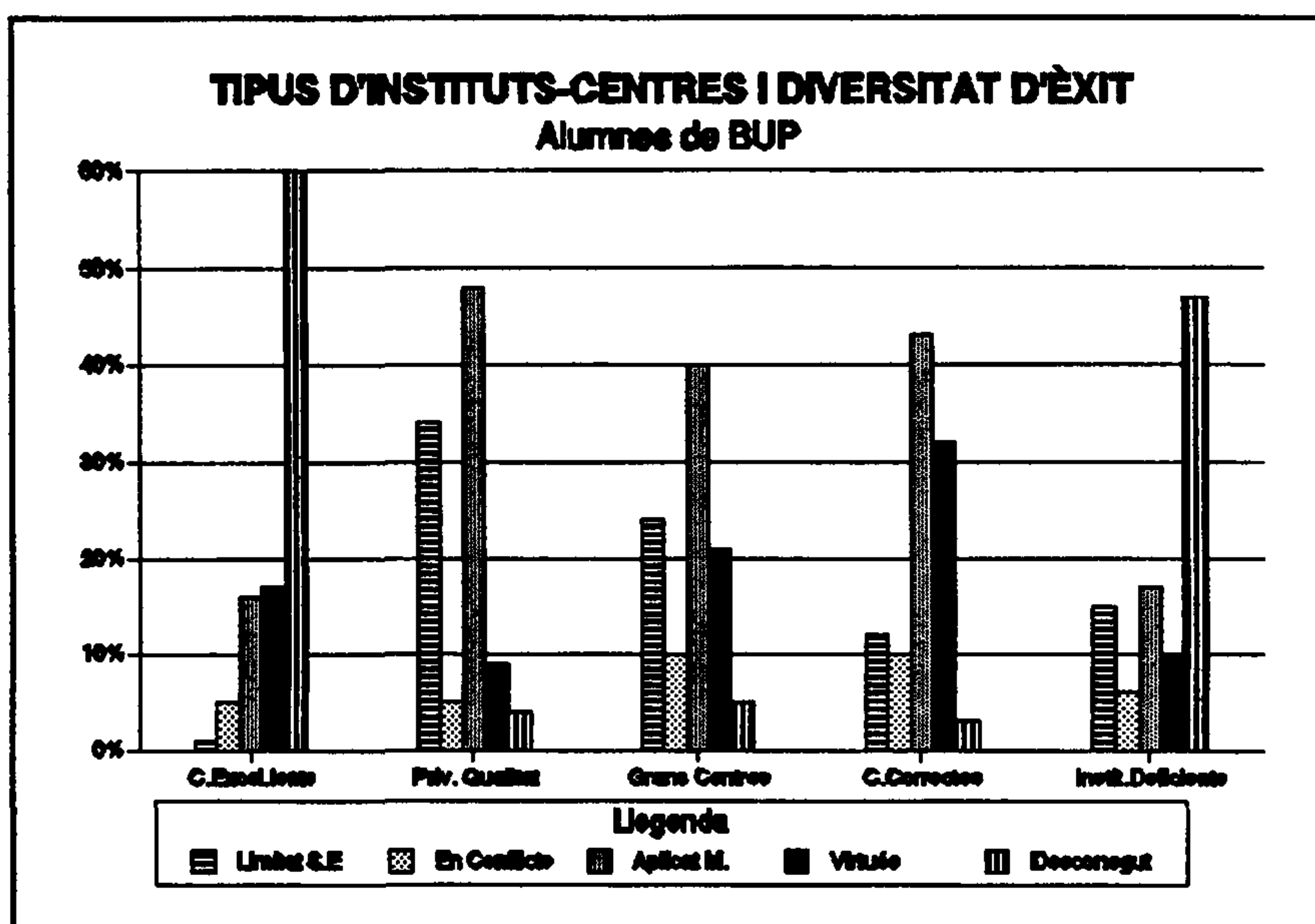
****** Per últim, tenim un problema de manca de dades pel que fa als dos perfils extrems de centre: desconeixem el 60% dels casos d'èxit i fracàs dels "centres excel·lents" i el 53% dels "centres deficients". Tot i així, si redistribuïm els percentatges coneguts, en el primer perfil de centre predominen aclaparadorament les tipologies d'èxit, mentre que en els "centres deficients" es repartiria l'èxit i el fracàs en dues meitats.

La manca de dades ens limita una lectura més transversal de l'èxit i el fracàs amb la resta de perfils d'escola. Per això preferim anar comentant els resultats perfil per perfil.

L'èxit moderat

A les "privades de qualitat" es manifesta el major percentatge de fracàs. Si sumem els "limitats" i els "en conflicte", aquest tipus de centres assoleixen una proporció del 40%. Aquesta dada valida el nivell de preocupació del fracàs que tenen aquests centres i, alhora, confirma una de les conclusions a què arribàvem a EGB: la qualitat pedagògica incideix en les possibilitats d'èxit però també fa destacar els extrems d'alumnat quan es tracta de centres amb clientele de situació social baixa. Tres de cada cinc alumnes tenen èxit coincidint, en aquest cas, amb el 60% que aprova a final del cicle.

Gràfic 4.4



Apareix com a un èxit resignat i fins i tot "desinteressat": la immensa majoria correspon a "l'aplicació moderada". El perfil "virtuós" només

representa el 9% quan la mitjana es situa en el 22%. I a més, hi ha molta representació dels "limitats sense expectatives" (34%).

Un reflex del conjunt

L'èxit i el fracàs als "grans centres" responen, en gran mesura, a la mitjana del conjunt. En contra del que es pot suposar, apareixen com la referència mitjana on predomina l'èxit i on només sobresurten els "limitats" (24% davant del 19% de la mitjana). No deixen de reflectir-se com a escenaris d'èxit i de fracàs que responen més a una clientela de lògica interclassista i a un marc pedagògic amb diversitat d'intensitats i matisos. En tot cas, no concentren ni l'èxit ni el fracàs, sinó que vénen a ser una fotografia fixa que equival a la mitjana. També ho són en quant a composició social, tipus d'estudiant, interès pels estudis i pel grau d'aplicació o conflictivitat.

La màxima excel·lència

Els "centres correctes" es caracteritzen per la poca sensibilització envers el fracàs i, en conseqüència o com a efecte, resulten els centres amb **major èxit escolar**. El 75% dels alumnes excel·leixen. S'hi dona la major proporció de "virtuosos" de tota la mostra: un de cada tres alumnes, quan en el conjunt suposen un de cada quatre. Els "aplicats" sumen el 43%.

Es confirma, doncs, una de les conclusions que apareixien també a EGB: l'èxit escolar té unes clienteleles socials preferents, els fills de classes mitjanes. En aquest cas no importa que el centre destaquï per una qualitat pedagògica que apunta a la baixa. Per tant, sembla que es pot anar formulant una hipòtesi fonamentada: l'herència de classe pot compensar la poca qualitat de l'escola, però aquesta resulta necessària per impulsar les possibilitats d'èxit de les clienteleles socials baixes, tal i com succeeix als centres de tipus B ("privades de qualitat").

La proporció dels aprovats i les polítiques de repetició de curs

Una última conclusió que volem apuntar es refereix a un nivell d'aprovats bastant uniforme entre els diferents centres, excepte en el cas

dels "centres deficientes". Els quatre tipus d'instituts restants **aproven en la mateixa proporció**: entorn al 40% dels alumnes al juny i el 20% al setembre.²² En el perfil "deficient", el nivell d'aprovat se situa clarament per sota de la mitjana: el 26% aprova al juny i el 19% al setembre.

El que sí sembla comú és comptar amb una franja entre el 24 i el 34 % d'alumnes que acaben BUP arrossegant un màxim de 2 suspensos, i així passen a fer COU. Aquesta dada és comuna a tots els centres. El nivell de suspensos més elevats (suspendre més de 3 assignatures, fet que impossibilita passar directament a COU) es dona als "centres deficientes" (21%) i als "grans centres" (17%).

Com a últim punt, volem assenyalar una altra coincidència regular a tots els centres: entre el 4% i el 7% dels alumnes que arriben al 3r curs ha repetit dos cursos de BUP. És a dir, en la valoració del nivell d'èxit o de fracàs que assoleix cadascun dels centres en el curs terminal, no hem d'oblidar el pes que hi juga repetir. Malgrat que no disposem de les dades completes de l'èxit i el fracàs als dos perfils extrems de centre (els excel.lents i els deficientes), sí que podem afirmar que, en el primer cas, el 83% dels alumnes no ha repetit cap curs i, en el segon cas, el 60% dels alumnes han arribat a 3r sense repetir.

En qualsevol cas, es pot veure la taxa constant (entre el 4% i el 7%) de doble repetició al BUP entre els diferents perfils de centre.

4.6. INSTITUTS I CENTRES D'FP

Els perfils de centre d'FP engloben tant a l'alumnat d'FP1 com al d'FP2. Presentarem, doncs, les característiques dels alumnes fent mencions específiques de cada grau d'FP. L'anàlisi de correspondències múltiples ha facilitat 6 perfils de centre, on es destaquen els dos extrems d'alta i de baixa qualitat (perfil A i F, respectivament), i quatre perfils més que hem considerat oportú de respectar com a tals sense fer cap reagrupació malgrat que ocupen una posició entremig bastant

²² Només s'hauria de matisar el cas dels "grans instituts" amb una major taxa de suspesos finals (el 17% amb més de 3 suspesos).

semblant. Tal i com veurem en cadascun, la diversitat d'èxit i fracàs presenta una articulació específica.

**** Titularitat: 6 instituts públics i 12 centres privats.** El volum d'alumnes enquestats en funció de la titularitat i dels dos nivells d'FP, es reparteix així:

- FP1: 58% de l'alumnat en centres públics i el 42% en privats
- FP2: 42% en públics i el 58% en privats

**** Ràtio mitjana alumnes/professors:**

- Fins a 10 alumnes/prof.: 5 centres
- De 10 a 15 alum./prof.: 3 centres
- Més de 15 alum./prof.: 10 centres

**** Grandària del centre:**

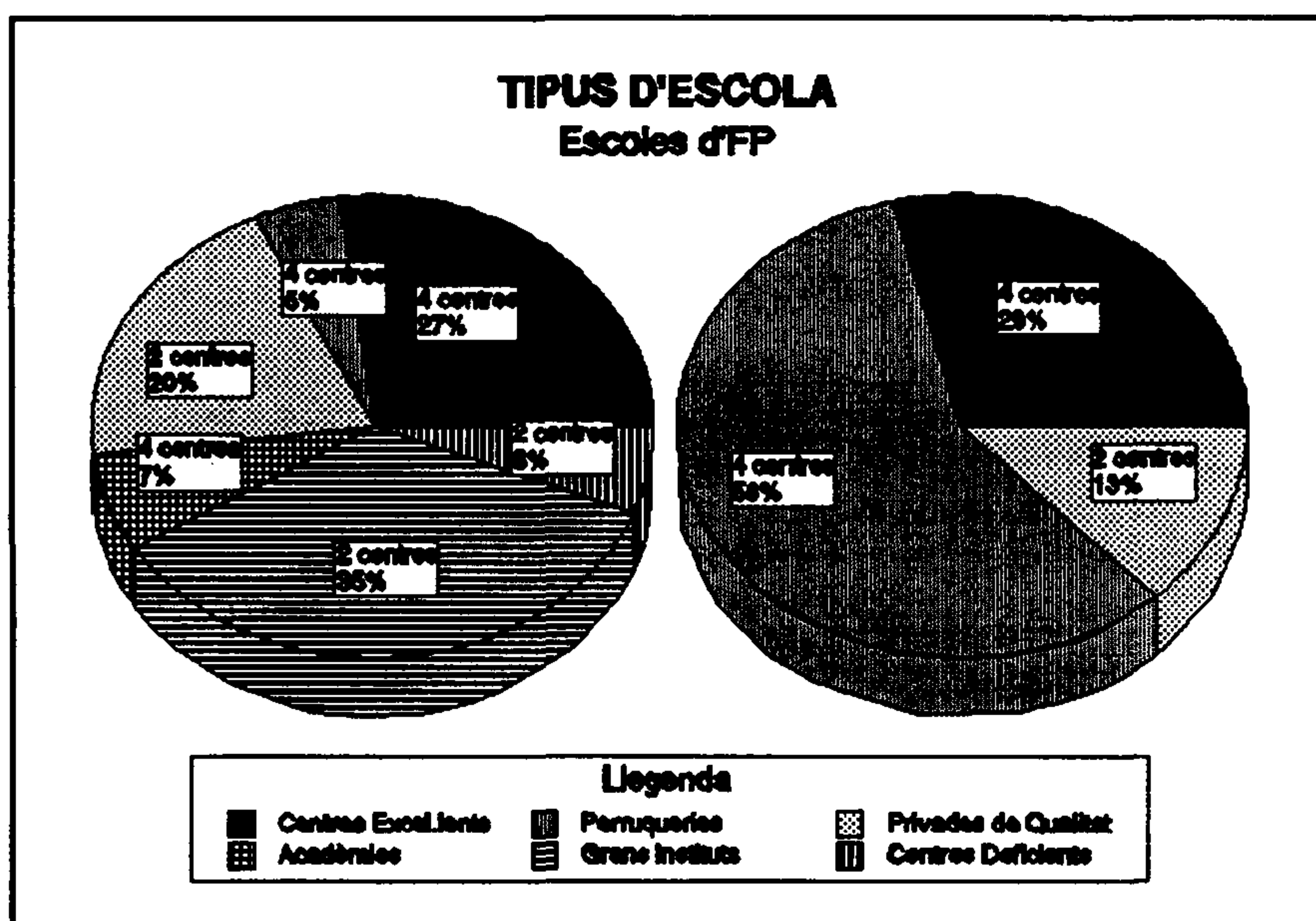
- Fins a 170 alumnes: 5 instituts
- De 171 a 500 alumnes: 4 instituts
- De 501 a 800 alumnes: 5 instituts
- Més de 800 alumnes: 4 instituts

A. "INSTITUTS-CENTRES EXCEL.LENTS"

4 centres amb alumnes d'FP1 (27% de la mostra) i d'FP2 (29%)

En aquest grup es classifiquen tres instituts públics i un centre privat (una cooperativa d'ensenyament). Destaquen per ser el **pol d'alta qualitat** a FP, amb una alta política contra el fracàs. Un està situat en un barri interclassista, dos en barris populars i un altre, en un nucli rural.

Gràfic 4.5



Dos centres puntuen amb una **avaluació mitjana-alta** i els altres dos amb una **avaluació alta**. Aquesta distinció interna ve donada per una major puntuació d'aquests últims a les variables "pedagògiques": tenen un major nivell **metodològic-pedagògic** i un major desenvolupament d'**innovacions didàctiques i curriculars**. En línies generals, es tracta d'instituts que mantenen un escenari d'**alta disciplina interna**, un marc de **bones relacions** entre professors i una dinàmica compartida i coherent pel que fa a la **funció tutorial** i a l'**estructuració de les programacions**. Aquestes característiques serien regulars per als 4 centres.

**** Les clientele varien lleugerament entre FP1 i FP2. A primer grau, predominen de forma majoritària les famílies treballadores (70%) i una franja d'alumnat provinent de classes mitjanes (28%). A FP2, la composició social varia, i d'aquesta manera es recalca l'efecte selectiu entre els dos nivells d'FP: els efectius de classe treballadora baixen (66%) i donen pas a alumnes de famílies acomodades (4%), que segurament arriben als centres a fer únicament el segon grau.**

**** Els resultats acadèmics responen a la mitjana per a FP1 i FP2: dos terços dels alumnes resulten aprovats, amb certa tendència a aprovar més al setembre que no pas al juny, sobretot al segon grau. Un de cada sis no aprova, amb 3 i 6 suspensos i un altre 18% suspèn de forma alarmant amb més de 6 suspensos. No hem d'oblidar que aquest percentatge és la mitjana del conjunt de l'FP1.**

**** Són els centres amb menys problemes de conflictivitat i amb una major identificació positiva dels alumnes envers la institució, tant a FP1 com a FP2.**

B. "PRIVATS DE QUALITAT"

2 centres amb alumnes d'FP1 (20%)

És un grup de dos centres privats situats en barris populars. La majoria dels alumnes provenen del mateix barri on s'ubiquen. Però no es corresponen amb les típiques "acadèmies de barri" amb poca qualitat, sinó que es mostren com a centres de qualitat.

Destaquen per estar dotades amb un **bon nivell d'equipaments**, i per tenir **ràtios professors-alumnes elevades** (>15). Pel que fa a les característiques "pedagògiques", semblen comparables a la fracció baixa de l'anterior perfil de centres: apareix un escenari de bones relacions internes, programació alta i disciplina alta, però no destaquen en metodologia didàctica.

**** La clientela prové, fonamentalment, de les classes baixes (61%) en correspondència amb una ubicació preferent en barris populars, però destaquen com a centres privats amb un preu de matrícula elevat. Es perfilen com els centres selectius però amb clientela sobretot d'extracció baixa. Un terç de l'alumnat prové de les classes mitjanes.**

**** La tendència de rendiment acadèmic és diferent en aquest perfil respecte a l'anterior: s'aprova més a la convocatòria de juny (41%) i els que no aproven acaben en major proporció amb 2 o menys suspensos (25%). Predomina, doncs, una tendència moderada de rendiment més positiu o menys alarmant. De fet, són els centres**

menys "repetidors" de la mostra: el 84% acaba el cicle sense repetir.

****** Malgrat tot, són centres amb bastants problemes de conflictivitat (un de cada quatre alumnes) i amb la major taxa de desinterès per als estudis (un 93%). Però hi predomina una bona identificació positiva dels alumnes envers el centre i la seva experiència educativa.

C. "ACADÈMIES DE QUALITAT MITJANA"

4 centres amb alumnes d'FP1 (7%) i d'FP2 (58% de la mostra)

Els quatre centres són de titularitat privada. Són acadèmies que es localitzen en barris interclassistes i barris populars. S'agrupen per haver puntuat en una avaluació mitjana-baixa i una política de fracàs mitjà.

Es caracteritzen per un **nivell deficitari d'equipaments**, unes característiques "pedagògiques" que apunten a la baixa i unes altes taxes de rotació de l'alumnat que, segurament, té a veure amb el fet de concentrar bona part de la submostra d'FP2.

****** En aquest perfil s'extrema la variació de clienteleles entre FP1 i FP2 que apreciàvem als centres de tipus A. El primer grau es compon bàsicament de **classes baixes** (73%), però al segon grau sumen la meitat de la clientela que puja fins al 32% el pes dels alumnes de **classes mitjanes**. En definitiva, apareixen com a centres receptors de noves clienteleles que vénen a fer FP2 o com a centres amb una forta selecció social en el pas al segon grau.

****** Els resultats acadèmics responen a la mitjana per a FP1: més de la meitat aprova l'etapa, una petita franja (7%) acaba amb 2 o menys suspensos i el terç restant de no aprovats es reparteix amb més de 3 suspensos (33%). El procés selectiu en aquests centres fa que l'FP2 tingui uns resultats millors: el 73% aprova el segon grau i entre els alumnes s'aprecia una major aplicació en el treball escolar.

****** És el tipus de centre on predomina més l'alumnat poc aplicat o que "no treballa" (23%). En contra del perfil anterior, aquests

centres són els de més "repetidors" de la mostra. No destaquen per ser conflictius però sí per una major "distància" de l'alumnat a l'hora d'avaluar els centres: a FP1, un de cada quatre declaren una vinculació negativa i la resta, ambivalent. A FP2 es pondera aquesta "distància" a favor d'una visió més positiva.

D. "GRANS INSTITUTS"

2 centres amb alumnes d'FP1 (35%)

Un de cada tres alumnes d'FP1 pertany a aquest perfil de centre. Agrupa a dos instituts públics grans (més de 800 alumnes) i amb una àmplia oferta de branques. Les ràtios professor-alumne s'eleva, però, a la mitjana (10-25 alumnes/professor). Es caracteritzen per un nivell de qualitat baix i una política de fracàs mitjana-baixa. Un tret significatiu són les **relacions dolentes** entre professors i centres, que es veu per les baixes puntuacions en les variables "pedagògiques" (metodologia, innovació, estratègies actives, funció tutorial, etc.). Un altre tret rellevant és l'**alta taxa de rotació** de l'alumnat.

****** Un fet destacable pel que fa a la composició social és la presència significativa d'alumnes de famílies acomodades: un de cada tres alumnes d'aquests centres. Recordem que en aquest perfil únicament comptem amb alumnat d'FP1. Els fills de famílies treballadores representen el 50%.

****** En els "grans instituts" és on els alumnes d'FP1 treuen pitjors resultats acadèmics: poc més de la meitat aproven, i sobretot s'aprova al setembre (34%). El 40% no supera l'etapa i treu més de 3 suspensos. El 40% dels alumnes de tota l'FP1 que suspenen en més de 6 assignatures es localitzen en aquest tipus de centres.

****** Resulten bastant "repetidors": un de cada quatre alumnes que arriben a 2n d'FP1 ho fa repetint. Els problemes de conflictivitat són equivalents a la mitjana del cicle (11%) i el grau de desinterès és una mica més alt que la mitjana (87%). En la vinculació de l'alumnat amb el centre, predomina la tendència "distant" que també apuntàvem en el perfil anterior.

E. "ACADÈMIES DE PERRUQUERIA"

4 centres amb alumnes d'FP1 (5%)

L'anàlisi les ha classificades com a un perfil més, i les ha caracteritzades com de qualitat deficient per puntuar a la baixa en les variables del qüestionari de centre (QC). Es tracta de petits centres on l'aprenentatge pràctic de l'ofici es fa en un entorn no escolar. Aquest perfil no engloba totes les perruqueries de la mostra: n'hi ha una que s'ha classificat en el perfil C. En aquest perfil es localitzen les acadèmies de baixa qualitat, i es distingeixen d'altres centres d'FP que no són perruqueries però que també són deficients.

**** La composició social de les acadèmies de perruqueria respon a la mitjana de la submostra d'FP1: el 56% prové de famílies treballadores, el 22% de classes mitjanes i l'11% de famílies acomodades. Malgrat que predominen les classes baixes, s'ha de destacar una composició social que respon a una lògica interclassista.**

**** Com era de preveure, en aquests centres s'hi dona el major percentatge d'aprovat (83%), sobretot en la primera convocatòria de juny. Apareixen com els centres amb menor conflictivitat, però amb major taxa d'absentisme (13%).**

F. "CENTRES DEFICIENTS"

2 centres amb alumnes d'FP1 (6%) i d'FP2 (13%)

És un grup de centres amb baixa qualitat i poca sensibilització pel fracàs. Representa l'antítesi del perfil A, puntuant molt baix en l'avaluació general. No destaquen per una qualitat pedagògica, organitzativa i de serveis, sinó justament per tot el contrari. Alhora, sobresurten per una escassa actuació envers el fracàs o, millor dit, no hi fan res. Una és de titularitat pública i l'altra, privada.

**** En aquest perfil s'hi dona una paradoxa aparent: l'alumnat d'FP1 prové, majoritàriament, de les classes mitjanes (79%), però a FP2 passen a representar el 39% amb un predomini més gran de les famílies treballadores (61%). Hi ha, doncs, una tendència per**

part de les classes mitjanes a canviar de centre a l'hora de fer el segon grau.

**** Els alumnes d'FP1 es polaritzen entre una franja que supera el cycle (61 %) i una altra de no aprovats que es concentren en el pitjor esglaó: més de 6 suspensos (39%). No hi ha un punt mig: o s'aprova o s'acaba amb un expedient acadèmic. A FP2 es repeteix aquesta tendència, però amb una taxa més baixa d'aprovats i més suspensos (el 54 %, de 3 a 6).**

**** Aquests centres mostren un escenari bastant extremat: a FP1 tenen una taxa de conflictivitat molt elevada (22%) que es correspon amb el mateix percentatge d'alumnes que "no treballen" i que manifesten una vinculació negativa amb el centre. Els alumnes d'FP2 són els més absentistes de la submostra, i només un de cada catorze alumnes únicament manifesta un interès extrínsec pels estudis.**

4.7. TIPUS DE CENTRES I DIVERSITAT D'ÈXIT A FP

A FP1, les tipologies d'èxit i fracàs presenten diferències significatives en funció de la titularitat dels centres. És l'únic nivell educatiu on la disjuntiva entre centres públics i privats suposa una distribució una mica desigual de la diversitat d'èxit i fracàs. Les diferències no són prou extremes perquè facin de la variable titularitat un element de discriminació, més aviat indica lleugeres diferències:

**** Existeix un percentatge equivalent d'èxit "virtuós" (7%) tant a escoles públiques com a les privades.**

**** A les públiques hi ha més representació del fracàs dels "limitats sense expectatives": un de cada quatre alumnes d'institut per un de cada deu de privats.**

**** Als centres privats hi ha més proporció d'èxit dels "aplicats" (27% per 7% als públics) i dels "aplicats amb moderació" (33% per 21%).**

**** Als privats hi ha més concentració de les dues tipologies de fracàs, o semifracàs, associades al "conflicte" (els "aplicats semiconflictius" i els considerats "en conflicte"): tots dos perfils sumen als centres privats el 29% mentre que als públics representen el 19%.**

La contribució de les altres dues variables simples de centre (grandària i ràtios) és equivalent a la que presentava EGB i BUP, és a dir, no s'aprecien diferències significatives d'una major, menor o desigual distribució d'èxit i de fracàs en funció de la grandària del centre ni tampoc per les ràtios professors/alumne. Així, doncs, l'única variable aïllada que contribueix a diferenciar el fracàs entre els centres a FP és la titularitat de l'escola. Encara que ho hem pogut detectar, no hem acabat de comprovar quina és la correlació que hi ha entre titularitat i "efecte branca", ja que l'oferta d'especialitats i branques entre pública i privada segurament ens precisaria i ens diria moltes més coses.

FP1: Extrems de qualitat de centre i extrems d'èxit i fracàs

A FP1, hi ha una forta correspondència entre la qualitat dels centres i la concentració de determinades tipologies d'èxit o de fracàs. Sembla com si certs tipus de fracàs o d'èxit siguin específics d'alguns tipus de centre, sense que es donin a la resta. Aquesta associació no hi era ni a EGB ni a BUP, i evidencia una major desproporció en la distribució de l'èxit o del fracàs. Així, per exemple, en el pol de centres d'alta qualitat ("instituts excel·lents") predomina l'èxit "virtuós". A més a més, dos de cada cinc "virtuosos" d'FP1 els trobem en aquest tipus de centres. En canvi, en el pol antagònic ("centres deficientes") hi trobem la mateixa proporció però del fracàs "en conflicte".

En l'espectre del mig hi ha una distribució desproporcionada de l'èxit i el fracàs en funció del tipus de centre. A les "privades de qualitat" hi trobem concentrats els "aplicats en conflicte": quatre de cada cinc alumnes d'aquest perfil de fracàs. Aquesta representació fa minvar la resta de perfils de fracàs, especialment la dels "limitats sense expectatives".

Una tipologia específica està molt representada en un altre tipus de centre: a les "perruqueries", pràcticament el 80% dels alumnes són "aplicats moderats".

A les "acadèmies de qualitat" i els "grans centres" s'hi dona una distribució més equiparable a la de la mitjana de la mostra, i es destaca:

- una gran representació dels "limitats sense expectatives" simultània als dos perfils de centre, especialment en les acadèmies i
- la poca representació de l'èxit "virtuós" als "grans instituts": només suposen el 4%.

Per tant, ens trobem davant d'una forta correlació entre la diversitat d'èxits i fracassos i la diversitat de centres. En aquest nivell educatiu, l'escola és una variable molt influent i decisiva en la configuració de les diferències d'èxit, en especial les que se situen en l'arc de l'aplicació moderada.

L'espai ambivalent de l'èxit moderat a l'FP1

El perfil d'èxits o semièxits moderats ("aplicat semiconflictiu", "aplicat moderat" i "aplicat"), adquireix a cada perfil de centre una fisonomia concreta. Potser són els perfils més condicionats per les polítiques pedagògiques i de rendiment de cada centre. A les "privades de qualitat", l'escassa existència del perfil "aplicat moderat" es contraresta amb una forta representació dels "aplicats semiconflictius" (el 56%), tot i que mantenen una taxa semblant a la mitjana del fracàs "en conflicte" (el 8%).

En canvi, les "acadèmies de qualitat" i els "centres deficients" no deixen espai per a aquest perfil ambivalent o intermedi: no tenen "aplicats semiconflictius", però a costa d'incrementar la proporció del fracàs "en conflicte", especialment als "grans instituts". Aquesta dada és rellevant per suggerir la forma desigual en què es construeix escolarment (a cada centre) el perfil semiconflictiu (hi ha centres que no el tenen i altres el sobrerepresenten).

Es repeteix una constant que ja apareixia a EGB i a BUP: el fracàs "en conflicte" es pot fer universal a cada tipus d'escola, però a l'FP1 apareix clarament concentrat en els "centres deficientes". Justament aquest perfil de centre no té alumnes "semiconflictius", no deixant-li cap espai de manifestació a una aplicació moderada d'aquest estil. Recordem que als centres d'EGB i BUP predominava un perfil social de classes mitjanes i no de classes baixes, factor que fa que siguin un tipus d'escoles amb un escenari prou interessant per aprofundir en recerques futures.

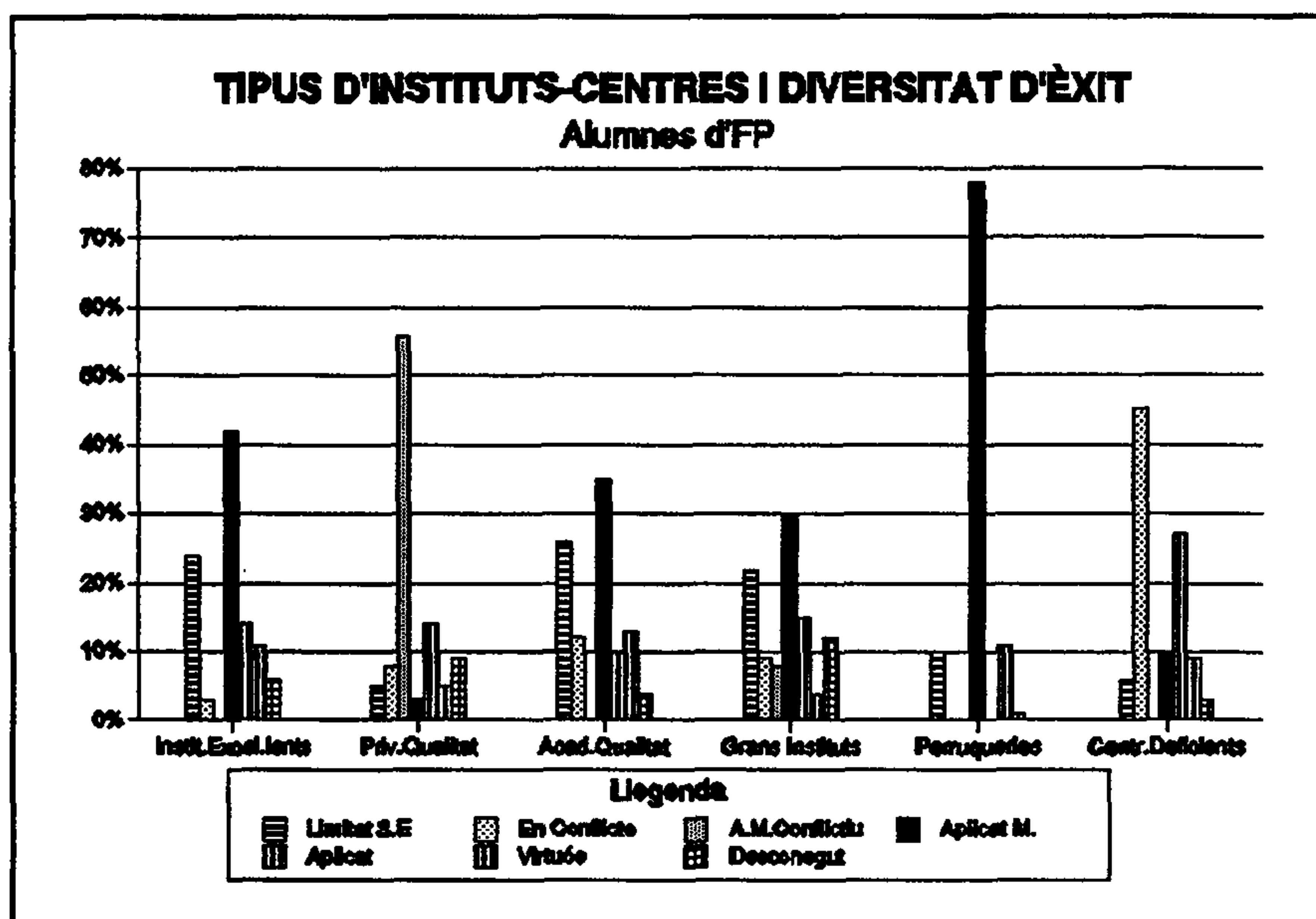
Paral·lelament, el perfil "aplicat moderat" apareix amb un comportament molt desigual: les "privades de qualitat" el converteixen en semiconflictiu i als "centres deficientes", en canvi, està poc representat.

Un altre fet destacable és el comportament del perfil "aplicat", fronterer i més decantat cap al "virtuós" que no cap a la resta de perfils moderats. A l'únic perfil de centre on apareix molt representat és als "centres deficientes": segurament compensa una presència baixa de "moderats", ja que manifesta, alhora, una taxa de "virtuosos" superior a la mitjana (9%). Als "centres deficientes" hi ha una forta polarització del fracàs i de l'èxit, i no deixa gaire espai a les franges intermèdies.

En canvi a les "acadèmies de qualitat", la representació de l'èxit "virtuós" (13%) i dels "aplicats moderats" (35%) fa minvar la presència d'"aplicats" per sota de la mitjana. En relació als "centres deficientes", les acadèmies generen un espai ample de franges intermèdies d'èxit i de fracàs. Un tercer comportament el trobem a les "privades de qualitat": el percentatge d'èxit es deu més als "aplicats" (14%) que a una presència menor de "virtuosos" respecte al total de la mostra.

A l'FP1, doncs, els espais d'èxit i semièxit intermedis, que enllacen o bé amb el vessant "virtuós" o bé amb el "conflictiu", adquireixen una dimensió específica en funció del tipus de centre de què es tracti. Al marge, fins i tot, de la clientela social que tinguin els centres, ja que en aquest nivell educatiu es pot dir que cada perfil de centre construeix una proporció diferencial i distintiva de tipus d'èxits i de fracassos.

Gràfic 4.6



Alumnat d'FP2, tipus de centres i diversitats d'èxit

Els alumnes de la submostra d'FP2 estan presents en tres tipus de centres: els "instituts excel.lents", les "acadèmies de qualitat" i les "escoles deficients". Amb això no volem generalitzar i afirmar que l'univers d'alumnat de l'FP2 es pot reduir a aquests tres tipus de centres, sinó que el volum d'alumnes de què disposem en aquest nivell (211 adolescents) es localitzen en els tres que hem esmentat. Un cop hem fet l'aclariment, analitzem les dades.

Els "instituts excel.lents" es tornen a configurar com els màxims generadors de l'èxit "virtuós" (el 14% pel 10% de mitjana) i els qui menys fracàs "limitat" presenten (el 10%). Però concentren bona part de la tipologia dels "no classificats" d'FP2 (suma el 44%).

Tal i com succeïa a FP1, a les "acadèmies de qualitat" predominen els èxits moderats i es distribueixen de la manera següent: els "bons aplicats" (25%) i els "moderats" (31%). Els extrems apareixen poc representats: l'èxit "virtuós" (7%) i el fracàs "limitat" (8%).

La imatge contrària d'aquests escenaris ve donada pel pol extrem de baixa qualitat, els "centres deficients". Les dades es divideixen en dues meitats que apunten cap a la fracció del fracàs (46% de "desconeguts" i 43% de fracàs "limitat"), mentre que l'11% restant apareix com a "èxit virtuós". L'FP2 en aquests centres sembla tenir un comportament força polaritzat i segmentat, sense admetre perfils intermedis.

4.8. CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

Haver contextualitzat les diferències d'èxit en tipologies d'escola ens ha permès arribar a conclusions interessants per al debat. Lluny de ser un espai neutre que no intervé gaire en l'èxit i el fracàs, l'escola es constitueix com un escenari clau en la dinàmica d'aquest procés. Si més no, hem pogut comprovar la desigual distribució quantitativa i qualitativa dels tipus d'èxits i fracassos en funció de les diferents "classes" d'escola que hem identificat.

A cada nivell educatiu hi ha una configuració tipològica de centres ben concreta que no té un factor gaire discriminant en la titularitat. Els perfils d'escola no vénen condicionats pel fet de ser públiques o privades, sinó per les polítiques concretes d'actuació que desenvolupen cap a les clienteleles específiques. Convé no separar aquests dos factors ja que, davant de clienteleles semblants, les escoles poden actuar de forma heterogènia cosa que les fa diferents. Sembla, doncs, que hem abastat suficients elements d'anàlisi com per relativitzar la idea de l'escola de masses, entesa com una institució uniforme i neutra que no intervé gaire en la producció de les diferències d'èxit. Així es va considerar des de mitjans dels anys seixanta a partir de l'Informe Coleman, i encara ara predomina aquesta visió estàtica. Les dades que hem presentat apunten tot el contrari: cada escola genera el seu èxit i el seu fracàs a partir de condicionants d'origen extern i d'origen intern.

En contra del tòpic imperant, tampoc la grandària del centre i les ràtios internes semblen influir en la manifestació i la distribució desigual de l'èxit i el fracàs: hi ha el mateix fracàs a les escoles que treballen amb ràtios baixes i a les que aglomeren més alumnes per aula, i el mateix a les escoles grans i a les petites. Hi ha una lògica inherent a la pròpia dinàmica educativa i acadèmica, al marge de la titularitat, de les ràtios

o de la grandària del centre. Cada escola produeix la seva fracció d'excel·lència i la seva fracció de fracàs, i les diferències internes s'acaben configurant com a diferències mecàniques en el funcionament de la institució.

5. L'ÈXIT I EL FRACÀS ESCOLAR SEGONS EL TERRITORI

Una vegada hem presentat la distribució de l'èxit i del fracàs escolar entre les diferents tipologies d'escola i les diverses tipologies de famílies, analitzarem com queden distribuïdes aquestes diferències en el territori. La nostra intenció ha estat dividir la població escolar per territoris a partir de les submostres (EGB-BUP-FP) amb les quals hem treballat. Per *territoris*, entenem les agrupacions de la població que conformen unitats socio-econòmiques homogènies. Les condicions de l'escolaritat tendiran a ser molt semblants entre els territoris, però adquiriran també característiques singulars en funció de com estiguin configurats. Per això resulta rellevant analitzar quin és el comportament de la variable territori pel que fa a les desigualtats d'èxit i de fracàs.

En aquest esforç analític esperem donar resposta a diverses incògnites i supòsits de partida. En particular, als que fan referència a:

1. L'existència de trets socials específics en funció del territori de què es tracti. El volum d'èxit o de fracàs serà diferent en funció de la qualitat de vida en el territori i respondrà a condicions territorials i macrosocials específiques.
2. L'escola, com a agent territorial, també juga un rol social més enllà de ser considerada com un simple equipament. Aquest rol vindrà condicionat per l'entorn territorial on s'ubica i on es localitzen les seves clienteleles socials.
3. Alhora, cada territori és conseqüència d'una dinàmica socio-productiva i econòmica, d'un nivell de renda i d'un mercat de treball que ofereix un escenari específic d'expectatives de futur per als alumnes. La distribució d'expectatives ocupacionals i educatives variarà en funció de l'especificitat territorial.

4. També les escoles i les seves polítiques pedagògiques (polítiques de rendiment, projectes de centre, característiques pedagògiques, etc.) seran mediatitzades pels territoris i els entorns socials on s'ubiquen i s'irradien. Segurament, les diferències d'èxit i fracàs en les escoles també es deuran a diferències pròpiament territorials.
5. En suma, el territori és una variable clau que ens ajudarà a discernir com la desigualtat d'èxit-fracàs també és una desigualtat de territoris:

**** Cal esperar que l'èxit i el fracàs dels entorns territorials més desfavorits (barris populars, barris subintegrats) sigui qualitativament diferent al que es pugui donar en altres territoris.**

**** També és d'esperar que els territoris d'entorn rural reflecteixin diferenciacions significatives respecte als territoris urbans.**

Per establir una classificació de perfils territorials hem fet servir l'anàlisi de correspondències múltiples en el tractament de variables territorials assignades a les escoles. Les variables utilitzades han estat: **especialització productiva** (8 variables), **hàbitat poblacional** (6 variables), **nivell de renda municipal** (4 variables) i **tipus de barri** (6 variables). Les tres primeres discriminen àrees territorials entre elles, mentre que l'última contribueix a matisar-les millor en cas que l'entorn del barri contribueixi a diferenciar encara més els perfils territorials.

5.1. ANÀLISI DE LES FREQUÈNCIES

Abans de presentar les diverses tipologies, la lectura de freqüències sobre el territori ens permetrà apuntar dues descripcions rellevants. Fan referència a la composició social dels entorns escolars i residencials dels alumnes i a la seva correlació amb les tipologies d'èxit-fracàs.

5.1.1. On s'ubiquen les escoles i on viuen els alumnes

Cal distingir entre els entorns escolars on s'ubiquen les escoles i els barris de residència de les seves clienteles: les famílies i els alumnes. Una apreciació com aquesta es fa necessària per comprovar la desigual procedència territorial que existeix entre els diferents nivells educatius.

Així, tal i com reflecteix el quadre 5.1, la correspondència més gran entre el barri d'ubicació del centre i el barri residencial dels alumnes es dona, com era d'esperar, a l'EGB. Però aquesta dinàmica de proximitat immediata es trenca en els ensenyaments secundaris. El BUP aplega sobretot alumnes d'altres barris on se situen els centres, mentre que la convocatòria territorial de l'FP es reparteix per igual entre l'entorn pròxim als centres, els altres barris i altres localitats.

Quadre 5.1
Procedència dels alumnes al centre

	EGB	BUP	FP
Barri de l'escola	80%	31%	31%
Altres barris	15%	57%	32%
Altres localitats	5%	12%	37%

El segon quadre recull les ubicacions de les escoles i dels alumnes²³. La mostra d'escoles d'EGB obté una forta correspondència amb les zones residencials dels alumnes, en coherència amb el fet que el 80% van a escoles del barri. La mostra de centres de secundària, en canvi, fa evident la desigual procedència dels alumnes i una discordància territorial més gran.

Quant a les principals discrepàncies en aquest sentit, convé fer algun comentari. Pel que respecta a l'EGB, la mostra de centres ha inclòs més

²³ Per conèixer com definim els tipus de barri, ens remetem a la lectura de l'Annex Metodològic.

escoles de barri subintegrat que d'alumnes residents en els barris esmentats.

Pel que fa al BUP, la major representació d'escoles ubicades en barris d'alt nivell no es correspon amb el percentatge de residents d'aquests barris, segurament pel fet que aquests alumnes es poden trobar entre els residents rurals (urbanitzacions i residències d'entorn rural però pròxims a les ciutats). Per últim, a l'FP és on hi ha més discrepàncies: estan molt més representats els centres ubicats en barris interclassistes que els alumnes residents en aquests barris. Aquest indicador evidencia com l'FP segueix una lògica espacial particular i diferenciada del BUP, pel major pes que juga l'oferta privada i la ubicació en els centres urbans, i per la concentració espacial de l'oferta pública d'FP.

Quadre 5.2

Barri d'ubicació escolar i de residència dels alumnes

	EGB		BUP		FP	
	Escoles	Alumnes	Escoles	Alumnes	Escoles	Alumnes
Alt nivell	2 (6%)	4%	4 (18%)	8%	—	2%
Interclassista	12 (39%)	37%	9 (41%)	38%	11 (61%)	39%
Popular	9 (29%)	28%	9 (41%)	15%	6 (33%)	29%
Subintegrat	3 (10%)	5%	—	—	—	1%
Zona rural	5 (16%)	20%	—	14%	1 (6%)	14%
Sense dades	—	6%	—	25%	—	15%
TOTAL	31 (100%)	100%	22 (100%)	100%	18 (100%)	100%

5.1.2. Èxit i fracàs segons el barri dels alumnes

Els perfils d'èxit i de fracàs desiguals mantenen una distribució diferent en funció del barri de residència dels alumnes. Farem un breu comentari que ens ajudarà a introduir en una lectura territorial del fracàs.

A l'EGB, el fracàs "limitat sense expectatives" predomina als barris subintegrats, i duplica la mitjana del conjunt. Els casos de fracàs "en conflicte" són també superiors a la mitjana en aquests barris. En canvi, els barris populars mantenen uns percentatges estables en totes les tipologies del fracàs, similars al conjunt de l'EGB. Passa el mateix que als barris interclassistes, amb una tendència estable però que bascula en un major percentatge de "virtuosos". En els entorns rurals, en canvi, està més representat el cas dels "aplicats moderats", tal i com passa en els entorns d'alt nivell. En aquests últims, també apareix molt representat l'èxit dels "virtuosos".

Per tant, hi ha una correspondència proporcional entre els extrems residencials i els de fracàs: a mida que l'entorn residencial és pitjor, els tipus de fracàs s'incrementen; quan l'entorn millora, els tipus de fracàs es redueixen.

Quadre 5.3

EGB: tipus d'èxit-fracàs i barris de residència dels alumnes

	Rural	Subintegrat	Popular	Interclass.	Alt nivell	Total Catalunya
LIMITAT.S.EXP.	18.	55.	33.	26.	4.	27%
EN CONFLICTE	19.	20.	12.	13.	6.	13%
APLICAT MOD.	48.	9.	37.	34.	50.	37%
VIRTUÓS	15.	9.	15.	25.	33.	19%
Desconeguts	—	7.	3.	2.	7.	4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Al BUP, el panorama canvia. L'enquesta no reflecteix alumnes residents en barris subintegrats. Però la prevalència que mostraven aquests barris en concentrar el fracàs "limitat sense expectatives" passa a predominar en els barris populars, on es duplica el percentatge d'aquest fracàs respecte al conjunt. En aquests barris també baixa la taxa de "virtuosos" fins a la meitat del que mostraven a l'EGB. Els

casos de fracàs "en conflicte" estan, en canvi, més representats en la resta d'entorns residencials. Per tant, la hipòtesi que es podria formular amb la comparació de BUP i EGB consistiria en un canvi visible del comportament de l'èxit i el fracàs mantenint entorns residencials homogenis.

Els entorns que milloren al BUP respecte a l'EGB són els entorns rurals (dupliquen l'excel·lència que tenien a l'EGB) i els barris interclassistes (on predominen més els "virtuosos"). En canvi, els entorns d'alt nivell al BUP experimenten un canvi interessant de tendència: creixen les tipologies "limitat sense expectatives" i "en conflicte" i baixa considerablement la taxa de "virtuosos".

Quadre 5.4

BUP: tipus d'èxit-fracàs I barris de residència dels alumnes

	Rural	Subintegrat	Popular	Interclass.	Alt nivell	Total Catalunya
LIMITAT.S.EXP.	10.	—	45.	13.	17.	19%
EN CONFLICTE	13.	—	9.	11.	13.	9%
APLICAT MOD.	42.	—	35.	42.	45.	38%
VIRTUÓS	30.	—	9.	32.	23.	22%
Desconeguts	5.	—	2.	2.	2.	12%
Total	100%	—	100%	100%	100%	100%

A l'FP1, la distribució d'èxit i fracàs torna a canviar. En relació al BUP, el fracàs "en conflicte" és més notable als entorns rurals i als barris interclassistes, i en aquests territoris es redueixen les taxes d'"excel·lència". Als barris populars, baixen les taxes de "limitats sense expectatives" en benefici dels "virtuosos", però incrementa el fracàs "en conflicte". Els alumnes residents en entorns d'alt nivell només mostren tipologies d'èxit ("aplicats moderats", "aplicats bons" i "virtuosos"). En el cas de l'FP, aquesta relació entre territori d'ubicació del centre i tipus de fracàs o èxit cal matisar-la, ja que com s'ha vist aquests centres

tenen un radi d'influència més gran i, per tant, depenen menys de l'entorn d'ubicació.

Quadre 5.5

FP1: Tipus d'èxit-fracàs i barris de residència dels alumnes

	Rural	Subintegrat	Popular	Interclass.	Alt nivell	Total Catalunya
LIMITAT.S.EXP.	11.	26.	26.	11.	--	18%
EN CONFLICTE	23.	--	6.	8.	--	9%
APLIC.MOD. Conflicte	7.	19.	14.	26.	--	14%
APLICAT MOD.	38.	36.	35.	23.	65.	30%
APLIC.MOD. Semivirtuós	8.	--	12.	17.	11.	14%
VIRTUÓS	7.	19.	4.	6.	21.	7%
Desconeguts	6.	--	3.	9.	3.	8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

5.2. TIPOLOGIES DE TERRITORIS. UNA PROPOSTA OPERATIVA

Abans de presentar les diferents tipologies que hem elaborat, convé tenir una imatge clara de quina és la dimensió territorial del país. Per a molts autors, Catalunya és una unitat lògica territorial caracteritzada per:

**** tenir un sistema municipal molt fragmentat (935 municipis, dels quals, 807 no superen els 5.000 habitants), amb una concentració de població desigual. Els municipis no resulten, doncs, nuclis de població aïllats sinó que estan articulats entre si mitjançant escales territorials significatives que donen lloc a sistemes de ciutats o a comarques. La base territorial del territori català és de caràcter urbà. Aquesta afirmació es fa palesa si considerem que el 95% de la població se situa en un continuum urbà que es centralitza en**

municipis de més de 5.000 habitants. El 5 % restant resideix en una estructura rural dispersa.

**** Una altra característica rellevant de Catalunya és el fet de configurar-se com a un conjunt territorial polaritzat per l'existència de la **dimensió metropolitana** al voltant de Barcelona, i per la centralitat de la pròpia ciutat. En aquesta àrea es concentra el 75 % de la població catalana. El fet metropolità apareix com a incipient també a la zona de Tarragona-Reus, amb una dimensió molt menor en relació a la de Barcelona.**

**** La unitat territorial es compon alhora per un sistema complex de zones específiques o àrees territorials derivades de la **diferenciada especialitat productiva de l'espai**. Alguns autors distingeixen fins a 20 zones segons l'activitat que hi predomina (5 zones agràries, 3 zones industrials, 2 zones turístiques, 2 sistemes urbans-terciaris, 2 zones urbanes estancades, 2 zones d'alta muntanya, 2 zones urbanes dins de Barcelona i 2 zones metropolitanes). En tot cas, es fa una tipologia econòmica-territorial que fa distingibles les àrees de **concentració**, de **desenvolupament**, de **desenvolupament selectiu**, les **zones deprimides**, les **d'estancament industrial** i les **de muntanya**.**

Aquests aspectes macroterritorials es materialitzen finalment en forma de **desigualtats territorials** pel que fa a la distribució de la renda familiar, les oportunitats d'ocupació i les dotacions de recursos i equipaments socials. En funció de quina sigui la intensitat d'aquestes desigualtats i del potencial de desenvolupament dels territoris, ens trobarem amb un marc d'escenaris territorials diferenciats.

La nostra intenció ha estat, justament, tenir en compte unitats territorials diferenciades que fossin significatives per interpretar la desigual distribució de l'èxit i el fracàs escolar. Per això, hem fet servir les variables actives i de classificació següents, atorgades a les diverses escales territorials que hem fet servir (comarques, municipis i barris):

Quadre 5.6

Variables actives en les tipologies de territoris

	ESPECIALITZACIÓ PRODUCTIVA	HÀBITAT	NIVELL DE RENDA	ENTORN RESIDEN- CIAL
Escala	<u>Comarcal</u>	<u>Municipal</u>	<u>Municipal</u>	<u>Barri</u>
Varia- bles	agro-industrial estancat agro-industrial desenvolupat agro-turístic estancat industrial desenvolupat industrial congestionat industrial terciari desenvolupat industrial terciari congestionat terciari desenvolupat	rural dispers rural concentrat nuclis < 45.000 h. nuclis > 45.000 h. A. Metropolitana Barcelona ciutat	baixa mitjana-baixa mitjana-alta alta	Alt nivell Eixample Interclassista Popular Subintegrat Nucli rural

L'anàlisi de correspondències múltiples entre aquestes variables assignades a les escoles, ens ha proporcionat unitats diferenciades o pols territorials suficientment homogenis. Donada la dimensió espacial implícita que té el concepte de territori, hem de deixar clar que no preteníem partir l'espai territorial de Catalunya en unitats ben delimitades sobre el mapa. Les tipologies operatives que hem construït no tenen una traducció exacta sobre el plànol, perquè estableixen bàsicament *pols de territoris* que no arriben a cartografiar el conjunt del territori català. Es tracta de demarcacions que es diferencien i se separen entre elles per fer possible una lectura territorial de les desigualtats d'èxit i fracàs escolar. És per això que resulten unitats concretes en tant que pols territorials.

A la taula següent presentem els tipus de territoris de cada cicle educatiu. Els percentatges que presentem són la distribució dels alumnes en cada territori:

Taula 5.1
Pols territorials de cada cicle educatiu

EGB

CENTRES URBANS	CORONA INTERIOR	BARCELONA CIUTAT	BARRIS METROPOLITANS	RESTA DE CATALUNYA
(15%)	(10%)	(26%)	(28%)	(21%)

BUP

CORONA INTERIOR	BARCELONA CIUTAT	BARRIS METROPOLITANS	REGIÓ METROPOLIT.	RESTA DE CATALUNYA
(32%)	(14%)	(18%)	(18%)	(18%)

FP

CENTRES URBANS	BARRIS POPULARS DE BARCELONA CIUTAT	ZONES RURALS
(56%)	(33%)	(11%)

5.3. ÈXIT ESCOLAR I TERRITORIS A EGB

En aquest nivell educatiu, han resultat cinc tipologies territorials. Les quatre primeres són ben concretes i delimiten, per exclusió, una cinquena que ve a ser la "resta de Catalunya". Un tret a destacar és que la partició d'aquests cinc pols territorials s'ha fet en base a la mútua separació i dissimilitud. Aquesta mecànica antagonista que va discriminant tipus territorials entre ells ha fet destacar la tercera tipologia ("els barris metropolitans") com la més oposada a tota la resta.

Els percentatges que oferim i que acompanyen l'etiqueta de cada tipologia corresponen al percentatge d'alumnes enquestats. Les escoles es presenten en valors absoluts.

ELS CENTRES URBANS. Un èxit moderat
(4 escoles i 15% de l'alumnat)

Aquest perfil representa les zones del centre urbà de les ciutats de Catalunya, exceptuant la ciutat de Barcelona. Correspon a un tipus d'entorn d'homogeneïtat social composta bàsicament per classes mitjanes: serien les zones de l'eixample urbà d'aquestes ciutats. Es tractaria de municipis més grans de 45.000 habitants i, per tant, amb característiques d'urbanitat ben consolidades. En l'anàlisi tipològica, aquest perfil apareix com a conjunt d'àrees territorials amb una especialització productiva diversa (industrial, industrial-terciària o terciària) però caracteritzada per una **dinàmica de creixement** i de desenvolupament.

En la composició social d'aquest territori predominen, sobretot, les classes mitjanes i un fort capital cultural (65%). El percentatge de famílies treballadores està per sota del conjunt de la mostra (20%), mentre que la presència de famílies desestructurades és equivalent a la mitjana del conjunt. És un territori amb alta homogeneïtat social de classes mitjanes.

**** La tipologia de fracàs que predomina és "l'aplicació amb moderació" (52%), amb un percentatge baix de "limitats sense expectatives" i uns nivells similars a la mitjana de fracàs "en conflicte" i "excel·lència".**

**** En total, les tipologies de fracàs representen el 29% i les d'èxit, el 67%.**

**** Un terç dels alumnes d'aquest pol territorial es classifica com a "estudiants poc escolars", i també és significativa la presència del perfil "noies sense currículum" (16%).**

**** Quant al perfil d'expectatives, es decanta cap al nivell superior (estudis universitaris i elecció d'una professió) en el 58% dels casos.**

***LA CORONA INTERIOR RURAL. Major conflicte i alumnat distant
(5 escoles i 10% de l'alumnat)***

És un pol territorial que no ve delimitat per la condició urbana o metropolitana del territori. Es caracteritza per traçar-se com a una corona interior que circumval·la les comarques metropolitanes i congestionades de la regió metropolitana. Agrupa diverses comarques (des de la Selva, Osona i l'Anoia), i forma una àrea interior que connectaria Girona i Tarragona, circumval·lant la regió metropolitana.

Aquesta àrea extensa es defineix per una especialització productiva fonamentada en el **creixement industrial** i per un **nivell de renda mitjana-alta**. La "Corona Interior" té una població més aviat rural o **semirural**, en contraposició a la resta de tipologies.

També està composta per classes mitjanes catalanes (77%), amb més rellevància que en la tipologia anterior. Es polaritza amb respecte a les famílies obreres (11%) i manté la taxa de famílies desestructurades equivalent a la mitjana (10%).

**** La tipologia de fracàs predominant també és, com en el cas anterior, "l'aplicació amb moderació" (44%).** Mostra una manifestació baixa de "limitats sense expectatives", però sembla que a costa d'eleva la taxa de fracàs "en conflicte": aquesta quasi duplica la mitjana del conjunt i arriba al 21%. És un indicador que revela les condicions singulars d'escolaritat que té aquest territori amb relació a l'anterior, malgrat que ambdós estan compostos per classes mitjanes.

**** En total, les tipologies de fracàs representen el 35% i les d'èxit, el 53%.**

**** Predominen els "alumnes poc escolars" (39%) i els resignats (32%).** La taxa d'"alumnes estudiosos" respon a la mitjana del conjunt (22%).

**** Pel que fa a les expectatives formatives i professionals, també es decanten cap a la "professionalitat universitària" però es**

manifesten més taxes d'incertesa i negació en la consecució d'aquestes aspiracions superiors.

***BARCELONA CIUTAT. La major excel·lència
(6 escoles i 26% de l'alumnat)***

La ciutat de Barcelona seria, en comparació a la resta de perfils territorials, un perfil únic i singular. Aquesta tipologia es caracteritza, a nivell macro, per un **nivell de renda alt** i per ser el pol d'una especialització productiva industrial-terciària però **en congestió**. A nivell més microterritorial, sembla que aquest perfil caracteritza, per sobre del conjunt de la ciutat, els **barris més benestants** de Barcelona.

Les famílies de classe alta estan sobrerrepresentades respecte a la mitjana del conjunt (15%). Aquest territori també té un fort component de classes mitjanes (33%) i de classes treballadores (27%) i una minoria de famílies desestructurades (8%). És el territori amb la composició més interclassista de l'EGB.

**** Les manifestacions d'èxit i fracàs responen a la mitjana del conjunt de l'EGB, excepte en el cas de "l'excel·lència" que s'eleva al 22%. Un de cada tres alumnes "virtuosos" de l'EGB resideixen en aquest pol territorial. Alhora, mostra una taxa de fracàs "en conflicte" més petita (9%).**

**** En total, les tipologies de fracàs representen el 35% i les d'èxit, el 67%.**

**** En aquest pol territorial, igual que en els anteriors, continua predominant el perfil d'alumne "poc escolar" (33%) i s'incrementa per sobre de la mitjana el perfil d'"alumnes amb dificultats" (19%). Contradictòriament a l'"excel·lència" que assoleix aquest territori, el perfil d'"estudiosos" és el més baix del conjunt (13%).**

**** La tendència de les expectatives segueix la regularitat de la mitjana del conjunt: el 41% té aspiracions professionals superiors, el 37% té aspiracions mitjanes (FP i elecció d'oficis) i el 22% manté la incertesa o l'anticipació negativa.**

***ELS BARRIS METROPOLITANS: Territoris del fracàs
(8 escoles i 28% de l'alumnat)***

Aquesta tipologia significa als barris metropolitans com a un pol singular i únic, definit per la generalització de **barris populars i interclassistes** situats en municipis de l'Àrea Metropolitana.

L'hàbitat poblacional seria, doncs, **metropolità i el nivell de renda baix**. A nivell macroterritorial, es caracteritzen per ubicar-se en un entorn **industrial en congestió** que sembla no acabar d'evolucionar cap a l'especialització terciària. L'alumnat resident i escolaritzat en aquesta tipologia territorial es defineix per residir en el **mateix barri** de l'escola.

En aquest pol territorial, l'estructura social queda polaritzada per una meitat de famílies de classe treballadora (48%) i una taxa alta de famílies desestructurades i en situació de pobresa (16%). L'altre terç correspon a classes mitjanes d'extracció baixa. Seria el territori socialment més descompensat i castigat.

**** Les tipologies de fracàs superen la mitjana: els "limitats sense expectatives" arriben al 34% i el fracàs "en conflicte" al 15%. Un de cada tres alumnes de l'EGB que manifesten aquests fracassos resideix en aquest pol territorial. D'aquesta manera es confirma el discurs reproduccionista de la sociologia de l'educació: les pitjors condicions socials de partida es processen com a pitjors resultats escolars.**

**** En total, les tipologies de fracàs representen el 48% i les d'èxit, el 49%.**

**** Cal resaltar un aspecte del tot novedós per a la cultura sociològica de l'escola. En contradicció aparent amb les tipologies de fracàs que predominen en aquest territori, el perfil d'alumne més estès és "l'alumne estudiós" (28%). Un de cada tres alumnes catalans d'aquest perfil resideix en aquests territoris. Serien aquells que mantenen un projecte meritocràtic i aspiren a millorar la posició de classe a base d'utilitzar l'escola per a aquest fi.**

El percentatge d'estudiants "resignats" és igual a la mitjana del conjunt. Per contra, es rebaixa la presència d'"alumnes poc estudiosos" al 15% i s'incrementa el perfil de "noies sense currículum" (17%).

**** Pel que fa a les expectatives, l'ambició meritocràtica via escolar (continuitat-Universitat-món professional) cedeix en importància a favor de les expectatives ocupacionals immediates a nivell d'ofici en la xarxa d'FP (44%). La fracció d'alumnes d'èxit en aquest territori mantenen l'aspiració professional i universitària (35%). A la resta, en canvi, el sistema educatiu els reserva els itineraris formatius més baixos i el nivell més baix d'autoimatge acadèmica. El discurs reproduccionista es tornaria a confirmar, però vindria matisat pel terç d'alumnat que escapa de la lògica del fracàs.**

RESTA DE CATALUNYA: Alumnes estudiosos però amb fracàs (8 escoles i 21% d'alumnat)

En aquesta tipologia s'agrupen les ciutats i les localitats intermèdies (menors de 45.000 habitants). Serien uns municipis amb una renda mitjana-baixa i una especialització productiva basada en l'agro-indústria.

L'estructura social queda dualitzada per una meitat de famílies de classe treballadora (46%) i una taxa alta de famílies desestructurades i en situació de pobresa (16%). L'altre terç correspon a classes mitjanes. Per tant, conforma un territori socialment poc afavorit d'extracció similar que l'anterior.

**** En coherència amb aquest fet, manifesta una major presència del fracàs "limitat sense expectatives" (32%). La resta d'èxits i fracassos responen a la mitjana, que només es superada en el cas de l'èxit "virtuós" (19%).**

**** En total, les tipologies de fracàs representen el 45% i les d'èxit, el 53%. Una proporció una mica inferior a la que presenta el territori anterior.**

**** Tal i com succeïa amb els barris metropolitans, el perfil d'alumne més estès correspon a "l'estudiós" (27%), i també s'incrementa el de "noies sense currículum".**

**** Manté un perfil d'expectatives molt similar al territori anterior, aspirant a oficis i a futurs estudis d'FP (47%), però formulant un major nivell d'expectatives superiors similars a la mitjana (39%).**

RESUM: èxit i fracàs i territoris a l'EGB

A primària, els majors percentatges d'èxit s'observen en els territoris socialment més afavorits en detriment dels desfavorits. La interpretació a escala territorial de l'èxit i del fracàs sembla dibuixar una polarització clara:

**** la meitat d'alumnes de la mostra d'EGB es concentra en dos pols territorials de nivell de renda baix (barris metropolitans i resta de Catalunya), i sumen la mitjana més alta de fracàs (48%) i el nivell més baix d'expectatives professionals superiors (33%).**

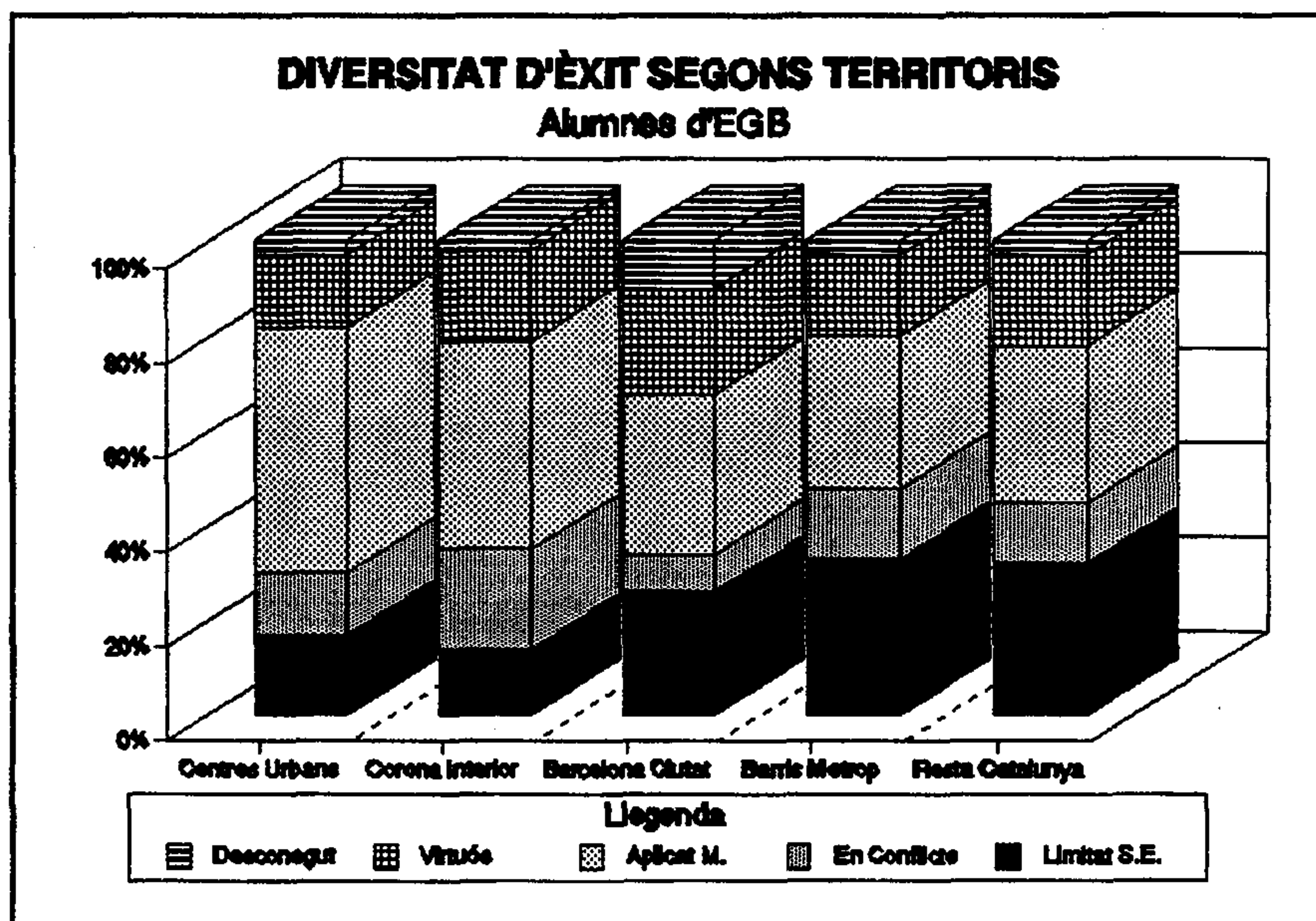
**** l'altre pol d'alumnes es reparteix entre els territoris de major renda familiar (centres urbans i corona interior) i el més heterogeni socialment (Barcelona ciutat). En cadascun, la lògica de l'èxit i del fracàs sembla que respon a especificitats locals:**

- el major èxit és a "Barcelona ciutat", a costa d'incrementar el fracàs dels més "limitats";
- l'èxit predomina a la "corona interior" en detriment d'un elevat fracàs "en conflicte", fins ara poc conegut i que no s'havia fet evident.
- en els "centres urbans", l'èxit dels "aplicats" ve impregnat d'una forta actitud distant dels alumnes envers l'escola. Les altres taxes de "resignació" i "poc escolars" matisarien un èxit esperable que genera les seves pròpies tensions i malestars.

Per tant, a més de poder corroborar certs enunciats clàssics de la sociologia de l'educació, la lectura territorial ens dona una complexa articulació entre el fracàs escolar, el tipus d'alumnat, el llistó de les

seves expectatives i la composició social de l'entorn. Aquesta articulació té configuracions diferenciades segons els territoris o, millor dit, els territoris fan que l'articulació d'aquests elements sigui singular. D'aquí que les condicions de l'èxit i del fracàs escolar adquireixen configuracions locals distintives.

Gràfic 5.1



5.4. ÈXIT ESCOLAR I TERRITORIS A BUP

Els territoris escolars del BUP són similars als de l'EGB, però amb determinades especificitats. Hi ha cinc pols territorials que assimilen a alguns dels pols de l'EGB, i es creen noves configuracions i composicions internes de les tipologies. Desapareix el perfil des "centres urbans" que quedaria englobat en el corresponent a la "corona interior", però n'apareix un de nou, el perfil "regió metropolitana" que ve a distingir-se com a diferenciat respecte dels "barris populars metropolitans".

**LA CORONA INTERIOR. Una concentració de fracàs
(7 escoles i 32%)**

Es tracta d'un pol territorial que circumval·la la Regió Metropolitana, i es defineix per ser una extensa àrea industrial i industrial-terciària en creixement i amb un nivell de renda mitjana-alta. La composició del seu hàbitat es caracteritzaria per una dimensió rural, incloent-hi també nuclis urbans majors de 45.000 habitants. Entre aquests, el barris més significatius i que defineixen millor la tipologia són els del centre urbà i la zona de l'Eixample interclassista.

En aquests territoris, les classes mitjanes i treballadores estan representades (30% respectivament) per sobre de les classes més benestants. Cal considerar, però, l'elevada taxa de "desconeguts" (24%) que faria desequilibrar aquest aparent interclassisme. L'èxit i el fracàs tenen les manifestacions següents:

**** En contra del que hi havia a l'EGB, la tipologia de fracàs que predomina al BUP és la dels "limitats sense expectatives" (25%). En aquest territori s'arriba a concentrar quasi la meitat d'aquest tipus de fracàs. En canvi, les tendències que apuntava a sobrerrepresentar el fracàs "en conflicte" a l'EGB s'acaben de confirmar al BUP: arriba al 13% i concentra quasi la meitat dels fracassos "en conflicte" que apareixen al conjunt de la mostra. Les taxes d'èxit són iguals a la mitjana. Per tant, el mateix territori adquireix al BUP la imatge inversa a la que oferia a l'EGB.**

**** Les tipologies de fracàs representen el 39%, mentre que les d'èxit arriben al 58%.**

**** Aquest èxit, en canvi, està condicionat per una presència elevada d'"alumnes resignats": la meitat dels estudiants residents en aquest territori ho són i hi ha la tendència que apuntàvem a l'EGB. El que succeeix és que "l'aplicació amb moderació" dels mateixos resignats a primària sembla retraduir-se en un fracàs "limitat sense expectatives" al BUP. I en acabar el BUP, la resignació agafa trets d'hàbits "poc escolars".**

**** Les expectatives, en canvi, es xifren en una major propensió a l'aspiració universitària com a via d'iniciació professional (24%), condicionada però per anticipacions negatives que no la veuen del tot clara (36%). Si tres de cada cinc alumnes tenen expectatives superiors, un de cada cinc prefereix marcar-se una orientació més ocupacional i l'altre 20% s'autodefineix com un estudiant dolent i sense definició d'expectatives.**

***BARCELONA CIUTAT. Una manca de dades
(3 escoles i 14%)***

La ciutat de Barcelona formaria també un pol únic, caracteritzat per ser una àrea industrial-terciària en congestió i amb un nivell de renda alt.

Les famílies de classe alta també estan sobrerepresentades respecte a la mitjana del conjunt (26%), i s'incrementa el percentatge de "desconeguts" fins al 50%. La manca d'informació ens impedeix acabar de caracteritzar aquest territori, però pel que es desprèn s'assemblaria molt al presentat a l'EGB. La dialèctica èxit-fracàs es manifesta així:

**** La manca de dades afecta totes les tipologies de fracàs, segurament per l'incompliment d'informació per part dels tutors. No tenim informació del 51% dels casos. L'altre meitat es reparteix amb certa sobrerepresentació de l'èxit "virtuós" i del fracàs "en conflicte".**

**** La meitat dels alumnes ens resulten desconeguts (46%). Entre la resta, predominen els "alumnes resignats".**

**** L'expectativa universitària és la més abundant (32%), però la combinada entre un projecte formatiu entremig (COU o FP2) i una expectativa d'ofici més immediat se situa en el 41%. Per tant, només un de cada tres alumnes que han arribat al 3r de BUP aspiren a continuar un itinerari acadèmic superior en aquest territori.**

***ELS BARRIS METROPOLITANS: Alumnes estudiosos d'èxit moderat
(4 escoles i 18%)***

És un pol territorial que fa distintius els barris populars de l'Àrea Metropolitana de Barcelona i les condicions de congestió de la seva estructura productiva.

En aquest pol territorial, també hi predomina la manca de dades (47%). Però la seva estructura social apunta cap a una sobrerepresentació de les famílies obreres (34%), i es repeteix el que hem comentat en caracteritzar aquest territori a l'EGB.

**** En contra del que passa a l'EGB, l'èxit i el fracàs al BUP en aquests territoris fa reduir el tipus "en conflicte" a un baixíssim 3%. El fracàs "limitat sense expectatives" continua estant sobrerepresentat però el que despunta com a més significatiu és "l'aplicat amb moderació". Quasi la meitat dels alumnes d'aquests territoris mostren aquest tipus d'èxit. Apareix, doncs, una considerable inversió de la tendència que presentava l'EGB.**

**** Aquesta inversió s'aprecia en un percentatge d'èxit del 70% i una taxa de modalitats de fracàs que es redueix al 27%. Als barris metropolitans, l'educació secundària via BUP constitueix un escenari d'èxits.**

**** Entre la composició de l'alumnat, es reproduïxen les característiques que presentaven a l'EGB. Predominen els "alumnes estudiosos" (38%) i les "altres noies" apareixen sobrerepresentades respecte a la mitjana (25%). L'èxit escolar en aquest territori sembla correspondre's amb un perfil d'alumnat més aviat femení perquè abunden les noies en el perfil d'"estudiós".**

**** L'expectativa més representada correspon a la universitària, però s'hi aprecia lleugerament una anticipació negativa (27%). També estan molt representades les expectatives de tipus ocupacionals: un de cada cinc alumnes de BUP d'aquests territoris aspira a assolir un nivell d'ofici.**

***REGIÓ METROPOLITANA: Territoris de l'èxit resignat
(4 escoles i 18%)***

Es l'única tipologia del BUP que no apareix a l'EGB i vindria a ser una traducció de la primera tipologia d'EGB ("zones centrals urbanes"), però delimitada per la seva condició metropolitana. Aquest pol s'articula entorn als barris interclassistes dels centres urbans metropolitans.

Els "desconeguts" baixen al 19%, fet que ens permet definir socialment aquest territori amb una major concreció. Se'ns mostra com un entorn de composició bàsicament interclassista, amb molta representació les classes benestants (25%) i les treballadores (30%).

****** El percentatge de desconeguts és considerable: un de cada quatre tipus d'èxit-fracàs ens resulta "desconegut". La resta es reparteix amb percentatges per sota de la mitjana, però són més significatius els tipus d'èxit que no els de fracàs.

****** Sense comptar els desconeguts, els èxits es xifren en el 55% i els fracassos en el 22%.

****** Els alumnes desconeguts representen el 22%. La resta es caracteritza per respondre a la mitjana del conjunt. Així, predominen els "alumnes resignats" (39%) per sobre dels "alumnes estudiosos" (20%).

****** Pel que fa a les expectatives, un de cada tres alumnes expressa una anticipació negativa i insegura respecte a la definició del seu futur immediat. Les aspiracions universitàries (23%) i les anteriors a les universitàries (37%) es mantenen en relació a la mitjana del conjunt.

***RESTA DE CATALUNYA: territoris de l'èxit
(4 escoles i 18%)***

Vindria definida per concentrar els municipis urbans menors de 45.000 habitants que es dispersen per la resta del conjunt territorial de

Catalunya. Les escoles d'aquest pol se situarien en el centre urbà d'aquests municipis intermedis.

En aquest pol territorial, solament existeix un 6% de pèrdua de dades. Presenta una estructura social que ve a ser la fotografia inversa a la que es presentava a l'EGB. Si a primària aquest territori quedava fortament dualitzat entre dos terços de classes baixes i un altre de classes mitjanes, al BUP apareix definit per estar molt representades les classes benestants i mitjanes fins arribar al 78%. És el territori que més acusa el canvi de clienteleles socials respecte al que presentava l'EGB, i s'indueix un fort procés de selecció que deriva a les classes baixes a altres itineraris educatius.

**** Per això, no és estrany que predominin les tipologies d'èxit. Els "aplicats-moderats" suposen quasi la meitat del total i els "virtuosos" el 28%. El fracàs "en conflicte" apareix, en canvi, sobrerepresentat. En contra del que passava a l'EGB, el tipus "limitat sense expectatives" està poc representat (10%).**

**** Les tipologies d'èxit (74%) sobrepassen les de fracàs (20%).**

**** Quant a la composició de l'alumnat, es repeteixen les constants de les mitjanes del total: dos de cada cinc alumnes són "resignats", un de cada cinc són "estudiosos" i la resta es reparteixen entre desconeguts i "les altres noies".**

**** La formulació d'expectatives es manté amb relació a la mitjana del conjunt: un de cada tres té aspiracions universitàries, un de cada tres pre-universitàries i el terç restant es reparteixen entre l'anticipació insegura i/o negativa i la via ocupacional a oficis de nivell FP2.**

RESUM: èxit i fracàs i territoris al BUP

Aquest cicle té característiques pròpies interessants si el comparem amb l'EGB. Els territoris es configuren pràcticament de la mateixa manera, i únicament desapareixen els que abans eren centres urbans. Aquests estan dispersos entre la corona interior i un nou pol territorial: la regió metropolitana. La territorialitat del BUP apareix, doncs, com una

agregació de la territorialitat de l'EGB però de característiques més metropolitanes.

En termes de l'èxit i del fracàs, es confirmen certes tendències que els mateixos territoris mantenen a l'EGB, i també evidencien la inversió de determinades tendències:

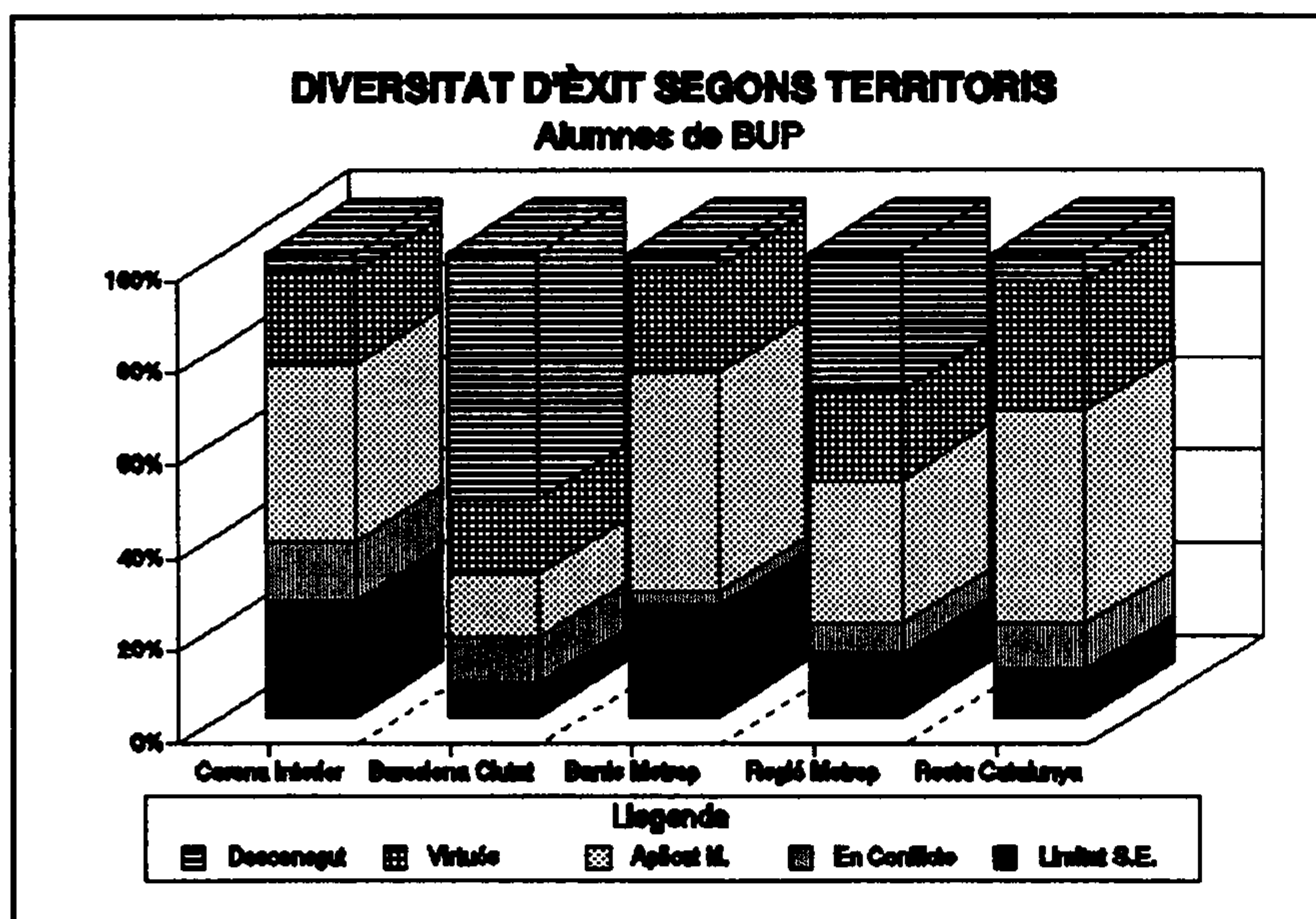
**** els percentatges de fracàs són molt més reduïts que a l'EGB. Tots els territoris baixen les taxes, excepte en el cas de la corona interior (al BUP arriba al 38%).**

**** en aquest territori es constata un canvi rellevant respecte a l'EGB: passa a concentrar la meitat del fracàs "limitat sense expectatives" i "en conflicte" de tot el conjunt de la mostra. El fet que la meitat de l'alumnat sigui del tipus "resignat" ens reflecteix una situació del fracàs escolar preocupant.**

**** el revers d'aquesta problemàtica el trobem als barris metropolitans: la tipologia que puja considerablement respecte a l'EGB és l'èxit "amb moderació" (quasi la meitat dels alumnes), i s'inverteix la tendència predominant de fracàs que presentava a primària.**

**** el canvi de clienteleles socials respecte a les d'EGB és generalitzable en cadascun dels territoris, però es fa més palès al pol resta de Catalunya. Aquest fet explicaria el major percentatge d'èxit que es dona al BUP, però no donaria resposta a l'increment dels tipus més distants d'alumnat ("resignats" i "poc escolars"). Sembla que és un efecte inherent a la secundària: es conviu amb una actitud distant que fa relativitzar l'èxit assolit.**

Gràfic 5.2



5.5. ÈXIT ESCOLAR I TERRITORIS A FP

A FP, les tipologies que en resulten són tres. Adquireixen configuracions similars als territoris de l'EGB i el BUP, però amb una combinació diferent d'elements definitoris. Un ja apareixia a l'EGB: els **centres urbans**. En el cas de l'FP, aquest perfil territorial incorpora també una dimensió metropolitana similar al pol "regió metropolitana" del BUP. La segona tipologia és una síntesi que incorpora pols territorials anteriors: ens referim a un territori que a l'FP adquireix una dimensió concreta com a "**barris populars metropolitans**". El tercer pol territorial està compost per les "**zones rurals**". En aquesta ocasió, no hi ha una delimitació geogràfica com amb la caracterització anterior de la "corona interior".

A l'hora d'analitzar l'èxit i el fracàs a l'FP farem una distinció entre el primer grau (FP1) i el segon grau (FP2). Aquesta diferenciació també afecta els pols territorials: a l'FP2 hi ha les tres tipologies però a l'FP1 només n'hi ha dues (els *centres urbans* i els *barris populars*

metropolitans). En presentar cada territori, presentarem alhora l'èxit i el fracàs de cada nivell de l'FP.

***ELS CENTRES URBANS. Uns territoris internament diferenciats
(10 escoles i 56% de l'alumnat)***

Aquest perfil recull les zones del centre urbà de les ciutats més grans de Catalunya, tinguin o no la condició de metropolitana. Inclou dos dimensions específiques quant a tipus de barri: d'una banda, els **barris interclassistes** i, de l'altra, els **barris de classes mitjanes**. En funció de l'heterogènia o homogènia composició social, els *centres urbans* presenten rellevàncies específiques que comentarem. No obstant això, els alumnes d'aquests pols territorials tendeixen a provenir d'altres localitats diferents on s'ubiquen els centres.

La composició social d'aquest pol territorial es polaritza en dos subàrees territorials. En la primera subàrea (**interclassista**) les classes obreres s'apropen a la mitjana del conjunt (58%), les classes mitjanes estan poc representades (18%) i les classes benestants molt representades (19%). A la segona subàrea (**classes mitjanes**), en canvi, les famílies treballadores són les poc representades en favor de les classes benestants (14%) i, especialment, de la classe mitjana (60%).

Operem amb aquesta dualitat interna que no altera la consistència de la tipologia *centres urbans*, malgrat presenti especificitats pel tipus d'èxit i de fracàs que s'hi dona. Detallem les diferències internes que presenta aquest pol territorial:

**** Al conjunt d'aquest territori predomina el fracàs "aplicat amb moderació": una mica més de la meitat dels alumnes ho exemplifiquen. Les dues subàrees mantenen un mateix nivell d'èxit "virtuós" (el 8%). La diferència interna en aquest territori sorgeix amb les tipologies de fracàs:**

***** A les subàrees interclassistes amb fort component obrer predomina el fracàs "limitat sense expectatives": un de cada quatre alumnes ho manifesten.**

***** A les subàrees de classes mitjanes el fracàs més representat és el "conflictiu": un de cada tres alumnes.**

**** Les formes d'èxit arriben al 61% i doblen el 31% de percentatges de fracàs.**

A l'FP2, els comportaments d'èxit i de fracàs en aquests territoris es significaria pel predomini rellevant de l'èxit que apareix, però, polaritzat entre "l'excel·lència" o l'"aplicació òptima" (31%) i "la moderació" (24%). Els "limitats" es redueixen al 6%. Aquestes dades es fan relatives si tenim en compte que només coneixem l'èxit i el fracàs de dos de cada tres alumnes d'FP2 en aquests territoris. La resta ens resulta desconeguda.

***BARRIS POPULARS DE BARCELONA CIUTAT: diversitat d'èxits moderats
(6 centres i 33%)***

És el territori delimitat pels barris populars de Barcelona, amb l'exclusió de la resta de barris d'altres ciutats metropolitanes. La procedència majoritària de l'alumnat prové del mateix barri on s'ubica el centre.

L'estructura social i familiar d'aquests territoris es caracteritza per la molta representació de classes treballadores (43%) i la quasi absència de classes benestants (3%). Les configuracions d'èxit i fracàs en aquests barris es caracteritza per:

**** A FP1, per la molta representació de l'èxit "aplicat amb moderació" (69%). Dintre d'aquest tipus, però, la meitat està constituït per la variant "semiconflictiva". La resta de tipus de fracàs i èxit mantenen la tònica regular de la mitjana, excepte el cas "limitat sense expectatives" que es redueix a la meitat.**

**** En resum, les diverses fraccions de l'èxit sumen el 75%, mentre que les fraccions del fracàs suposen el 17%. La resta apareix com a desconeguda.**

**** Solament coneixem l'èxit i el fracàs de la meitat dels alumnes d'FP2 en aquest territori. L'altra meitat manifesta una sobrerrepresentació del fracàs "limitat sense expectatives" (43%) i manté la mitjana d'èxit "virtuós" (10%).**

ZONES RURALS: un major èxit (2 centres i 11%)

Pol únic que distingeix un **hàbitat rural**, ja sigui concentrat o dispers en el territori de l'interior de Catalunya. Les especialitzacions productives no fan rellevant definir i construir aquesta tipologia, només si es tracta de comarques **agro-industrials estancades**. Aquestes es correspondrien, bàsicament, amb les terres de ponent.

Els alumnes enquestats d'FP en aquests territoris cursaven tots el segon grau (FP2). Les seves diferències d'èxit i fracàs vénen donades per un predomini de la "moderació" (40%) i una major sobrerrepresentació de l'èxit "virtuós" (18%) i del fracàs "limitat" (22%).

RESUM: èxit i fracàs i territoris a l'FP

La territorialitat de l'FP apareix com la més singular, i es dualitza més que a l'EGB o al BUP pel seu caràcter marcadament urbà o més aviat rural. Hem treballat a partir de dos pols urbans (**centres urbans i barris populars de Barcelona**) i un pol semiurbà però de fort component agro-rural (**zones rurals**). Segurament, la diversitat territorial de l'FP no pot reduir-se a tres únics escenaris, però aquestes agrupacions significatives cal entendre-les, més que res, com les diferenciacions territorials més antagòniques que presenten les escoles de la mostra entre elles.

Quant a la distribució de l'èxit i del fracàs, cal advertir un fet remarcable: el 55% dels alumnes enquestats són de la zona dels **centres urbans**, però la immensa majoria no resideix en el mateix barri on s'ubica l'escola. Un dels elements significatius d'aquest territori és, justament, la procedència d'alumnes d'altres localitats. Per això, a l'interior d'aquest pol territorial es distingeixen dues subàrees amb clienteleles diferenciades: una que coincideix amb l'entorn típic dels centres urbans i una altra de fort component obrer que es trasllada als centres urbans per cursar l'FP (ja sigui FP1 o FP2).

**** Aquesta distinció és rellevant, ja que el tipus de fracàs o d'èxit que es dona en el mateix territori dependrà molt d'aquest fet:**

-- els provinents de subàrees obreres presenten un èxit "amb moderació" (54%) i concentren el fracàs "limitat sense expectatives" (el 80% del total de casos d'FP1 d'aquest tipus de fracàs es localitzen en aquesta subàrea).

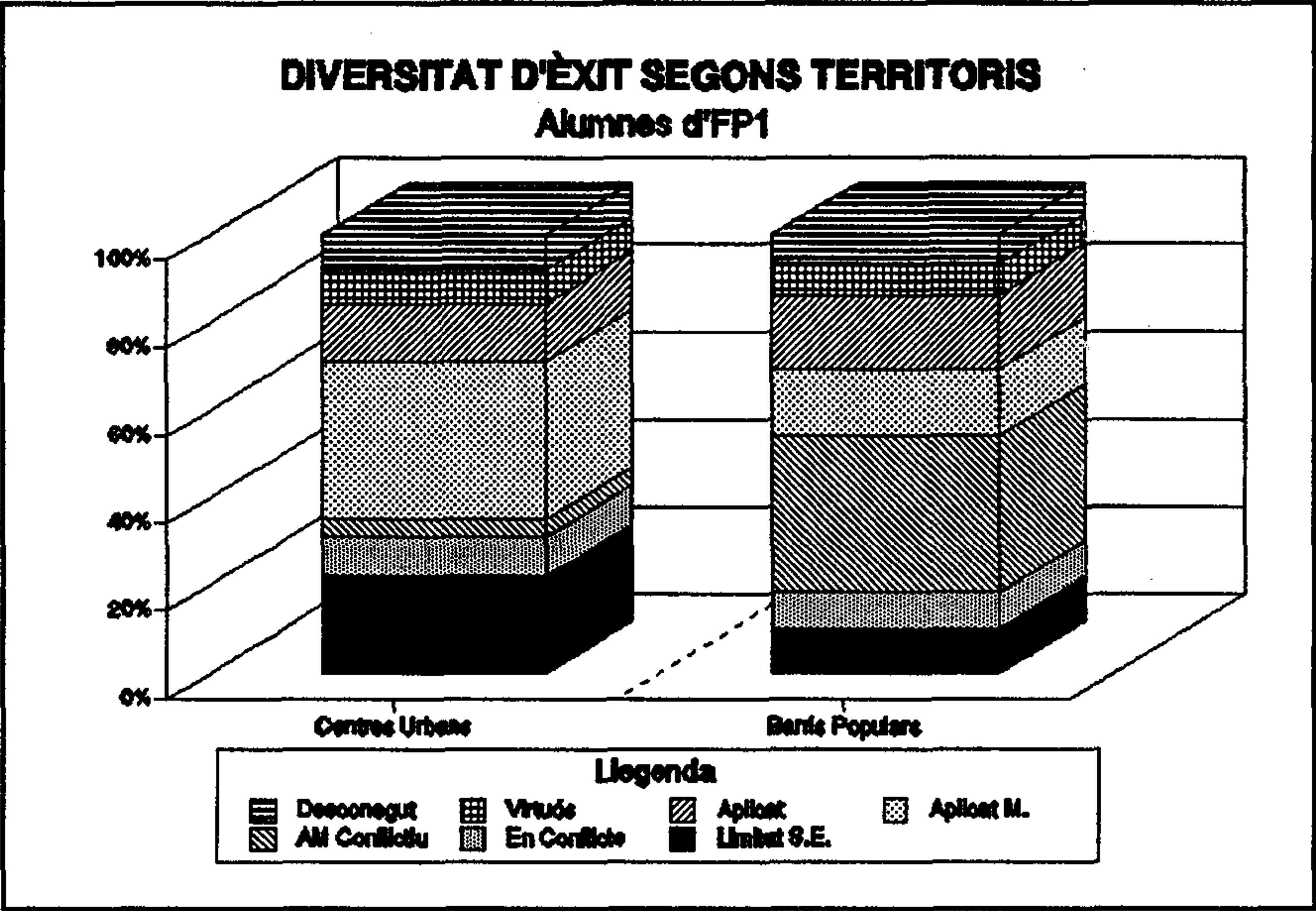
-- per contra, els alumnes provinents de barris de classes mitjanes presenten el mateix tipus d'èxit i amb la mateixa proporció (51%) però expressen un tipus de fracàs diferent: el fracàs "en conflicte" (30%). La major conflictivitat, doncs, en aquest territori no es correspon amb la clientela obrera sinó amb la clientela de classes mitjanes. Un de cada tres alumnes d'aquestes subàrees fracassa "en conflicte" a FP1.

** En l'altre territori urbà, els **barris populars**, trobem l'altra concentració de fracàs "en conflicte", però adquireix una dimensió no tant de fracàs sinó d'èxit "moderat" amb característiques semiconflictives. Aquests mig exitosos representen el 36% dels casos, mentre que el fracàs estrictament "en conflicte" assoleix només el 8%. Per tant, la suposada major conflictivitat de les clienteles obreres a l'FP seria matisada per aquestes dades.

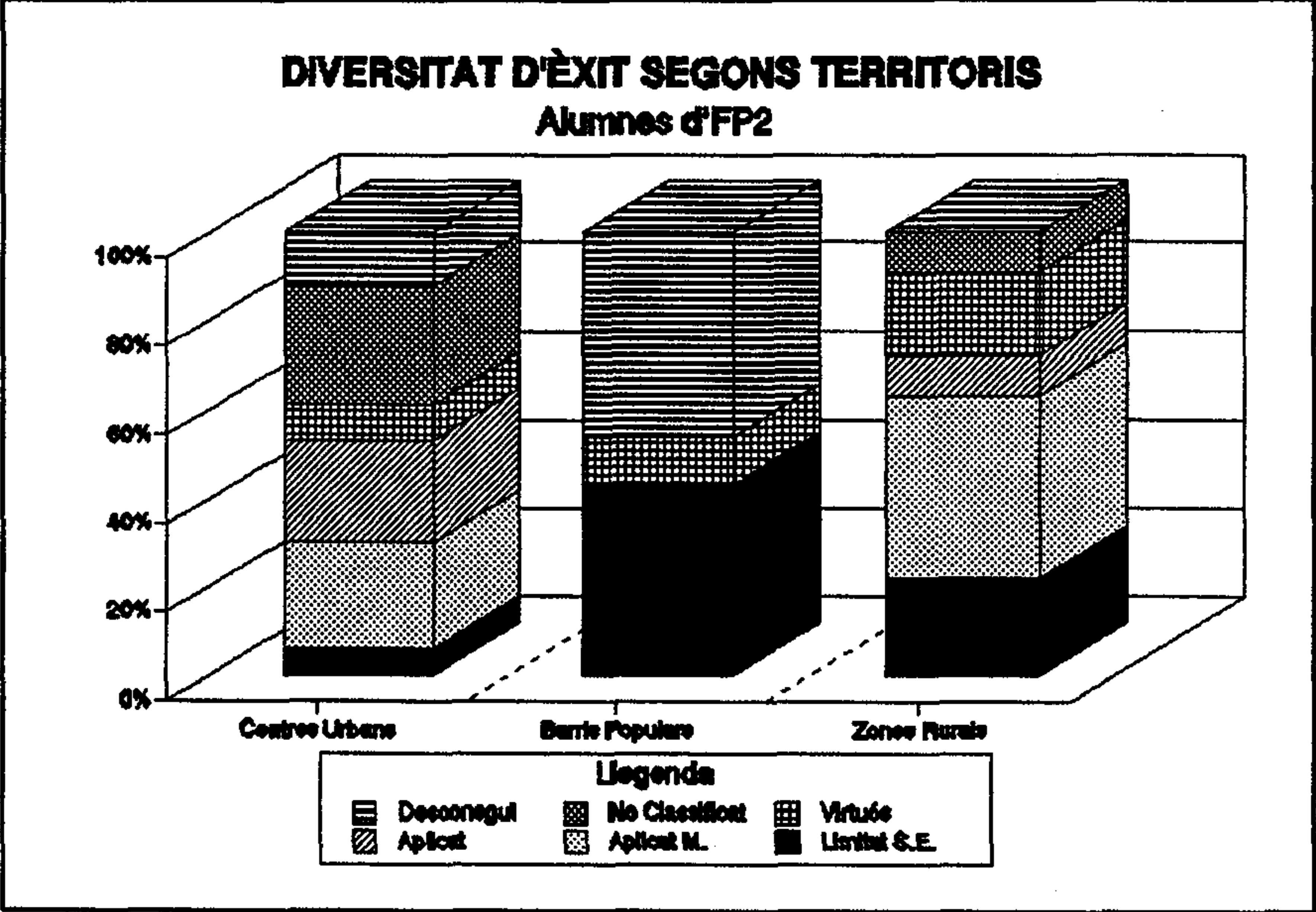
** En línies generals, el resultat que predomina a l'FP1 i a l'FP2 seria una diversitat de situacions d'èxit o semièxit "moderat" que destaquen, sobretot, en els territoris menys afavorits (subàrees obreres de **centres urbans, barris populars i zones rurals**). En el territori més afavorit (centres urbans amb clienteles mitjanes), tot i que predomina el mateix semièxit, el subtipus "en conflicte" despunta com a un fet diferencial.

** Una vegada s'han fet aquests comentaris, no sembla que el territori a FP sigui una variable suficientment discriminant o diferenciadora. S'observa un comportament més o menys homogeni que no es compleix tan sols en les excepcions que hem destacat. Segurament, les dades ens estan oferint un escenari molt més interterritorial que no pas a l'EGB o al BUP: les taxes d'èxit i de fracàs a l'FP varien més a causa d'altres variables, més enllà de la territorial.

Gràfic 5.3



Gràfic 5.4



6. LES GENERACIONS ESTUDIADES

En aquest capítol presentem els resultats de l'anàlisi generacional de cada cicle educatiu. La recerca no s'ha dirigit únicament a enquestar de manera aleatòria grups-classe de cada curs terminal d'EGB, BUP, FP1 i FP2, sinó que s'ha contextualitzat els alumnes enquestats segons la generació escolar a què pertanyen. D'aquesta manera, hem reconstruït la sèrie de continuïtats i discontinuïtats que han afectat les generacions al llarg de tota l'EGB, el BUP o l'FP. Per fer operatiu aquest enfocament retrospectiu, hem fet servir un instrument de recollida de dades anomenat "Fitxa Generacional" (FG).

Aquest instrument ha estat complimentat a partir de l'exercici retrospectiu fet a cada escola enquestada, demanant els llistats nominals de les promocions originals i comprovant les causes de baixa i d'alta que han afectat la composició genuïna de cada cohort al llarg de tota l'etapa. Aquest exercici s'ha servit de fonts documentals i de preguntes a tutors que coneixen la generació.

L'esforç ha resultat útil per poder reconstruir les generacions estudiades, però també ha posat de manifest *l'escassa formalització de la informació*, ja que no hem trobat en cap de les 71 escoles enquestades un seguiment periòdic de les promocions que hi passen i acaben els cicles.

Finalment, a l'apartat 4, es presenten les dades estadístiques sobre tota la generació a partir de les estadístiques publicades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, que malgrat la seva limitació, aporten algunes dades generals sobre les pèrdues escolars en el moment del pas de cicle d'EGB als ensenyament secundaris.

I. L'explotació de les dades ens permet elaborar una imatge longitudinal i retrospectiva, un mena de *balanç generacional* que recull el grau de mobilitat interna i externa que han protagonitzat les generacions de cada escola estudiada. D'aquesta manera, hem comptabilitzat:

- ** canvis de centre** (canvi de centre per baix rendiment, canvi de centre per mobilitat familiar i altres causes de baixa);
- ** fluctuacions** (baixes de la generació per repetició, incorporació de nous alumnes i altes de repetidors d'altres generacions);
- ** ruptures** (abandons escolars) i
- ** continuïtats** (genuïns).

El total d'alumnes resseguits en la reconstrucció de les tres generacions ha estat de 5.517 individus. Els hem comptabilitzat per analitzar el comportament generacional que es dona en cada cicle educatiu. Aquest exercici no estava, doncs, dissenyat per resseguir els itineraris de sortida una vegada acabada l'EGB, el BUP, l'FP1 o FP2, sinó per conèixer quines variacions poblacionals s'hi donen dintre de cada etapa.

D'aquí que un dels indicadors més reveladors amb el qual hem treballat sigui el que ens informa de la *genuïnitat de la generació present a l'escola*. És a dir, el conjunt d'alumnes que, sense canviar d'escola i sense perdre la seqüència regular dels cursos, arriba al curs terminal de l'etapa.

Aquest indicador ens informa, especialment, de les condicions d'estabilitat o inestabilitat no solament al sistema educatiu sinó a l'interior de les escoles. L'índex de genuïnitat s'altera considerablement, tal i com veurem, en funció del sexe, en funció del tipus d'escoles i en funció de l'especificitat dels nivells educatius. Així, per exemple, la major genuïnitat es dona a l'etapa obligatòria de l'EGB (64%) i la menor es manifesta a l'FP2 (27%). Al BUP s'arriba a un índex comparable a l'EGB (el 62%) i a l'FP1 baixa fins al 57%. Més endavant entrarem en l'anàlisi detallada de la desigual significació que adquireix aquest índex.

Quadre 6.1

Índex de genuïtat de les generacions estudiades

nivell educatiu	alumnes (absoluts)	originals (%)	alumnes (absoluts)	genuïns (%)
EGB	1.075	100	688	64
BUP	2.156	100	1.336	62
FP I	1.855	100	1.065	57
FP II	430	100	117	27

II. Els canvis en una generació s'han identificat amb els fluxos següents. Les baixes s'han classificat així:

- baixes per canvi de centre per mobilitat familiar (mobilitat familiar)
- baixes per canvi de centre per altres motius (altres)
- baixes per canvi de centre per baix rendiment, és a dir, repetir curs en un altre centre (baix rendiment)
- baixes per repetir en el mateix centre (repetidors)
- baixa per abandó dels estudis (abandons)

Les altes s'han classificat així:

- altes d'alumnes que vénen d'altres centres, tant si repeteixen curs com si no repeteixen (nous alumnes)
- altes d'alumnes per altres causes (altres altes)
- altes per repetició de curs en el mateix centre. S'incorporen a la generació (repetidors)

III. Una lectura longitudinal de les dades generacionals ens aportarà elements enriquidors de cara a contextualitzar i significar el grau de diversitat escolar i acadèmica amb què hem treballat. A tall d'exemple, resulta revelador constatar el caràcter desigual de les fluctuacions generacionals a cada etapa educativa. Especialment pels *fluxos de pèrdues o abandons prematurs* al BUP i a l'FP. En cada centre estan catalogats com abandons. Però a nivell de tota la generació, es pot conèixer amb més precisió restant les altes i les baixes. Quan la

diferència és negativa indica el nombre d'alumnes que abandonen una escola i no s'incorporen a una altra, és a dir, abandonen els estudis, suposant que el conjunt de les escoles de Catalunya tenen una relació equilibrada amb la resta de l'Estat espanyol.

Mentre que a l'EGB hi ha una compensació perfecta entre altes i baixes, *al BUP hi ha un 12% del total generacional que es perd al llarg dels tres cursos* i, en el conjunt de l'FP, *un de cada quatre alumnes originals abandona els estudis (el 27%)*. Tal i com comprovarem, l'anàlisi generacional ha resultat fructífera per comptabilitzar els abandons a cada nivell educatiu, que és una manifestació del fracàs insuficientment quantificada fins ara.

Passem a analitzar el balanç generacional de cada cicle, tot indicant una sèrie d'observacions oportunes per facilitar la lectura de les dades. El lector les ha de tenir ben presents donat que l'exercici que farem és una mica complex:

**** Per una part, la suma d'alumnes genuïns i d'altes ens proporciona la quantificació terminal de la generació** (els que arriben a l'últim curs), que no necessàriament quadraran al 100%.

**** La raó és perquè justament el diferencial resultant, com hem indicat, ens informa del volum de pèrdues o abandons prematurs del cicle.**

**** Per altra banda, la suma de genuïns i de baixes sempre donarà el 100%, ja que representa el conjunt original de la generació.**

**** Els percentatges de causes d'alta i de baixa s'han calculat de forma fraccionada sobre el total d'alumnes originals.**

6.1. BALANÇ GENERACIONAL A L'EGB

Una compensació perfecta

Al llarg de l'EGB es produeixen tantes altes com baixes, i provoca una compensació perfecta que evita la descapitalització d'aquest nivell obligatori de l'ensenyament. Tal i com recull la Taula 6.1, el balanç generacional es salda amb la genuïtat de dos de cada tres alumnes i amb la baixa d'un alumne (36% de baixes), compensada, però, per l'alta d'un altre (36% d'altes).

Taula 6.1
Balanç generacional a l'EGB

ALTES 36%	ALUMNES GENUÏNS 64%
BAIXES 36%	
ALUMNES ORIGINALS 100%	

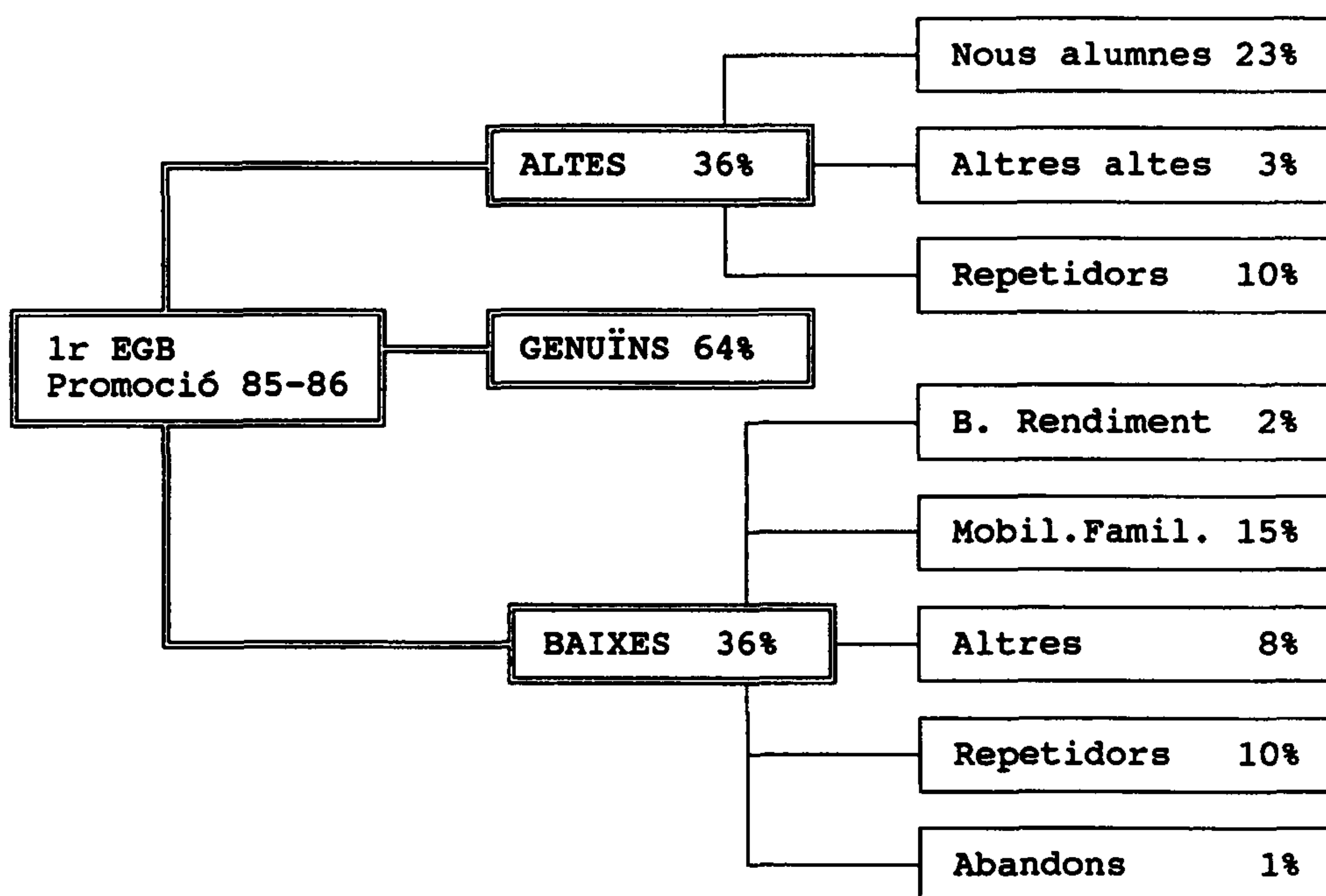
Dintre de les *causes de baixa* (36%) predominen les que tenen lloc per causes de mobilitat i **canvi de residència familiar (15%)**, factor que està en correspondència amb l'elevat percentatge d'altes de nous alumnes (23%), que no es pot assolir a la resta de cicles educatius i que ens dóna una imatge concreta de l'elevat grau de rotació escolar a l'EGB.

Les **repeticions** representen un 10% del total d'alumnes originals, distribuint-se de forma desigual en funció del tipus d'escola, tal i com veurem més endavant. L'**abandó** al llarg de tota la trajectòria de l'EGB es redueix a l'1%, percentatge al qual s'haurien de sumar part del 8% dels alumnes que són declarats com a "altres motius de baixa". Sota aquesta etiqueta, segurament s'amaga algun abandó.

Les causes d'alta (36%) es desagreguen entre la incorporació de nous alumnes (23%), altres motius d'alta (3%) i un 10% de repetidors d'altres generacions que s'incorporen a la que hem estudiat. Aquest percentatge és equivalent a les repeticions pròpies de la generació estudiada.

Taula 6.2

Trajectòria generacional d'EGB (1985-1993)



Les noies són les més genuïnes perquè repeteixen menys

De l'anàlisi de les dades es desprèn una major genuïnitat de les noies a tots els cicles educatius, que acaben amb regularitat i sense repeticions en major proporció que els nois. A l'EGB, les noies assoleixen un índex de genuïnitat del 68%, mentre que els nois arriben a una mica menys que la mitjana, al 62%.

La major genuïnitat femenina té com a causa una menor taxa de repeticions, ja que entre els nois, *un de cada set alumnes originals cau*

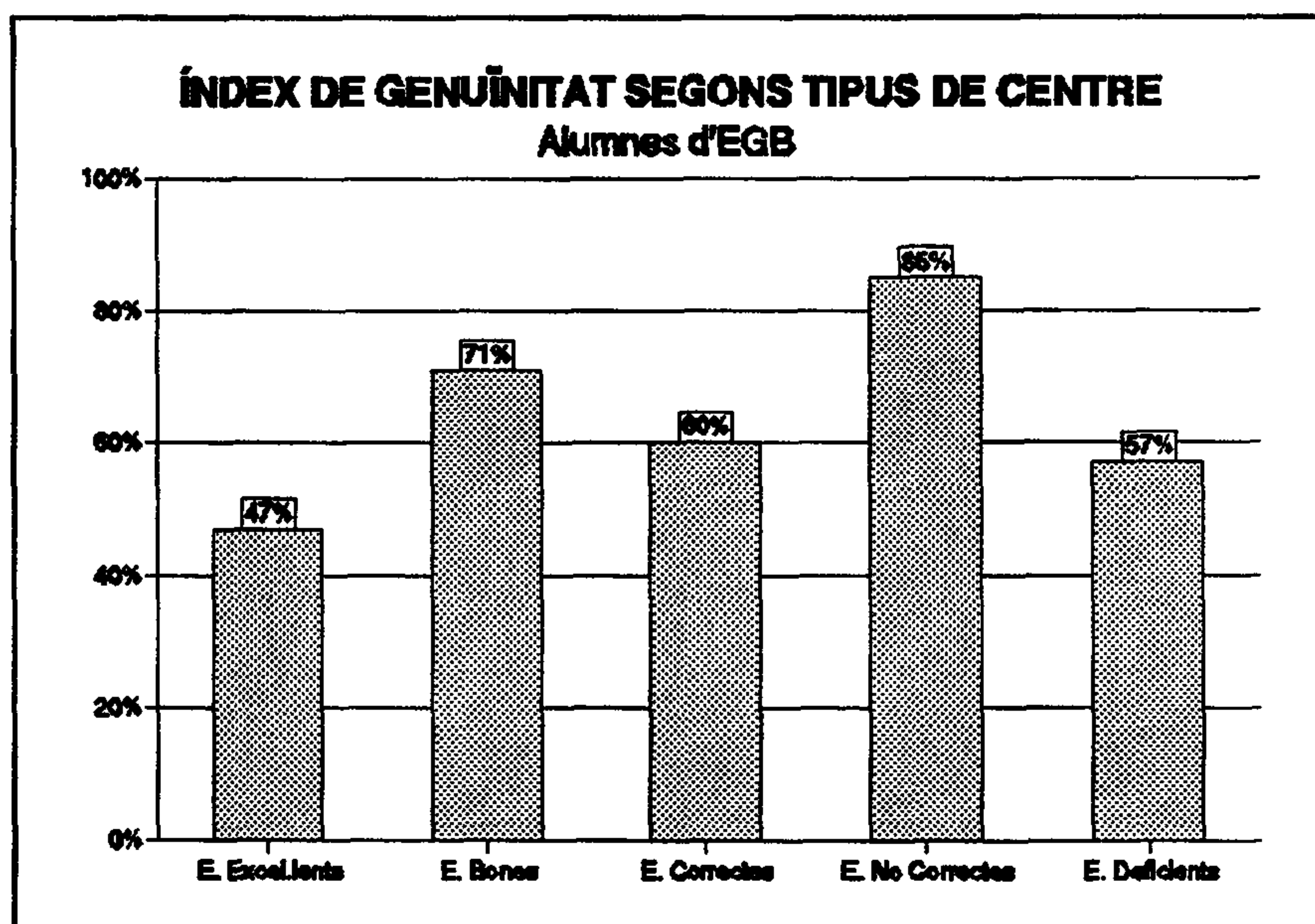
en repeticions de curs al llarg de l'EGB (14%). Només *una de cada vint-i-dues noies* (4,6%) perden la marxa regular de la promoció per repetir.

Comportament generacional i tipus d'escola

Hem creuat les dades generacionals amb les tipologies d'escoles que hem presentat al capítol 4. En aquest subapartat mostrarem com el comportament generacional és variable en funció del centre escolar.

El major percentatge de genuïtat apareix en les anomenades "bones escoles" (77%) i en les "escoles no massa correctes" (78%). Els índexs més baixos són entre les "escoles excel.lents" (49%) i les "escoles deficientes" (55%).

Gràfic 6.1



Pel que fa a la titularitat del centre, les escoles privades assoleixen un major percentatge de genuïtat. Quant a la diferència de gènere, les dones també resulten més genuïnes excepte en dos tipus d'escola: la "no

correcta" i les "deficients". Al quadre següent presentem el conjunt d'aquestes dades. Hem remarcat en negreta aquelles caselles on no existeix una de les dues titularitats.

Quadre 6.2

Índex de genuïtat per tipus d'escola i sexe (EGB)

Tipus d'escola	TOTAL		HOMES		DONES	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
ESCOLA EXCEL.LENT	49.	—	47.	—	49.	—
BONES ESCOLES	79.	64.	75.	50.	92.	100.
ESCOLES CORRECTES	66.	—	60.	—	75.	—
ESCOLES NO CORRECTES	70.	82.	71.	100.	67.	78.
ESCOLES DEFICIENTS	49.	61.	52.	61.	48.	61.
total	63.	66.	61.	65.	68.	69.

Per acabar de perfilar l'origen del nivell de genuïtat, cal fer referència als tipus i motius de baixa que han fet rebaixar o augmentar aquesta nivell. La **baixa per repetició** té lloc, sobretot, a les anomenades "escoles excel.lents" (26%) i a les "escoles deficients" (14%).

Les baixes per canvi de centre es reparteixen entre dos motius: **canvi per baix rendiment** i **per mobilitat familiar**. En el primer cas, predomina en les "bones escoles" (4%), i en el segon cas es torna a repetir la parella "excel.lents-deficients" (25 i 15%). L'**abandó**, com a motiu explicitat de baixa generacional i escolar, només apareix, com era d'esperar, als "centres deficients" (2%).

6.2. BALANÇ GENERACIONAL A BUP

Fora de l'etapa obligatòria, als ensenyaments secundaris ja no hi apareix la compensació generacional. Al BUP, per exemple, es produeixen moltes més baixes que no pas altes, amb una descompensació del 12%. Aquest percentatge el podem considerar com el *flux de pèrdua generacional o d'abandó prematur*. Encara que l'abandó es doni com una de les causes de baixes, sempre apareix infradimensionat com a motiu explícit. Per això el flux de pèrdua constitueix una dada més fiable perquè posa de manifest el balanç negatiu entre altes i baixes.

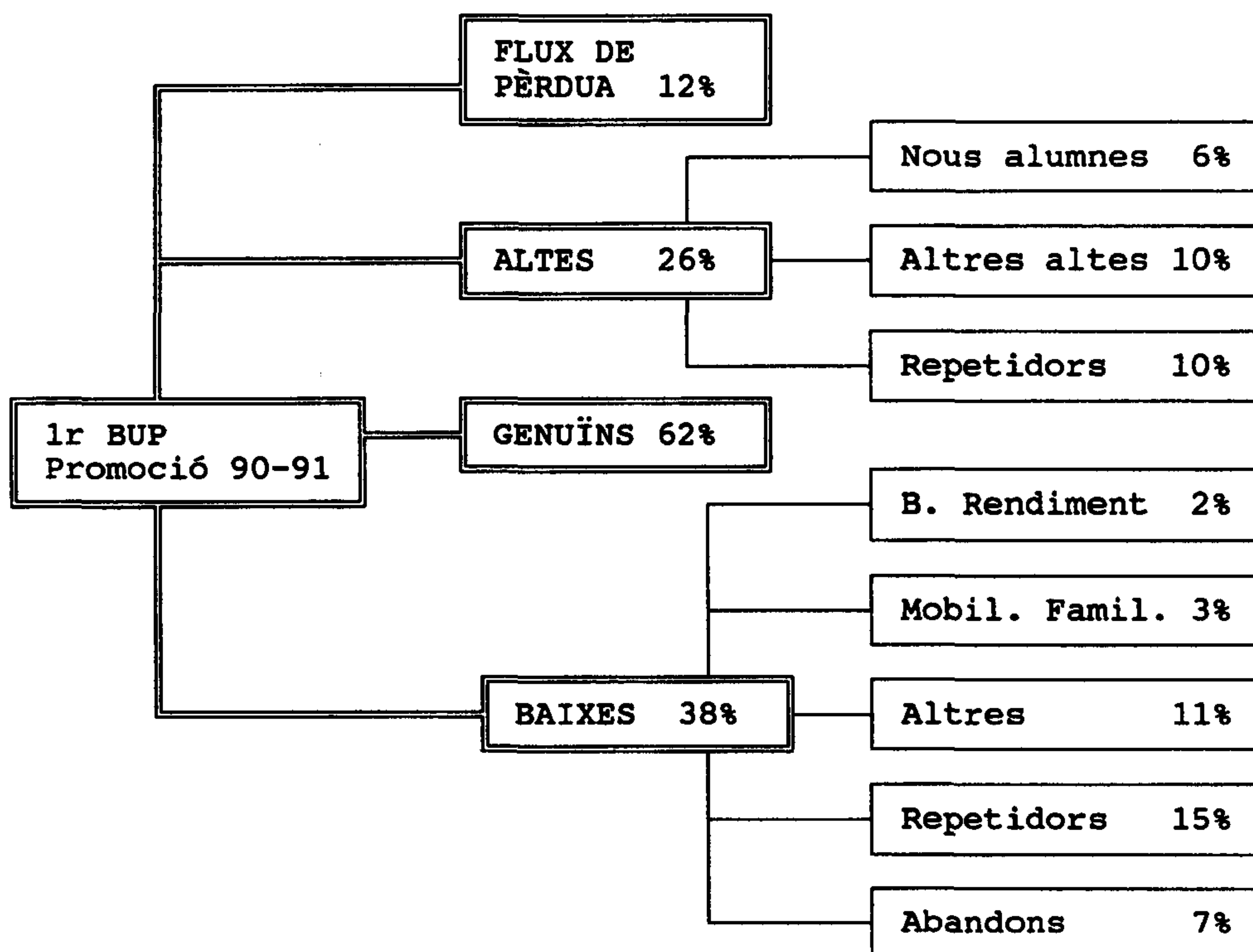
Amb un *índex de genuïtat del 62%*, el conjunt d'altes que origina el BUP només és del 26%, contra el 38% de baixes. Dintre de les *causes de baixa* adquireixen una major importància les directament relacionades amb el fracàs escolar: *repeticions (15%)*, *abandons (7%)* i *canvi de centre per baix rendiment (2%)*. Cal tenir en compte que una bona part dels individus registrats a l'ítem "altres causes" (11%) serien abandons.

Taula 6.3
Balanç generacional al BUP

ALTES 26%	ABANDONS 12%	ALUMNES GENUÏNS 62%
BAIXES 38%		
ALUMNES ORIGINALS 100%		

Les *causes d'alta (36%)* es desagreguen entre una baixa incorporació de nous alumnes (6%), altres motius d'alta (10%) i un 10% de repeticions, percentatge inferior a les baixes per repetició que pateix la generació.

Taula 6.4
Trajectòria generacional de BUP (1990-1993)



Un comportament generacional sense distinció de sexes

Els fluxos generacionals a BUP es produeixen en la mateixa proporció tant pels nois com per les noies. El 40% i el 38%, respectivament, causen baixen de la per motius equiparables: el 12% per repetir, entre el 14 i el 12% per altres causes de baixa i entre el 8 i el 7% per abandó.

El que sí s'observa, però, és certa distinció en funció del tipus de centre. Les noies apareixen com a més genuïnes per sobre dels nois però solament quan es tracta d'escoles de qualitat ("instituts excel.lents" i "privades de qualitat"), sobretot si són privades. També els superen quan es tracta d'escoles de baixa o qualitat intermèdia (resta de perfils de centres) de titularitat pública. En canvi, a les privades de la franja de baixa qualitat, es veuen superades pels nois.

Quadre 6.3

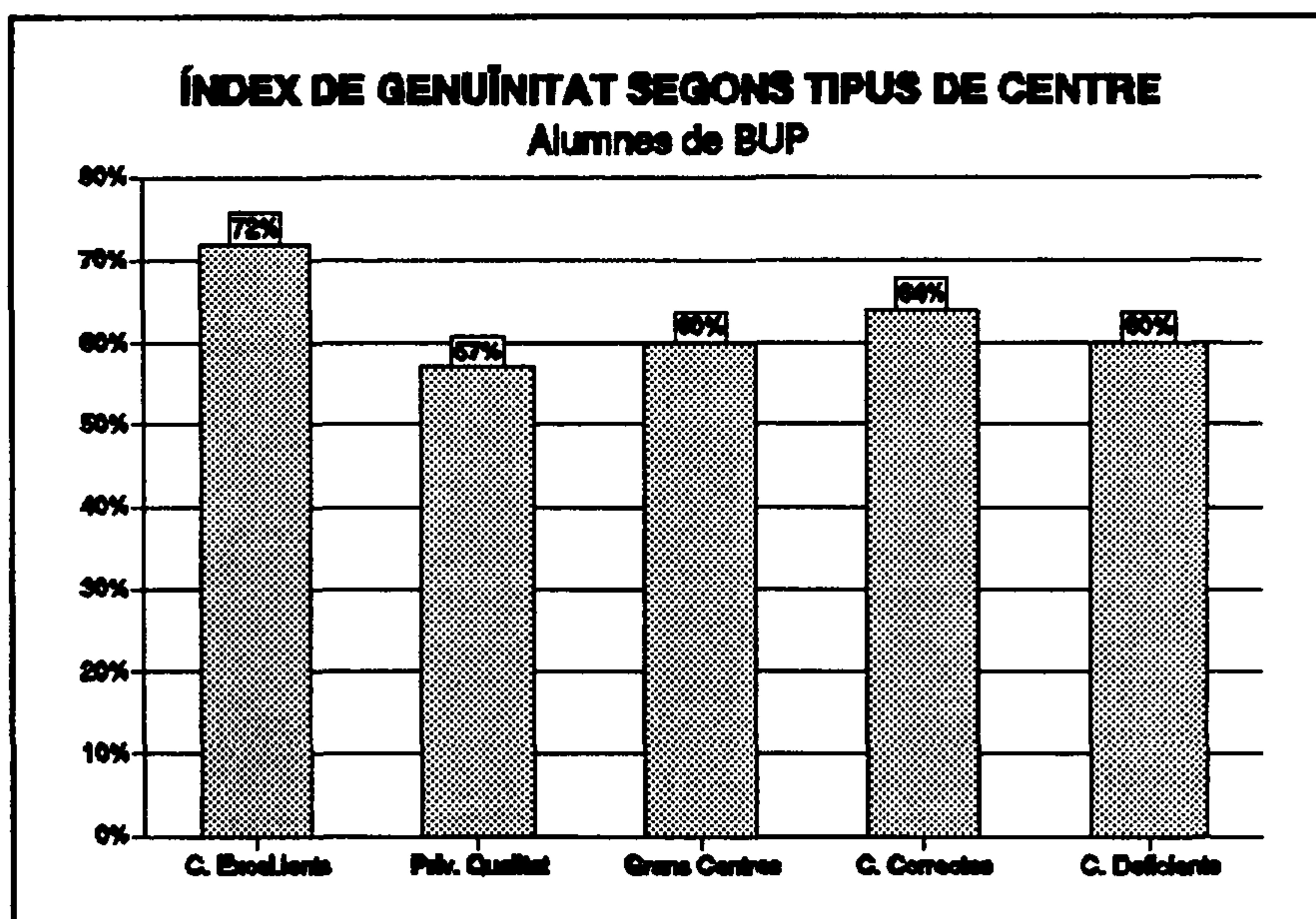
Índex de genuïnitat per tipus d'escola i sexe (BUP)

Tipus d'escola	TOTAL		HOMES		DONES	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
INSTITUTS EXCEL.LENTS	68.	76.	68.	72.	68.	83.
PRIVADES DE QUALITAT	—	60.	—	57.	—	60.
GRANS CENTRES	51.	68.	46.	79.	56.	56.
CENTRES CORRECTES	67.	62.	62.	67.	75.	57.
CENTRES DEFICIENTS	52.	—	43.	—	61.	—

Més baixes als centres públics

On menor índex de genuïnitat i majors baixes generacionals s'hi donen és als instituts públics, a causa d'una major proporció de la **repetició** en aquests centres: una mitjana del 18% de l'alumnat s'ha quedat repetint en un altre, o uns altres, cursos, mentre que a les privades només ha estat el 6%. També comparteixen una mateixa taxa d'**abandó** (entre el 6-7%).

Gràfic 6.2



La menor canvi generacional és entre les noies dels "instituts excel·lents" (83%) i entre els nois dels "grans centres" de titularitat privada (79%). En canvi, la major recomposició generacional és entre els nois que estudien als "grans centres" de titularitat pública i als "centres deficients", també públics (46% i 43%).

Un de cada vuit alumnes abandona

Tal i com hem indicat, al BUP les altes no acaben de cobrir les baixes d'alumnat, i es perd el 12% dels que van començar 1r de BUP, però que van abandonar el cicle sense acabar-lo. Els centres que més poden contribuir a alimentar els abandons, són aquells que més es descapitalitzen:

- ** les "privades de qualitat" (perden un 23% dels alumnes originals),
- ** els "centres correctes" (un 19%) i
- ** els "centres deficients" (un 18%)

6.3. BALANÇ GENERACIONAL A FP

Hem separat el balanç generacional de l'FP1 i l'FP2 per fer palès el comportament generacional desigual en tots dos subnivells de la formació professional.

A l'FP1 els abandons representen el 29% del conjunt generacional, que es caracteritza per la baixa capacitat d'atraure altes (14%) en contrast amb la magnitud de les baixes (43%) que genera. L'índex de genuïnitat de la generació és del 57%, tot i que la promoció es va agrupar i va començar a existir com a tal durant el curs 1991-92. A l'FP1 resulta del tot alarmant que en només dos cursos s'assoleixin aquestes xifres elevades.

Per contra, a l'FP2 el que veritablement crida l'atenció és el baixíssim *índex de genuïnitat (27%)* que ve donat per una elevada taxa de baixes, la més alta de tot el sistema escolar (73%), a causa de les múltiples repeticions i les baixes temporals a causa del servei militar, entre altres motius. Malgrat el prestigi que manté el segon grau, el percentatge d'*abandons (27%)* és comparable al que existeix al primer grau.

Taula 6.5
Balanç generacional a l'FP1

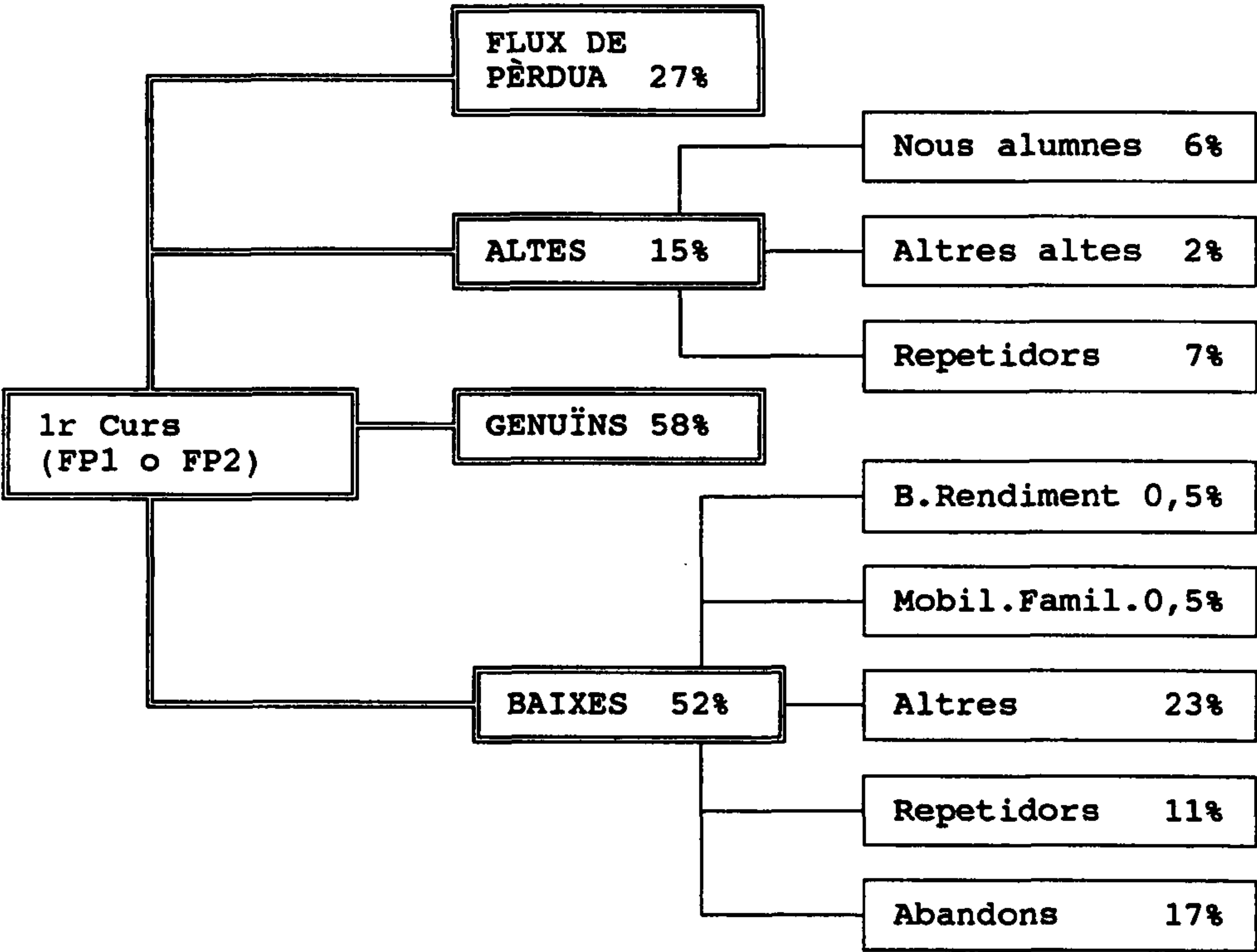
ALTES 14%	ABANDONS 29%	ALUMNES GENUÏNS 57%
BAIXES 43%		
ALUMNES ORIGINALS 100%		

Taula 6.6
Balanç generacional a l'FP2

ALTES 46%	ABANDONS 27%	ALUMNES GENUÏNS 27%
BAIXES 73%		
ALUMNES ORIGINALS 100%		

Hem considerat la trajectòria conjunta de l'FP per determinar i desagregar les causes de baixes i d'altres. Els resultats globals suposen un 52% *de baixes*, amb un predomini de les referides a causes directes o indirectes de fracàs: el 17% d'abandons, el 23% d'altres causes i l'11% de repetidors.

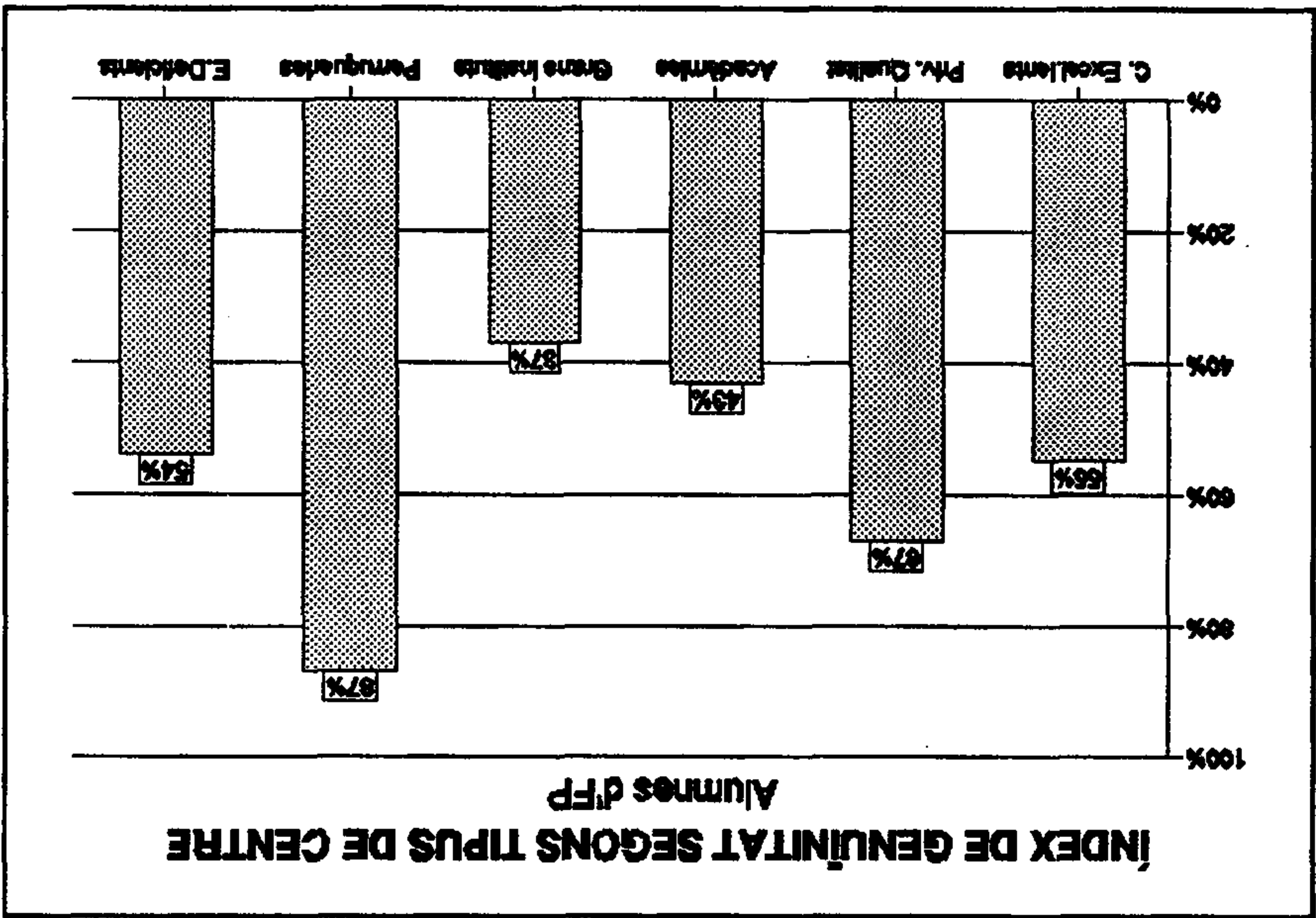
Taula 6.7
Trajectòria generacional conjunta d'FP. FP1 (1990-93) i FP2 (1989-93)



Comportament generacional i tipus de centres

Al conjunt de l'FP es tornen a repetir les constants que ja s'apuntaven per EGB i per BUP. Els centres de titularitat privada són els que menys baixes generacionals ocasionen i les noies mantenen més genuïtat que els nois. El perfil de centre en el qual es donen amb major intensitat aquestes tendències són els "instituts excel.lents": els centres privats que corresponen a aquest perfil tenen un índex de genuïtat del 72%, i les noies arriben a assolir pràcticament el 90%. Aquesta dada ens pot donar una idea de la trajectòria escolar desigual que segueixen nois i noies en un mateix tipus de centre.

Gràfic 6.3



Les majors fluctuacions generacionals dels "grans centres" les donen els nois: només un de cada tres continua fidel a la seva promoció, la resta causa baixa per repetició, per abando o per canvi de centre. Les noies tendeixen a aconseguir una genuïtat major (47%), però aquests tipus de centres es revelen com els més inestables en termes generacionals. Recordem que els "grans instituts" destacaven per una alta taxa de repetidors.

Un altre tipus de centre que fa ús d'una política de repeticions apreciable són les "acadèmies de qualitat": tres de cada cinc alumnes originals són baixes generacionals (sobretot per repetició i per abandó).

Per últim, cal destacar el comportament generacional dels "centres deficients". En aquest perfil d'instituts teníem un centre públic i un de privat. El de titularitat privada duplica la taxa de genuïtat del públic (77% per 31%): això passa tant per nois (72% per 26%) com per noies (82% per 34%).

6.4. LES DADES ESTADÍSTIQUES SOBRE TOTA LA GENERACIÓ

L'anàlisi generacional feta a partir de la mostra de l'estudi es pot completar amb les dades de l'estadística oficial del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, especialment pel pas de l'EGB als ensenyaments secundaris i els percentatges de repetidors.²⁴ Malgrat que les dades no són comparables directament amb la mostra de l'estudi, aporten una idea de volum que no pot ser molt diferent a la que hem obtingut amb l'estudi.

Les xifres escolars demostren com només dos terços de la generació que havia cursat 8è durant l'any 1986 van aconseguir el graduat escolar. Aproximadament, tres de cada deu alumnes acaba l'etapa bàsica amb el certificat d'estudis primaris i un de cada deu ha de repetir. Aquests percentatges han pogut variar lleugerament amb el temps però acostumen a mantenir-se estables. El nombre de repetidors és similar a l'obtingut en la mostra de l'estudi. En canvi, el percentatge de certificats i de repetidors en la nostra generació eren més reduïts.

²⁴ Cal dir que només hem pogut treballar amb els anuaris oficials del Departament de la dècada 1977/86 i dels cursos 1986/87, 1987/88, 1988/89 i 1989/90. D'aquests, únicament els tres primers tenen una mateixa presentació estadística, i es configuren com a referència longitudinal en la nostra anàlisi.

Quadre 6.4

Repetidors, graduats i certificats a 8è d'EGB (1985-86)

<i>Matriculats</i>	<i>Graduats</i>	<i>Certificats</i>	<i>Repetidors</i>
98.842	62.782	27.164	8.896
100%	63,5%	27,5%	9,0%

Font: Departament Ensenyament

Pel que fa a l'abandó escolar, les dades oficials només permeten una aproximació genèrica, però les utilitzem per fer una aproximació als abandons en acabar l'EGB, ja que el nostre estudi no ha registrat aquesta dada perquè l'hem separat de cada un del cicles educatius.

A tall d'exemple, considerem la generació que va acabar 8è al curs 1986/87 a tota Catalunya. De 102.420 matriculats, un 5% (5.062 alumnes) va haver de repetir, i la resta va ser "apte" per perllongar la carrera escolar (97.538). D'aquesta fracció, 96.872 van continuar al BUP (un 53%) o a FP1 (un 47%). Per tant, només apareixen els abandons d'un grup molt reduït d'alumnes (666 alumnes).

La fracció de la mateixa generació més el conjunt de repetidors que es van trobar al 1r de BUP obtenen aquests resultats el 1987/88: un 67% aproven, un 20% aproven amb assignatures suspeses i un 13% repeteix curs.²⁵ En el pas a 2n de BUP, les xifres oficials per a tota Catalunya ens demostren que un 9,5% dels alumnes "aptes" que provenien de 1r han abandonat i un 12,5% repeteixen curs.

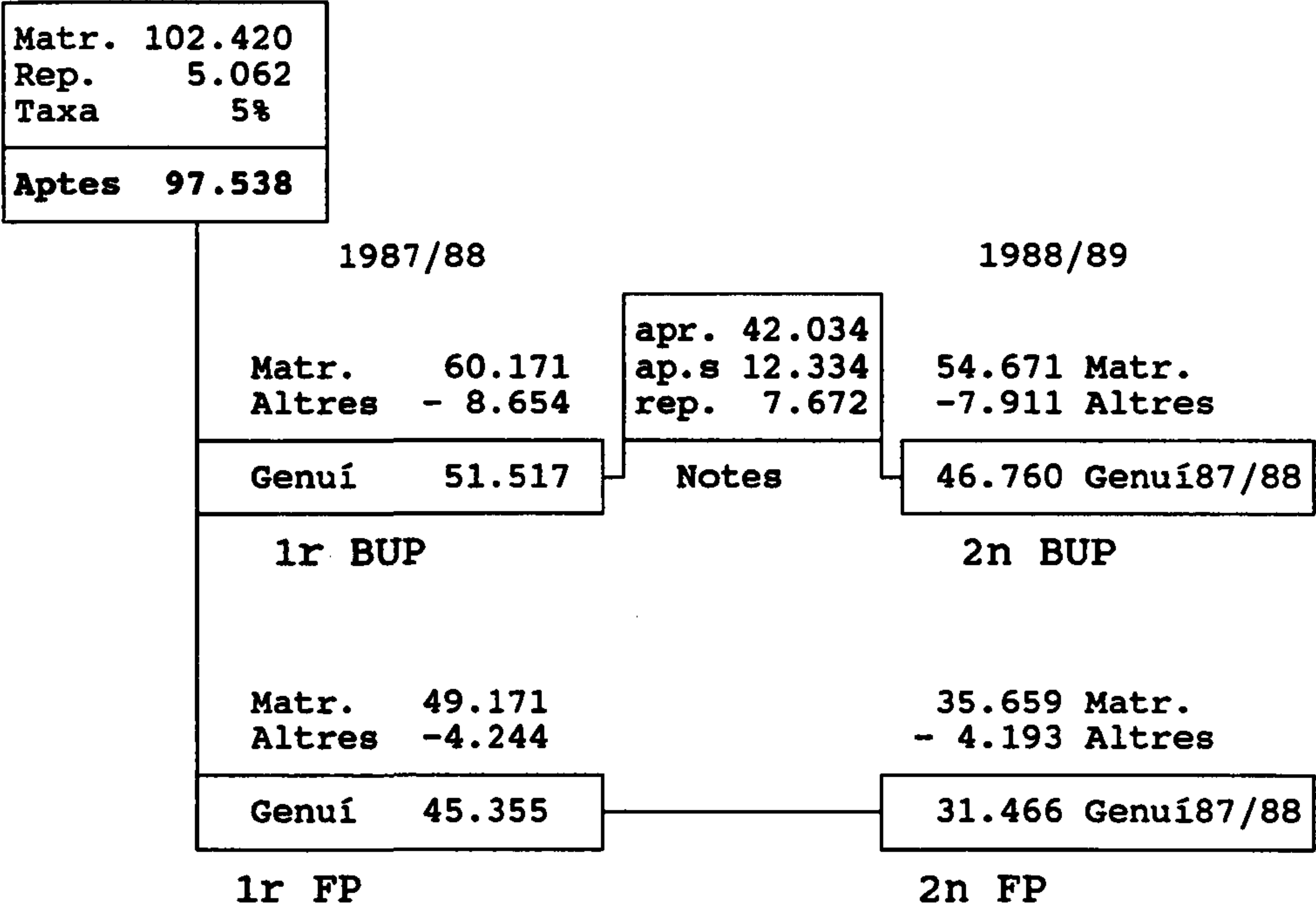
Pel que fa a la fracció de la generació de 8è que va optar per FP1, juntament amb els repetidors que s'han trobat a 1r d'FP1, resulta que en el pas a 2n el 25,6% ha abandonat i el 10,4% repeteix.

²⁵ Tal i com es pot comprovar al quadre, les sumes entre matriculació de 1r de BUP del curs 1987/88 i les notes no coincideix. Cal dir que la informació relativa a les notes prové de l'Anuari 1988/89, on es detallen les notes del curs passat pels cursos de BUP. La contradicció arriba a una dimensió de 1.869 alumnes, i fa que els càlculs no siguin exactes.

Aquests xifres són aproximadament de similars a les obtingudes a la nostra mostra i, per tant, permeten una interpretació similar. Els abandons es concentren a l'FP. Es constata, però, que el pas entre el 1r curs i el 2n als ensenyaments mitjans constitueix una pèrdua d'alumnes destacable, tant al BUP com a l'FP.

Taula 6.8

Cohort 1986/87



Elaboració pròpia a partir dels Anuaris del Departament d'Ensenyament

Respecte a la matrícula de 8è de 1986/87, les pèrdues enregistrades representen per a l'esmentada generació d'escolars un 35,3%, entre retrassats que repeteixen i abandons. Si excloem els que van repetir 8è, el percentatge és del 32%. Donat el solapament amb repetidors d'altres cohorts, és difícil establir correctament l'índex d'abandó d'una generació per aquest sistema durant tota l'escolarització. Aquesta ha estat la raó que ens ha mogut a fer l'anàlisi longitudinal de la nostra mostra a l'interior de cada cicle, que hem presentant abans.

Pel que fa a les repeticions, la informació estadística recent és més explícita. La repetició de curs per si sola és un exponent de rendiment acadèmic insuficient que retarda l'alumne de la carrera escolar que li correspon a la seva generació o cohort. Les xifres estimatives de la manifestació de la taxa de repetidors ens reflecteix un comportament diferencial en funció dels nivells educatius, de la titularitat del centre i del territori socio-geogràfic. Les taules següents mostren la distribució de repeticions en el curs 1988/89:

Quadre 6.5

	Alumnes EGB	Repetidors	Taxa Repetidors
Pública	427.319	17.747	4,1
Privada	346.216	10.818	3,1
Total	773.535	28.565	3,7
	Alumnes BUP-COU	Repetidors	Taxa Repetidors
Pública	132.024	24.925	18,8
Privada	79.262	6.220	7,8
Total	211.286	31.145	14,7
	Alumnes FP1	Repetidors	Taxa Repetidors
Pública	47.528	7.005	14,7
Privada	38.595	3.311	8,5
Total	86.123	10.316	12,0
	Alumnes FP2	Repetidors	Taxa Repetidors
Pública	31.716	4.333	13,6
Privada	26.498	1.919	7,2
Total	58.214	6.252	10,7
	Total Alumnes		
	Ens. Mitjans	Repetidors	Taxa Repetidors
Pública	211.268	36.263	17,1
Privada	144.355	11.450	7,9
Total	355.623	47.713	13,4

FONT: Departament d'Ensenyament

Sense tenir en compte l'FP2, la taxa de repetidors als ensenyaments mitjans puja al 17,8% als centres públics i al 8,1% als centres privats, pel millor quocient que en resulta de les xifres de l'FP2. Igualment, si excloem aquest segon grau de l'FP, les xifres globals per a Catalunya incrementarien la taxa de repetidors al BUP, al COU i a l'FP1 al 14%. Les xifres són similars a les que hem obtingut a la mostra, menys el cas de l'EGB que són superiors a la mostra.

Si desagreguem les dades del COU del conjunt del batxillerat, els percentatges de les EE.MM per Catalunya quasi es mantenen inalterables, baixen un punt als centres públics i es mantenen estables als privats.

Es pot considerar la dada del 13%, amb marges reduïts d'un punt a dalt o a baix, com a percentatge continuat de la taxa de repetidors als EE.MM durant la sèrie històrica 1985-1991.

La distribució comarcal ve encapçalada per comarques rurals o semiurbanes on, significativament, es repeteix als tres nivells educatius per sobre de la mitjana de Catalunya. Com es pot comprovar al gràfic, són els ensenyaments mitjans els que acumulen més taxes de repetidors.

Quadre 6.6

Taxa total de repetidors segons total matriculats. Distribució comarcal d'EGB, BUP-COU i FP 1 i 2 (1986)

Comarca	EGB	BUP-COU	FP	Total
BAIX LLOBREGAT	3,5	19,7	12,0	5,7
BARCELONÈS	3,6	14,8	6,9	5,5
MARESME	3,2	15,4	6,9	4,5
VALLÈS OCCIDENTAL	3,7	17,3	9,1	5,5

VALLÈS ORIENTAL	3,4	15,9	15,5	5,5
ALT EMPORDÀ	6,2	15,2	18,0	6,9
BAIX EMPORDÀ	5,3	13,2	14,1	6,0
GARROTXA	3,6	12,1	8,8	4,6
GIRONÈS	3,6	14,9	12,6	5,7
SELVA	5,3	15,3	12,5	6,0
ALT CAMP	5,6	10,1	8,2	5,5
ALT Penedès	4,2	13,1	14,2	5,6
BAIX Penedès	7,2	31,0	10,1	8,4
GARRAF	6,4	22,0	20,0	8,3
TARRAGONÈS	7,5	16,0	9,8	7,8
BAIX CAMP	5,8	18,0	15,2	7,5
CONCA DE BARBERÀ	5,9	3,6	6,8	4,8
PRIORAT	10,9	9,6	4,4	8,8
RIBERA D'EBRE	9,8	8,5	11,1	8,2
BAIX EBRE	9,3	11,5	9,1	8,3
MONTSIÀ	7,3	14,3	13,4	7,6
TERRA ALTA	4,2	3,0	3,0	3,4
CERDANYA	8,5	22,5	17,6	9,2
OSONA	3,4	12,0	5,2	4,0
RIPOLLÈS	3,6	11,6	9,4	4,8
ANOIA	2,1	13,9	1,9	3,2
BAGES	2,8	14,5	9,4	4,7

BERGUEDÀ	3,6	15,8	14,9	5,2
SOLSONÈS	4,7	8,4	11,5	5,2
GARRIGUES	2,9	14,3	15,9	4,2
NOGUERA	3,9	11,5	9,1	4,4
SEGARRA	3,9	6,9	11,9	4,3
SEGRIÀ	4,7	13,5	11,5	6,3
URGELL	5,2	6,4	10,2	5,1
ALT URGELL	5,4	14,8	8,1	6,1
PALLARS JUSSÀ	4,1	15,0	13,1	6,3
PALLARS SOBIRÀ	3,3	8,8	--	3,3
VALL D'ARAN	4,8	19,8	9,3	6,6

Font: Departament d'Ensenyament

El conjunt de quadres següent ens mostra la desagregació per cicles i cursos del comportament de la taxa de repetidors, i és significatiu la distribució diferencial segons la titularitat de centre.

Quadre 6.7

Repetidors d'EGB per cicles i titularitat del centre (1988-89)

<i>Cicle</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Total</i>
Inicial	4,5	2,5	3,6
Mitjà	3,7	2,3	3,1
Superior	4,3	4,0	4,2
Tots	4,1	3,1	3,7

Font: Departament d'Ensenyament

Al BUP, les oportunitats de repetir s'incrementen a mesura que s'avança de curs, tant a la pública com a la privada, tret indicatiu de la dissociació constant entre exigències curriculars i rendiments acadèmics.

Quadre 6.8
Repetidors de BUP per cursos i titularitat del centre

<i>Curs</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Total</i>
Primer	15,5	7,5	12,6
Segon	18,5	7,9	14,5
Tercer	20,2	9,0	16,0
Tots	17,8	8,1	14,2

Font: Departament d'Ensenyament

A 2n d'FP1 la taxa de repetidors s'incrementa a causa de la disminució de l'alumnat respecte al primer curs (segurament per abandó) i per la persistència d'un nivell de repeticions constants.

Quadre 6.9
Repetidors d'FP1 per cursos i titularitat del centre

<i>Curs</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Total</i>
Primer	13,1	6,3	10,2
Segon	17,5	11,4	14,6
Tots	14,8	8,6	12,0

Font: Departament d'Ensenyament

Per últim, el comportament comarcal de la taxa de repetidors a l'EGB ve molt influït per la distinció entre escola pública i privada, al marge fins i tot de la desproporció de la distribució territorial.

Quadre 6.10**Taxa de repetidors a EGB. Distribució comarcal**

Comarca	Pública	Privada
BAIX LLOBREGAT	2,9	2,9
BARCELONÈS	3,3	3,5
MARESME	3,3	3,2
VALLÈS OCCIDENTAL	3,1	2,5
VALLÈS ORIENTAL	2,8	2,6
ALT EMPORDÀ	7,0	3,1
BAIX EMPORDÀ	5,8	2,5
GARROTXA	2,7	3,7
GIRONÈS	3,8	1,8
SELVA	3,6	3,8
ALT CAMP	6,0	1,8
ALT PENEDEès	7,4	2,1
BAIX PENEDEès	6,8	0,8
GARRAF	7,4	4,4
TARRAGONÈS	9,8	3,5
BAIX CAMP	7,4	2,7
CONCA DE BARBERÀ	5,5	3,9
PRIORAT	9,	---
RIBERA D'EBRE	6,7	---
BAIX EBRE	8,7	4,9
MONTSIÀ	8,2	8,5
TERRA ALTA	2,0	---
CERDANYA	0,6	4,3
OSONA	3,1	1,6
RIPOLLÈS	2,3	1,6

Comarca	Pública	Privada
ANOIA	1,1	1,1
BAGES	4,2	2,3
BERGUEDÀ	5,8	1,8
SOLSONÈS	3,0	4,5
GARRIGUES	4,9	2,9
NOGUERA	5,2	3,1
SEGARRA	5,3	0,7
SEGRIÀ	5,1	3,7
URGELL	3,9	1,2
ALT URGELL	4,7	5,2
PALLARS JUSSÀ	5,1	4,1
PALLARS SOBIRÀ	7,7	---
VALL D'ARAN	4,3	---
L'ESTANY	3,5	2,7
PLA D'URGELL	3,0	0,5
ALTA RIBAGORÇA	4,2	---

Font: Departament d'Ensenyament

També a la nostra mostra de generacions sobresurt el criteri de repetició de curs desigual entre l'escola pública i la privada, però com que aquesta variable no s'ha fet servir per a la definició de fracàs escolar, no es pot deduir un resultat diferent en termes de fracàs o èxit entre les escoles de titularitat pública i privada, tal com s'ha assenyalat en el capítol 4.

7. CONCLUSIONS

En els capítols anteriors hem presentat els resultats de la investigació agrupats en cada una de les grans dimensions o factors que componien el nostre model d'anàlisi de les desigualtats d'èxit i fracàs escolar a Catalunya, els alumnes i les famílies, i les escoles i els territoris. Primer s'han analitzat les característiques de la tipologia construïda per a cada dimensió, i després s'ha comparat amb les tipologies de l'èxit i del fracàs escolar. El lector potser tindrà, a aquestes alçades, una visió acumulativa de les relacions del fracàs escolar amb cada una de les dimensions principals. Però per facilitar i consolidar una visió global del fenomen, tal com preteníem a l'inici, en aquest capítol intentarem fer una síntesi de les conclusions més importants i, alhora, reflexionar sobre els resultats de la investigació.

Abans, però, voldríem deixar constància d'algunes de les reflexions i experiències que l'equip investigador ha acumulat durant els dos anys de treball conjunt, i que creiem que poden ser d'utilitat per a aquells que segueixin la investigació empírica per aquest camí.

* Abans de decidir-nos per fer una enquesta complexa i de grans magnituds, vam intentar comprovar si la informació estadística disponible sobre el sistema educatiu català era suficient per fer una aproximació al fenomen, aproximació que fes possible un diagnòstic rigorós, més enllà de les intuïcions. El resultat va ser negatiu. No hi ha una informació adequada per poder conèixer els fluxos educatius ni per estudiar a fons només els aspectes del rendiment escolar. Moltes de les informacions parcials que hi ha no estan processades, ni estan disponibles per als investigadors independents. Aquesta situació de falta d'informació és prou important, i no afecta solament la investigació sinó que també genera llacunes importants per a la gestió del sistema. Els responsables de l'Administració educativa n'haurien de considerar el valor i haurien de prendre les decisions necessàries per dotar-se d'un sistema d'informació més

eficaç i operatiu, que faciliti tant la gestió com la investigació sobre la qualitat del sistema educatiu. De fet, l'existència d'una Comissió Avaluadora hauria de contribuir a aquesta tasca.

* Ens vam veure abocats a generar la informació que necessitàvem per tirar endavant l'anàlisi sobre les desigualtats d'èxit i fracàs escolar. Dur a terme una enquesta sobre un objecte d'estudi tan complex com el nostre s'ha d'evitar sempre que es pugui, perquè comporta dificultats de tot ordre. Una vegada s'ha comprovat que és inevitable de fer, cal esmerçar-hi tots els esforços necessaris i aprofitar l'ocasió per recollir tota una sèrie d'informacions d'interès, ja que no és una feina que es pugui fer sovint. Això fa que normalment els resultats de les enquestes no arriben a processar ni a utilitzar tota la informació recollida. De fet, serien necessàries diverses exploracions per obtenir tota la riquesa de la informació. El lector ja haurà intuït que les dades que s'han presentant en els capítols anteriors contenen una riquesa interpretativa que va més enllà de la d'aquest informe, i són útils per a anàlisis col.laterals o per a subproductes de la mateixa anàlisi. A despit dels autors que continuem explotant aquesta informació, o encara que la incorporem a altres estudis sobre temes pròxims, voldríem encoratjar altres equips i posem a la seva disposició la informació de base obtinguda perquè es pugui usar en la seva totalitat. De fet, actualment s'està duent a terme una revisió de les dades amb una metodologia estadística diferent de la que s'ha emprat fins ara.

* Encara que el lector interessat pugui consultar l'annex metodològic per conèixer amb més profunditat el que hem desenvolupat a l'enquesta, voldríem comentar dues qüestions que són rellevants per a la comprensió de les dades que hem presentat.

a) En general, hi ha hagut molt bona disposició en la col.laboració per part de les escoles elegides a la mostra i de tot el personal i els alumnes. No obstant això, hem de fer esment que no ha estat possible dur a terme l'enquesta a les escoles privades no subvencionades. Solament hi hem pogut incloure un

cas; en les altres, malgrat els contactes i les explicacions que hem donat, la resposta final ha estat negativa. Per tant, cal tenir en compte que l'estudi no inclou aquest tipus d'escola ni tampoc el seus alumnes. Les conclusions a què hem arribat es refereixen estrictament a la comunitat educativa pública i privada subvencionada. És una llàstima ja que, tal com s'ha observat en alguns tipus d'escoles, hi ha centres que juguen un paper d'atracció del fracàs d'altres escoles, i intuïm que alguns dels centres privats no subvencionats poden estar jugant aquest mateix paper, la qual cosa haurà enriquit la nostra anàlisi. És prou significatiu que gairebé totes les escoles d'aquest tipus no hagin acceptat participar en l'estudi. També és cert que un estudi sobre el fracàs escolar pot ser interpretat com un intent d'obtenir informació clau que afecta la qualitat del servei que ofereixen i, per tant, la credibilitat i el prestigi d'unes escoles molt sensibles al mercat educatiu. En canvi, han col·laborat obertament les privades subvencionades. Aquest és el fet interessant, ja que segurament indica una diferència clara del concepte de servei i d'activitat educativa que caracteritza cada tipus de centre. Seria interessant una investigació que aprofundís sobre aquesta qüestió.

b) En diverses ocasions, s'han comentat mancances importants d'informació en els qüestionaris que eren significatives en l'agrupació estadística de tipologies. Aquestes mancances són les que s'han considerat com a acceptables, després d'haver depurat els qüestionaris recollits i després d'haver eliminat aquells que no oferien prou garanties d'haver-se contestat seriosament, o tenien mancances que afectaven la globalitat del qüestionari. Hem deixat deliberadament els altres perquè consideràvem que les no respostes podien tenir un significat en l'anàlisi, com s'ha pogut comprovar. El fet que un estudiant no recordi o deixi en blanc dades elementals respecte el seu passat escolar o la seva família, o bé que un tutor desconegui certes característiques dels alumnes demostra un tipus de relacions alumne-escola-família que ens interessaven. Però el lector, no gaire avesat en l'anàlisi de tipologies i de correspondències múltiples, pot pensar que percentatges de no resposta tan elevats poden invalidar els resultats. En els casos

que ha estat així ja s'ha comentat, però en general la manca de dades només afecta el volum de les tipologies, no la definició ni la constitució. Les tècniques de correspondències múltiples no analitzen relacions de causalitat, sinó que estudien la variabilitat de les dades, i agrupen per contradicció d'unes dades amb les altres aquells individus que presenten associacions de característiques. Per aquesta raó, els percentatges elevats de no respostes no influeixen en la configuració de les tipologies, sempre que les caselles tinguin un mínim d'efectius, com ha estat sempre en el nostre cas. Pel contrari, incorporar les no respostes a l'anàlisi l'ha enriquida.

* La construcció de tipologies, com a tècnica metodològica, ha generat un conjunt de tipus que poden ser considerats com un subproducte de l'estudi, ja que poden tenir una utilitat més enllà d'aquest treball. En seguir aquest camí, de forma indirecta, hem aconseguit una sèrie de tipologies -de famílies, d'alumnes, de territoris, d'escoles- que poden ser utilitzades per a altres finalitats d'investigació o de gestió educativa i, de manera molt especial, per a totes aquelles mesures i activitats dirigides a combatre les desigualtats d'èxit o fracàs. Les tipologies obtingudes poden incorporar des del disseny curricular fins a activitats d'avaluació dels centres educatius per tal de classificar en unitats amb coherència pròpia els alumnes o els centres educatius.

MASSA FRACASSOS PER OBLIDAR-LOS

Si relacionem les dades de l'anàlisi de les generacions estudiades i les tipologies de desigualtat d'èxits i fracassos, obtenim una visió àmplia de la magnitud del problema que estem examinant.

Per primera vegada, obtenim dades de fluxos educatius sobre una mostra àmplia d'estudiants. La taula 7.1. ens ofereix tres dades interessants:

Taula 7.1
Balanç generacional

ALTES 36 %		ALUMNES GENUÏNS 64 %
BAIXES 36 %		
ALUMNES ORIGINALS EGB 100 %		

ALTES 26%	ABANDONS 12%	ALUMNES GENUÏNS 62%
BAIXES 38%		
ALUMNES ORIGINALS BUP 100%		

ALTES 14%	ABANDONS 29%	ALUMNES GENUÏNS 57%
BAIXES 43%		
ALUMNES ORIGINALS FP1 100%		

ALTES 46%	ABANDONS 27%	ALUMNES GENUÏNS 27%
BAIXES 73%		
ALUMNES ORIGINALS FP2 100%		

* Un aspecte positiu: no hi ha abandons a l'EGB, és a dir, s'ha aconseguit l'escolarització real de tota la població fins a 8è d'EGB. Evidentment, això no vol dir que hi hagi col·lectius específics amb problemes i dèficits d'escolarització, però tenen una dimensió residual. Els problemes educatius es manifesten dins del propi sistema d'ensenyament.

* Un aspecte negatiu: una elevada proporció d'abandons a BUP (12%), a FP1 (29%) i a FP2 (27%). No tots aquest abandonos s'han de considerar estrictament com a conseqüència de situacions de conflicte relacional o acadèmic, ja que poden ser deguts a altres causes, com per exemple trobar una feina. Però són suficientment significatius de l'existència d'una tensió important en la relació educativa entre alumnes i centres. Una part considerable dels problemes educatius ja no es resolen dins del sistema, sinó que són resolts per la via de l'abandó escolar i, per tant, passen més desapercebuts.

Un nombre molt elevat de joves entra al mercat de treball sense títol d'ensenyament secundari, i això constitueix un problema greu de dèficit de qualificació en un moment d'evolució ràpida dels requeriments de qualificació i de les competències professional. Però, sobretot, constitueix un greu problema de futur. La mà d'obra que avui s'incorpora al mercat de treball és la que constituirà el gruix de la població ocupada d'aquí a vint anys, i el nivell de la formació de base serà el que la caracteritzarà. Hem de tenir en compte que al nostre país, tradicionalment, aportar una major qualificació al mercat de treball s'ha fet sempre per mitjà de les noves generacions i no pel reciclatge de les generacions adultes. A més, segons les previsions demogràfiques (CABRE, 1979), en l'horitzó de l'any 2015 hi haurà una reducció radical de les noves incorporacions al mercat de treball de mà d'obra jove a causa del dèficit demogràfic de la dècada dels anys vuitanta i noranta, i la manca de qualificació de la població ocupada pot adquirir dimensions importants.

* Cal tenir en compte que la mobilitat dins d'una mateixa generació és molt elevada. El 36% a EGB, el 38% a BUP, el

43% a FP1 i el 73% a FP2 dels alumnes que van començar el cicle respectiu perden la generació abans d'acabar el seu cicle educatiu. Cal tenir en compte que, menys en el cas d'EGB, els cicles són molt curts, de dos o tres anys. Pràcticament podem afirmar que la norma, sobretot a l'FP, és la mobilitat. Aquestes xifres demostren una gran dinàmica interna, amb una gran particularitat de situacions, que trenquen la imatge d'estandardització feta per anàlisis massa generalitzadores. Si aquesta és la realitat, sobretot a secundària, què fa el sistema educatiu per integrar aquesta mobilitat de manera flexible?

Si a aquestes dades hi afegim les que s'han obtingut de la tipologia d'èxit i fracassos de la mostra, obtenim el quadre següent:

Quadre 7.1

Tipologies d'èxit i fracàs, i abandó escolar

	LIMITATS SENSE EXPECTATIVES (1)	CONFLICTE (2)	TOTAL (1+2)	ABAN- DONS
EGB	27%	13%	40%	--
BUP	19%	9%	28%	12%
FP1	18%	9%	27%	29%
FP2	13%	--	13%	27%

Siguin quines siguin les correccions que calgui introduir a aquests percentatges, per la redistribució de les manques d'informació, són suficientment eloqüents per si mateixos. Aproximadament el 40% dels estudiants que comencen un cicle educatiu de primària o de secundària, a FP1 són més del 50%, o bé no acaben els estudis o bé generen una relació amb l'escola i el procés educatiu, ja sigui conflictiva o insatisfactòria per totes dues parts. Prop d'una quarta part no obtenen les certificacions escolars corresponents.

A grans trets, podem afirmar que la distribució de l'èxit i el fracàs s'aproxima a un 20% d'estudiants totalment integrats i amb rendiments alts, un terç amb una relació positiva però llunyana i un 40% amb problemes de rendiment o de relació.

Recordem que estem parlant de disfuncions en el sistema educatiu, no de percentatges de suspesos, i que l'aproximació que hem fet al fracàs és un producte al final de cada cicle. En canvi, el fracàs és un procés evolutiu que es va acumulant. Per tant, a l'inici del cicle els resultats serien millors, però a mesura que apareixen les dificultats, aquestes no són tractades o afrontades adequadament i s'acumulen fins a arribar a les proporcions que hem esmentat.

Aquestes dades posen en relleu que, encara que es diu que ha passat de moda el fracàs escolar, continua sent una realitat tan contundent que justifica nous esforços per conèixer la problemàtica en profunditat, i sobretot nous plantejaments per fer-hi front. Potser cal un esperit més pragmàtic que fa unes dècades, però s'ha de superar l'aproximació parcialitzada i revestida de quotidianitat dels últims anys. És necessari que a partir de les experiències acumulades, especialment per part de les escoles que més han estudiat la qüestió, es prengui com a prioritat de primer ordre afrontar el fracàs escolar i millorar la qualitat dels processos d'aprenentatge i de relació dels joves en el sistema educatiu.

La reforma de l'ensenyament, la modernització, la millora dels equipaments i de la formació del professorat, etc. perden tota significació mentre es mantingui aquest volum de fracàs escolar.

EL FRACÀS COM A INTERACCIÓ DE FACTORS DIFERENTS

Durant les dècades anteriors, el debat es polaritzava en dues posicions extremes. Els qui fonamentaven el fracàs en un interès del sistema educatiu de produir gent amb baixos nivells educatius i aprovisionar les necessitats de mà d'obra desqualificada i, per tant, culpaven l'escola, per activa o per passiva, de què hi hagués fracassats. A l'altre extrem hi ha els qui deien que els factors familiars i socials eren les causes principals de fracàs, i que l'escola no podia fer front a aquesta situació que queia dins la responsabilitat social. L'enfocament metodològic utilitzat ha permès posar en relleu que no es pot fer una anàlisi des de

perspectives unidimensionals, ni amb correlacions lineals amb els principals factors que estan associats a la seva producció. No es pot associar el fracàs a les classes baixes culturalment pobres perquè hi ha un fracàs important relacionat amb les classes altes i mitjanes culturalment riques. Tampoc es pot associar a escoles amb un nivell de qualitat baix, ja que escoles amb bons nivells tampoc no poden evitar de generar els seus propis fracassos. Considerar que l'escola de masses és una institució homogènia és una de les constatacions que refuta aquest estudi.

Al contrari, només es pot entendre l'èxit i el fracàs des de la perspectiva de la interacció entre diferents factors que adopten combinacions distintes a cada escola. En primer lloc, els dos protagonistes directes de la relació educativa: d'una banda l'alumne, amb les seves capacitats cognitives i la seva personalitat, però també amb la seva autoimatge i el seu moment evolutiu, actuant com a filtre de les influències socials, col·lectives i relacionals en què viu; d'altra banda l'escola amb els professors i amb la dinàmica organitzativa institucional. En segon lloc, d'una banda les famílies enteses com la herència social que rep l'alumne, amb el seu capital cultural però també amb una relació vivencial en la qual participa el mateix alumne. I d'altra banda, el territori com a referent col·lectiu de la ubicació de l'escola i l'àmbit d'influència.

Aquesta constatació comporta efectes importants per a les polítiques educatives.

* L'estudi demostra clarament que no es pot parlar d'un fracàs estandarditzat, sinó d'una sèrie de fracassos que adopten combinacions diferents a nivell d'escola i de territori. Per tant, les mesures que cal prendre no poden ser unidimensionals dirigides a actuar sobre un dels factors en joc. Per aconseguir efectes importants sobre la producció dels fracassos són necessàries actuacions combinades sobre els diferents factors en jocs. Per exemple: escola-família-territori.

* El fracàs no és homogeni ni en el territori ni en les escoles, es produeixen localment. Per tant, les mesures no poden ser generalistes, s'han de particularitzar per a cada zona, per a cada

escola, en les quals hi ha combinacions diferenciades de fracassos.

* Els factors que intervenen en la producció dels fracassos impliquen dimensions individuals, col·lectives i institucionals. Dimensions individuals, tant per les càrregues personals dels individus en joc, alumnes i professors, com per les influències culturals i socials que influeixen en ells. Dimensions col·lectives a nivell general d'estructures socials, valors col·lectius, etc., com a nivell particular, locals en el territori i escolars. Dimensions institucionals, des del nivell general del sistema educatiu i la seva administració, com del particular de l'escola com a institució. Per tant, les mesures educatives han de contemplar aquestes dimensions i nivells.

ELS FRACASSOS, NI PÚBLICS NI PRIVATS

Una altra de les aportacions que s'han desmitificat és que el fracàs escolar estigui associat a un model d'escola determinat. Per tant, la confrontació entre models escolars públics i privats no es debat. Tinguem en compte que aquest estudi no abasta les escoles privades no subvencionades. Tampoc hi té a veure la grandària del centre ni el que reivindicava el professorat, que tendia a relacionar el fracàs a la ràtio professor-alumne. Són altres factors més complexos sobre la qualitat dels centres i sobre les característiques educatives i socials de les escoles els que permeten explicar diferents tipus de fracassos. Només a FP sembla que la titularitat està relacionada amb les tipologies de fracàs i èxit, però tampoc de manera molt significativa. Aquest fet indica que no són els factors institucionals i els materials els que més pesen en la producció del fracàs o èxit escolar. Ben al contrari, i com es veurà més endavant, la qualitat del centre i l'actuació pedagògica en relació a un determinat col·lectiu d'alumnes tenen un pes més rellevant i diferenciador entre les escoles.

CADA ESCOLA GENERA ELS SEUS FRACASSOS

Una altra de les conclusions importants de l'estudi és que cada escola genera els seus propis fracassos, la qual cosa no vol dir que el fracàs sigui consubstancial a l'escola com a institució. Cada centre davant dels

alumnes que té desenvolupa una reacció que, filtrada per la seva dinàmica institucional, dóna com a resultat una combinació particular de tipus de fracassos. Encara que aproximadament totes les escoles es troben amb un mateix percentatge d'alumnes conflictius, sobretot a EGB i a BUP, no passa el mateix a FP. És a dir, la dinàmica institucional de cada escola genera percentatges similars d'inadaptació. A tots els centres escolars hi ha alumnes bons i alumnes dolents, que s'adapten i que generen conflicte. Però cada escola tracta de forma diferent el conjunt d'alumnes siguin com siguin, i d'aquesta combinació sorgeixen diferents tipus de fracassos. D'aquest fet se'n dedueixen diverses conclusions d'interès:

- * La importància de l'escola com a factor que genera resultats educatius. A més del factor personal i social de l'alumne, i més enllà de la normativa institucional, l'escola té una influència clara en els resultats i en la relació amb l'alumne.
- * Les escoles classificades com a bones des del punt de vista de la qualitat educativa, davant d'alumnes socialment desfavorits són capaces de compensar desigualtats d'origen i donar alumnes excel·lents, però també generen alumnes amb fracàs.
- * L'herència social i les característiques personals poden compensar la poca qualitat de l'escola, però la qualitat educativa és necessària per impulsar l'èxit dels alumnes amb més dificultats.
- * En les bones escoles en medis socialment desfavorits, a part dels resultats en termes de fracàs, els alumnes tenen un nivell d'adaptació al centre superior als altres tipus de centres.

ESTUDIANTS A CONTRACOR

Del 25 al 50% dels alumnes viu els estudis amb una forta resignació, i amb una manca important d'interès intrínsec. Per a aquest col·lectiu estudiar s'assembla cada cop més a fer el servei militar. És una obligació que cal passar, uns s'hi saben adaptar, altres entren en conflicte, però la falta d'interès és al darrere de les dificultats entre alumnes i escoles.

ELS FRACASSOS DELS FILLS DE BONA FAMÍLIA

L'estudi desmenteix clarament una relació exclusiva del fracàs escolar amb els fills de famílies de nivell cultural i social baix, o amb famílies conflictives. En Apareixen amb insistència problemes escolars amb estudiants que provenen de famílies de classes mitjanes o benestants. Aquesta és una dimensió que ha quedat bastant oblidada fins ara en el debat sobre el fracàs escolar. Un nombre significatiu d'alumnes que provenen d'aquests estrats socials tenen relacions difícils i de vegades conflictives amb l'escola. Fins i tot amb centres que han estat classificats com a escoles de qualitat. Una causa possible és la devaluació del paper de l'escola per part d'uns joves que ho tenen tot, i amb unes perspectives socials i econòmiques altes. Hi influeixen les dificultats d'assumir les fortes pressions de les expectatives familiars, per les dificultats de superar els nivells adquirits per la família, o bé per la tensió familiar per por a perdre el seu estatus social. Aquest fet es constata amb més força a BUP. El fracàs escolar d'aquest tipus d'alumnes ha de ser totalment diferent dels que provenen d'altres famílies amb més dificultats socials i econòmiques.

L'ESTIGMATITZACIÓ DEL FRACÀS ESCOLAR

L'estigma del fracàs escolar i del conflicte a l'interior de l'escola entre fills d'ambients familiars on domina el dèficit econòmic, cultural i relacional i la seva concentració en territoris urbans subintegrats, constitueix el nucli dur del fracàs escolar. A mesura que es generalitza l'escolarització, l'absència de títols més que el tipus de titulació és la que marca les grans diferències socials. Hem de considerar el fracàs escolar en contextos socials desfavorits com un problema relacionat amb l'exclusió social i no com un problema de promoció social.

AMB L'EDAT DISMINUEIX LA INFLUÈNCIA ESCOLAR DE LES FAMÍLIES

A mesura que l'alumne creix i consolida una personalitat disminueix la importància de l'herència cultural i social de la família en el resultat escolar. Per tant, el marge d'actuació de l'escola hauria de ser, en teoria, superior. Però el pes de l'herència escolar també és més fort, i

les actituds vers els estudis ja estan més elaborades. Els interessos extrínsecs als estudis també són més forts.

ÈXITS I FRACASSOS DE LES NOIES

Des de fa temps, es constata que les noies han desenvolupat una capacitat més gran d'adaptació a la institució escolar i en saben treure més profit. La nostra investigació confirma aquest fet, fins al punt que les noies dominen algunes de les tipologies d'èxit que hem presentat. També voldríem destacar el tipus que hem catalogat com de "noies amb context sense estímuls", que encara que són un tipus no conflictiu amb l'escola, és el reflex del paper tradicional de la noia en la família i en la societat. Sense estímuls socials exteriors a l'escola, amb resultats escassos en els estudis, constitueixen un col·lectiu clarament definit.

ELS FRACASSOS I ELS ÈXITS A L'FP

En l'anàlisi de les tres submostres sovint hi ha una certa continuïtat, amb matisos, entre les tipologies elaborades per l'EGB i les del BUP. En canvi, apareix un cert trencament de les tipologies en el cas de l'FP. A part dels problemes metodològics que s'han esmentat al principi i dels efectes possibles de les branques i especialitats, el caràcter professional de l'FP segurament requereix un tractament especial, ja que el comportament dels actors, la influència del mercat de treball i la situació organitzativa-institucional dels centres generen una combinació més diferenciada dels factors que hi influeixen. S'observa menys influència del capital cultural de les famílies en l'èxit escolar dels fills i més influència de la qualitat del centre en la consecució de l'èxit o el fracàs.

És interessant destacar la major capacitat d'adaptació, i per tant d'èxit, a l'FP, especialment a l'FP2, d'alguns col·lectius d'origen social obrer econòmic i cultural. L'expectativa d'ascens social mitjançant la formació professional segurament hi juga un paper clau. Cal retenir aquest fet per quan analitzem els possibles impactes de la reforma educativa en curs, que modifica el paper de la formació professional com a mitjà d'ascens social per a certs col·lectius. Possiblement sigui el rerafons d'algunes actituds que s'oposen a la reforma educativa en els ensenyaments secundaris.

DIFERENTS FRACASSOS EN CADA TERRITORI SEGONS EL CICLE EDUCATIU

A l'EGB, el territori apareix bipolaritzat en una relació directa entre el nivell social del territori i el fracàs escolar. En els ensenyament secundaris, aquesta relació és més complexa i són els fills de classes mitjanes i les zones on viuen els que desenvolupen més conflictes i tensió amb l'escola, a BUP i a FP. En canvi, els nivells obrers que aconsegueixen arribar al final del cicle s'adapten millor. Les expectatives de promoció social i l'esforç personal i familiar segurament desenvolupen unes capacitats d'adaptació que els joves amb més dificultats per superar els nivells de la família o en una situació de fragilitat de l'estatus familiar no aconsegueixen.

RESPOSTES COMPLEXES I NOVES PREGUNTES

Hem resumit les principals conclusions de les dades que hem recollit en aquest estudi. Com el lector ha pogut comprovar, han enriquit notablement les preguntes que ens formulàvem a l'inici en el conjunt d'hipòtesis que vam fer per tal d'orientar la interpretació dels resultats. Concebre el fracàs com la intersecció del rendiment acadèmic, la relació de l'individu amb el grup i la institució, i la vivència de l'escolaritat per part de l'alumne, ha estat profitós per comprovar com la combinació d'aquestes variables donen una diferenciació de fracassos significativa, útil per treure recomanacions per actuar sobre el sistema educatiu.

Integrar l'origen social i cultural de l'individu, el tipus de centre i les capacitats personals de l'alumne, també ha resultat positiu per tenir una visió plural i global del procés que genera el fracàs escolar.

Per últim, també hem comprovat que el fracàs tenia significats diferents segons el territori i que són diferents no solament en el territori, sinó també a nivell encara més local, en cada centre.

Els esquemes que es van elaborar sobre el creuament entre les variables de rendiment, adaptació i autoimatge han permès orientar la construcció de les tipologies que han aportat una gamma de tipus més àmplia i matisada. S'ha comprovat una vegada més la importància d'abordar

qüestions socials complexes a partir de preguntes relativament senzilles, però que permetin orientar el camí de la recerca.

Al final tenim unes respostes complexes, amb moltes interpretacions i que ens duen a nous interrogants simplificadors, sobre els quals caldria basar noves recerques.

Una de les línies d'investigació que pensem que poden potenciar els resultats és tornar a examinar les dades obtingudes cercant les causalitats entre les variables que hem estudiat. Així, podríem respondre a la pregunta: quina relació hi ha entre les associacions que hem detectat en els perfils de cada una de les tipologies elaborades? Permetria consolidar les conclusions a les quals hem arribat, amb totes les precaucions que cal prendre amb aquest tipus d'anàlisi en les ciències socials.

Una altra línia d'investigació podria aprofundir en l'efecte de les desigualtats d'èxit i fracàs escolar en el procés d'inserció social i laboral dels adolescents. Ens corroboraria o no l'estigmatització social del fracàs, i quina és la importància de les variables escolars en la nova combinació de factors que influeixen en la inserció laboral.

Per aprofundir sobre el paper de l'escola en el fracàs seria interessant un enfocament pedagògic, però també des d'una perspectiva interdisciplinària. El nostre estudi ha posat en relleu la importància del centre, però caldria conèixer-lo millor, en contextos socials diferents, les polítiques educatives i les dinàmiques institucionals que generen diferents fracassos.

Per innovador, es podria anar més enllà en l'anàlisi del conflicte i les tensions escolars dels que hem anomenat "fills de famílies benestants i amb capital cultural important". Aïllar l'escolaritat i la importància política d'aquest sector social provocaran que aquest tipus de fracàs adquireixi més rellevància en els pròxims anys.

Aquestes preguntes, i altres que es puguin formular, constitueixen prou arguments per justificar la necessitat de seguir analitzant el sistema educatiu des de la perspectiva de les desigualtats d'èxit i fracàs. Potser amb la col.laboració de diferents disciplines i equips de treball que

intercanviïn experiències i resultats. A aquesta línia d'investigació hi haurien d'estar interessades les administracions educatives, perquè en podrien treure resultats profitosos per millorar la qualitat de la seva gestió.

EL FRACÀS INTERROGA LA LOGSE

A l'inici de l'estudi dèiem que una de les justificacions d'aquest treball era l'aportació que els resultats podrien fer per reflexionar sobre la implantació de la reforma del sistema educatiu que proposa la LOGSE. Dels resultats obtinguts podem obrir uns quants interrogants sobre la configuració del nou sistema educatiu que haurà de sorgir amb l'aplicació d'aquesta llei.

El nou cicle d'ensenyament secundari obligatori (ESO) és el que té més possibilitats de concentrar més tensions i conflictes en la relació educativa i, per tant, originar més fracàs.

- * L'obligatorietat del cicle interioritzarà progressivament el fracàs que fins ara s'escapa fora de l'escola mitjançant l'abandó.
- * En allargar l'escolarització concentrarà el procés de producció del fracàs que s'ha anat generant des de l'inici de l'escolaritat.

La nova llei atorga més autonomia als centres educatius. Aquesta mesura hauria de possibilitar una major adaptació de cada escola als seus públics, i aconseguir una dinàmica relacional diferenciada que permeti desenvolupar una resposta al fracàs escolar més eficaç. La capacitat de cada centre d'analitzar els tipus de fracàs al qual han de fer front, i saber desenvolupar les mesures adequades, segurament constitueix una de les vies més prometedores d'intervenció sobre les desigualtats escolars.

La qualitat de l'ensenyament sembla la resposta clau per millorar els resultats escolars. I els resultats de l'estudi diuen que no són tan importants els aspectes materials (dimensió, ràtios professor-aula, etc.) ni la titulació com el contingut de l'acció educativa i la capacitat de generar una relació positiva en el lligam alumne-escola.

Un altre dels resultats demostra l'elevat percentatge d'alumnes resignats amb escàs interès intrínsec pels estudis, que posa interrogants sobre els continguts dels currículum escolars que s'estan preparant per als ensenyaments reformats i sobre la planificació de la vida escolar. Segurament aquest és el repte més important: la LOGSE, serà capaç d'oferir una oferta educativa que interessi els adolescents del segle XXI? Sospitem que la reforma s'ha quedat curta en diversos aspectes i és massa tímida per fer front a aquest gran repte que l'evolució de les societats avançades planteja als respectius sistemes educatius.

La persistència de la influència dels orígens socials en l'ensenyament planteja dues qüestions contradictòries: el significat del fracàs de col·lectius de fills de classes mitjanes i les pautes d'èxit de certs col·lectius de fills de famílies treballadores. En el primer cas, l'estudi no permet destriar clarament les causes d'aquest fet, però sí la seva importància. Pot ser per un factor exogen a l'escola que trasllada una tensió en els contextos familiars i socials d'aquest tipus d'alumnes. També pot ser per factors endògens a l'escola, per la dificultat de donar una resposta adequada a les demandes culturals d'unes generacions que aporten importants bagatges culturals, amb una capacitat alta per assimilar nous aprenentatges. Segurament aquest fet tindrà una incidència social i política creixent.

El segon cas ofereix l'altra cara de la moneda. És el comportament d'adaptació i èxit, especialment als ensenyaments mitjans, de certs col·lectius d'alumnes de famílies treballadores amb recursos culturals escassos, segurament incitats per la voluntat de promoció social i per l'esforç individual i familiar. La formació professional actual ha jugat un paper de promoció important adaptat a les expectatives i a les pautes culturals. Caldrà un esforç important d'explicació i orientació per convèncer que la nova via de professionalització de la LOGSE és més eficaç que l'actual, i que s'adapta a les seves possibilitats econòmiques i culturals. Sinó, hi poden haver reaccions contràries a la reforma per part d'aquests ambients socials si creuen que els dificulta una via d'ascens social que fins ara coneixien.

Hem deixat pel final valorar l'elevat volum d'inadaptació, tensió i conflicte a l'escola que arriba a bloquejar la producció dels resultats escolars desitjats. Un sistema educatiu que aspiiri a una mínima

exigència d'eficàcia i de qualitat no pot acceptar aquests resultats. Això exigeix una atenció preferent per aquesta qüestió, ja que no és solament un problema educatiu que es redueix a unes aules. Adquireix una dimensió social de gran magnitud ja que és imprescindible que l'escola funcioni perquè la societat pugui funcionar i promoure el benestar de la població.

L'herència que en aquest sentit assumeix l'aplicació de la LOGSE exigeix una voluntat política, uns recursos tècnics i humans disposats a donar prioritat al desenvolupament d'una política educativa que pretengui reduir, de manera considerable, el fracàs escolar perquè es pugui avaluar positivament la seva contribució a la millora de la qualitat del sistema educatiu a Catalunya.

APÈNDIX: SÍNTESE DELS PERFILS DE LES TIPOLOGIES

1. Perfils de desigualtats d'èxit
2. Perfils d'estudiants
3. Perfils d'expectatives
4. Perfils de famílies
5. Perfils d'escoles

1. Perfils de desigualtats d'Èxit

PERFILS D'ÈXIT A EGB				
Limitats Sense Expectatives (27%)	En Conflicte (13%)	Aplicats amb Moderació (37%)	Alumnes Virtuosos (19%)	Desconeguts (4%)
Història de rendiments acadèmics problemàtica. Considerat com a "alumne poc capaç". No és conflictiu ni tampoc absentista. Manifesta una vivència "difícil" de l'escolaritat.	Considerat com a "conflictiu". Podria millorar el seu rendiment però no dóna importància als estudis. Notes insuficients o suficients. Manifesta una vinculació "negativa" amb l'escola.	Considerats "bastant capaços" i "poc mandrosos". Graduat al juny. Tenen un rendiment escàs per "poca dedicació". No són conflictius.	Considerats "molt capaços", "bons estudiants" i treballadors. Una mitjana de nota de "bé" o "notable". No són conflictius. Manifesten una visió "positiva" de l'escolaritat.	La meitat apareixen com "sense dades". Però la resta apareix més aviat com a "desconeguts difícils" (absentisme, poca capacitat, conflictivitat, rendiment dolent i escassa informació).

PERFILS D'ÈXIT A BUP				
Limitats Sense Expectatives (19%)	En Conflicte (9%)	Aplicats amb Moderació (38%)	Alumnes Virtuosos (22%)	Desconeguts (12%)
Considerats "poc capaços" i amb poques possibilitats de millorar els rendiments. Experiències de repeticions. Presenta dificultats de sociabilitat.	Considerat com a "conflictiu". Podria millorar el seu rendiment però no dóna importància als estudis. Absentista. Notes insuficients o suficients. Manifesta una vinculació "negativa" amb l'escola.	Considerats "bastant capaços" i "poc mandrosos". Graduat al juny. Tenen un rendiment escàs per "problemes personals". No són conflictius.	Presenta les mateixes excel·lències que a EGB, afegint-se una més: aprova totes les assignatures al juny amb bones notes.	Classificats així per l'absència/problemes de dades. Tendeixen a dispersar-se entre els "moderats"

PERFILS D'ÈXIT A FP1				
Limitats Sense Expectatives (18%)	En Conflicte (9%)	Aplicats amb Moderació (58%)	Alumnes Virtuosos (7%)	Desconeguts (4%)
Cal afegir-li com a característica definitiva l'hàbit d'absentisme.	En relació a EGB i BUP, s'incorpora un nou atribut: la consideració de "gens capaços" per part dels tutors.	Subdivits en tres grups: ** Aplicats Semiconflictius (un 14%, rendiments intermedis però tendència al conflicte). ** Aplicats Moderats (un 30%, rendiments intermedis sense conflicte). ** Bons Aplicats (un 14%, rendiments i atributs propers a l'excel·lència però de nivell inferior).	Les mateixes característiques que a BUP, però representen una proporció inferior (un de cada catorze alumnes d'FP1).	Ídem que a EGB i BUP.

PERFILS D'ÈXIT A FP2					
Limitats Sense Expectatives (27%)	Aplicats amb Moderació (23%)	Bons Aplicats (18%)	Alumnes Virtuosos (10%)	No classificables (22%)	Desconeguts (14%)
Ídem que a FP1.	Ídem que a BUP.	Alta capacitat de treball, rendiments i adaptació quasi igual al grup "virtuós".	Ídem que a FP1.	Agrupació de "classes" no suficientment nítides i consistents.	Ídem que a FP1.

2. Perfils d'estudiants

PERFELS D'ESTUDIANTS A EGB					
Estudiant poc escolar (24%)	Estudiant estudiós (22%)	Estudiant Resignat (23%)	Estudiant amb Dificultats (12%)	Noies sense estímuls (14%)	Desconeguts (4%)
Poc interès pels estudis. Molta socialització en el lleure. Aplicació passiva en el treball escolar.	Interès intrínsec pels estudis. Aplicació elaborada. Currículum extraescolar mixt (combina activitats de formació i de lleure).	Interès extrínsec. Escassa aplicació en el treball escolar. Endarrerits cronològicament.	Amb necessitats educatives especials i un règim d'escolarització no ordinari.	Noies sense cap currículum de lleure. Tendència a l'aplicació passiva.	(Absència d'informació.)

PERFELS D'ESTUDIANTS A BUP			
Estudiants Resignats i Poc Estudiants (41%)	Les Estudiants Estudioses (24%)	Les Altres Noies (18%)	Indefinibles i desconeguts (17%)
Poc interès pels estudis. Alta socialització en el lleure. Aplicació passiva i endarreriment cronològic respecte a la seva generació.	Perfil majoritàriament femení. Interès intrínsec pels estudis. Aplicació elaborada. Una part d'ells té alta socialització en el lleure.	Perfil femení. Currículum formatiu i laboral extraescolar.	Noies sense cap currículum de lleure. Tendència a l'aplicació passiva.

3. Perfils d'expectatives

Professional i Universitari	Operari Convençut i Content	Adolescent Dubtós-Desconcertat	Adolescent Males Vivències	Autodesconeix
41% (EGB) 48% (BUP) 18% (FP1)	30% (EGB) 15% (BUP) 24% (FP1)	15% (EGB) 15% (BUP) 38% (FP1)	11% (EGB) 16% (BUP) 8% (FP1)	2% (EGB) 4% (BUP) 5% (FP1)
Autoconcepte social i acadèmic molt alt. Expectatives superiors.	Autoconcepte alt. Expectatives a nivell d'oficis. Realisme i autolimitació	Incertesa cap al futur. Casos de cap expectativa i predomini d'anticipacions negatives.	Mala vivència d'ell mateix. Autoconcepte acadèmic negatiu. Incertesa cap al futur.	El propi alumne es desconeix a ell mateix.

4. Perfils de famílies

PERFILS SOCIALS DE LES FAMÍLIES (EGB)				
Famílies benestants amb capital cultural (5%)	Noves Classes Mitjanes (38%)	Famílies Treballadores (40%)	Famílies Desestructurades (10%)	Famílies poc conegudes (7%)
Nivell econòmic superior. Nivells d'instrucció alt i consum cultural alt.	Nivell econòmic mitjà o benestant. Nivell d'instrucció alt. Residència en barris interclassistes i municipis mitjans i petits. Treballs qualificats tant del pare com de la mare.	Nivell econòmic baix o mitjà-baix. Residència en barris populars. Escàs nivell d'instrucció i context cultural castellanoparlant.	Concentració de problemes: o bé econòmics (atur, inactivitat, analfabetisme), familiars (manca de cohesió) o socials (residència en barris marginals).	Manca d'informació.

PERFILS SOCIALS DE LES FAMÍLIES (BUP)

Famílies benestants amb capital cultural (21%)	Noves Classes Mitjanes (24%)	Famílies Treballadores (26%)	Famílies Poc Conegudes (29%)
A diferència d'EGB, aquest perfil manifesta un major pes del nivell d'instrucció i de les pautes de consum cultural.	Ídem que a EGB.	Ídem que a EGB.	Absència d'informació sobre indicadors socio-econòmics (sobretot de la no resposta dels tutors). Predominen, però, les característiques del perfil "famílies treballadores".

PERFILS SOCIALS DE LES FAMÍLIES (FP)

Famílies benestants amb baix capital cultural 14% (FP1) 12% (FP2)	Classes Mitjanes 24% (FP1) 40% (FP2)	Classe Obrera 55% (FP1) 43% (FP2)	Famílies Poc Conegudes 6% (FP1) 5% (FP2)
Alt nivell de benestar però amb un estatus professional mitjà i un nivell d'instrucció i un capital cultural baix.	Ídem que a EGB.	Ídem que a EGB o BUP però amb força heterogeneïtat interna.	Absència d'informació sobre indicadors socio-econòmics (sobretot de la no resposta dels tutors). Predominen, però, les característiques del perfil "famílies treballadores".

5. Perfils d'escoles

PERFILS D'ESCOLES (EGB)				
Escoles excel.lents per a clienteles desfavorides (10% de l'alumnat)	Bones Escoles per Alumnes Socialment Privilegiats (14% de l'alumnat)	Escoles Correctes Sensibilitzades pel Fracàs (18% de l'alumnat)	Escoles No Massa Correctes (46% de l'alumnat)	Escoles Deficients (12% de l'alumnat)
Escoles públiques de barris marginals. Pedagògicament actives davant l'especificitat de la seva clientela. Alta política antfracàs escolar.	Bon nivell de qualitat i alta política de fracàs. Clienteles privilegiades, però predomini dels estudiants "resignats" i "poc escolars".	Franja mitjana-alta de qualitat de centre i de sensibilització pel fracàs. Predomini de classes mitjanes.	Franja baixa de qualitat i de polítiques de fracàs. Major pes de les famílies treballadores.	Baixa qualitat del centre i escassa sensibilitat pel fracàs. Fan repetir poquíssim i baixen el llistó per obtenir el graduat. Predomini de classes treballadores. Predomini dels "estudiants estudiosos".

PERFILS DE CENTRES (BUP)				
Centres Excel.lents (7% de l'alumnat)	Privades de Qualitat (10% de l'alumnat)	Grans Centres (42% de l'alumnat)	Centres Corectes poc Sensibilitzats pel Fracas (32% de l'alumnat)	Centres Deficients (8% de l'alumnat)
Alta qualitat (línia pedagògica, organització i gestió interna) i elevada actuació envers el fracàs. Predomini de famílies benestants i classes mitjanes. Bones notes finals i poques repeticions.	Segon pol de bona qualitat i alta política de fracàs. Predomini de famílies treballadores. Predomini dels "estudiants resignats" amb poc interès. Bones notes finals.	Tamany el.levat. Franja mitja- baixa de qualitat i de polítiques de fracàs. Alta disciplina, baixa línia pedagògica i dolentes relacions entre professors i centre. Clientela interclassista. Baixa taxa d'aprovat al Juny.	Franja baixa de qualitat i de polítiques de fracàs. Major pes de les classes mitjes. Bons resultats acadèmics.	Baixa qualitat del centre i escassa sensibilitat pel fracàs. Baix interès i aplicació dels alumnes. Baixa taxa d'aprovat però bona identificació amb el centre.

5. Perfils d'escoles

PERFILS D'ESCOLES (EGB)				
Escoles excel.lents per a clienteles desfavorides (10% de l'alumnat)	Bones Escoles per Alumnes Socialment Privilegiats (14% de l'alumnat)	Escoles Correctes Sensibilitzades pel Fracàs (18% de l'alumnat)	Escoles No Massa Correctes (46% de l'alumnat)	Escoles Deficients (12% de l'alumnat)
Escoles públiques de barris marginals. Pedagògicament actives davant l'especificitat de la seva clientela. Alta política antfracàs escolar.	Bon nivell de qualitat i alta política de fracàs. Clienteles privilegiades, però predomini dels estudiants "resignats" i "poc escolars".	Franja mitjana-alta de qualitat de centre i de sensibilització pel fracàs. Predomini de classes mitjanes.	Franja baixa de qualitat i de polítiques de fracàs. Major pes de les famílies treballadores.	Baixa qualitat del centre i escassa sensibilitat pel fracàs. Fan repetir poquíssim i baixen el llistó per obtenir el graduat. Predomini de classes treballadores. Predomini dels "estudiants estudiosos".

PERFILS DE CENTRES (BUP)				
Centres Excel.lents (7% de l'alumnat)	Privades de Qualitat (10% de l'alumnat)	Grans Centres (42% de l'alumnat)	Centres Corectes poc Sensibilitzats pel Fracas (32% de l'alumnat)	Centres Deficients (8% de l'alumnat)
Alta qualitat (línia pedagògica, organització i gestió interna) i elevada actuació envers el fracàs. Predomini de famílies benestants i classes mitjanes. Bones notes finals i poques repeticions.	Segon pol de bona qualitat i alta política de fracàs. Predomini de famílies treballadores. Predomini dels "estudiants resignats" amb poc interès. Bones notes finals.	Tamany el.levat. Franja mitja- baixa de qualitat i de polítiques de fracàs. Alta disciplina, baixa línia pedagògica i dolentes relacions entre professors i centre. Clientela interclassista. Baixa taxa d'aprovat al Juny.	Franja baixa de qualitat i de polítiques de fracàs. Major pes de les classes mitjes. Bons resultats acadèmics.	Baixa qualitat del centre i escassa sensibilitat pel fracàs. Baix interès i aplicació dels alumnes. Baixa taxa d'aprovat però bona identificació amb el centre.

APÈNDIX BIBLIOGRÀFIC

ADELANTADO, J.; RECASENS, F. "Igualtat d'oportunitats i fracàs escolar". A: ROTGER, J.M. *Sociologia de l'educació*. UB-UAB-Eumo, Barcelona.

AGGLETON, P.; WHITTY, G. (1985). "Rebels without a cause? Socialization and sub-cultural styles among children of the new middle class". A: SOCIOLOGY OF EDUCATION. vol. 58.

ALONSO HINOJAL (1989). "Nuevos pasos en el desencantamiento. La Sociología del curriculum". A: ORTEGA, F. (comp.). *Manual de sociología de la educación*. Visor, Madrid.

ALVARO, M. i altres (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. CIDE, Madrid.

ANYON, J. (1981). "Social class and school knowledge". A: CURRICULUM INQUIRY, núm. 11.

--(1981) "Schools as agencies of social legitimation". A: THE JOURNAL OF CURRICULUM THEORIZING, núm. 3.

ARENAS, C. (1993). *Análisis etnográfico de un grupo anti-escuela de 1º de FP*. CIDE, Madrid.

AUBLE, J. P.; PERRON, R. (1989). "Quand les 'débiles' ont la parole... Que disent-ils?" ENFANCE, núm. 3.

AVANZINI, G. (1982). *El fracaso escolar*. Ed. Herder, Barcelona.

BALLION, M. (1979). *Signalements de difficultés et devenir scolaire*. Institut National de Recherche Pédagogique, París.

BARREALES LLAMAS, M. (1973). *Ambiente familiar y rendimiento escolar*. Universidad Complutense de Madrid.

BASTIN, G. (1976). *¿Por qué fracasan nuestros hijos en los estudios. Factores de inadaptación y fracasos*. Ed. Magisterio Español, Madrid.

BAUDELLOT, CH.; ESTABLET, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI, Madrid.

BENEDET ÁLVAREZ, M.J. (1984). "El fracaso escolar y las relaciones conducta-cerebro: evaluación e intervención". A: REVISTA DE PSICOLOGÍA GENERAL Y APLICADA, núm. 39.

BERSTEIN, B. (1990). *Clase, códigos y control. Vol. 2: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal, Madrid.

BIERZA, C. (1984). *La pedagogía del éxito*. Gedisa, Barcelona.

BINET, A.; SIMON, T. (1978). *Les enfants anormaux*. Ed. Privat, Toulouse.

BLANCO MARTÍNEZ, R. (1981). "Sistema educativo y marginación". A: DOCUMENTACIÓN SOCIAL, núm. 44.

BLANCO PERALES, M. D. (1988). *El fracaso escolar*. Fausí, Barcelona.

BLAT GIMENO, J. (1984). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo*. UNESCO, Ginebra.

BOURGEOIS, J.P. (1983). "Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire" A: REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, núm. 62.

BORNAS, X. (1984). *Contribuciones a la teoría de la atribución-indefensión: aplicaciones a la recuperación del rendimiento escolar*. ICE-Universitat de Palma de Mallorca.

BOUDON, R. (1983). *La igualdad de oportunidades*. Laia, Barcelona.

BOURDIEU, P.; PASSARON, J. C. (1977). *La reproducción*. Laia, Barcelona.

BOWLES, S.; GINTIS, H. (1985). *La institución escolar en la América capitalista*. Siglo XXI, Madrid.

BRAÑA MORENO, J. A. (1985). "Retraso escolar en niños no infradotados intelectualmente: estudio neurobiológico de 116 casos". A: BORDON, núm.256.

BUENDIA EISMAN, L. (1985). *Factores determinantes de rendimiento en EGB*. ICE-Universidad de Granada.

CABRE, A. (1979). *Catalunya cap a l'any 2000*. Blume, Barcelona.

CARABAÑA, J. (1979). "Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB". A: INCIE (ed). *Temas de investigación educativa*. MEC, Madrid.

--(1988). "En primero de Enseñanzas Medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico". A: REVISTA DE EDUCACION, núm. 287.

--(1993). "Sistemas de enseñanza y clases sociales" A: GARCIA DE LEON, M. A.; DE LA FUENTE, G.; ORTEGA, F. (comp.) *Sociología de la educación*. Barcanova, Barcelona.

--(1994). "Educación y estrategias familiares de reproducción". A: GARRIDO, L; GIL CALVO, E. (comp.). *Estrategias familiares*. Alianza, Madrid.

CARBONELL, J. (1989). *El fracaso de la escuela*. A: ETXEBARRIA, F. (ed.).

CARRERA, B. L.; CALDEVILLA, M. A. i altres (1982). "El fracaso escolar en la FP de Asturias". A: PROFESIONES Y EMPRESAS, núm. 76.

CASAL, J.; FUNES, J.; HOMES, O.; TRILLA, J. M.; CELORRIO, X.; ROCA, N; (1993). *Estudi sobre fracàs escolar a Catalunya. Informe de continuïtat de la primera fase de recerca*. Fundació Jaume Bofill (mimeo).

CASANOVA J. i altres (1985). "Contribución al análisis del fracaso escolar en el primer curso de las facultades de ciencias". A: REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 278.

CASTELLS, M. y otros (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós, Barcelona.

CASTILLEJO, J. L. (1973). *Bibliografía básica sobre el fracaso escolar. Las causas del fracaso escolar. Familia y fracaso escolar*. ICE - Universidad Politécnica de Valencia, vol. 1, 2 i 3.

CASTILLO ARREDONDO, S. (1982). "Actitud del profesorado ante el fracaso escolar. Criterios de actuación". A: COMUNIDAD EDUCATIVA, núm. 115.

CHAMPAGNOL, R. (1987). "L'échec scolaire: une conduite programmée". A: REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, núm. 77.

CHANEL, E. (1976). *La escuela odiada*. Desclée de Brouver, Bilbao.

CHERKAOUI, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. PUF, Paris.

CIEZA GARCIA, J.A. (1990). *Fracaso escolar y patologías psíquicas*. Promolibro, Valencia.

CLARK, B. R. (1979). "The cooling-out function in higher education" A: AMERICAN JOURNAL OF SOCIOLOGY, vol. LXV.

CODINA BAS, J. B. (1983). "Influjo de algunas variables sociológicas en el éxito-fracaso académico". A: BORDON, núm. 249.

COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare. Washington.

COLLINS, R. (1985). "Teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa". A: EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, núm. 5.

--(1989). *La sociedad credencialista*. Akal, Madrid.

Congrés "Prevenió del Fracàs Escolar" (1987). Aula 2000. Barcelona.

CORRIGAN, P. (1979). *Schooling the smash street kids*. Macmillan, Londres.

CRESAS (1984). *L'echec scolaire n'est pas une fatalité*. ESF, París.

--(1978). *Le handicap socio-culturel en question*. ESF, París.

DE LA RED, N. (1985). *Factores socio-ambientales que inciden en el retraso escolar*. ICE-Universidad de Valladolid.

DEROUET, J. L. (1987). "Une sociologie des établissements scolaires". A:
REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, núm. 78.

DIDS 82 (1982). *Estudio sociológico sobre el fracaso escolar*. Didascalía, Madrid.

DOPCHIE, N. (1971). *Recherche sur les facteurs d'inadaptation scolaire*. Institute de Sociologie, Bruxelles.

EHRLICH, S.; FLORIN, A. (1989). "Ne pas décourager l'élève: étude sur l'échec de fonctionnement des enfants en classe". A: REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, núm. 86.

ELEJABEITIA, C. (1982). "Fracaso escolar". A: CUADERNOS DE PEDAGOGIA, núm. 88.

EQUIPO VII (1979). "Las raíces del fracaso escolar". A: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, núm. 57.

ERICKSON, E.H. (1992). *Identidad, juventud y crisis*. Taurus, Madrid.

ESCOLANO BENITO, A. (1986). "Aspectos sociopedagógicos del fracaso escolar". A: STUDIA PAEDAGOGICA, núm. 17-18.

ESCUDERO, J.M. (1982). "El fracaso escolar: hacia un modelo de análisis". A: AA.VV., *Modelos de investigación educativa*. PPU-ICE-UB, Barcelona.

ESPERET, E. (1982). *Langage et origine sociale des élèves*. Peter Lang, Berna.

ESTADÍSTICA DE L'ENSENYAMENT (1990). *Curs 1988-89*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

--(1992). *Curs 1989-90*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

--(1993). *Curs 1990-91*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

ETXEBARRIA, F. (ed) (1987). *El fracaso de la escuela*. Donostia.

EVERHART, R. B (1983). *Reading, writing and resistance*. RKP, Londres.

-(1994). "Leer, escribir y resistir". A: VELASCO, H.M., *Lecturas de antropología para educadores*. Editorial Trotta, Madrid.

FEITO, R. (1990). *Nacidos para perder*. CIDE, Madrid.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1986). *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias*. CIDE-MEC. Madrid.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986). *Integrar o segregar*. Laia, Barcelona.

-(1988). "El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?". A: POLÍTICA Y SOCIEDAD, núm. 1.

-(1990). *La cara oculta de la escuela*. Siglo XXI, Madrid.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Morata, Madrid.

FLECHA, R.; GONZÁLEZ, F.; GUIU, J. (1988). "De la "igualdad de oportunidades" a la adaptación a las diferencias". A: MIENTRAS TANTO, núm. 33.

FLECHA, R. (1990). "L'educació en la societat de la informació. Cinc grans línies de transformacions socio-educatives". A: ROTGER, J. M. *Sociologia de l'educació*. UB-UAB-Eumo, Barcelona.

FOURQUIN, J. C. (1987). "El enfoque sociológico del éxito y del fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social". A: EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, núm. 3.

FRANCHI, G. (1985). "Les noves formes d'escolaritat de masses". A: PAPERS, núm. 25

--(1987). *La instrucción como sistema*. Laertes, Barcelona.

FUNES, J. (1982). "Fracàs escolar: alguns conceptes fonamentals". A: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 64.

FUNES, J.; RUEDA, J. M. (1989). *Encuentros en la marginación*. Fundación Sol Hachuel, Segovia.

GARCES, R. (1989). "El fracaso siempre para los mismos". A: NUESTRA ESCUELA, núm. 104.

GARCÍA CORREA, A. (1986). *El fracaso escolar en la región de Murcia*. Consejería de Educación y Cultura, Murcia.

GARRIDO CALVILLO, M. J.; SERRANO PALOMARES, M. I. (1985). "Una educación posible para unos chicos con alto índice de problemática social". A: DOCUMENTACIÓN SOCIAL, núm. 59.

G.F.E.N (1974). *L'échec scolaire: doué ou non doué*. Editorial Sociales, Paris.

GILLY, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. Oikos-Tau, Baercelona.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. INCIE, Madrid.

GLASSER, W. (1972). *Escuelas sin fracasos*. Paidós, Buenos Aires.

GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (1989). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. MEC, Madrid.

GRIGNON, C. (1991). "La escuela y las culturas populares". A: ARCHIPIÉLAGO, núm. 6.

GUYOT, J.C. (1985). *L'échec scolaire ça se soigne*. Privat, Toulouse.

HANDY, Ch.; AITKEN, R. (1986). *Understanding schools as organisations*. Penguin, Londres.

HARGREAVES, A. (1982). "Resistance and relative authonomy theories. Problems of distortion and incoherence in recent marxist theories". A: BRITISH JOURNAL OF SOCIOLOGY, vol. 3, núm. 2.

HARGREAVES, D. (1967). *Social relations in a secondary school*. RKP, Londres.

HERNÁNDEZ RUIZ, S.; GÓMEZ DACAL, G. (1982). *Fracasos escolares*. Escuela Española, Madrid.

HIDALGO TUÑÓN, A. (1983). "Los estudios de bachillerato y la coacción paterna. Una encuesta sobre los motivos de los estudiantes de bachillerato. A: AULA ABIERTA, núm. 37.

HOLT, J. (1977). *El fracaso escolar*. Alianza, Madrid.

INCIE (1976). *Determinantes del rendimiento económico*. MEC, Madrid.

JACKSON, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Marova, Madrid.

JENKINS, R. (1983). *Lads, citizens and ordinary kids*. RKP, Londres.

JIMÉNEZ, C. (1988). "Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de sus hijos al término de la EGB". A: REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 287.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1979). *El problema de la adaptación escolar*. Anaya, Madrid.

JOUVENET, L-P. (1985). *Echec à l'echec scolaire*. Privat, Toulouse.

JUIDIAS BARROSO, J.; LEÓN RUBIO, J. M. (1990). "Actitudes del profesorado de EGB ante el fracaso escolar". A: REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 292.

KATZ, M. B. (1971). *Class, bureaucracy and schools: the illusion of educational change in America*. Praeger, New York.

KEDDIE, N. (1971). "Classroom knowledge". A: M.F.D. YOUNG (ed.) *Knowledge and control. New Directions for the sociology of education*. Collier Macmillan, Londres.

KHAN, J.; NURSTEN, J. P. (1977). *Causas y tratamiento del fracaso escolar*. Paidós, Barcelona.

KNIPMEYER, M. i altres (1970). *Escuelas, pueblos y barrios: tres ensayos de antropología educativa*. Akal, Madrid.

LACEY, C. (1970). *Hightown grammar*. Manchester University Press, Manchester.

LECLERQ, J. M. (1989). "L'échec scolaire dans une perspective européenne". A: CAHIERS PEDAGOGIQUES, núm. 274-275.

LE GALL, A. (1972). *Los fracasos escolares*. Eudeba, Buenos Aires.

LERENA, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona.

LEVY-LEBOYER, C.; PINEAU, C. (1980). "Inégalité sociale et motivations scolaires". A: ENFANCE, núm. 3.

LÓPEZ BLASCO, A. i altres (1985). *El fracaso escolar: percepciones y vivencias*. Institució Alfons el Magnànim, València.

--(1985). "La investigación sobre el rendimiento desde una perspectiva sociológica". A: REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, núm. 3.

LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (1982). "Influencia del entorno familiar y social en el fracaso escolar". A: COMUNIDAD EDUCATIVA, núm. 115.

--(1984). "Investigación sobre el fracaso escolar en F.P. en los centros públicos de la Comunidad de Madrid". A: REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 274.

LUENGO I BALLESTER, D. (1988). *El concepte de fracàs escolar als Moviments de Renovació Pedagògica*. Tesi Doctoral. Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.

LURÇAT, L. (1983). *El fracaso y el desinterés escolar*. Gedisa, Mèxic.

MALEWSKA, S.; JOANNIDES, C. (1990). "Stratégies identitaires des adolescentes dans les situations d'échec". A: ENFANCE, núm. 3.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1983). "Indicadores didácticos del fracaso en la escuela". A: STUDIA PAEDAGOGICA, núm. 11.

MASJOAN, J. M. i altres (1974). *L'Educació General Bàsica a Catalunya*. Blume, Barcelona.

MASJOAN, J. M.; VIVES, J. (1975). "La desgràcia del fracàs escolar" en PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 1.

MARTÍNEZ CELORRIO, X.; HOMS, O. (CIREM, 1992). *El fracàs escolar a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill, Barcelona (L'estat de la qüestió, 1).

MARTÍNEZ CELORRIO, X. (1992). "Fracaso escolar: una propuesta de formulación". A: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, núm. 203.

MATEOS, S. (1990). "Educació i classes socials". A: ROTGER, J. M. (coord), *Sociologia de l'Educació*. UB-UAB-Eumo Editorial, Barcelona.

McDERMOTT, R. P. (1977). "Social relations as context for learning in schools". A: HARVARD EDUCATIONAL REVIEW, núm. 47.

McNEILL (1983). "Defensive teaching and classroom control". A: APPLE, M.W.; WEIS, L. (eds.). *Ideology and practice in schooling*. Temple University Press, Filadelfia.

McROBBIE (1978). "Working class girls and the sub-culture of feminity". A: WOMEN'S STUDIES GROUP *Women take issue*. Hutchinson, Londres.

MEC (1991). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1989-90*. MEC, Madrid.

--(1992). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990-91*. MEC, Madrid.

--(1993). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92*. MEC, Madrid.

--(1994). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1992-93*. MEC, Madrid.

MOLINA, S.; GARCÍA PASCUAL, E. (1984), *El éxito y el fracaso escolar*. Laia, Barcelona.

MONCADA, A. (1985). *El aburrimiento en la escuela*. Plaza & Janés, Barcelona.

Monogràfic "Fracàs escolar" (1982). A: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 64.

Monogràfic "Fracaso escolar" (1983). A: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, núms. 103 i 104.

Monogràfic "Fracaso escolar" (1989). A: REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, núm. 138.

MONREAL, J.; VIÑAO, A.(1979). "Aspiraciones y expectativas educativas y desigualdad social". A: CUADRENOS DE REALIDADES SOCIALES, núm. 14 i 15.

MONTANE, J. (1983). "Perfil de buenos y malos repetidores: algunos indicadores sobre fracaso escolar". A: INFANCIA Y APRENDIZAJE, núm. 23.

MUSITU, G.; GARCÍA, F.; GUTIÉRREZ, M. (1991). *Escala AFA*. TEA, Madrid.

OGBU, J. U. (1993). "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple". A: VELASCO, H. M., *Lecturas de antropología para educadores*. Editorial Trotta, Madrid.

PERAL ESPEJO, A. (1985). "El estudio del fracaso escolar debido a factores familiares y de personalidad". A: FOLIA NEUROPSIQUIÁTRICA DEL SUR Y ESTE DE ESPAÑA, núm. 20.

PEREZ SERRANO, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. CIS, Madrid.

PERRENOUD, P. (1970). *Stratification socioculturelle et réussite scolaire: les défaillances de l'explication causale*. Droz, Ginebra.

--(1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata, Madrid.

PERRET-CLERMONT (1979). "Procesos psicosociológicos y fracaso escolar". A: INFANCIA Y APRENDIZAJE, núm. 6.

PHI DELTA KAPPA (1980). *Why do some urban schools succeed?* The Phi Delta Kappa study of exceptional urban elementary schools, Blomington Ind.

PLANAS, J.; CASAL, J.; MASJOAN, J. (1989). *La inserción profesional y social de los jóvenes. Los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*. ICE-UAB, Barcelona.

PLOWDEN Informe (1967). *Children and their primary school*. Central Advisory Council for Education, Londres.

PUJADES, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Cuadernos Metodológicos, núm. 5. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

REGARTE, J.E. (1983). "Éxito-fracaso escolar al final de la EGB". A: INFANCIA Y APRENDIZAJE, núm. 23.

RIDAO GARCÍA, I. (1985). "El clima familiar y sus relaciones con el rendimiento escolar: revisión de la investigación española a partir de 1980". III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa. Gijón.

RIST (1973). *The urban school: a factory of failure*. MIT Press, Cambridge.

--(1977). "On understanding the process of schooling" en KARABEL & HALSEY *Power and ideology in education*. Oxford University Press, New York.

ROBERT, A. (1991). "Syndicalisme enseignant et lutte contre l'échec scolaire". A: REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, núm. 95.

RODRIGO, M. J. (1985). "Las teorías implícitas en el conocimiento social". A: INFANCIA Y APRENDIZAJE, núm. 31-32.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1987). *Rendimiento, lenguaje y clase social*. ICE-Universidad de Sevilla.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. i altres (1987). "Fracaso escolar: variables institucionales y variables individuales". A: ENSEÑANZA, núm. 4-5.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S.(1982). *Factores de rendimiento escolar*. Oikos-Tau, Barcelona.

RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1978). "Algunos factores sociales del rendimiento académico". A: AULA ABIERTA, núm. 23.

ROSENTHAL, R.; JACKOBSON (1980). *Pygmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova, Madrid.

ROTGER, J.M. (comp.). *Sociologia de l'educació*. UB-UAB-Eumo, Barcelona.

RUBIO JERONIMO, A. i altres (1990). "Fracaso escolar en BUP i COU: un estudio empírico de atribución causal". A: EDUCADORES, núm. 153.

RUTTER, M. y otros (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Open Books, Londres.

SALVADOR BLANCO, L. (1989). *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria*. MEC, Madrid.

SALVADOR MATA, F. DE (1985). "Aspectos de la personalidad adolescente y rendimiento académico". III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa, Gijón.

SÁNCHEZ, LUCIANO (1985). "Fracaso escolar y familia". A: COMUNIDAD EDUCATIVA, núm. 140.

SAMPER RASERO, L. (1982). *Perspectivas psicológicas y sociológicas sobre el fracaso escolar. Estudio de tres barrios de Lérida*. ICE-UAB, Barcelona.

SERRAMONA, J. (1988). *Bilingüisme i fracàs escolar*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.

SNYDERS, G. (1978). *Escuela, clase y lucha de clases*. Comunicación, Madrid.

SOPEÑA ALCORCO, A. (1984). "Unos perfiles dominantes del éxito y fracaso escolar". A: EDUCADORES, núm. 126.

SULTANA, R. G. (1989). "Transition education. Student contestation and the production of meaning: possibilities and limitations of resistance theories". A: BRITISH JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION, vol. 10, núm. 3.

SZCEPANSKI, J. (1980). "El método biográfico". A: PAPERS, núm. 10.

TOMATIS, A. (1989). *El fracaso escolar*. La Campana, Barcelona.

TRILLO, F. (1985). "El modelo de desamparo aprendido aplicado al análisis del rendimiento". A: REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, núm. 3.

VIAL, M. (1970). *Les mauvais élèves*. PUF, París.

VIEGAS FERNANDES, J. (1988). "From the theories of social and cultural reproduction to the theory of resistance". A: BRITISH JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION, vol. 9, núm. 2.

WHITTY, G.; YOUNG, M. (1977). *Explorations in the politics of school knowledge*. Nafferton Books, Drifffield.

WILCOX, K. (1994). "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión". A: VELASCO, H. M., *Lecturas de antropología para educadores*. Editorial Trotta, Madrid.

WILLIS, P. (1986). "Producción cultural y teorías de la reproducción". A: EDUCACION Y SOCIEDAD, núm. 2.

--(1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal, Madrid.

WOLCOTT, H. F. (1994). "Sobre la intención etnográfica". A: VELASCO, H. M., *Lecturas de antropología para educadores*. Editorial Trotta, Madrid.

YOUNG, M. F. D. (1971). *Knowledge and control*. Macmillan, Londres.



Polítiques 9

Fundació Jaume Bofill