

Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària

Carles Serra
Josep Miquel Palaudàrias

**Continuar o abandonar.
L'alumnat estranger a l'educació secundària**

Carles Serra i Josep Miquel Paludàrias

Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària

Carles Serra
Josep Miquel Palaudàrias

Carles Serra Salamé és doctor en antropologia social i professor de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona (UDG).

Josep Miquel Paludàrias és doctor en pedagogia i professor a la Facultat d'Educació i Psicologia de la UDG.

Tots dos són membres del Grup de Recerca en Polítiques, Programes i Serveis Educatius i Socioculturals (GRES) de la UDG.

Informes Breus és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill que es distribueix gratuïtament. S'hi publiquen els resums i les principals conclusions d'investigacions que han estat promogudes per la Fundació, així com documents inèdits en llengua catalana, que es consideren rellevants pel seu interès social i polític.

Totes les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web www.fbofill.cat.

Primera edició: març de 2010

© dels textos: Carles Serra i Josep Miquel Paludàrias

© d'aquesta edició:
Fundació Jaume Bofill, 2010
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Edició a cura d'Editorial Mediterrània

Disseny: Amador Garrell
Maquetació: Jordi Vives

ISBN: 978-84-693-0536-2
DL: B-10.630-2010

Índex

| | |
|--|-----|
| Resum | 9 |
| 1. INTRODUCCIÓ | 11 |
| 2. LA CONTINUÏTAT EN ELS ESTUDIS DESPRÉS DE L'ETAPA OBLIGATÒRIA | 15 |
| Dades sobre la continuïtat de l'alumnat d'origen immigrant escolaritzat a Catalunya una vegada finalitzada l'ESO | 19 |
| Alumnat d'incorporació tardana a l'ESO | 25 |
| L'abandonament dels estudis | 28 |
| Reflexió | 30 |
| 3. METODOLOGIA | 39 |
| El qüestionari i la població a qui es va passar | 41 |
| Les entrevistes als alumnes i a les seves famílies | 46 |
| 4. ACTORS QUE INCIDEIXEN EN LA CONTINUÏTAT ACADÈMICA DE L'ALUMNAT | 49 |
| L'emigració: diversitat de vivències, de trajectòries i de projectes de futur | 53 |
| La continuïtat de l'alumnat immigrant: factors que la condicionen | 71 |
| 5. L'ESO DES DE L'EXPERIÈNCIA DE L'ALUMNAT | 89 |
| Família i continuïtat | 92 |
| Els alumnes: l'ESO i el professorat | 111 |
| Els arguments dels alumnes | 131 |
| 6. VALORACIONS I REFLEXIONS FINALS | 141 |
| Entorn a les dades del Departament d'Educació i les obtingudes als centres | 143 |
| Entorn a l'impacte que tenen els diferents factors analitzats sobre les trajectòries de continuïtat acadèmica de l'alumnat | 146 |
| Entorn a l'experiència de l'alumnat | 150 |
| BIBLIOGRAFIA | 155 |

RESUM

Des del curs 1992-1993 i fins a l'actualitat, hi ha hagut un increment considerable d'alumnat estranger a totes les etapes de l'educació obligatòria i especialment a secundària. Aquesta presència d'alumnat estranger, en canvi, semblava decaure força en els estudis postobligatoris. El fracàs escolar que afecta els fills de famílies immigrades i, de ser el cas, la no continuïtat en els estudis postobligatoris és un tema cabdal, ja que ens parla del tipus i de les condicions d'incorporació que aquests joves estan fent a la societat i, per tant, de les possibilitats d'incorporació a la vida adulta en condicions d'igualtat.

És a partir d'aquesta preocupació que la Fundació Jaume Bofill va encarregar una recerca per analitzar la incidència dels abandonaments en el pas a la post-obligatòria i veure si realment hi ha un diferencial significatiu entre la població immigrada i la no immigrada.

Entenent que un sistema educatiu de qualitat ha de donar les mateixes possibilitats formatives a tot l'alumnat, l'existència de desigualtats en l'accés als estudis postobligatoris hauria de considerar-se un punt crític d'aquest sistema. D'altra banda un dels objectius de l'escolarització obligatòria és dotar als joves de la qualificació i coneixements necessaris per la integració sociolaboral.

1 Introducció

Aquesta publicació recull part dels resultats de la recerca que duia per títol “Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l’escolarització obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades” i que es va desenvolupar entre finals del 2004 i finals del 2008 per encàrrec de la Fundació Jaume Bofill. Es tracta d’una publicació parcial dels resultats, atès que l’informe final de la recerca era un document força més extens.

De la recerca ja se n’ha fet una certa difusió, tant en format d’articles com, més sovint, en el context de jornades, congressos i seminaris. Com que els apartats de la recerca que més s’han difós han estat els relatius a l’anàlisi estadística de la continuïtat i a l’anàlisi de les característiques dels centres que incideixen sobre la continuïtat de l’alumnat, en aquesta publicació hem fet l’opció de reduir al mínim la primera qüestió i centrar-nos en els altres aspectes treballats en la recerca.

D’aquesta manera, el text que teniu a les mans consta dels apartats següents: en primer lloc es fa una presentació sintètica de l’anàlisi estadística (pensem que és necessari començar per aquí, a fi d’evitar de parlar d’una qüestió –dels processos de continuïtat i abandonament de l’alumnat immigrant– sense establir en quina mesura ens estem referint a un problema i sense haver-ne delimitat l’extensió). Tot seguit fem una breu presentació metodològica (dels apartats que desenvoluparem posteriorment, no del conjunt de la recerca) per tal de deixar

clar d'on surt la informació amb què hem treballat, qüestió fonamental a l'hora d'establir l'abast i la fiabilitat de les dades i les anàlisis que proposem. En tercer lloc analitzem quins són els factors que condicionen la continuïtat de l'alumnat: tot i que parlem d'alumnes membres de famílies immigrades, cal tenir present que els processos migratoris viscuts no són en absolut els únics que condicionen les trajectòries d'aquests alumnes, per això cal valorar quin és el pes d'altres variables. Finalment, analitzem quina és l'experiència de l'alumnat als centres d'ESO: més enllà de les trajectòries, pensem que cal tenir present quina és la visió que els alumnes tenen dels seus centres, del que els aporten l'ESO, el batxillerat o els cicles formatius, com se senten tractats, quins arguments donen per justificar les seves opcions de continuar estudiant o d'abandonar els estudis i quins suports reben per part dels centres i per part de les seves famílies.

Com assenyalarem més endavant, la recerca completa ofereix més dades i l'anàlisi de qüestions que hem deixat fora d'aquest document. Qui tingui interès a consultar-lo pot accedir-hi a través del web <http://www.migracat.cat/document/044ffa542bb146e.pdf>.

Finalment, només ens resta dir que la recerca es va poder desenvolupar gràcies a la participació i suport de moltes persones. Entre aquestes volem destacar especialment Manel Garriga, Florencia Kliczkowski, Laura Martínez, Mercè Mauri i Judit Morlanes, que es van incorporar a l'equip per desenvolupar la major part del treball de camp i van col·laborar en l'elaboració de la pauta per a les entrevistes i la revisió del qüestionari. La seva implicació en la recerca va més enllà del que s'entén estrictament com a treball de camp i aquesta implicació addicional també va servir per orientar millor les darreres fases de la recerca. També volem destacar l'aportació de Laura Masferrer i Maria Eugènia Gras, que van assumir la codificació del qüestionari, l'elaboració de la base de dades i la seva explotació estadística, i la de Marc Serra, que va fer l'explotació estadística de les dades del Departament d'Educació i de les obtingudes als divuit centres de secundària. Així mateix, també volem manifestar el nostre agraïment als responsables, el professorat i el personal d'administració dels centres on vam focalitzar el treball de camp, sense la bona disposició dels quals aquesta recerca no hauria estat possible.

2 La continuïtat en els estudis després de l'etapa obligatòria

Des del curs 1992-1993 s'ha produït un increment considerable de l'alumnat estranger a totes les etapes del sistema educatiu català. L'augment més espectacular s'ha produït a l'etapa primària i posteriorment, i de manera molt important, a l'etapa secundària. Per ser més precisos hauríem de dir a la secundària obligatòria, atès que respecte al batxillerat i als cicles formatius (secundària postobligatòria) existeix la percepció, no suficientment contrastada, que la presència d'alumnat d'origen immigrat decau considerablement.

Tanmateix, es tracta d'una percepció, ja que del que succeeix en la transició d'aquests alumnes de l'ESO al batxillerat i als cicles formatius, i del que succeeix quan ja han accedit a aquests estudis encara en sabem molt poc.¹

Va ser a partir d'aquest desconeixement i de la inquietud davant del que podia estar passant en finalitzar l'etapa d'escolarització obligatòria, que la Fundació Jaume Bofill va encarregar la realització d'una investigació que tenia com a objectius principals analitzar la incidència dels abandonaments de l'alumnat d'origen immigrat en la transició cap als estudis postobligatoris, conèixer el discurs dels alumnes i les seves famílies en relació amb la qüestió i, en la mesura del possible, fer propostes i elaborar orientacions destinades a potenciar la continuïtat dels estudis obligato-

.....
1. Els treballs a propòsit de la presència de l'alumnat d'origen immigrat a l'etapa postobligatòria del nostre sistema educatiu encara són incipients. Entre ells cal destacar el firmat per Aparicio i Tornos (2006) i el que està desenvolupant l'equip de Portes, Aparicio i Martín Rojo.

ris als postobligatoris. Per assolir els objectius, l'equip d'investigació va procedir a analitzar les dades estadístiques disponibles del Departament d'Educació i a analitzar les dades de divuit centres d'educació secundària seleccionats partint de diferents criteris. En els centres esmentats es va passar també un qüestionari als alumnes de 4t d'ESO i es van entrevistar membres dels seus equips directius per demanar informació sobre el funcionament dels centres, la seva organització i plantejaments en relació amb el conjunt de l'alumnat i, específicament, en relació amb l'alumnat membre de famílies immigrades. Finalment es van entrevistar dinou alumnes i els seus pares o mares, tots d'origen immigrant i amb diferents posicions en relació amb la intenció de continuar o d'abandonar els estudis.

Atesa l'enorme diversitat d'alumnat que agrupem sota l'etiqueta d'"estrangers" o d'"origen immigrant", l'equip d'investigació va considerar convenient centrar la investigació en l'anàlisi dels alumnes de deu nacionalitats amb l'objectiu d'avançar una mica més en el seu coneixement. Aquestes nacionalitats eren l'argentina, la xinesa, la colombiana, la dominicana, l'equatoriana, la gambiana, la marroquina, la peruana i la romanesa, a més de l'espanyola. A aquestes nacionalitats posteriorment hi vam sumar la pakistanesa, molt present en alguns dels centres que vam seleccionar.

En aquesta publicació presentarem alguns dels resultats de la investigació realitzada. En concret ens centrarem en l'anàlisi de les respostes al qüestionari que vam passar als alumnes de 4t d'ESO i les entrevistes fetes a una selecció d'aquest alumnes i les seves famílies, i que se centraven en l'anàlisi dels condicionants de les trajectòries acadèmiques de l'alumnat i en la vivència que els i les alumnes tenien de l'experiència acadèmica. Abans, però, de centrar-nos en aquesta qüestió, presentarem alguns dels resultats de l'anàlisi de les dades del Departament d'Educació i d'algunes de les dades obtingudes als divuit centres on vam fer treball de camp. L'objectiu no és presentar-ne tots els resultats,² sinó

.....

2. Qui tingui interès a accedir als resultats de la recerca, en pot consultar l'informe final a través del web <http://www.migracat.cat/document/044ffa542bb146e.pdf>. Per a una anàlisi més detallada encara de les dades estadístiques que s'han treballat, a la Fundació Jaume Bofill hi ha dipositada una memòria específica d'aquesta part de la investigació.

facilitar els trets generals de la problemàtica que ens ocupa, per tal d'establir un mínim de context que ens permeti analitzar i interpretar les informacions facilitades pels alumnes i les seves famílies.

DADES SOBRE LA CONTINUÏTAT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN IMMIGRAT ESCOLARITZAT A CATALUNYA UNA VEGADA FINALITZADA L'ESO

Com hem assenyalat a l'inici, partíem de la percepció que la presència dels alumnes de nacionalitat estrangera decau considerablement en els estudis postobligatoris. Tal i com veurem més endavant, aquesta percepció és només parcialment certa. A partir de les dades que el Departament d'Educació ofereix a través de la seva web, poden observar-se dos fenòmens importants: d'una banda l'increment constant de l'alumnat estranger un any rere l'altre, tant a l'ESO com al batxillerat o als cicles formatius de grau mitjà (CFGM); de l'altra, que els percentatges relatius a la presència de l'alumnat estranger en la postobligatòria són sempre considerablement inferiors als de la seva presència a l'ESO. Aquestes són les dades:

Taula 1.

Alumnat matriculat a secundària (ESO, batxillerat i CFGM) (nombres absoluts i percentatges). Cursos 1999-2000 a 2006-2007

| Curs | Alumnes matriculats a ESO | | Alumnes matriculats a batxillerat | | Alumnes matriculats a CFGM | |
|-----------|---------------------------|--------------------|-----------------------------------|--------------------|----------------------------|--------------------|
| | Total d'alumnes | Alumnes estrangers | Total d'alumnes | Alumnes estrangers | Total d'alumnes | Alumnes estrangers |
| 1999-2000 | 267.029 | 6.352 (2,4%) | 102.064 | 1.032 (1,0%) | 22.974 | 229 (1,0%) |
| 2000-2001 | 257.318 | 8.177 (3,2%) | 101.862 | 1.235 (1,2%) | 28.141 | 390 (1,4%) |
| 2001-2002 | 253.340 | 11.090 (4,4%) | 96.959 | 1.576 (1,6%) | 30.370 | 597 (2,0%) |
| 2002-2003 | 253.424 | 14.955 (5,9%) | 92.844 | 2.286 (2,5%) | 32.302 | 955 (3,0%) |
| 2003-2004 | 256.556 | 20.261 (7,9%) | 90.131 | 3.040 (3,4%) | 32.619 | 1.418 (4,4%) |
| 2004-2005 | 258.746 | 23.532 (9,1%) | 87.964 | 3.665 (4,2%) | 34.131 | 1.997 (5,9%) |
| 2005-2006 | 260.966 | 31.160 (11,9%) | 85.238 | 4.292 (5,0%) | 34.597 | 2.694 (7,8%) |
| 2006-2007 | 264.829 | 35.864 (13,5%) | 84.442 | s.d. | 36.209 | s.d. |

Font: Departament d'Educació (<http://www.gencat.net/educacio/depart/cestad.htm>).

Taula 2.
Mitjanes ponderades dels alumnes que accedeixen al curs següent, per nacionalitat

| Nacionalitat | De 4t ESO a 1r PO | De 4t ESO a 1r de batxillerat | De 4t ESO a 1r CFGM | Batxillerat (de 1r a 2n) | CFGM (de 1r a 2n) |
|--------------|-------------------|-------------------------------|---------------------|--------------------------|-------------------|
| Total | 91,90 | 60,69 | 31,22 | 73,01 | 32,20 |
| Argentina | 91,17 | 71,92 | 19,25 | 60,58 | 35,96 |
| Colombiana | 79,12 | 51,31 | 27,81 | 45,76 | 25,15 |
| Equatoriana | 76,12 | 47,81 | 28,31 | 43,83 | 30,49 |
| Gambiana | 26,44 | 12,64 | 13,79 | 44,44 | 12,50 |
| Marroquina | 37,56 | 14,31 | 23,25 | 51,24 | 28,59 |
| Peruana | 92,30 | 58,06 | 34,24 | 43,64 | 33,54 |
| Dominicana | 36,32 | 20,07 | 16,25 | 46,49 | 13,51 |
| Romanesa | 94,26 | 69,49 | 24,77 | 79,53 | 31,43 |
| Xinesa | 34,95 | 30,11 | 4,84 | 53,15 | 16,67 |
| Espanyola | 93,37 | 61,79 | 31,57 | 73,56 | 32,36 |

Nota: A les tres primeres columnes hem calculat la mitjana ponderada del percentatge d'alumnes de 4t d'ESO dels cursos 2000-2001 a 2003-2004 que suposadament accedien a 1r de batxillerat o de CFGM els cursos 2001-2002 a 2004-2005, respectivament. En les dues últimes columnes s'han ponderat les mitjanes d'alumnes que suposadament han donat el pas de 1r de batxillerat i de 1r de CFGM dels cursos 2001-2002 a 2003-2004 a 2n de batxillerat i a 2n de CFGM els cursos 2002-2003 a 2004-2005. Les diferències en els cursos d'origen a partir dels quals podem calcular aquestes dades estan provocades per les dades del Departament a què hem tingut accés i a l'anàlisi de fluxos pel qual hem optat.

Font: Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació.

Ara bé, aquesta segona observació està realitzada sobre una base poc fonamentada. Per fer el seguiment dels fluxos d'alumnes a través de l'ESO i d'aquesta a la postobligatòria és necessari reconstruir promocions d'alumnes i realitzar el seguiment del seu flux un curs després d'un altre. A partir de les dades cedides pel Servei d'Estadística del Departament d'Educació, vam poder reconstruir parcialment aquests fluxos (més endavant ens referirem a les limitacions de les dades). Aquesta reconstrucció ens va permetre observar com, efectivament, si ens centrem en els alumnes que donen el pas de 4t d'ESO a 1r dels estudis post-

obligatoris (batxillerat i cicles formatius) i si entre els matriculats a 1r dels estudis postobligatoris identifiquem els repetidors (per tant, no procedents del 4t d'ESO del curs anterior), en tots els casos (tant en relació amb el conjunt de l'alumnat com en relació amb les deu nacionalitats seleccionades), el nombre d'alumnes que accedeix als estudis postobligatoris és inferior al nombre d'alumnes matriculats a 4t d'ESO (taula 3).

Observem que en alguns casos els percentatges són molt elevats: el 93,37% dels alumnes espanyols (percentatge d'alumnes d'aquesta nacionalitat matriculats a 4t d'ESO que accedeixen als estudis postobligatoris (PO)), el 94,26% dels romanesos o el 92,30% dels peruans. Hem de prendre aquests percentatges com una aproximació “de màxims” i, de moment, l'única aproximació possible. Les dades disponibles a Catalunya pateixen de dues limitacions molt importants:

- En primer lloc, no permeten saber quants alumnes de cada nacionalitat s'incorporen al nostre sistema educatiu, ni a quins cursos ho fan. Aquest dèficit d'informació és greu en la mesura que possibles incorporacions tardanes poden estar ocultant abandonaments en qualsevol curs de l'ESO o dels estudis postobligatoris.
- En segon lloc, succeeix que quan ens centrem en l'accés als estudis postobligatoris, la categoria “alumne repetidor” esdevé equívoca, ja que no inclou els alumnes que canvien de cicle o els que passen dels CFGM al batxillerat o a la inversa. Així, si al llarg de l'ESO excluïem els alumnes repetidors d'entre els alumnes matriculats en un curs obteníem una aproximació al nombre d'alumnes procedents del curs anterior, en situar-nos en el batxillerat i els cicles formatius aquesta aproximació resulta molt més allunyada de la realitat.

Evidentment, es tracta de dos problemes greus, especialment en un moment en què la presència de l'alumnat d'origen immigrat es presenta com un dels reptes principals del sistema educatiu català. Resulta difícil d'acceptar que els dispositius desplegats des de les institucions per fer el seguiment, identificar les problemàtiques i avaluar les mesures d'intervenció adoptades tinguin aquests

dèficits.³ Aquestes dificultats es reproduïxen de nou a nivell de centres, els quals no tenen dades sobre la continuïtat acadèmica del seu propi alumnat una vegada finalitzada l'ESO, cosa que impedeix la presa de consciència i les possibilitats d'intervenció dels centres sobre aquesta qüestió.

En relació amb la taula 2, assenyalàvem l'existència d'uns percentatges de continuïtat exageradament elevats. Si continuem amb la seva anàlisi observarem que n'hi ha també de molt i molt baixos (més si tenim en compte que, com hem assenyalat, es tracta de percentatges "de màxims"). Entre ells destaca el 26,44% dels alumnes gambians, el 34,95% dels xinesos, el 36,32% dels dominicans i el 37,56% dels marroquins. Com veiem, es tracta de percentatges que semblen confirmar l'existència d'abandonaments entre l'alumnat estranger en finalitzar l'ESO, com a mínim entre l'alumnat d'algunes nacionalitats.

Ara bé, ¿en quina mesura aquest abandonament afecta el conjunt de l'alumnat estranger i en quina mesura pot estar afectant principalment l'alumnat incorporat tardanament a l'ESO? Si en lloc de comparar el nombre d'alumnes de les diferents nacionalitats a 4t d'ESO i a 1r de postobligatòria, comparem la seva presència a 1r d'ESO i a 1r de postobligatòria (PO), els resultats són bastant diferents (taula 4).

Observem que els percentatges són clarament diferents. Les nacionalitats que mostren una presència proporcionalment decreixent són la marroquina, la gambiana, la xinesa i la dominicana; mentre que els alumnes de nacionalitat equatoriana, colombiana, argentina, romana i peruana mostren una presència proporcionalment superior. Evidentment, una altra vegada es tracta d'un càlcul aproximat, però ateses les limitacions de les dades, considerem que és la millor aproximació que podem efectuar.

Encara prenent les dades que s'aporten com una simple aproximació, podem concloure que les nacionalitats que tenen una presència a 1r dels estudis post-

.....
3. Fins ara ens hem referit a les limitacions de la informació estadística disponible a Catalunya. Altres autors denuncien el dèficit d'informació en el conjunt de l'Estat, és el cas de Carrasco (2004: 28-29), que afegeix: "aquest és un dels motius pels quals Espanya no pot participar en les recerques comparatives europees sobre aquest tema i avaluar l'eficàcia de les mesures que adopta."

Taula 3.

Alumnat matriculat a 1r d'ESO que continua a postobligatòria (nombres absoluts i percentatges). Cursos 1999-2000 i 2000-2001

| Nacionalitat | 1r ESO 1999-2000: Alumnes matriculats | 1r PO 2003-2004: Alumnes continuistes* (% alumnes continuistes 1r PO en relació alumnes matriculats 1r ESO) | 1r ESO 2000-2001: Alumnes matriculats | 1r PO 2004-2005: Alumnes continuistes* (% alumnes continuistes 1r PO en relació alumnes matriculats 1r ESO) |
|--------------|--|---|--|---|
| Totes | 60.208 | 59.869 (99,4%) | 60.123 | 63.348 (105,4%) |
| Espanyola | 58.536 | 59.869 (102,2%) | 58.053 | 59.774 (103%) |
| Marroquina | 834 | 509 (61%) | 987 | 622 (63%) |
| Gambiana | 17 | 4 (23,5%) | 19 | 8 (42,1%) |
| Equatoriana | 28 | 455 (1.625%) | 92 | 622 (676,1%) |
| Colombiana | 45 | 216 (480%) | 76 | 275 (361,8%) |
| Argentina | 43 | 205 (476,7%) | 43 | 221 (514%) |
| Xinesa | 84 | 42 (50%) | 78 | 52 (66,7%) |
| Romanesa | 6 | 91 (1.516,7%) | 6 | 162 (2.700%) |
| Dominicana | 80 | 62 (77,5%) | 104 | 57 (54,8%) |
| Peruana | 97 | 149 (153,6%) | 83 | 262 (315,7%) |

*Com a la taula anterior, entenem per alumnes “continuistes” els alumnes matriculats menys els alumnes repetidors d'aquell curs. Ja hem esmentat les limitacions d'aquesta dada per al 1r curs dels estudis postobligatoris.

Font: Taula confeccionada a partir de les dades cedides pel Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

obligatoris major que a 1r d'ESO (i com hem vist, en alguns casos els percentatges superen en molt el 100%), són nacionalitats en les quals un nombre significatiu d'alumnes que van iniciar els estudis a 1r d'ESO tenen una clara tendència a realitzar estudis postobligatoris, i que una part més o menys significativa dels alumnes d'aquesta nacionalitat que s'han incorporat a l'ESO tardanament finalitzen l'ESO amb l'obtenció del graduat i opten per continuar. De la mateixa manera, quan

la presència d'alumnes d'una determinada nacionalitat en el primer curs dels estudis postobligatoris és inferior que la que tenien a 1r d'ESO, podem concloure que els alumnes d'aquesta nacionalitat que van iniciar els estudis a 1r d'ESO han tendit a abandonar els estudis al llarg de l'ESO o una vegada l'han finalitzat en una proporció més o menys important; que els alumnes d'aquesta nacionalitat que s'incorporen a l'ESO tardanament tampoc finalitzen l'ESO o bé no opten per continuar, i/o que el nombre de repetidors entre els alumnes d'aquestes nacionalitats és molt més important que en altres i, per tant, s'endarrereix el seu accés als estudis postobligatoris. Però si el motiu fos només aquest, tard o d'hora s'hauria de poder apreciar la incorporació d'aquests alumnes a la postobligatòria.

Taula 4.
Percentatge d'alumnes matriculats a batxillerat i als cicles formatius sobre el total de matriculats al 1r curs dels estudis postobligatoris, per nacionalitat. Cursos 2001-2002 a 2004-2005

| Nacionalitat | Educació postobligatòria | |
|--------------|--------------------------|---------|
| | 1r batxillerat | 1r CFGM |
| Total | 66,03% | 33,97% |
| Espanyola | 66,18% | 33,82% |
| Marroquina | 38,10% | 61,90% |
| Gambiana | 47,83% | 52,17% |
| Equatoriana | 62,81% | 37,19% |
| Colombiana | 64,85% | 35,15% |
| Argentina | 78,89% | 21,11% |
| Xinesa | 86,16% | 13,84% |
| Romanesa | 73,72% | 26,28% |
| Dominicana | 56,02% | 43,98% |
| Peruana | 62,91% | 37,09% |

Nota: Els percentatges estan calculats a partir de les dades de matrícula en el batxillerat i els cicles formatius de grau mitjà dels cursos 2001-2002 a 2004-2005.

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Servei d'Estadística, Informació i Documentació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

En tot cas, observem tendències clarament diferents entre els alumnes de les diverses nacionalitats sotmeses a estudi. També poden observar-se tendències diferents entre els alumnes de les diverses nacionalitats pel que fa a les opcions que realitzen aquests alumnes entre el batxillerat i els cicles formatius (taula 4).

Com s'observa, la preferència dels alumnes de nacionalitat espanyola pel batxillerat és molt marcada, però encara és superior entre els alumnes de nacionalitat argentina, xinesa i romanesa, i és significativament inferior entre els de nacionalitat marroquina, gambiana i dominicana.

ALUMNAT D'INCORPORACIÓ TARDANA A L'ESO

Com ja hem assenyalat, amb les dades disponibles del Departament d'Educació no és possible fer un estudi detallat per nacionalitats sobre l'impacte de la incorporació tardana ni sobre l'abandonament dels estudis al llarg de l'ESO. Per superar aquests dèficits d'informació, l'equip d'investigació va seleccionar divuit centres i va recopilar la informació que tenien sobre qüestions relatives a la incorporació i continuïtat dels alumnes al llarg dels estudis secundaris. La selecció dels centres no es va realitzar a fi de construir una mostra representativa, per això les dades que aportem no necessàriament han de correspondre's amb el que passa en el conjunt del sistema educatiu català. Ara bé, davant de la falta de dades, entenem que es tracta d'una aproximació que ens pot ajudar a identificar dinàmiques presents entre l'alumnat.

Pel que fa a l'alumnat d'incorporació tardana (AIT)⁴ va resultar especialment interessant la informació sobre els cursos en què s'incorporen aquests alumnes i la relativa a les trajectòries acadèmiques que segueixen. L'alumnat estranger dels centres estudiats que s'incorpora al llarg de l'ESO és el 4,9% de tot l'alumnat i representa el 19,5% de l'alumnat estranger a l'ESO. També podem observar que les incorporacions tardanes creixen entre el 1r i el 3r curs, mentre que a 4t decauen

.....
4. Aquests alumnes ara són qualificats com a "alumnat nouvingut".

fins a la meitat de les incorporacions que es produeixen a 3r. El 23,6% de l'alumnat AIT és de nacionalitat marroquina i el 21,7% és de nacionalitat equatoriana. Aquestes nacionalitats gairebé sumen el 50% de totes les incorporacions tardanes. La resta de nacionalitats que apareixen a la mostra presenten uns percentatges inferiors, però en alguns casos continuen essent significatius (aquests són els casos de l'alumnat dominicà, colombià, xinès i romanès):

Taula 5.
Percentatge d'alumnes d'incorporació tardana a l'ESO de cada nacionalitat

| Nacionalitat | % AIT de cada nacionalitat sobre el total d'AIT |
|------------------------|---|
| Argentina | 3,2 |
| Colombiana | 6,8 |
| Equatoriana | 21,7 |
| Gambiana | 1 |
| Marroquina | 23,6 |
| Peruana | 3,2 |
| Dominicana | 9,4 |
| Romanesa | 5,8 |
| Xinesa | 5,8 |
| Resta de nacionalitats | 19,5 |
| Tots els AIT | 100 |

Font: Elaboració pròpia amb dades obtingudes als divuit centres estudiats.

L'anàlisi de les trajectòries de continuïtat de l'alumnat revela que el 10,7% dels alumnes AIT no acaba cap curs i que el 42,5% de l'alumnat incorporat a l'ESO no la finalitza. Malgrat aquests percentatges, també trobem alumnat que supera amb èxit el 4t d'ESO, és el cas de l'alumnat de nacionalitat argentina (80%), colombiana (65%), marroquina (63,4%), equatoriana (57,7%) i romanesa (53,3%). Pensem que de totes aquestes dades és necessari fer-ne una lectura positiva en la mesura que observem que, malgrat les dificultats que suposa el canvi de context social, cultural i educatiu, un nombre significatiu d'alumnes desenvolupa trajectòries que els permeten apostar per la continuïtat en els estudis. Tenir-ho

Taula 6.**Trajectòria de continuïtat de l'alumnat d'incorporació tardana, per nacionalitat**

| Nacionalitat | % d'AIT que no acaben l'ESO sobre el total d'AIT a l'ESO | % d'AIT que han acabat 4t d'ESO sobre el total d'AIT a l'ESO | % d'AIT que ha seguit algun curs de PO en relació al total d'AIT |
|------------------------|--|--|--|
| Argentina | 20 | 80 | 20 |
| Colombiana | 35 | 65 | 28,6 |
| Equatoriana | 32,3 | 57,7 | 20,9 |
| Gambiana | 33,3 | 66,7 | 0 |
| Marroquina | 36,6 | 63,4 | 2,7 |
| Peruana | 55,6 | 44,4 | 50 |
| Dominicana | 51,9 | 48,1 | 3,4 |
| Romanesa | 46,7 | 53,3 | 22,2 |
| Xinesa | 55,6 | 44,4 | 11,1 |
| Resta de nacionalitats | 57,4 | 42,6 | 15 |
| Tots els AIT | 39,8 | 64,1 | 14,6 |

Font: Elaboració pròpia amb dades obtingudes als divuit centres estudiats.

present permetria adoptar una actitud més positiva davant d'aquest alumnat i millorar les expectatives que part del professorat té en relació amb l'alumnat d'incorporació tardana.

Ara bé, si l'anàlisi la desplaçem cap a la continuïtat en els estudis postobligatoris, observarem que el percentatge total d'alumnes que continuen aquests estudis és molt baix, ja que només continua el 14,6% de tot l'alumnat incorporat tardanament. Si prenem com a referència el percentatge de continuïtat, els nacionals peruans són els que tenen el percentatge més elevat (si bé la presència d'aquesta nacionalitat en els divuit centres és molt reduïda) i els nacionals del Marroc⁵ són els que mostren el percentatge de continuïtat més baix (2,7%), no obstant això és un dels dos col·lectius que més finalitzen el 4t d'ESO.

.....

5. Juntament a l'alumnat gambià (amb una continuïtat del 0%), si bé la presència d'aquest col·lectiu als divuit centres estudiats és molt reduïda i convé prendre amb cautela les dades estadístiques que s'hi refereixen.

La lectura dels percentatges que mostren les altres nacionalitats és complexa a causa de l'escàs nombre d'alumnes que han continuat en els estudis postobligatoris. L'alumnat AIT que continua en el sistema educatiu segueix els estudis de batxillerat més que els CFGM, en una proporció de vuit a un. Així mateix, és necessari comentar que una qüestió és fer el pas dels estudis obligatoris als postobligatoris i una altra cosa és finalitzar-los, ja que només el 5,8% de l'alumnat AIT els finalitza.

L'ABANDONAMENT DELS ESTUDIS

Una altra informació obtinguda als divuit centres és la relativa a les diferents formes d'abandonament del sistema educatiu. Ens hem centrat en quatre formes d'abandonament: abandonaments de menors i majors de setze anys, absentisme en més d'un 75% i matriculacions d'ofici.⁶ Aquestes són les dades globals relatives a les diferents formes d'abandonament.⁷

Observem que construint aquesta categoria que recull diferents formes d'abandonament o no presència en els centres escolars, s'obtenen uns percentatges realment alts d'alumnes "desapareguts", i que aquests percentatges són, amb diferència, superiors entre els alumnes estrangers que entre els alumnes de nacionalitat espanyola al llarg de tots els cursos de l'ESO. Els percentatges màxims apareixen a 4t d'ESO. En aquest curs es disparen entre els alumnes de nacionalitat dominicana (especialment entre les noies que assoleixen un percentatge superior al 25%) i els de nacionalitat equatoriana, marroquina i colombiana.⁸ Els alumnes de nacionalitat argentina, romanesa i peruana són els que obtenen percentatges d'abandonament inferiors a 4t d'ESO. A la postobligatòria les dades són més diverses, i en la mesura que el nombre d'alum-

6. Alumnes que deixen d'assistir al centre però que, en no donar-se formalment de baixa, segueixen constant com a alumnes matriculats un curs rere l'altre.

7. Les diferents formes d'abandonament van ser estudiades per separat i per nacionalitats. Qui en vulgui obtenir l'anàlisi en detall la pot consultar al web <http://www.migracat.cat/document/044ffa542bb146e.pdf>, on trobarà l'informe final de la recerca.

8. Com hem assenyalat a l'apartat anterior, es tracta de les nacionalitats amb més alumnes incorporats tardanament a l'ESO.

Taula 7.

Percentatge d'alumnat que abandona, matriculat d'ofici i absentista sobre el total de matriculats de la seva mateixa nacionalitat, en els divuit centres estudiats

| Nacionalitat | Curs 2000-2001 | Curs 2001-2002 | Curs 2002-2003 | Curs 2003-2004 | Curs 2004-2005 | Curs 2004-2005 | Curs 2005-2006 | Curs 2005-2006 |
|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | 1r ESO | 2n ESO | 3r ESO | 4t ESO | 1r Bat | 1r CFGM | 2n Bat | 2n CFGM |
| Totes | 4,2% | 6,2% | 8,8% | 17,7% | 11,3% | 11,2% | 3% | 10,5% |
| Espanyola | 2,9% | 3,5% | 6,4% | 12,2% | 9,6% | 11,7% | 3% | 11,1% |
| Estrangeres | 9,9% | 11,9% | 14,9% | 30,4% | 21% | 6,5% | 2,4% | 0% |

Font: Elaboració pròpia amb dades obtingudes als divuit centres estudiats.

nes estrangers es redueix significativament, resulta arriscat fer-ne una anàlisi detallada per nacionalitats.

Existeix una altra forma de “desaparició de l'ESO” que també hem de prendre en consideració sense prejudicar si es tracta d'una pràctica correcta o no: és la derivació d'alguns alumnes als Programes de Garantia Social (PGS).⁹ En relació amb aquesta pràctica, es pot dir que el 52,5% dels alumnes (dels divuit centres) que van ser derivats eren de nacionalitat espanyola. Ara bé, atesa la diferència de volum entre l'alumnat espanyol i l'estranger, hem d'assenyalar que aquest darrer és derivat a aquests programes en una proporció molt superior a la de l'alumnat espanyol. La nacionalitat que destaca amb diferència entre les més derivades als PGS és la marroquina; el 82,1% dels alumnes estrangers derivats són d'aquesta procedència.

Abans dèiem que havíem de considerar la derivació als PGS com una altra forma d'abandonament de l'ESO. Sens dubte ho és; abandonament de l'ESO, no del sistema educatiu ni, necessàriament, d'una trajectòria acadèmica que ofereixi

.....
⁹. Programes de capacitació laboral pensats per donar formació a aquells alumnes que no poden seguir els estudis proposats a l'ESO.

possibilitats de continuïtat acadèmica i de promoció social. Dèiem també que preferíem no pronunciar-nos sobre el sentit que havíem de donar a aquestes derivacions. Ens sembla millor introduir una reflexió que no sabem en quina mesura s'ha plantejat seriosament. ¿Qui i com ha de definir quins itineraris de continuïtat acadèmica podem considerar acceptables i/o desitjables? ¿De quina forma podem establir uns criteris que ens permetin parlar d'èxit educatiu raonable? Cada centre determina (explícitament o implícitament, a través de les expectatives o prenent decisions fermes que ubiquen els alumnes en uns itineraris o en altres) quines són les trajectòries acadèmiques a què poden aspirar els seus alumnes. ¿A partir de què s'han de prendre aquestes decisions? ¿No seria possible o convenient establir uns criteris orientadors que permetessin comparar la realitat dels alumnes i dels centres i, d'alguna manera, ponderar-la? Si no ho fem, permetrem que expectatives o experiències poc fonamentades condicionin les trajectòries educatives d'aquest alumnat. Estem pensant sobretot en alumnes membres de determinats col·lectius i en els AIT. Evidentment, l'absència de dades sobre la continuïtat i els abandonaments de l'alumnat una vegada finalitzada l'etapa obligatòria i l'escàs coneixement de la realitat educativa que abans esmentàvem impedeix qualsevol tipus d'orientació de caràcter general i qualsevol possibilitat de comparar l'èxit o el fracàs, sempre relatius, d'un centre amb el que aconseguen altres centres amb característiques similars.

REFLEXIÓ

Les dades fins aquí presentades pensem que mereixen algunes reflexions: una de caràcter polític, una altra d'epistemològica i una darrera orientada a l'establiment d'un marc teòric útil per a l'anàlisi de les trajectòries de continuïtat de l'alumnat (parant una atenció especial a l'alumnat procedent de famílies immigrades).

Manquen dades... I ja està?

La primera reflexió que volem proposar va en la línia d'establir en quin context i en quins debats hem d'emmarcar l'anàlisi relativa a la greu manca de dades

disponibles per poder fer el seguiment de les trajectòries acadèmiques de l'alumnat d'origen immigrat. Pensem que la qüestió és prou important perquè no ens aturem en la simple constatació "tècnica" que les dades no hi són, o que no es volen facilitar. Abans apuntàvem que sense dades no es poden constatar els fets, ni detectar les problemàtiques, ni avaluar-ne les intervencions. A la Gran Bretanya s'ha anat molt més enllà que al nostre país a l'hora d'exigir responsabilitats i retre comptes de l'impacte de les polítiques i les accions educatives sobre els diferents col·lectius. Una exigència que passa per no considerar aquesta qüestió (la del seguiment, l'avaluació i l'anàlisi detallada) només com una qüestió tècnica.

El desenvolupament de les polítiques educatives antiracistes a països com la Gran Bretanya ha fet que sota l'epígraf "educació antiracista" o "racisme i educació" s'incloguin qüestions com el control sistemàtic dels índexs d'accés i rendiment acadèmic d'alumnes membres de diferents col·lectius, l'anàlisi dels dispositius d'avaluació de l'alumnat o els sistemes de tutoria i orientació (Dadzie, 2000). Són polítiques que simplement tracten de portar fins a les seves últimes conseqüències principis o ideals com la igualtat de tracte per part de les institucions i d'evitar el que alguns investigadors qualifiquen com "discriminació indirecta" (que l'aplicació d'una norma igual per a tots comporti, de fet, un efecte negatiu o discriminatori per a un grup determinat) o el "racisme institucional" (que les dinàmiques pròpies de les institucions tendeixin a afavorir els membres del col·lectiu majoritari per falta d'atenció a les característiques i situacions que viuen determinats col·lectius).¹⁰

.....

10. Cashmore (1996a: 169-172; 1996b). Macpherson (1990), citat per Gillborn (2007: 6) el defineix com "La incapacitat col·lectiva d'una organització per prestar un servei apropiat i professional a la gent a causa del seu color, cultura o ètnia. Es pot veure o detectar en els processos, actituds i comportaments que resulten discriminatoris per ignorància, desconsideració, ús d'estereotips racistes i prejudicis involuntaris que desfavoreixen les minories ètniques". Es pot accedir al text complet de *The Stephen Lawrence Inquiry* a través del web <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/4262.htm>. En el capítol 6 de l'informe esmentat es presenten diferents maneres de definir i conceptualitzar el racisme institucional.

Es parteix de la idea que la presa en consideració de la diversitat de situacions que viuen els alumnes és la base sobre la qual es podran desenvolupar polítiques d'igualtat; si no es coneix l'impacte de les pràctiques escolars sobre els diferents col·lectius a què pertanyen els alumnes,¹¹ difícilment es podran prendre mesures per corregir possibles desviacions o efectes indesitjats (Gillborn, 2007).¹²

Per lluitar contra el racisme (o contra la desigualtat, o per l'equitat) és precís conèixer, seguir, veure, saber, avaluar. O dit d'una altra manera, qualsevol dèficit d'atenció per part de les institucions (serveis del Departament d'Educació o dels mateixos instituts i centres escolars) no fa sinó ocultar pràctiques discriminatòries (o, en tot cas, els seus efectes), si no són en elles mateixes una forma de discriminació.

Vist així, podem abordar els dèficits d'informació del nostre sistema educatiu des d'una nova perspectiva: la manca d'atenció a situacions que a priori són de la màxima importància té molta més transcendència que la que tradicionalment se li ha donat. El fet que els nostres serveis educatius generin informació estadística deficitària, que l'administrin amb gasiveria, i de manera menys eficient que els serveis educatius d'altres països europeus, suposa una discriminació sobre un determinat alumnat que ens hauríem d'esforçar a denunciar i eliminar.

Cal, doncs, que prenguem consciència de les conseqüències que comporta el dèficit d'atenció de l'administració. Valorar quin efecte té l'activitat acadèmica sobre determinats tipus d'alumnes i alhora reconèixer dinàmiques (realitats, situacions) diferenciades al si d'un alumnat que seguim considerant de manera homogènia. D'aquesta manera es podran prendre mesures d'intervenció que

.....

11. I no es tracta aquí de reificar aquests col·lectius, sinó de fer-ne el seguiment per poder comprovar en quina mesura aquests agrupaments d'alumnat (per nacionalitat, per classe social, per gènere, per llengua materna, per haver nascut al nostre país o fora d'ell, etc.) poden considerar-se rellevants davant d'un determinat reptu educatiu. No es tracta de donar res per suposat, es tracta de desplegar tots els mitjans necessaris per detectar problemes o desigualtats i per assegurar-se que es prenen les mesures d'intervenció adequades.

12. Es pot accedir al text complet a través del web de la Fundació Jaume Bofill (<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/David%20Gilborn.pdf>).

responguin a les necessitats de l'alumnat. Reconèixer la “incapacitat col·lectiva d'una organització per prestar un servei apropiat i professional a la gent a causa del seu color, cultura o ètnia”¹³ també pot ser un bon pas a l'hora de canviar un determinat ordre de coses.

Les migracions són plurals, les persones que migren també

La segona reflexió, dèiem, és epistemològica. Sota l'epígraf de poblacions immigrades (alumnes immigrants, fills de famílies immigrades) trobem itineraris i perfils clarament diferenciats i les dades que acabem d'analitzar ho tornen a assenyalar. Cal insistir una vegada i una altra en aquest punt, atès que les suposades problemàtiques comunes als alumnes procedents de la immigració més recent desapareixen quan comparem les trajectòries d'aquests alumnes agrupant-los, per exemple, per nacionalitats. Si en poguéssim fer una anàlisi més precisa guanyarien rellevància qüestions que explicarien la diversitat interna de cada col·lectiu nacional. Cal que siguem capaços d'avaluar la utilitat dels agrupaments que fem, de les categories que establim, d'emprar-los només quan ens segueixen essent útils, explicatius, rellevants, i acotant el seu ús a les situacions on aquesta utilitat ha estat contrastada.

Al capítol 4 assenyalarem com alguns dels perfils de les famílies entrevistades són absolutament divergents entre ells i s'allunyen de la imatge més tòpica i homogènia de la immigració amb què sovint tendim a treballar.

Des d'on plantegem l'anàlisi

D'aquesta reflexió que acabem de fer, se'n desprèn la darrera: cal que explicitem el marc d'anàlisi i d'interpretació (el marc teòric, si es vol) del qual partim i sobre el qual fonamentem les anàlisis i les propostes. Tota anàlisi parteix d'una

.....
 13. El que Macpherson (1990: ap. 6.34) defineix com a *racisme institucional*.

determinada manera de veure la realitat, d'entendre les problemàtiques analitzades, que convé que explicitem per tal que el punt de vista del qual es parteix no quedi ocult. Les dades que s'obtenen i les propostes que es fan són fruit d'una selecció, de considerar rellevants determinades qüestions i de prescindir d'altres. Cal doncs explicitar aquest punt de partida per tal de poder valorar les dades, les propostes i, en general, les aportacions d'una recerca. El marc teòric no és quelcom abstracte i prescindible, al contrari, és la definició de la realitat amb què treballarem i l'establiment dels factors que es consideren rellevants. No és el mateix reduir les persones sobre les quals focalitzem la recerca a la condició d'"immigrants", que considerar que es tracta de joves, que a més són alumnes i que, a més, són membres de famílies que han viscut (d'una manera o altra) processos migratoris.

En aquest escrit no podem donar detalls de tots els referents que han orientat la recerca (remetem, en tot cas, a l'informe dipositat a la Fundació Jaume Bofill), però sí que n'assenyalarem els fonamentals. La recerca ha partit d'aquesta consideració múltiple que esmentàvem al paràgraf anterior, intentant integrar les aportacions d'aquells que han analitzat problemàtiques similars des d'aquestes quatre perspectives, que tot seguit apuntarem:

1. La condició minoritària o immigrada de la població objecte d'estudi.
2. La seva condició d'alumnes.
3. La seva condició personal com a adolescents.
4. Les condicions del context escolar en què es mouen.

Alumnes membres de famílies d'origen immigrat

Des d'aquesta perspectiva vam considerar que calia treballar a partir dels plantejaments de John U. Ogbu i d'aquells autors que més o menys críticament han donat continuïtat als seus plantejaments, com ara Suárez Orozco, Hayes, Foley i altres (Serra, 2001 i 2002) i que han centrat la seva atenció en la condició minoritària/immigrada dels col·lectius a què pertanyen els alumnes. Des d'aquesta perspectiva, han parat atenció a:

- L'articulació d'aquests col·lectius amb el conjunt de la societat: trajectòries d'integració / exclusió, possibilitats d'ascens social, existència d'actituds discriminatòries, etcètera.
- L'experiència històrica d'aquests col·lectius: experiència social, laboral i educativa prèvia i la manera com totes tres s'han articulats, tant al país d'origen com al de destí.
- La influència del context familiar sobre els infants i joves: perspectives de futur, motivació i orientació cap a l'èxit / generació d'actituds de resistència i elaboració d'estratègies de confrontació.
- El paper que l'educació escolar juga en els projectes de futur d'aquests infants i joves.

A més d'aquests, també hem tingut en compte les aportacions dels sociòlegs de la immigració que, en la línia de Portes (1996; Portes i Böröcz, 1998; Portes i Rumbaut, 2001), assenyalen les diferents dinàmiques d'incorporació de les persones i col·lectius immigrants a la societat d'acollida. Parlen, per exemple, de trajectòries d'assimilació segmentada i, en el seu cas, descendent. Aspecte, el de les estratègies d'integració i els segments del grup majoritari amb què s'entra en contacte, que ha estat fonamental a l'hora d'enriquir el perfil de les poblacions immigrades inicialment dibuixat per Ogbu i que ràpidament es va considerar excessivament limitat (Serra, 2001; Serra i Paludàrias, 2005).

La condició d'alumnes que cursen estudis secundaris

El mateix Ogbu (1993; Ogbu i Simons, 1998) i altres autors com ara Davidson (1996) han assenyalat que a més de la condició immigrada o minoritària dels alumnes també cal tenir en compte els resultats acadèmics, les dificultats de comprensió, la rellevància del currículum, els cursos i edats d'incorporació d'aquests alumnes a les escoles i instituts, la influència dels seus companys (de la concentració d'alumnes d'origen immigrant o d'alumnes amb dificultats acadèmiques; dels companys d'origen no immigrant quan aquests es troben repartits o aïllats en centres amb escassa concentració d'aquest alumnat; etc.).

La condició adolescent de la població objecte d'estudi

Bonal (2003), Alegre (2004) i altres (per exemple, Alegre i Herrera, 2000) han aprofundit en l'anàlisi de la condició adolescent dels alumnes d'ESO. De manera similar a l'enfocament anterior, proposen analitzar les actituds dels joves estudiants de secundària a partir de la manera com han construït la seva identitat juvenil. L'enfocament d'aquests autors dóna tant de pes a la condició d'estudiants d'aquests joves, com a la seva condició de joves a la recerca d'una identitat i amb un marge força gran per fer opcions no coincidents ni amb les de la institució escolar, ni amb les de la família a la qual pertanyen. Aquesta perspectiva permet de trencar amb l'aproximació excessivament comunitària i familiar del primer enfocament: l'opció dels joves (les seves expectatives, la manera com veuen el seu present i el seu futur) no ha de ser necessàriament coincident amb la dels seus pares. Sens dubte n'està influïda, com ho està per la seva situació ètnica, de classe en relació al seu projecte migratori; però les opcions que fan a l'hora de construir la seva identitat generacional i la perspectiva que imposa l'espai social reservat als joves (i també construït per ells), comporten diferències respecte als adults de les seves famílies i comunitats que hem de tenir en compte. Es tracta d'apropar-nos a aquests joves estudiants considerant-los subjectes actius en la construcció i (re)definició de la seva pròpia realitat. D'aquesta manera, no serà suficient analitzar les expectatives familiars en relació als fills i els seus estudis, ni establir quina és la seva relació i valoració de les escoles que han conegut, sinó que caldrà que demanem també als mateixos alumnes quines són les seves expectatives, valoracions, i que establim quins són els punts d'acord i desacord que hi ha dins d'una mateixa unitat familiar.

Les condicions del context escolar

Finalment, atès que un dels objectius de la recerca era apuntar les causes de la possiblement escassa continuïtat i fer propostes d'actuació i elaborar orientacions que permetin millorar-la, vam parlar una atenció especial al context escolar.¹⁴ Si bé

.....
14. Per a l'anàlisi de la influència dels centres educatius en la continuïtat dels alumnes, es va impulsar el seminari "La continuïtat en els estudis després de l'etapa obligatòria L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització

l'origen de les problemàtiques a què l'escola s'enfronta sol ser exterior a la mateixa escola, això no vol dir que l'escola sigui del tot impotent a l'hora de fer-hi front. El que es fa en l'àmbit escolar pot influir decisivament sobre la manera com es desenvolupen moltes de les problemàtiques. La literatura sobre el que alguns autors qualifiquen com a "efecte centre" (Charlot i Émin, 1997), la crítica al que altres autors anomenen *handicap* sociocultural (Debarbieux i altres, 1997) i tot el que s'ha escrit sobre les escoles eficaces (*effective schools, effective educators...*) esdevé central a l'hora de plantejar la qüestió de les possibilitats dels centres per influir-hi.

Evidentment, es tracta d'anar més enllà de l'obvietat que una escola "ben organitzada", amb "bons professionals" que "treballen bé" influirà positivament en les trajectòries acadèmiques dels seus alumnes. No és veritat que totes les escoles que "funcionen bé" hagin demostrat que això sigui suficient a l'hora de resoldre els reptes plantejats per situacions "noves", com ara la de la incorporació de l'alumnat d'origen immigrant. El que podem caracteritzar com a bones pràctiques organitzatives i docents, s'ha de traduir en criteris i accions que tinguin una orientació determinada per tal que permetin superar reptes concrets: no es tracta, doncs, de definir les característiques d'una "escola ideal", sinó d'indicar quines estratègies organitzatives i quins mecanismes i estratègies didàctiques poden contribuir a millorar la continuïtat de l'alumnat d'origen immigrant.

Així doncs, dèiem que ens sembla interessant partir de la literatura al voltant del que cap als anys setanta se'n va dir *effective schools* (escoles eficaces) i que intentava recollir les estratègies desenvolupades als centres per tal de millorar les intervencions en les més diverses problemàtiques.

Ara bé, si la literatura sobre l'escola eficaç és relativament abundant, més difícil resulta trobar obres de referència més properes a l'anàlisi de la continuïtat/discontinuitat dels alumnes membres de famílies immigrades al seu pas de l'educació

.....
obligatòria a la postobligatòria". L'objectiu era determinar quins aspectes de caràcter pedagògic, didàctic i organitzatiu condicionen la continuïtat acadèmica després de l'educació obligatòria. El seminari, coordinat per Carles Serra, va tenir lloc l'any 2005 i hi van participar Josep M. Palaudàrias, Miquel Àngel Alegre, Francesc Carbonell, Miquel Àngel Essomba, Jordi Garreta i Maria José Montón.

secundària obligatòria a la postobligatòria.¹⁵ Sí que podem trobar treballs que acostin el concepte d'*escola eficaç* a l'atenció de l'alumnat membre de famílies immigrades. Aquestes aproximacions, lluny de descriure estratègies organitzatives i orientacions pedagògiques "correctes", el que fan és posar l'accent en tot un seguit d'aspectes per tal de donar resposta al que es considera l'origen dels problemes a què han de fer front els alumnes membres de famílies immigrades (vegeu, per exemple, Le Roux, 2001). Un dels aspectes que diferents autors coincideixen a considerar fonamental és el de l'orientació (per exemple, Corominas i Isus (1998), Cummins (1986) i McWhirter (1998)).

Al costat d'aquest tipus de treballs, altres han adoptat una perspectiva més àmplia en què es repassen diferents qüestions de caràcter organitzatiu directament implicades amb l'atenció a les necessitats educatives dels alumnes membres de famílies immigrades. En aquesta línia s'inscriuen tots els treballs elaborats més o menys directament des de l'àmbit de la pedagogia i que desenvolupen propostes del que s'ha definit com a educació intercultural (per exemple, Essomba (1999), Carbonell (2000), Coelho (2006)).

Finalment, alguns autors han anat més enllà de les qüestions organitzatives i de les estratègies didàctiques, i han analitzat fins a quin punt és rellevant la figura del mestre i les seves "habilitats personals". Johann Le Roux (2002) és un d'aquests autors. N'hi ha d'altres, com ara Phuntsog (2001). De fet es tracta d'una consideració que, teòricament més o menys elaborada, la majoria de pedagogs que s'han aproximat a l'educació intercultural tenen en compte (a casa nostra, des de Jordán (1996), fins a Essomba (1999), per posar només dos exemples).

.....

15. La recerca bibliogràfica que hem hagut de realitzar ha estat difícil. La qüestió de la continuïtat no està identificada amb un epígraf clar com passa quan es treballa sobre "educació intercultural", "orientació escolar", "fracàs escolar" o altres. Es poden trobar referències a la qüestió a partir de les entrades *school to work*, *disaffection*, *monitoring* i altres que, això sí, inclouen sempre referències a les transicions a la postobligatòria entremig de moltes altres referències de temàtica diversa.

③ Metodologia

Al llarg de la investigació es van desenvolupar diferents estratègies de recerca, que anaven des de l'anàlisi de la informació estadística disponible a l'obtenció de noves dades estadístiques a partir de la informació obtinguda als centres, la realització d'entrevistes als responsables dels centres, passar un qüestionari als alumnes de 4t d'ESO i la realització d'entrevistes a una selecció d'alumnes i les seves famílies. Tot seguit descriurem breument les característiques de la població a qui es va passar el qüestionari i a qui es van fer les entrevistes, ambdues fonts de les dades que es presentaran més endavant.

EL QÜESTIONARI I LA POBLACIÓ A QUI ES VA PASSAR

El qüestionari tenia com a objectius principals:

- Conèixer els projectes de futur de l'alumnat en relació a la continuïtat i discontinuïtat als estudis postobligatoris.
- Elaborar el perfil socioeducatiu i familiar de l'alumnat.
- Conèixer quin tipus de suport donen les famílies a la continuïtat en els estudis postobligatoris.
- Conèixer l'entorn d'aprenentatge de l'alumnat.

Per a l'elaboració del qüestionari es va seguir el procés següent. Un cop es va fer un primer redactat del qüestionari a partir dels objectius marcats i del marc teòric elaborat per a la recerca, aquest primer redactat es va posar a prova: d'una banda, passant-lo als alumnes de 4t d'ESO d'un institut pilot, i d'una altra, sotmetent-lo a revisió de dues persones, ambdues professors universitaris que treballen en l'àmbit de la sociologia de l'educació.

Tots els qüestionaris es van passar als alumnes de 4t d'ESO dels divuit centres seleccionats entre els mesos d'abril i juny de 2006. Es va optar per passar el qüestionari cap a final de curs per tal que la informació recollida fos el màxim de propera a les opcions fetes pels alumnes. Vam partir de la hipòtesi que era més probable que les opcions expressades pels alumnes s'ajustessin a les opcions reals si els demanàvem aquesta informació un cop ells ja s'haguessin decidit sobre la continuïtat o no, i que això era més probable a final de curs que no pas al principi. Aquest plantejament el continuem defensant atesa la intenció d'apropar-nos el màxim possible a les opcions reals dels alumnes. Ara bé, aquesta estratègia també va suposar perdre les aportacions d'aquells alumnes que al llarg del curs o en cursos anteriors abandonaren els estudis obligatoris o bé d'aquells que en el seu moment foren derivats cap a itineraris de formació alternatius, com per exemple els Programes de Garantia Social. En aquest sentit cal tenir en compte que la informació obtinguda a través del qüestionari respon més als alumnes que nosaltres hem definit com de perfil continuïsta que no pas a tot l'alumnat (en l'apartat sobre l'abandonament dels estudis hem indicat els percentatges d'abandonaments identificats als centres).

El que tot seguit s'exposarà és, doncs, el resultat de l'explotació estadística dels 1.148 qüestionaris que s'han obtingut. El nivell de resposta a les diferents qüestions que se'ls plantejaren també va ser molt alt, la majoria es van retornar amb totes les preguntes contestades.

Tot seguit presentem el perfil de la població que ha donat resposta al qüestionari per tal de conèixer les característiques de la població sobre la qual hem construït algunes de les respostes a les hipòtesis plantejades sobre la continuïtat en els estudis postobligatoris.

El qüestionari ha estat contestat per 565 nois (49,2%) i 580 noies (50,5%)¹⁶ que són alumnes de 4t d'ESO dels divuit centres on hem passat el qüestionari. D'aquests alumnes el 72,8% són de nacionalitat espanyola i el 27,2% d'altres nacionalitats. Les nacionalitats més presents, a part de l'espanyola, són: marroquina (6,1%, equatoriana (4,5%), romanesa (1,8%), colombiana i pakistanesa (1,7%), argentina i dominicana (1,6%), peruana (1,2%) i xinesa (1%). Els percentatges de la resta de nacionalitats no superen l'1%.

Taula 8.

Nacionalitats de l'alumnat que ha respost el qüestionari

| Nacionalitat | Nombre d'alumnes | % |
|----------------------|------------------|------|
| Espanyola | 833 | 72,8 |
| Marroquina | 70 | 6,1 |
| Equatoriana | 52 | 4,5 |
| Romanesa | 21 | 1,8 |
| Colombiana | 20 | 1,7 |
| Pakistanesa | 19 | 1,7 |
| Dominicana | 18 | 1,6 |
| Argentina | 18 | 1,6 |
| Peruana | 14 | 1,2 |
| Xinesa | 11 | 1 |
| Gambiana | 3 | 0,3 |
| Altres nacionalitats | 69 | 5,7 |

Font: Qüestionari.

La nacionalitat majoritària, doncs, és l'espanyola, tot i que els percentatges canvien de forma important segons els IES i centres. També cal dir que en alguns centres la població estrangera és més nombrosa que l'espanyola. A tres IES era superior al 50% i a un quart s'hi aproximava; a quatre centres la població estrangera és

.....
16. Hi ha tres qüestionaris on aquesta dada no s'ha fet constar. L'existència d'alguna pregunta sense respondre provoca petites oscil·lacions en el nombre d'alumnes que constitueixen la població de referència sobre la qual es calculen els percentatges, és a dir, que les dades que es donen no sempre sumen la població total de 1.148 alumnes a què hem fet referència.

una tercera part de l'alumnat del centre, i a dos IES més la població estrangera gairebé era una quarta part de l'alumnat. Igualment, les diverses nacionalitats que recull la taula 8 estan repartides de forma irregular entre els diversos centres, de forma que algunes nacionalitats poden ser molt presents en alguns d'ells i estar-ne absents en altres.

Entre els alumnes estrangers, un 3,2% han nascut a l'Estat espanyol, mentre que la resta, el 96,8%, han nascut a altres països. La majoria d'alumnes, doncs, són alumnes que han viscut en primera persona tot el procés d'immigració. L'escassa presència d'alumnes fills de famílies immigrades però nascuts a Catalunya ha fet que no puguem comparar les trajectòries acadèmiques de l'alumnat en funció d'aquest perfil (alumnes de famílies immigrades que han nascut al nostre país i alumnes que han nascut al país des del qual han immigrat).

De la mateixa manera, un 3,4% dels alumnes de nacionalitat espanyola han nascut a l'estranger (sis al Marroc, cinc al Pakistan i la resta a altres països, sobretot llatinoamericans) i un 8,5% dels nascuts a l'estranger tenen la nacionalitat espanyola. Fins a quin punt es tracta de famílies immigrades que han aconseguit la nacionalitat espanyola o d'altres situacions, no ho podem identificar.

Una altra dada que consideràvem rellevant per a l'anàlisi de les trajectòries acadèmiques dels alumnes era el nivell socioeconòmic de les seves famílies. Vam demanar als alumnes informació sobre el nivell laboral assolit pels seus pares i vam agrupar aquestes ocupacions basant-nos en una versió simplificada de la tipologia de l'IDESCAT (taula 9).

Com es veu, s'han hagut de fer agrupaments relativament amplis per tal de no fragmentar excessivament la mostra i hem hagut de fer front a la imprecisió de molts alumnes quan aquests han descrit quina és o era la feina del seu pare o mare tant al seu país d'origen com al de destí. Cal insistir que hem treballat amb la feina que els fills manifesten que realitzen o realitzaven els seus pares i mares. D'aquí a categories com ara la "classe social" hi ha un espai molt gran a recórrer, en aquest punt la recerca té només un caràcter exploratori.

Taula 9.**Tipologia de nivells laborals dels pares de l'alumnat emprada en l'anàlisi**

| | |
|--|------------------------|
| Directius d'administració i empresa | Nivell laboral alt |
| Tècnics superiors, professionals científics i intel·lectuals | |
| Tècnics mitjans i professionals de suport | Nivell laboral mitjà |
| Treballadors administratius | |
| Treballadors de serveis, restauració, personal i comerç | |
| Treballadors qualificats agraris i pesquers | |
| Treballadors de manufactures, construcció i mineria | Nivell laboral baix |
| Operadors d'instal·lacions i maquinària | |
| Treballadors no qualificats | |
| Forces armades | |
| Aturats | Pensionistes i aturats |
| Pensionistes / jubilats / estat de baixa / discapacitat | |

Font: Elaboració pròpia a partir de la classificació de l'Idescat.

A partir dels agrupaments realitzats, el perfil laboral als països d'origen de les famílies dels alumnes a qui s'ha passat el qüestionari és el següent: un 14,8% vénen de situacions laborals de nivell alt, un 21% de nivell mitjà i la majoria (un 51%) vénen de situacions laborals de nivell baix. El 13,2% eren, segons declaren els alumnes, pensionistes o aturats als seus països d'origen o bé no s'havien incorporat al món del treball.

Als alumnes també els vam demanar quin era el nivell de formació assolit pels seus pares i mares. Segons la informació que aquests ens van facilitar a través dels qüestionaris, observem que les nacionalitats que presenten uns nivells de formació més alts són la romanesa, l'argentina, la xinesa i la colombiana. Mentre que les que presenten uns nivells més baixos de formació són la marroquina i l'equatoriana.¹⁷

.....

17. A més de la gambiana, si bé, com ja hem dit, els alumnes d'aquesta nacionalitat presents als divuit centres són tan pocs que s'ha de relativitzar tota anàlisi estadística feta a partir d'ells.

Una breu aproximació al nivell d'estudis realitzats per les mares, posa en relleu que les mares estrangeres que no han acabat els estudis primaris presenten un percentatge superior que les mares espanyoles. Per nacionalitats, les de les mares que presenten un nivell de formació més alt són l'argentina, la colombiana, la romanesa i la dominicana. Mentre que les mares amb un nivell de formació més baix són les de nacionalitat gambiana, marroquina i pakistanesa. La resta de nacionalitats tenen uns percentatges força superiors als darrerament esmentats, tot i que dins d'aquest grup és donen algunes diferències importants.

Finalment assenyalarem que el 59,3% de l'alumnat a qui s'ha passat el qüestionari s'ha incorporat a preescolar i el 6,4% a primer curs de primària. Per tant, el 65,7% de l'alumnat s'ha incorporat al nostre sistema educatiu a l'edat d'incorporació obligatòria a l'escola. Cal tenir en compte que el 8,2% de l'alumnat no ha donat resposta a aquesta qüestió.

Cal tornar a dir que el qüestionari es va passar el darrer trimestre de 4t d'ESO, moment en què els alumnes amb voluntat de no continuar els estudis ja poden haver abandonat els centres. Si un percentatge significatiu dels alumnes que no volen continuar ja no són a les aules, caldria tenir en compte aquest fet a l'hora d'interpretar els percentatges obtinguts.

LES ENTREVISTES ALS ALUMNES I A LES SEVES FAMÍLIES

Per tal de completar la informació obtinguda a través dels qüestionaris, en el disseny de la recerca es va contemplar la realització d'entrevistes a una selecció d'alumnes i als seus pares i/o mares. La selecció de l'alumnat es va plantejar donant prioritat als criteris d'aplegar alumnes de les nacionalitats seleccionades i d'entrevistar alumnes amb diferents projectes en relació a la seva continuïtat. Volíem entrevistar alumnes que volguessin continuar estudiant i alumnes que haguessin decidit abandonar un cop aconclerta l'etapa obligatòria.

Vam tenir moltes dificultats per trobar alumnes no continuistes de les nacionalitats seleccionades entre els alumnes de 4t d'ESO. Per això, d'entre el total d'alumnes

entrevistats, l'alumnat amb intenció de no continuar els estudis té una presència inferior a la que desitjàvem. Per les mateixes raons, les nacionalitats dels alumnes estan desigualment representades. Dels disset alumnes entrevistats vuit eren noies i els nou restants, nois. Cinc alumnes havien manifestat la seva intenció d'abandonar els estudis i dotze, de continuar estudiant.

Un cop realitzades les entrevistes als alumnes es va contactar amb les seves famílies per tal d'entrevistar-les. Les entrevistes als pares es van orientar a conèixer millor quines eren les expectatives i els projectes que tenien per als seus fills. També volíem saber com valoraven l'opció que aquests havien adoptat, si els seus discursos eren diferents dels dels seus fills, i si les trajectòries socioeducatives dels pares i mares condicionen les trajectòries dels fills. Finalment, les entrevistes amb les famílies també van servir per triangular algunes de les informacions obtingudes a través de les entrevistes amb els alumnes i per contrastar algunes de les informacions sobre el paper de les famílies recollides a través dels qüestionaris.

En total es van fer disset entrevistes: a dotze mares, a dos pares, a dos pares i mares simultàniament, i a una unitat familiar que es feia càrrec de l'educació d'una de les alumnes entrevistades.

4 Factors que incideixen en la continuïtat acadèmica de l'alumnat

Fins ara hem estat parlant d'alumnes de nacionalitat espanyola i d'alumnes d'altres nacionalitats, i hem fet un seguiment una mica més detallat d'algunes d'aquestes. A l'apartat dedicat a la metodologia ja hem assenyalat que l'opció d'identificar els alumnes per nacionalitats ha estat instrumental. Es tracta d'un criteri d'identificació força clar tot i l'existència de dobles nacionalitats o de canvis de nacionalitat, i malgrat el fet que no puguem relacionar directament nacionalitats amb països de naixement, ni amb suposades cultures d'origen. Més enllà d'aquest fet, però, ens hem de qüestionar en quina mesura vincular l'anàlisi de la continuïtat de l'alumnat a les nacionalitats d'origen dels alumnes no pot arribar a ser un element de mixtificació (de confusió, d'engany) que ens empenyi a interpretar en "clau nacional" les dinàmiques de continuïtat o d'abandonament dels alumnes, quan probablement allò que condiciona les aspiracions o les possibilitats reals de continuació dels estudis no té a veure amb la nacionalitat o amb la condició immigrada dels alumnes o dels seus pares sinó amb altres factors que afecten el conjunt de l'alumnat, sigui aquest immigrant o no (per exemple, el nivell socioeconòmic o el nivell de formació assolit pels pares).

Pensem que és evident que qüestions de caràcter general com les esmentades són absolutament rellevants, tal com veurem tot seguit, i cal tenir-les en compte.

Una altra cosa és que aquests factors afectin tot l'alumnat de la mateixa manera. Però això no vol dir que la condició immigrada de determinats alumnes o famílies sigui un element irrellevant. Els treballs dels sociòlegs i antropòlegs de l'educació esmentats, en parlar del marc teòric, ho avalen: emigrar vol dir posicionar-se d'una determinada manera enfront de la societat receptora i les seves institucions, entre elles les educatives, i vol dir començar a dissenyar el propi futur a partir d'una posició, una trajectòria, una dinàmica diferent de la qual parteixen les persones que no viuen aquests processos. Sovint vol dir també fer front a unes resistències, obstacles legals, estereotips o actituds de rebuig diferents de les que afronten altres alumnes. I vol dir també adaptar-se a unes institucions, els centres educatius, que han de desplegar tot un seguit de dispositius per atendre les necessitats educatives d'aquest alumnat.

Evidentment, però, de la mateixa manera que considerem que l'experiència migratòria és un factor rellevant, també pensem que cal tenir present la influència dels condicionants de caràcter social i educatiu més clàssics: no es poden deixar de banda, per entendre millor l'evolució dels alumnes de cadascuna de les nacionalitats esmentades, el perfil socioeconòmic, familiar i educatiu de les famílies que integren cadascun d'aquests col·lectius. Si no, podríem caure en el perill oposat de considerar que és només la condició immigrada dels alumnes la que determina les seves trajectòries educatives, o fins i tot caure en el culturalisme que vincula èxits o fracassos educatius a suposades característiques culturals atribuïdes als membres d'un determinat col·lectiu.

En aquest capítol analitzarem quins són els diferents factors que condicionen la continuïtat de l'alumnat. En primer lloc farem referència a la condició immigrada d'algunes de les famílies que fins ara identificàvem per la seva nacionalitat. A partir de l'anàlisi de les entrevistes realitzades a diferents alumnes i pares de diverses procedències intentarem mostrar la diversitat de perfils d'aquestes famílies immigrades, una diversitat de perfils que va molt més enllà de la seva identificació amb una determinada nacionalitat o país de naixement. Tot seguit analitzarem en quina mesura variables clàssiques com les que abans esmentàvem (nivell laboral, nivell d'estudis, gènere) es mostren rellevants per entendre

les trajectòries de continuïtat acadèmica dels alumnes, i en quina mesura ho són altres variables, com ara el curs d'incorporació o la nacionalitat dels alumnes.

L'EMIGRACIÓ: DIVERSITAT DE VIVÈNCIES, DE TRAJECTÒRIES I DE PROJECTES DE FUTUR

Abans ja hem fet referència a la necessitat de tenir en compte la diversitat de situacions de partida, de trajectòries i d'expectatives associades als processos migratoris que han viscut els alumnes i les seves famílies. En aquest apartat hi entrarem una mica més en detall, sobretot per posar en relleu el diferent sentit que els alumnes i sobretot les seves famílies poden donar a l'educació que reben al nostre país en la mesura que encaixa en processos molt diversos. En primer lloc farem una breu referència a les motivacions que han impulsat algunes de les famílies entrevistades a emigrar. En segon lloc, veurem en quina mesura els processos migratoris han interferit en els processos educatius dels alumnes, i en quina mesura hi poden seguir interferint.

Migracions diverses

Sota l'epígraf de poblacions immigrades (alumnes immigrants, fills de famílies immigrades) trobem itineraris i perfils clarament diferenciats. És molt popular la imatge de l'immigrant com a persona que escapa de situacions econòmiques difícils que fan impossible qualsevol projecte de futur digne. La imatge dels *cayucos* i les pasteres ha estat molt efectiva en aquest sentit. Entre aquests col·lectius resulta fàcil imaginar un projecte migratori que persegueix l'assoliment d'uns mínims econòmics que no són possibles d'assolir als països d'origen, uns mínims econòmics per als quals la inversió en aspectes educatius no té perquè ser especialment rellevant, i més si a l'experiència familiar als països d'origen l'educació no ha jugat el paper que suposem que juga en les nostres societats. Els objectius que mouen aquests processos migratoris i la manca de referents escolars (més que educatius) als països d'origen equiparables als nostres, es tradueixen en uns discursos respecte a l'educació dels fills i una comprensió del

paper de les nostres escoles i instituts força distants dels que tendim a imaginar entre el conjunt de la població. Un exemple d'això el trobem en els fragments de l'entrevista a aquesta mare gambiana:

E:¹⁸ *¿Es importante la educación?*

M: *¿Aquí?*

E: *En general.*

M: *Sí.*

E: *¿Por qué?*

M: *Porque ayuda mucho a los niños...*

E: *¿En qué?*

M: *De hacer bien.*

E: *¿Hacer bien en qué sentido?*

M: *De la vida...*

E: *¿Y para algo más?*

M: *La vida, todo ahí... de la casa, de tener marido, trabajo... la vida...*

E: *¿Hasta qué edad piensas que los niños deberían estudiar?*

M: *¿De Corán?*

E: *Sí.*

M: *Hasta acabar... Corán no puede acabar... en la escuela dieciocho, pero hay que seguir más, tú con el Corán.*

E: *¿Y en Cataluña hasta qué edad tendrían que estudiar?*

M: *Yo no sé... te pregunto a ti... dieciocho... [...]*

E: *Vale. Ahora me gustaría preguntarte cómo es para ti una escuela muy buena.*

M: *El Corán.*

E: *¿Una escuela que enseñe el Corán? ¿Y qué más?*

.....

18. Per facilitar la transcripció de les entrevistes i mantenir l'anonimat de les persones entrevistades, les persones que apareguin seran identificades amb una "E" quan es tracti de la persona que fa l'entrevista, una "P" quan es tracti del Pare, una "M" quan es tracti de la mare i una "A" quan a l'entrevista hi participi el o l'alumna. Al final de cada fragment s'identificarà la persona que s'està entrevistant amb les mateixes lletres i un número. Cada número correspon a un alumne i la seva família.

M: Nada más. [...]

M: Bueno, educar va bien, ¿no? Enseñar... aprender... que enseñen mejor, más, muchas cosas...

E: Pero la escuela de María ¿es buena?

M: Sí, muy buena.

E: Pero no explica el Corán...

M: No, no explica el Corán, solo castellano, catalán... e inglés.

A: Y más cosas.

M: Pero solamente falta el Corán... porque ellos no saben...

A: ¿Cómo van a explicar el Corán? No son musulmanes.

M: No son musulmanes.

E: Entonces para ti la escuela buena es la que explica el Corán, pero la escuela de María no lo explica y también es buena...

M: Bueno... es buena porque está, pero no sé si va a servir si ella no está aquí y se va a otros países...

A: Sí que sirve.

M: ¿Sí?

E: Sí...

M: ¿Sirve algo? ¿Sirve algo de trabajo o algo?

A: Si sé leer y escribir y hablar otros idiomas...

M: Si ella sabe leer y escribir... ¿sirve algo? ¿otros países? África... ¿Ayuda todo? [...]

E: ¿Qué piensas que hará María dentro de tres años? Estará trabajando, estará en la universidad... estará en Gambia... ¿Qué hará María dentro de tres años?

M: Eso... más adelante sabrá... poco a poco... El año que viene, si Alá quiere, ya hablaremos... ¿no?

(M.1)

La distància del discurs escolar i la manca de referents es fa evident en aquesta entrevista més que en cap altra de les que hem realitzat.¹⁹ La mare es va casar

.....
19. A San Román (2004) trobem reflexions força interessants al voltant d'aquestes dues qüestions, així com de la necessitat que des de l'escola se sigui conscient d'aquest distanciament i es treballi a fi de superar-lo.

amb el seu marit a Gàmbia quan ell hi va anar a passar el període de vacances (feia cinc anys que havia emigrat, primer a Líbia, després a Catalunya). Al cap de poc va poder emigrar la mare a través del procés de reagrupament familiar. Viu a Catalunya des del 1980. Des que el marit va emigrar a Catalunya, treballa al camp. El seu projecte és tornar a Gàmbia en el futur; un futur, però, bastant indeterminat.

Un altre exemple proper a aquest pot ser el relat d'aquesta mare marroquina, recollit a través del diari de camp: ella creu que el seu fill ha après coses i que els ha servit de molt, però al llarg de l'entrevista mostra que no entén gaire el tema dels valors a l'escola i dóna més pes al coneixement en si. El que més li agrada de l'escola catalana és que obliguen els alumnes a estudiar i no en té cap queixa. Malgrat això, no sap què s'ensenya a les escoles. El fill explica que la seva mare no sap què són les socials, les naturals... només coneix català, castellà i matemàtiques. La mare diu que a l'escola sempre l'han tractada molt bé: quan ella va arribar aquí, sabia parlar molt poc el castellà i explica que a poc a poc es va anar relacionant amb l'entorn escolar, tot i que li va costar. Al llarg del curs, ha estat el pare del noi el que ha anat a parlar de les notes del fill al centre. Hi ha anat cada any i pensa que *“es importante saber cómo van los niños”*. També ens explica que els enviaven una carta o li deien al seu fill que volien parlar amb ells i el seu marit hi anava (M.16). D'algunes entrevistes es desprèn que malgrat la valoració positiva de l'escola que fan les famílies originàries de societats poc escolaritzades, com Gàmbia i el Marroc, els seus discursos són més febles i ambigus que el que en general mantenen les famílies originàries de societats escolaritzades (Fullana, Besalú i Vilà, 2003; Carrasco, 2004; San Román, 2004).

Parlem de distància respecte al discurs escolar. N'hauríem de parlar sense fatalismes, però. L'entrevista a una altra mare marroquina, per exemple, mostra com els processos viscuts a Catalunya, els itineraris i les circumstàncies personals de cadascú, provoquen canvis importants, alguns dels quals acabaran donant apropaments al món de l'escola. Les famílies entrevistades, però, han mostrat perfils més diversos. Per exemple, el d'algunes famílies procedents de l'Amèrica Llatina, que en origen podien dur a terme estils de vida més o menys acomodats,

però que els canvis o fluctuacions que han patit als seus països els han empès a cercar contextos més estables i amb més possibilitats de prosperar en el futur. És el cas d'aquesta família argentina:

Nos tuvimos que ir por la situación económica que no podíamos avanzar [...] vendimos la casa y nunca vimos el dinero porque fue en la misma semana del corralito. [También pel futur de les filles:] Nos vinimos justamente para que ellas puedan tener unos estudios, que allí no se los íbamos a poder dar. (M.6)

Altres motivacions poden ser les situacions d'inseguretat que es viuen en determinats països o en determinades situacions:

Bueno, claro que hay cambios... y en Colombia trabajaba en un despacho donde tenía mucha más influencia, en cierta forma tenía más respeto, digámoslo así, económicamente es lo mismo porque si tú aquí ganas los euros y los mandas a Colombia es otro cuento, pero como los gano aquí y los gasto aquí, pues es lo mismo. Pero a mi lo que más me motiva es, primero que con ese salario vivimos, y vivimos más tranquilos, porque aquí me siento más seguro, me voy tranquilo a trabajar, mis hijos tienen su juego de llaves y no hay cuatro ó cinco en la esquina, después de las seis de la tarde no los podía mandar a comprar nada, los atracan y los apuñalan, hay cosas tremendas, no es todos los días pero te pone nervioso saber que puede suceder. Para mi tiene sentido de pronto. Económicamente me siento más realizado, la vivienda es la misma que allá, el único cambio, bajón, es en cuanto a lo laboral, en la posición, no de lo que gano sino de la posición. (P.5)

I encara trobem altres situacions, com la d'una família peruana benestant que decideix emigrar del seu país a causa de la violència política que s'hi viu:

Y entonces yo ejercí la profesión de gobernador más de dos años y medio. Y por el terrorismo ya dejé mi cargo, por miedo a mi vida y todas las amenazas. (P.7)

Una emigració que, en aquest cas, ha comportat el manteniment d'uns horitzons econòmics, laborals i socials força alts, tot i que projectats en els fills, atès que els pares han patit (en el sentit més exacte de la paraula) un accentuat descens en tots aquests àmbits (el pare, primer emigrat a Xile, va haver de fer de taxista i, un cop a Catalunya, va ser conscient de l'explotació laboral a què se'l sotmetia a diverses empreses i negocis regulars i irregulars, per acabar treballant en el sector de la construcció com a paleta):

P: Yo ejercí la profesión de gobernador más de dos años y medio. Y por el terrorismo ya dejé mi cargo, por miedo a mi vida y todas las amenazas. Y ya ahí dejé mi país. Primero emigré a Chile. [...] Entonces un tiempo me dediqué a coger, que es en lo que más tiempo he trabajado antes de emigrar de mi país. [...] Era un poco difícil, porque en ese tiempo recién estaba empezando a abrirse lo que era la informática pues... y me saqué el carné y me puse de chofer. Y como con eso yo me podía mantener y ayudar a mis padres... Estuve dos años en Chile, y me fui con mi mujer, y después ya emigramos a España, aquí a Barcelona, en Hospitalet. A los tres días... yo soy un manitas. Llegué y estuve una semana trabajando en pintura y no me gustó, porque a ver, soy humano. Me gusta ganarme mi dinero, pero no me gusta que me exploten. Y eso y siempre a ella le inculco y a los amigos... No por necesitar trabajar yo voy a dejar que me exploten. Me puse a trabajar en pintura desde las ocho de la mañana hasta las once. Fíjate, no tenías una hora para desayunar, ni para comer. Entonces después de trabajar tenías que llevarle al jefe los tarros de pintura a su casa... Y como tú no conocías estas cosas... Un sufrimiento que no... no te imaginas, sufría mucho, mucho... Y así fui conociendo gente. Vino un primo mío, y a los dos días me puse a trabajar en construcción. Y ese señor, que me había ofrecido los papeles... nunca me los hizo, siempre pasa lo mismo. Hay buenos y malos...

E: ¿Al final te hicieron los papeles?

P: Sí... A ver, de ahí trabajé con un señor que me dijo que al mes me haría los papeles. Y pasó el mes, yo soy muy exigente, llegó el mes no me lo hizo. Me conseguí otro trabajo por un amigo... me daba miedo, hasta el metro porque yo no conocía nada. Entonces te vas comunicando con gente... paseando

te vas encontrando con gente paisana que ni aquí te esperas encontrarte. Entonces me fui abriendo mundo. En un autobús me encontré a una parienta, y ya no perdí el contacto con ella. Me presentó a un amigo suyo que me ofreció un trabajo en mejores condiciones... mejor remunerado... y así a poco a poco. Tú vas demostrando tu capacidad intelectual como trabajador, y nunca dejando de aprender... Me fui abriendo camino en la construcción... Ahora yo me dedico a lo que es reformas de pisos... esa es mi profesión. [...]

E: ¿Y Al tener los papeles vino tu mujer?

P: No, tarda todavía. Porque al año y medio tengo los papeles pero para poderla traer yo tengo que tener dos años de residencia, con papeles. Y digo: ¿qué hago estos dos años? Porque es duro, no estar con tu mujer, ni con tus hijos... yo a mi hija la conocí al año y dos meses. Tocarle la pancita, no estar con ella día a día... (P.7)

Aquests processos migratoris diversos estan associats a perspectives de retorn, de reemigració o d'assentament definitiu també diverses. Diverses entre elles, però també diverses al si de cadascuna de les perspectives a les quals ens hem referit. El retorn es planteja llunyà o es condiona a millores econòmiques personals o dels països d'origen; es vol dur a terme amb tota la família, o té en compte projectes diferenciats per als fills; etc.:

[Aquest és el segon procés migratori que viu la família, que anteriorment havia emigrat de l'Argentina a Israel] Ara estem completament assentats, fa dos anys que estem aquí i ja em sento d'aquí. Tampoc em sento immigrant ni m'han fet sentir-ho mai. Veig casos d'aquí que no estan integrats. Però nosaltres, és a dir, la vida de l'Argentina és molt similar a la d'aquí i jo em trobo molt bé. No noto la diferència, no tinc problemes amb la llengua, és a dir el català. Si no entenc el català, els dic a la gent i ja està, la gent és accessible. Estem molt bé assentats i no preveiem canvis, ens quedarem aquí. (M.10)

E: Y me decías que tu preferirías volver, ¿no?

M: Pues sí que me marcharía, me quiero ir ya, porque ya cuando llega un tiempo de estar en otro sitio pues ya quieres volver.

E: Y ahora que habéis juntado un poco de dinero podríais volver, ¿no?

M: Bueno, no, la casa la dejaríamos a mis hijos. Aquí en este local estoy feliz de la vida y cuando me apetezca venir, vengo y tengo mi sitio.

E: ¿Y por qué es que te apetece ir allí? ¿Te gusta más la vida de allí?

M: Pues hay muchas diferencias también cuando vuelvo allí, porque aquí te levantas y vas a tu trabajo, allí la gente se levanta y hace bromas, se pasan la vida así.

E: ¿Sin trabajar?

M: Sí.

E: ¿Y qué es lo que sí que te dan ganas de ir?

M: Pues como hay veces que estoy un poco cansada, me dan ganas de irme porque me imagino que no quiero morir aquí. (M.15)

Processos d'ascens o descens laboral dels pares i les mares dels alumnes de nacionalitats estrangeres

Una altra qüestió que hem considerat interessant de conèixer és si s'han produït canvis pel que fa a la situació laboral des que es viu a Catalunya. L'aproximació a aquests possibles canvis, l'hem feta tant a través de les entrevistes, com a través de la informació que han aportat els alumnes a qui s'ha passat el qüestionari. Evidentment, la informació aportada pels alumnes és un relat de tercers, i com a tal ens informa de la percepció que els alumnes tenen de les trajectòries laborals dels seus pares (de les quals tenen un coneixement divers) i no pot considerar-se, doncs, com un relat ajustat dels itineraris laborals que efectivament han seguit els seus progenitors. En la mesura que un dels elements que pot condicionar les trajectòries acadèmiques de l'alumnat és precisament la percepció que aquests alumnes tenen de les trajectòries dels seus pares, pensem que aquesta informació és igualment interessant.

Per estudiar aquests canvis en la situació laboral i la manera com són percebuts pels alumnes, hem comparat el nivell laboral que els alumnes han atribuït als pares i mares en origen amb el nivell de la feina que desenvolupen en l'actualitat. Per establir les categories laborals s'han hagut de fer agrupaments relativament

amplis per tal de no fragmentar excessivament la mostra i hem hagut de fer front a la imprecisió de molts alumnes quan aquests han descrit quina és o era la feina del seu pare o mare tant al seu país d'origen com al de destí. Igualment, cal insistir que de la feina que els fills manifesten que fan o feien els seus pares i mares, a categories com ara la “classe social” hi ha un espai molt gran a recórrer i que, per tant, en aquest punt la recerca té només un caràcter aproximatiu, exploratori. Aprofundir més en aquesta qüestió i recollir una informació sociolaboral més acurada hauria requerit un esforç i un disseny de recerca que ens hauria allunyat dels objectius principals que ens havíem plantejat.

L'equip de recerca va optar per construir quatre categories laborals (nivell alt, mitjà, baix, i pensionistes i jubilats). Per establir els possibles processos d'ascens o descens laboral s'han establert tres categories en funció de les transicions entre cadascuna de les categories anteriorment definides tot comparant l'ocupació de més alt nivell assolida al país d'origen amb la màxima ocupació assolida a Catalunya: han baixat de nivell, no han canviat de nivell i han pujat de nivell laboral.

Aquestes són les trajectòries laborals dels pares obtingudes per al conjunt de famílies dels alumnes de nacionalitat estrangera i per als alumnes de nacionalitat espanyola que han viscut un procés migratori internacional (la mateixa informació detallada per nacionalitats té escàs valor estadístic ja que els diferents agrupaments nacionals estan formats per un nombre reduït d'alumnes i famílies):

Taula 10.

Trajectòria laboral del pare quan ha viscut processos migratoris

| Ha baixat | No ha canviat | Ha pujat | Total |
|-------------|---------------|------------|---------------|
| 25 17,1% | 109 74,7% | 12 8,2% | 146 100,0% |

Font: Qüestionari.

A la taula podem observar les trajectòries laborals dels pares, unes trajectòries que posen de manifest que al 74,7% de les famílies, els pares tenen ara una feina

del mateix nivell que al país d'origen. Podem dir, per tant, que fins ara i per a aquestes famílies el projecte migratori no ha estat un factor de mobilitat pel que fa al nivell laboral. En altres casos la mobilitat ha estat descendent. Les entrevistes als pares i als alumnes ens il·lustren alguns d'aquests processos. Així un pare ha passat de ser propietari d'un magatzem de joguines a paleta. Un altre pare al país d'origen era secretari en una universitat i aquí ha treballat de cunicultor i quan el vam entrevistar feia de jardiner.

P: Yo era asistente del secretario general en la Universidad de Quindía, es muy conocida internacionalmente.

E: ¿Es pública?

P: Sí, yo llevaba ya doce años.

P: ¿Y ahora en qué trabaja?

P: En una residencia geriátrica, ahora de jardinero, mantenimiento, ahora recepción, de todo. (P.5)

Altres casos que ens mostren els processos de descens laboral són el del pare que d'enginyer d'una petroliera i de propietari d'un negoci d'il·luminació a l'Argentina ha passat a treballar com a personal de manteniment en uns grans magatzems, i el del pare que al seu país d'origen, el Perú, va arribar a assolir el càrrec de governador, per passar a fer de paleta a Catalunya.

Finalment podem dir que també s'han produït processos ascendants pel que fa a la feina del pare, aquesta ascensió afecta el 8,2% de totes les famílies d'origen estranger. Aquesta és una xifra bastant més baixa que la recollida per a les altres dues situacions. Una de les nacionalitats que més viu un procés d'ascens laboral és la pakistanesa (25%).

Pel que fa a les mares, veiem que el percentatge mitjà més alt és el que fa referència a les mares que mantenen una feina del mateix nivell que al país d'origen (el 69,9% del total), si bé en molts casos aquest nivell és el més baix o fins i tot això implica continuar mantenint-se al marge de l'activitat laboral remunerada. En tot cas, tampoc en el cas de les mares el procés migratori ha comportat canvis

substantius pel que fa al desenvolupament de feines de més nivell que al país d'origen.

Taula 11.

Trajectòria laboral de la mare quan ha viscut processos migratoris

| Ha baixat | No ha canviat | Ha pujat | Total |
|-------------|---------------|-------------|---------------|
| 22 14,4% | 107 69,9% | 24 15,7% | 153 100,0% |

Font: Qüestionari.

A les entrevistes apareixen relats de mares sobre el que ha representat per a elles el procés migratori en l'àmbit laboral. Per exemple, el cas d'una mare que ha passat de responsable de nutrició d'un hospital a treballadora de la neteja i d'una altra que dirigia un negoci familiar i que ara treballa de cambrera d'hotel:

M: Soy ayudante de nutrición allí en Colombia. Ahora estoy en un bar lo mismo haciendo la limpieza y el sábado por la mañana me encargo de la cocina hasta las catorce horas. (M.5)

Per concloure: com ja hem comentat, sota l'etiqueta d'alumnes estrangers s'amaquen diversitat de situacions, de projectes i també de processos. Vegem-los ara també a un altre nivell: ¿en quina mesura interfereixen, tenen en compte o es construeixen a partir dels processos educatius dels seus fills?

Interferències i articulacions entre els processos migratoris i els processos educatius

Abans fèiem referència a la diversitat de motius i de situacions que han impulsat les famílies entrevistades a emigrar. Vegem ara un nou argument que amplia encara més aquest ventall:

E: ¿Y por qué decidiste venir?

M: Decidí venirme, bueno, tengo dos hijos y la mayor está estudiando la carrera de odontología allá y el problema es que lo que es educación, es algo caro, tenía que pagarle la universidad, tenía que darle para materiales, que ella necesitaba... y es caro.

E: ¿No hay pública?

M: Hay una o dos pero ella cogió una que era privada, es una de las mejores. Decidió estudiar esa carrera y bueno...

E: ¿Entonces tú decidiste venirte para poder ayudarla con la carrera?

M: Sí, por eso es que decidí venirme. (M.11)

La mare va decidir emigrar per pagar els estudis de la filla al Perú. El fill ha emigrat amb ella, estudia a l'institut i té clares intencions de continuar estudiant. Altres famílies han expressat aquest tipus de motivacions, si bé articulades amb altres elements de tipus econòmic. El futur dels fills apareix en algunes entrevistes com un dels elements que empenyen a emigrar:

Imagínate, con la edad que yo tengo, a lo mejor vos algunos de los líos te los ahorraste, pero antes del corralito fue la hiperinflación y antes otro, otro... cada vez que vas trabajando, que te parece que las cosas van bien, ya estas más o menos estabilizado y viene una de esas [crisis]. La primera vez, pues bueno, te cuesta dos ó tres años recuperarte y ¡ni bien te estás recuperando viene de nuevo! así que la ultima vez dijimos: “basta”. La empresa en la que yo trabajaba empezó a prescindir de su personal, te indemnizaban y te dejaban afuera y a los dos meses te decían si quieres trabajar contratado y claro, inestable totalmente... un desastre. Si nos quedábamos allí íbamos a seguir más o menos pero más que nada decidimos venirnos por el futuro de Federico. Que no pase por todas las que pasamos nosotros. (P.17)

I en molts casos el futur dels fills passa per oferir-los un entorn estable, unes bones perspectives econòmiques i, sobretot, una bona educació. Però fins a quin punt el procés migratori interfereix negativament en el procés educatiu d'aquests fills?

És innegable que en alguns casos els processos migratoris han repercutit negativament en les trajectòries acadèmiques dels i les alumnes que han emigrat, bé pel trencament que s'ha produït en aquests processos educatius, bé per les situacions de dol que alguns d'aquests nens i joves adolescents viuen, de vegades intensament. És el cas de la germana d'una de les alumnes entrevistades:

E: La germana d'A.2 va fer fins al batxillerat a l'Equador. La seva mare explica que és molt bona estudiant, però que no s'acaba d'adaptar a Espanya (sic). La seva intenció era fer algun mòdul o carrera universitària aquí, però ara no s'hi atreveix. La seva mare se sent culpable perquè creu que aquest canvi i el fet de venir aquí com a conseqüència seva, no l'està ajudant en el seu futur.

M: Ella se siente cohibida... pero no quiere, se ha cerrado y no quiere estudiar... Yo las traje para que ellas salieran adelante, pero con ella no puede ser. [...] A A.2 la veo más suelta, más contenta, le gusta lo que está aprendiendo.

E: La seva filla gran també diu que no se sent realitzada.

M: Ella no ve que tiene este futuro aquí.

E: Allà, la seva filla gran vol anar a la universitat a estudiar màrqueting i creu que tindrà més possibilitats allà que aquí.

M: Con ella me he equivocado... está cerrada y quiere regresar. (M.2)

O és el que expressen alguns alumnes quan parlen de les dificultats que han tingut en el moment d'incorporar-se als instituts catalans. Aquestes reflexions, però, les veurem més endavant. També trobem relats, però, en què es mostra la voluntat de les famílies d'adaptar el projecte migratori a les necessitats dels fills i, entre aquestes, a les necessitats educatives a les quals es dóna prioritat:

No... a los tres años, llegaron aquí, el 16 o 17 de junio de 2002, no 2003, sí... con carta de invitación, pudieron entrar... Mi hijo Alexis era su tercer año en el colegio, y lo dejé que terminara el colegio allá... que estudiaba en un colegio informático. [...] Y bueno, terminó, habló con los profesores de allá, y llegó en noviembre... (P.3)

En la ONG si necesito comida o ropa me la dan pero nunca les pedí porque pienso que uno por pobre que sea, está bien que tenga su pantalón y camisa nueva. No es por orgullo, es por personalidad. Pero no descarto que si mañana tengo que pedirles para poder pagar la matrícula de mi hija, no me daría vergüenza ni nada, con tal de que mi hija haga su carrera me pongo un pantalón usado o lo que sea. (P.5)

E: ¿Estáis contentos aquí en España?

M: Sí, sí, pero yo si no fuera por mi hija Amada, que es menor de edad, yo me marchaba a Santo Domingo.

E: ¿Y no te la querrías llevar?

M: Bueno, ella está entusiasmada en su colegio y tampoco le quiero estropear.

E: ¿Ella está bien aquí o se quiere marchar?

M: Bueno ella es lo que yo diga, si le digo que nos vamos marcha conmigo y si le digo que nos quedamos, nos quedamos. Si le digo de ir a Boston a visitar a mi hermana, pues nos vamos, ella es... no es de estas personas que salen con las amiguitas... (M.15)

Una prioritat que sovint es tradueix en preocupació per l'educació que estan rebent els seus fills i per les actituds que adopten (en un apartat posterior parlarem de la preocupació per la manca de respecte i de civisme que senten que es viu als nostres instituts i, en general, a la nostra societat), així com per la manera com els poden afectar futures migracions:

E: ¿Vuestra idea es quedaros aquí en España?

M: De momento sí, hasta podernos establecer pero en realidad mi esposo no quiere quedarse aquí, él quiere volverse a EEUU, dice que es otra situación, puedes trabajar, la situación económica es mejor...

E: ¿Pero para ustedes sin papeles?

M: Él tiene sus papeles.

E: Ah...

M: Pero el problema sería para A.11, porque los chicos a esa edad son muy duros si no sabe el idioma, entonces le dice que tiene que estudiar inglés,

aunque no tiene que ser ya, tal vez en un par de años y si él quiere estudiar una carrera o algo técnico lo vamos a ayudar. El problema con él es que tienes que estar detrás, detrás... a diferencia de su hermana que le gusta estudiar. A.11 si estás con él, muy bien pero si te descuidas, ya se pone a ver la TV, a escuchar música. (M.11)

Aquest tipus de reflexions es fan més presents a l'hora de valorar possibles retorns, fins al punt que en alguns casos s'assumeix que aquest retorn (quan es desitja) es realitzarà sense els fills:

Yo quiero estar aquí hasta que ellas salgan adelante y ellas sean alguien... luego ellas verán. (M.2)

[Els seus plans de futur són tornar al Perú, però quan els fills hagin finalitzat els estudis:] *Así, como proyecto de familia, tener pensado quedarnos, no. Quizá si yo he emigrado es como familia, por la prosperidad de mis hijos: tener una carrera, un trabajo... que en mi país es más difícil. A ver, yo mis hijos... hasta que mi hijo se saque la carrera... y entonces marcharnos. Pero mis hijos no, eso lo tengo ya claro. (P.7)*

Mi idea es estar aquí hasta que los niños... por lo menos él, A.4, saque un título, aunque sea una carrera corta, y sea un profesional. [...] Sí, bueno, toda la familia... los que yo pueda llevar. Él tendrá veintipico años... será ya un hombre hecho y derecho y ya... tampoco me lo puedo llevar obligado... pero los más pequeños sí que me los llevaría. (M.4)

Bé és cert, però, que en altres casos es produeixen desacords al si de la família en relació al retorn, uns desacords que (en la molt petita mostra d'entrevistes que hem pogut realitzar) apareixen de manera més clara al si de famílies d'origen africà):

E: ¿Os queréis quedar a vivir aquí un tiempo?

M: Sí.

E: ¿Queréis quedaros a vivir en Pineda o volver a Gambia?

M: Bueno... volver a Gambia... en vacaciones, a verlos...

A: No, no... dice para siempre. Yo no, eso está claro.

E: Para vivir para siempre... ¿aquí o allí?

M: Bueno eso no sé...

A: Mi padre allí, yo te lo confirmo...

M: Sí, su padre sí... también yo.

E: ¿A ti también te gusta más Gambia?

A: No, no, a ella le agrada estar aquí y allá, aquí y allá.

M: No, me gustaría vivir allí, me gusta África... para siempre... me gusta allí.

E: ¿Cuándo te quieres ir?

M: Ya me marcharé, si todo va bien.

A: Cuando tenga dinero.

E: ¿Y ella?

A: Yo no, yo me quedo aquí.

M: Yo me iré, si todo va bien. Y ella también.

A: No...

M: Sí, ella también se quedará allí. Si su padre dice que se quiere quedar allí, nosotros también nos tenemos que quedar allí en Gambia.

A: (Riu) Yo no, yo me quedo...

E: Ella dice que no...

M: Claro que vendrá con nosotros...

A: No... (M.1)

Les disset entrevistes realitzades difícilment poden considerar-se representatives dels discursos que es donen en un ventall tan ampli de nacionalitats. Serveixen només per mostrar-ne la diversitat i és amb aquesta intenció que les hem fet i utilitzat. Ara, com a mínim permeten plantejar hipòtesis que en altres contextos caldria contrastar. Una d'aquestes hipòtesis seria la possibilitat que existeixin diferents formes de pensar la família i la manera com s'articulen els membres al seu si, diferents formes d'assumir l'autonomia personal i donar més o menys prioritat a aquesta en relació a les configuracions familiars.²⁰ D'aquesta manera,

20. Hipòtesi perfectament assumida des de l'antropologia i la sociologia de l'educació i que fins i tot podríem articular amb els plantejaments de Bernstein sobre les famílies posicionals i

aquest tipus de conflicte es podria donar al si de famílies procedents de zones més tradicionals, on la unitat familiar es concep fonamentalment com això, com una unitat. D'aquí algunes discrepàncies i tensions entre el que plantegen les criatures (crescuts en contacte amb una societat modernitzada) i alguns pares i mares. Un exemple també podria ser el de l'alumna identificada com a A.8, procedent del Marroc, la mare de la qual vol que es quedi a viure a prop d'ella, però ella prefereix marxar lluny, on no hi hagi família, diu:

Aquí tothom és família meva... m'agobio molt... quan surto si no en veig un, en veig tres... tothom em coneix... i li expliquen a la meva mare... (A.8)

Expectatives educatives

M: Aconsejarles, que mientras estemos nosotros que estudien que es lo que les podemos dar a ellos.

P: La única herencia para un hijo es estudiar. Nunca le hemos influido en qué carrera. En la actualidad uno no puede pensar y planear qué va a hacer pero si tus hijos logran estudiar y capacitarse tienen herramientas suficientes para defenderse en la vida, de lo contrario, llevarán la misma vida que uno, que no está mal pero por debajo. [...]

M: Los trabajos menos valorados, peor pagados porque por ejemplo, [refereint-se al marit] muchas veces el salario no corresponde a lo que él hace...

P: Nuestro principal objetivo son ellos, es por lo único que uno va a luchar, desde que nos casamos, el único orgullo sería ver salir a mi hija o con un diploma, verla como una profesional. Sería maravilloso. (P.5)

.....

les d'orientació personal (Bernstein 1975). Vegem, si més no, el contrast pel que fa a l'autonomia personal que es concedeix, entre la cita precedent i aquesta: "E: ¿Y después en casa lo charlan? ¿Qué dudas tiene ella? M: Bueno mi hija tenía dudas porque no sabía si seguir una carrera técnica o seguir el bachillerato porque también el bachillerato que quería seguir se queda sola, sus amigas van a letras. E: ¿Ustedes qué le recomendaron? M: Siempre le digo que ellas tienen que ser felices en lo que van a hacer en el futuro, no porque vayan a ganar más dinero o menos dinero, sino que tienen que hacer lo que de verdad quieren." (M.6).

Hem parlat de diversitat de processos migratoris i hem vist de quina manera s'articulen amb els processos educatius. De passada hem vist algun exemple de dificultat a l'hora d'entendre el que l'escola, l'institut, aporta a l'educació dels fills; però també com en molts casos el projecte migratori està construït pensant en els fills i, de vegades, pensant clarament en les oportunitats que se'ls poden obrir en l'àmbit de l'educació. En aquests casos es fan evidents les altes expectatives educatives que aquestes famílies dipositen en els seus fills. Unes altes, molt altes expectatives que possiblement en bona mesura poden ajudar a explicar alguns dels itineraris d'èxit acadèmic, de continuïtat cap als estudis postobligatoris i de superació de les dificultats que suposa la incorporació tardana a un nou sistema educatiu:

E: ¿Hasta qué edad le gustaría que estudien sus hijos?

P: Hasta que sean profesionales.

M: A mí me gustaría hasta que sean profesionales, que sigan la universidad. (F.3)

P: Hombre, yo como padre me sentiría muy orgulloso si se sacara el título de universidad. [...] Hasta el cargo más superior. Que fuera un director, un alto funcionario. [...]

E: ¿Cuál piensas que será el futuro de tu hijo?

P: Yo meto la mano en el fuego por mi hijo y aunque a veces se ponga tontito... yo pienso que va a terminar siendo ingeniero de sistemas. Aunque vaya metiéndole caña yo... pienso que al final mi Enrique va a terminar siendo ingeniero en sistemas. (P.7)

E: ¿Cuál es tu idea, me decías que vinieron acá por el futuro de Federico, cuál es tu idea para su futuro, educativa y laboralmente?

P: Bueno, las dos van de la mano. A Federico siempre le planteé que tiene dos opciones: puede aprender algún tipo de oficio con lo que va a poder trabajar y ganar la vida bien aquí, o también puede estudiar más y tratar de pretender algo mejor.

E: ¿Mejor económicamente?

P: Y socialmente; porque no es lo mismo trabajar de mecánico que ser economista, con todo lo digno que tiene trabajar de mecánico, ¿eh? Y le digo que esa elección está en él. Que si le gusta estar engrasado, etcétera, bien, pero si no le gusta, es importante que se esfuerce y vaya por otro lado.

E: ¿Y vos qué le decías que haga?

P: Yo le respeto lo que quiera pero preferiría que hiciera una carrera universitaria; para saber menos siempre hay tiempo, y el saber no ocupa lugar, si se saca la carrera, ya la tiene y si no le gusta, pues puede trabajar de otra cosa. (P.17)

Projectes, expectatives... En ocasions, com acabem de veure, realment de llarg abast. En altres no tant. Del que es tractarà ara és d'explicar aquestes diferències. Tant la sociologia com l'antropologia fa anys que s'hi han abocat, tot analitzant la influència de variables de classe, de gènere i d'altres factors socials i culturals.

LA CONTINUÏTAT DE L'ALUMNAT IMMIGRAT: FACTORS QUE LA CONDICIONEN

A continuació mostrem les dades obtingudes a través dels qüestionaris que vam passar als alumnes que finalitzaven 4t d'ESO. Amb aquestes dades anem més enllà de l'anàlisi per nacionalitats que hem exposat al segon capítol. Ara es tracta d'analitzar la incidència d'altres variables sobre les expectatives de continuïtat de l'alumnat (que no les opcions finals), com són, per exemple, el nivell laboral i el nivell educatiu assolit pels pares i mares.

Comencem-ne, doncs, l'anàlisi tot assenyalant quines han estat les intencions de continuïtat declarades pels alumnes diferenciant els que són de nacionalitat espanyola i els de la resta de nacionalitats (com que, tal i com hem comentat, en agrupar els alumnes per nacionalitats els agrupaments queden excessivament fragmentats, en la majoria dels casos en farem l'anàlisi comparant les dades entre l'agrupament d'alumnes de nacionalitat espanyola i els de la resta de nacionalitats, o bé, en el seu cas, sobre els alumnes de les nacionalitats marroquina,

equatoriana i espanyola que són les que més presència tenen als divuit centres estudiats).

Intencions de continuïtat declarades

Taula 12.

Plans de l'alumnat en acabar l'ESO, segons la nacionalitat

| Nacionalitat | ESO | Batxillerat | Cicles formatius | Altres estudis | Treballar i prou | Treballar i estudiar | Total |
|--------------|------------|--------------|------------------|----------------|------------------|----------------------|---------------|
| Espanyola | 5 0,6% | 517 64,5% | 175 21,8% | 14 1,7% | 22 2,7% | 68 8,5% | 801 100,0% |
| Estrangera | 17 5,2% | 145 44,3% | 84 25,7% | 17 5,2% | 14 4,3% | 50 15,3% | 327 100% |

Font: Qüestionari.

Atenent aquestes dades que relacionen les nacionalitats dels alumnes amb les seves intencions de continuïtat després de 4t d'ESO, observem que la voluntat de treballar només és manifestada pels alumnes estrangers en un 4,3% dels casos, pràcticament el doble que entre els alumnes de nacionalitat espanyola (2,7%, vint-i-dos alumnes espanyols sobre un total de vuit-cents un alumnes d'aquesta nacionalitat). També veiem com entre els alumnes de nacionalitat no espanyola, si agrupem aquests alumnes per nacionalitats, les diferències són grans: els alumnes de nacionalitat marroquina i pakistanesa mostren una intenció d'abandonar els estudis un cop finalitzat 4t d'ESO clarament superior a la mitjana (10,1% i 16,7%, respectivament), mentre que aquesta mateixa intenció és manifestada pels alumnes de les altres nacionalitats en uns percentatges força més baixos (en molts casos del 0%). L'escàs nombre d'alumnes d'algunes d'aquestes nacionalitats fa, però, que preferim no avançar més en aquesta anàlisi. En tot cas s'observa com les intencions d'abandonar els estudis manifestades pels alumnes són inferiors a les dinàmiques identificades a través de les dades del Departament. Pensem que hi pot haver dues explicacions:

1. Que les expectatives manifestades pels alumnes no es corresponguin amb les opcions que finalment segueixen, bé perquè s'autoenganyen, bé perquè declaren intencions que no són les que realment preveuen que faran efectives.
2. Que aquestes siguin efectivament les expectatives i les opcions que faran els alumnes, però que tractant-se d'alumnes de final de 4t d'ESO, la distribució d'aquestes opcions no sigui extrapolable a les del conjunt de l'alumnat: els que volen abandonar ho fan abans d'acabar 4t d'ESO i per això estan infra-representats.

Probablement es tracta d'una combinació de tots dos factors: el segon argument resulta força probable, però per exemple no serviria per explicar el baix nombre d'alumnes que preveuen que repetiran 4t d'ESO.

Si ens fixem en les intencions de realitzar els estudis de batxillerat o dels cicles formatius entre els alumnes de 4t d'ESO que han contestat el qüestionari, observem una major tendència a la continuïtat cap als estudis secundaris no obligatoris entre els alumnes de nacionalitat espanyola que entre els d'altres nacionalitats (la diferència és d'un 15% més aproximadament). Pel que fa al batxillerat les intencions dels alumnes són de fer el batxillerat entre el 64,5% d'alumnes de nacionalitat espanyola, i entre el 44,3% dels alumnes d'altres nacionalitats. Si agrupem els alumnes per nacionalitats, observem que les tendències són similars a les que expressen les dades del Departament i les altres dades que hem obtingut dels divuit centres: els alumnes de nacionalitat xinesa (81,8%), espanyola (64,5%) i argentina (59,1%) mostren una intenció de fer el batxillerat per damunt de la mitjana (que és del 58,6%), mentre que els de les altres nacionalitats mostren intencions de fer el batxillerat inferiors, essent especialment baixes entre els alumnes de nacionalitat marroquina (17,4%) i dominicana (33,3%).

Si atenem als alumnes que manifesten la seva intenció d'accedir als cicles, observem que aquesta opció és manifestada per un 25,7% dels alumnes de nacionalitat estrangera, lleugerament per sobre del 21,8% dels alumnes de nacionalitat espanyola. Tal com hem assenyalat abans, també en aquest cas les dades són properes a les obtingudes del Departament (els més interessats a fer els cicles

són els alumnes marroquins (44,9%), mentre que els alumnes de nacionalitat xinesa i argentina són els que hi mostren menys interès).

Observem, doncs, com tot i algunes diferències respecte a les dades obtingudes des d'altres fonts (importants si el que volem identificar són sobretot els abandonaments), les dades del qüestionari s'ajusten a altres dinàmiques ja detectades, fet que, en principi, contribueix a avalar la seva qualitat i a donar credibilitat a les anàlisis que se'n desprenguin.

Avançarem ara en aquesta anàlisi tot introduint l'estudi de la incidència d'altres variables, com ara els nivells laborals de les famílies dels alumnes i els nivells acadèmics assolits pels pares i mares. Es tractarà de veure en quina mesura aquestes variables es relacionen amb les expectatives de continuïtat dels alumnes i de veure en quins casos la variable nacionalitat va associada a determinades condicions de classe, d'experiència educativa, de situacions familiars o de trajectòries migratòries, de manera que puguem explicar millor les diferències que observem entre els alumnes de les diferents nacionalitats.

Opcions de continuïtat i d'abandonament per nivell laboral

És complicat situar amb gaire precisió la situació socioeconòmica de les famílies dels alumnes a partir del que els alumnes han manifestat. Al qüestionari vam optar per demanar quina era la feina del pare i de la mare tant a origen (si es tractava de famílies immigrades) com a destí, i vam agrupar les diferents ocupacions en quatre categories (nivell laboral alt, mitjà, baix i pensionistes i aturats). A partir de la informació aportada pels alumnes no ha estat possible cap altra jerarquització més precisa. Vam optar per prendre com a referència de cada família l'ocupació de nivell més alt de les quatre que demanàvem (no ens importava tant la situació econòmica actual, sinó més aviat el tipus de feina i la situació socioeconòmica a la qual havien pogut accedir, tot i que el procés migratori, per exemple, l'hagués pogut transformar). A la taula següent s'observa quina és la relació entre el nivell laboral assolit per les famílies i les opcions de continuïtat manifestades pels alumnes:

Taula 13.**Plans de l'alumnat en acabar l'ESO, segons nivell laboral màxim assolit per les famílies**

| Nivell laboral màxim assolit per les famílies | Plans dels alumnes per a després de l'ESO | | | | | | |
|---|---|----------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|------------------------------|
| | ESO | Batxillerat | Cicles formatius | Altres estudis | Treballar i prou | Treballar i estudiar | Total |
| Nivell alt | 3 1,2% | 191 78,3% | 24 9,8% | 4 1,6% | 1 0,4% | 21 8,6% | 244 100,0% |
| Nivell mitjà | 7 2,7% | 172 66,7% | 45 17,4% | 4 1,6% | 3 1,2% | 27 10,5% | 258 100,0% |
| Nivell baix | 12 2,0% | 287 48,0% | 183 30,6% | 21 3,5% | 29 4,8% | 66 11,0% | 598 100,0% |
| Aturat o pensionista | 0 0% | 7 36,8% | 5 26,3% | 1 5,3% | 3 15,8% | 3 15,8% | 19 100,0% |
| Total | 22 2,0% | 657 58,7% | 257 23,0% | 30 2,7% | 36 3,2% | 117 10,5% | 1119 100,0% |

Font: Qüestionari.

Tal i com es pot observar, hi ha una correlació força gran entre la màxima ocupació dels pares i les opcions de continuïtat dels alumnes. Així, aquest referent sembla que és un bon indicador de les intencions dels alumnes amb vista als estudis. Els alumnes membres de famílies que han assolit situacions laborals de nivell baix, opten més clarament que la resta per abandonar els estudis i entrar al món del treball, mentre que els alumnes membres de famílies que han assolit situacions laborals altes o mitjanes –i més les primeres que les segones– opten més clarament pel batxillerat i els cicles formatius que no pas les altres.

Aparentment, doncs, els referents laborals tal com han estat manifestats pels alumnes ens ajuden a entendre els seus itineraris educatius i laborals. Una altra qüestió és saber a través de quines “variables intermitges” s'estableix aquesta relació. Ara, això vol dir que la nacionalitat (o el fet d'haver emigrat) esdevé irrellevant?

A la taula següent observem de quina manera estan distribuïts els màxims nivells laborals assolits per les famílies dels alumnes de nacionalitat espanyola i les dels de nacionalitat estrangera (el màxim nivell laboral assolit en origen o a destí quan aquestes famílies, independentment de la seva nacionalitat, han viscut processos migratoris); i on pot observar-se la tendència dels primers a assolir nivells més alts enfront dels segons, més representats als nivells baixos, tot i que en general el perfil de la població estudiada, tant dels nacionals com dels estrangers, és majoritàriament mitjà-baix, fruit de la selecció de centres realitzada que, com hem assenyalat, no cercava una representativitat estadística del conjunt de famílies de l'alumnat català:

Taula 14.

Nivell laboral màxim assolit per les famílies espanyoles i estrangeres entrevistades

| | | |
|-------------------------|---------------------|-----------------------------|
| Nacionalitat espanyola | Nivell alt | 192 23,5% |
| | Nivell mitjà | 198 24,2% |
| | Nivell baix | 420 51,3% |
| | Aturat, pensionista | 8 1% |
| | Total | 818 100,0% |
| Nacionalitat estrangera | Nivell alt | 52 17,3% |
| | Nivell mitjà | 60 19,9% |
| | Nivell baix | 178 59,1% |
| | Aturat, pensionista | 11 3,7% |
| | Total | 301 100,0% |

Font: Qüestionari.

Les onze nacionalitats que hem estudiat estan integrades majoritàriament per famílies que han assolit ocupacions de nivell mitjà i, sobretot, baix. No oferim

les dades detallades per nacionalitats perquè altra vegada la mostra queda fragmentada en grups en ocasions força reduïts²¹.

A la taula 15 observem que els referents laborals es mostren més potents en el cas dels alumnes de nacionalitat espanyola que no pas entre els estrangers.

Les opcions pel batxillerat i els cicles formatius són més clares entre els alumnes de famílies que han assolit posicions laborals de nivell alt o mitjà i que són de nacionalitat espanyola, que entre els dels mateixos grups però d'altres nacionalitats. I a l'inrevés, l'opció per treballar només és més alta entre els alumnes de nacionalitat estrangera (excepte en el cas dels alumnes de nivell mitjà), així com l'opció de treballar i estudiar o la de cursar altres estudis, que són més altes en tots els casos entre els alumnes de nacionalitat estrangera. Les diferències que s'observen, doncs, ens indiquen que si bé la variable "nivell laboral" que hem construït explica força bé la continuïtat o no dels estudis després de 4t d'ESO, ella sola no ho explica tot. Com no podia ser d'altra manera.

Per concloure aquest apartat assenyalem:

- Que el conjunt de famílies de la població estudiada, també les dels alumnes de nacionalitat espanyola, han assolit situacions laborals de nivell baix.

.....

21. En tot cas, només assenyalem que les famílies que mostren un perfil lleugerament diferent són les d'origen pakistanès, atesa la dificultat de situar laboralment alguns propietaris de negocis o empresaris (tal i com han estat manifestats pels alumnes que han respost el qüestionari), que poden haver acabat situats en un nivell laboral "alt" quan possiblement les dimensions del negoci i el lloc que ocupen en ell no ho justificarien (probablement es tracta de petits negocis o de petites empreses d'importació i exportació) o fins i tot quan no són realment propietaris dels negocis que els atribueixen els seus fills. Malgrat tot, també entre les famílies d'aquesta comunitat el perfil laboral majoritari és el baix (52,6%), molt per damunt dels perfils mitjà (10,5%), alt (31,6%) o pensionista o aturat (5,3%). En tot cas, també hem d'assenyalar la possibilitat que entre els alumnes fills de pakistanesos que es mantenen en el sistema educatiu fins a final del 4t curs de l'ESO, hi estiguin més representats aquells que són membres de famílies que han assolit posicions laborals més estables (i que és, per tant, el moment en què s'ha passat el qüestionari el que provoca que el perfil d'aquestes famílies es distanciï del perfil dominant entre les famílies d'aquesta comunitat).

Taula 15.

Plans de l'alumnat en acabar l'ESO, segons nivell laboral màxim assolit per les famílies i nacionalitat

| Nivell laboral màxim assolit per les famílies | | Plans dels alumnes per a després de l'ESO | | | | | | Total |
|---|---------------------|---|----------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| | | ESO | Batxill | Cicles formatius | Altres estudis | Treballar només | Treballar i estudiar | |
| Nacionalitat espanyola | Nivell alt | 1 0,5% | 155 80,7% | 21 10,9% | 2 1,0% | 0 0% | 13 6,8% | 192 100,0% |
| | Nivell mitjà | 2 1,0% | 146 73,7% | 32 16,2% | 2 1,0% | 3 1,5% | 13 6,6% | 198 100,0% |
| | Nivell baix | 3 0,7% | 222 52,9% | 125 29,8% | 11 2,6% | 17 4,0% | 42 10,0% | 420 100,0% |
| | Aturat, pensionista | 0 0% | 4 50,0% | 2 25,0% | 0 0% | 1 12,5% | 1 12,5% | 8 100,0% |
| | Total | 6 0,7% | 527 64,4% | 180 22,0% | 15 1,8% | 21 2,6% | 69 8,4% | 818 100,0% |
| Nacionalitat estrangera | Nivell alt | 2 3,8% | 36 69,2% | 3 5,8% | 2 3,8% | 1 1,9% | 8 15,4% | 52 100,0% |
| | Nivell mitjà | 5 8,3% | 26 43,3% | 13 21,7% | 2 3,3% | 0 0% | 14 23,3% | 60 100,0% |
| | Nivell baix | 9 5,1% | 65 36,5% | 58 32,6% | 10 5,6% | 12 6,7% | 24 13,5% | 178 100,0% |
| | Aturat, pensionista | 0 0% | 3 27,3% | 3 27,3% | 1 9,1% | 2 18,2% | 2 18,2% | 11 100,0% |
| | Total | 16 5,3% | 130 43,2% | 77 25,6% | 15 5,0% | 15 5,0% | 48 15,9% | 301 100,0% |

Nota: En el cas de les famílies estrangeres ens referim tant a les feines en el país d'origen com a les d'aquí.

Font: Qüestionari.

- Que aquestes situacions estan més presents entre les famílies dels alumnes d'altres nacionalitats, fet que pot explicar, si més no en part, la menor continuïtat en els estudis d'alguns d'aquests col·lectius.
- I que, si comparem les famílies dels alumnes de nacionalitat espanyola amb les dels alumnes d'altres nacionalitats que es troben al mateix nivell laboral, les expectatives de continuïtat cap al batxillerat o els cicles formatius són més elevades entre els de nacionalitat espanyola que entre els alumnes de les altres nacionalitats.

Opcions de continuïtat i d'abandonament en funció del nivell d'estudis assolit pels pares i mares

Una altra hipòtesi que hem assajat de posar a prova a través del qüestionari és la influència dels estudis realitzats pels pares i les mares dels alumnes sobre les seves expectatives de continuïtat. La taula 16 recull algunes dades relatives a aquesta qüestió:

Taula 16.

Plans de l'alumnat en acabar l'ESO, segons nivell d'estudis dels progenitors i nacionalitat

| Nivell d'estudis assolit pel pare / mare | | Plans dels alumnes per a després de l'ESO | | | | | | Total |
|--|-------------------------------------|---|----------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| | | ESO | Batxillerat | Cicles formatius | Altres estudis | Treballar i prou | Treballar i estudiar | |
| Espanyola | Sense estudis primaris acabats | 0 0% | 7 31,8% | 8 36,4% | 1 4,5% | 3 13,65% | 3 13,6% | 22 100% |
| | Estudis primaris o bàsics acabats | 1 0,7% | 72 53,3% | 38 28,1% | 2 1,5% | 8 5,9% | 14 10,4% | 135 100% |
| | Estudis secundaris | 2 1,2% | 92 55,8% | 45 27,3% | 4 2,4% | 5 3,05 | 17 10,3% | 165 100% |
| | Batxillerat o formació professional | 2 1,1% | 128 69,6% | 35 19,0% | 2 1,1% | 2 1,1% | 15 8,2% | 184 100% |
| | Estudis de grau superior | 0 0% | 185 81,5% | 24 10,6% | 4 1,8% | 1 0,4% | 13 5,7% | 227 100% |
| | Total | 5 0,7% | 484 66,0% | 150 20,5% | 13 1,8% | 19 2,6% | 62 8,5% | 733 100% |
| Estrangera | Sense estudis primaris acabats | 4 10,0% | 7 17,5% | 14 35,0% | 3 7,5% | 6 15,05 | 6 15,05 | 40 100% |
| | Estudis primaris o bàsics acabats | 1 2,0% | 19 38,0% | 15 30,0% | 6 12,0% | 3 6,0% | 6 12,0% | 50 100% |
| | Estudis secundaris | 2 3,7% | 22 40,7% | 18 33,3% | 0 0% | 0 0% | 12 22,2% | 54 100% |
| | Batxillerat o formació professional | 4 7,3% | 35 55,6% | 12 19,0% | 2 3,2% | 1 1,6% | 9 14,3% | 63 100% |
| | Estudis de grau superior | 3 4,6% | 43 66,2% | 9 13,8% | 1 1,5% | 0 0% | 9 13,8% | 65 100% |
| | Total | 14 5,1% | 126 46,3% | 68 25,0% | 12 4,4% | 10 3,75 | 42 15,4% | 272 100% |

Font: Qüestionari.

Com s'observa, efectivament podem establir una relació estadísticament significativa entre les dues variables: com més alt és el nivell d'estudis assolit pels pares i mares, més elevades són les expectatives educatives dels alumnes (major tendència a estudiar batxillerat en primer lloc, cicles formatius en segon i menor tendència a abandonar els estudis).

A la taula 17 es mostra de quina manera estan distribuïts els nivells d'estudis dels pares i mares entre els alumnes de nacionalitat espanyola i estrangera. Com es veu, els pares i mares de nacionalitat espanyola tenen estudis secundaris o superiors en un percentatge significativament més alt que els pares i mares de nacionalitats estrangeres. Inversament, entre els segons es donen més situacions de qualificacions baixes que entre els pares i mares espanyols:

Taula 17.

Nivell d'estudis més alt dels progenitors, segons nacionalitat

| Nacionalitat | Sense estudis primaris acabats | Estudis primaris o bàsics acabats | Estudis secundaris acabats | Batxillerat o formació professional | Estudis de grau superior | Total |
|--------------|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Espanyola | 22 3,0% | 136 18,4% | 167 22,6% | 184 24,95% | 229 31,0% | 738 100,0% |
| Estrangera | 40 14,4% | 52 18,8% | 55 19,9% | 63 22,7% | 67 24,2% | 277 100,0% |
| Total | 62 6,1% | 188 18,5% | 222 21,9% | 247 24,3% | 296 29,2% | 1015 100,0% |

Font: Qüestionari.

Essent clara la relació, d'una banda, entre el nivell d'estudis dels pares i mares i les expectatives de continuïtat de l'alumnat, i de l'altra, la relació entre el nivell d'estudis assolits i les nacionalitats dels alumnes, hem de tenir molt present aquesta dada a l'hora d'explicar les intencions de continuïtat manifestades pels alumnes de les diferents nacionalitats. Vegem, doncs, amb detall (taula 18), de quina manera estan distribuïts els nivells d'estudis dels pares i mares entre els alumnes de les diferents nacionalitats que hem analitzat, tot i la prudència amb

què cal prendre els percentatges relatius als col·lectius nacionals poc representats a la mostra d'alumnes:

Taula 18.

Nivell d'estudis més alt dels progenitors, segons nacionalitats més nombroses

| Nacionalitat | Sense estudis primaris acabats | Estudis primaris o bàsics acabats | Estudis secundaris acabats | Batxillerat o formació professional | Estudis de grau superior | Total |
|--------------|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Espanyola | 22 3,0% | 136 18,4% | 167 22,6% | 184 24,95 | 229 31,0% | 738 100,0% |
| Dominicana | 2 11,8% | 1 5,9% | 4 23,5% | 5 29,4% | 5 29,4% | 17 100,0% |
| Pakistanesa | 1 7,7% | 2 15,45 | 4 30,8% | 4 30,8% | 2 15,4% | 13 100,0% |
| Peruana | 0 0% | 2 16,75 | 6 50,0% | 11 8,3% | 3 25,0% | 12 100,0% |
| Gambiana | 1 33,35 | 1 33,3% | 1 33,3% | 0 0% | 0 0% | 3 100,0% |
| Marroquina | 27 46,6% | 15 25,9% | 9 15,55 | 4 6,9% | 3 5,2% | 58 100,0% |
| Equatoriana | 3 6,7% | 18 40,0% | 6 13,3% | 8 17,8% | 10 22,2% | 45 100,0% |
| Romanesa | 0 0% | 1 5,6% | 1 5,6% | 11 61,1% | 5 27,8% | 18 100,0% |
| Colombiana | 1 5,3% | 1 5,3% | 2 10,5% | 6 31,6% | 9 47,4% | 19 100,0% |
| Argentina | 0 0% | 1 5,9% | 6 35,3% | 5 29,4% | 5 29,4% | 17 100,0% |
| Xinesa | 0 0% | 1 9,1% | 5 45,5% | 5 45,5% | 0 0% | 11 100,0% |
| Total | 57 6,0% | 179 18,8% | 211 22,2% | 233 24,5% | 271 28,5% | 951 100,0% |

Font: Questionari.

En aquesta taula observem com la diferència entre els alumnes de nacionalitat espanyola i els alumnes estrangers es mostra molt més diversa si en fem una anàlisi per nacionalitats: les famílies de nacionalitat marroquina ofereixen un perfil formatiu especialment baix, seguides a distància per les famílies dominicanes.

En el cas de les famílies d'aquesta nacionalitat, sobta comprovar com apareixen perfils clarament contrastats: juntament amb les argentines (29,4%) i les colombianes (47,4%), són les famílies de nacionalitat estrangera amb un percentatge més elevat de membres que han realitzat estudis de grau superior.

Altres nacionalitats, com la peruana o la romanesa destaquen per la inexistència de famílies on cap membre hagi finalitzat els estudis primaris, i alhora per tenir uns percentatges relativament alts de famílies on algun membre ha realitzat els estudis de grau superior. Les famílies de nacionalitat xinesa, en canvi, presenten un perfil diferent: destaquen per la inexistència de famílies sense cap mena d'estudis i alhora per la inexistència de famílies amb estudis de grau superior. En el cas que el perfil de les famílies xineses fos realment el perfil formatiu de les famílies de l'alumnat xinès present a tota l'ESO, fets com aquests ens haurien de cridar l'atenció sobre la necessitat de tenir ben present l'existència de realitats educatives molt diverses i que sovint ens passen per alt.

Les dades sobre els pares i mares que han acabat batxillerat o la formació professional de grau mitjà, ens indiquen que algunes nacionalitats presenten percentatges molt alts d'assoliment d'aquest nivell d'estudis. De nou, es tracta de les famílies dels alumnes dels divuit centres i que romanen al sistema educatiu fins al final de 4t d'ESO; evidentment seria molt interessant disposar d'aquesta informació en relació a l'alumnat del conjunt de centres catalans i si pogués ser estudiada longitudinalment de 1r d'ESO en endavant. Són els casos, per exemple, de les famílies de nacionalitat romanesa (61,1%) i de nacionalitat xinesa (45,5%). Així mateix, també cal esmentar que tot i presentar unes xifres inferiors a les abans esmentades, els progenitors colombians (31,6%) i pakistanesos (30,8%) presenten uns percentatges prou alts en relació al percentatge mitjà que és del 24,5%.

Fins aquí hem analitzat les dades relatives al nivell màxim de formació assolit pels pares o les mares dels alumnes a qui s'ha passat el qüestionari. Ara bé, si tal com s'assenyala en alguns estudis (Mella i Ortiz 1999; Bonal, Rambla i Ajenjo 2004) el més determinant és la formació de la mare, en la mesura que sol ser la

persona amb qui més interaccionen els infants i la que més capacitat té, doncs, per influir-los, veurem ràpidament quines dades hem obtingut al respecte:

Taula 19.
Nivell d'estudis de la mare, segons nacionalitat

| Nacionalitat | Sense estudis primaris acabats | Estudis primaris o bàsics acabats | Estudis secundaris acabats | Batxillerat o formació professional | Estudis de grau superior | No ho sé | Total |
|--------------|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Espanyola | 45 5,6% | 162 20,0% | 189 23,4% | 167 20,7% | 161 19,9% | 84 10,4% | 808 100,0% |
| Estrangera | 53 18,2% | 49 16,8% | 61 20,9% | 51 17,5% | 51 17,5% | 27 9,2% | 292 100,0% |
| Total | 98 8,9% | 211 19,2% | 250 22,7% | 218 19,8% | 212 19,3% | 111 10,1% | 1100 100,0% |

Font: Qüestionari.

Observem com en el cas anterior que les mares dels estudiants de nacionalitat estrangera a qui s'ha passat el qüestionari tenen un perfil formatiu inferior al de les mares dels estudiants de nacionalitat espanyola, i observem també com aquest perfil és inferior a l'identificat per al conjunt familiar (la seva formació tendeix a ser inferior a la dels seus marits, doncs).

En l'anàlisi per nacionalitats podem constatar com la tendència general és que a totes les nacionalitats les mares tenen perfils formatius clarament inferiors als dels seus marits. En aquest cas també destaquen les mares de nacionalitat marroquina, ja que més d'un 50% no tenen els estudis primaris acabats (i fem referència a les mares d'aquest col·lectiu perquè és un dels que està més representat entre l'alumnat dels divuit centres on s'ha passat el qüestionari).

Opcions de continuïtat i d'abandonament per gènere

En aquest apartat veurem en primer lloc quina relació hi ha entre el gènere de l'alumnat a qui s'ha passat el qüestionari i les intencions de continuïtat manifes-

tades, i veurem si hi ha diferències entre les intencions de continuïtat dels i les alumnes de cadascuna d'aquestes nacionalitats.

Anem per la primera qüestió: en quina mesura les diferències de gènere són rellevants. A la taula 20 es pot veure com les opcions de continuïtat són similars entre nois i noies, però no idèntiques: tant per als uns com per a les altres, la primera opció és, amb diferència, el batxillerat; la segona, els cicles i, força més lluny, se situen les opcions de treballar i estudiar, realitzar altres estudis, treballar només i repetir l'ESO.

Taula 20.

Plans de l'alumnat en acabar l'ESO, segons nacionalitat

| Plans de l'alumnat per a després de l'ESO | Sexe | | Total |
|---|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| | Home | Dona | |
| ESO | 10 1,8% | 12 2,1% | 22 2,0% |
| Batxillerat | 293 52,7% | 369 64,5% | 662 58,7% |
| Cicles formatius | 163 29,3% | 96 16,8% | 259 23,0% |
| Altres estudis | 15 2,7% | 16 2,85 | 31 2,7% |
| Treballar només | 22 4,0% | 14 2,4% | 36 3,2% |
| Treballar i estudiar | 53 9,5% | 65 11,4% | 118 10,5% |
| Total | 556 100,0% | 572 100,0% | 1128 100,0% |

Font: Qüestionari.

Les diferències més significatives són la més gran preferència pel batxillerat entre les noies que entre els nois, i la menor preferència d'aquestes pels cicles formatius. El percentatge de nois que els volen fer gairebé dobla el de les noies. També pot observar-se que el percentatge de noies que diuen que treballaran i estudiaran a la vegada és superior que el dels nois, mentre que el percentatge de

noies que diuen que abandonaran els estudis per treballar és inferior al d'aquests. Com a dada curiosa assenyalarem que la proporció de noies que diu que repetirà 4t d'ESO és més alta que la de nois, quan a l'hora de la veritat el que succeeix és justament el contrari.

Pel que fa a l'anàlisi per nacionalitats, observem que en general no hi ha grans diferències entre nacionalitats: la tendència és que el percentatge de noies sigui superior per a l'opció de batxillerat i inferior per als cicles formatius, amb casos extrems com el dels alumnes de les nacionalitats argentina i pakistanesa, en què cap alumna manifesta la seva intenció de fer els cicles, i el cas dels alumnes de nacionalitat xinesa en què, com hem manifestat anteriorment, no n'hi ha cap (ni noi, ni noia) que vulgui fer els cicles.

La gran fragmentació dels alumnes per nacionalitat, per gènere i per les diferents opcions de continuïtat provoca que no en puguem fer una anàlisi més detallada. En tot cas, assenyalarem que entre l'alumnat de nacionalitat marroquina (seixanta-set alumnes, el més àmpliament representat després de l'espanyol), no s'observen diferències de gènere més importants que les assenyalades (així, el percentatge de l'alumnat que vol "treballar només" és d'aproximadament un 10% en tots dos casos), i el percentatge de noies que vol fer "altres estudis" dobla el dels nois (si bé en aquest cas, la diferència estadística pot venir donada per l'escàs nombre d'alumnes que assenyalen aquesta opció: dos nois i tres noies).

Entre l'alumnat de nacionalitat equatoriana (cinquanta-un alumnes) la pauta és similar entre nois i noies (excepte quan es tracta d'optar entre el batxillerat i els cicles formatius) i excepte en l'opció "treballar i estudiar", assenyalada per un 8,3% dels nois i un 22,2% de les noies.

Finalment, cal dir que hem analitzat la composició de gènere de cada col·lectiu nacional sotmès a estudi, però no hem considerat que aquesta anàlisi aportés res de rellevant en relació a les intencions de continuïtat dels alumnes.

Opcions de continuïtat i d'abandonament per situació familiar

Una altra qüestió que ens ha semblat interessant d'analitzar és la diversitat de situacions familiars que viuen els i les alumnes de 4t d'ESO i la incidència d'aquestes situacions en les seves expectatives de continuïtat acadèmica. Sobretot pel fet que en el cas de les famílies immigrades les situacions familiars on les persones amb qui conviuen no són el pare i la mare (amb els germans i els avis, si és el cas) són més abundants que entre les famílies de nacionalitat espanyola: dels alumnes de nacionalitat espanyola un 82,4% viuen en nuclis familiars formats pel pare i per la mare, més germans i avis si és el cas; i dels estrangers un 66,8%. Un 17,6% d'alumnes espanyols i un 33,6% d'alumnes estrangers viuen amb altres familiars. Aquestes altres situacions familiars, doncs, tenen major incidència entre els alumnes estrangers que entre els de nacionalitat espanyola.

El 14% dels alumnes estrangers de 4t d'ESO viuen en famílies monoparentals en les quals la mare té la responsabilitat familiar, mentre que les famílies monoparentals dirigides pels pares solament són el 2,9%. Entre els alumnes estrangers a qui s'ha passat el qüestionari també destaca un 6,8% que viu en nuclis on no hi ha la mare ni el pare ni altres familiars. Alguns alumnes de nacionalitat espanyola també viuen situacions diferents a la convencional però en tots els casos els percentatges són inferiors als dels estrangers.

Pel que fa a la incidència que aquesta diversitat de situacions familiars pot tenir en els projectes de futur dels i les alumnes, hem d'observar les dades següents obtingudes del qüestionari (taula 21).

Si ens fixem en la informació referida al total d'alumnes (no a espanyols per una banda i estrangers per l'altra), d'aquestes dades se'n desprèn que la situació familiar no condiciona els plans de continuïtat manifestats pels alumnes.

En totes les situacions familiars identificades es manifesta en primer lloc l'opció del batxillerat, seguida dels cicles formatius i, a més distància, l'opció de treballar i estudiar alhora, d'abandonar els estudis per treballar només, fer altres estudis

Taula 21.**Plans de l'alumnat en acabar l'ESO, segons nacionalitat i situació familiar**

| Situació familiar | Nacionalitat | Plans de l'alumnat per a després de l'ESO | | | | | | Total |
|--|--------------|---|----------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| | | ESO | Batxillerat | Cicles formatius | Altres estudis | Treballar i prou | Treballar i estudiar | |
| Viu amb el pare i la mare (més germans i avis, si és el cas) | Espanyola | 5 0,7% | 447 65,7% | 149 21,9% | 13 1,9% | 17 2,5% | 49 7,25% | 680 100,0% |
| | Estrangera | 11 5,5% | 89 44,5% | 45 22,5% | 9 4,5% | 13 6,5% | 33 16,5% | 200 100,0% |
| | Total | 16 1,8% | 536 60,9% | 194 22,0% | 22 2,5% | 30 3,4% | 82 9,3% | 880 100,0% |
| Viu només amb el pare (més germans i avis, si és el cas) | Espanyola | 0 0% | 10 58,8% | 5 29,4% | 1 5,9% | | 1 5,9% | 17 100,0% |
| | Estrangera | 2 22,2% | 2 22,2% | 3 33,3% | 1 11,1% | | 1 11,1% | 9 100,0% |
| | Total | 2 7,7% | 12 46,2% | 8 309,8% | 2 7,7% | | 2 7,75% | 26 100,0% |
| Viu només amb la mare (més germans i avis, si és el cas) | Espanyola | 0 0% | 44 59,5% | 15 20,3% | 1 1,45% | 3 4,1% | 11 14,0% | 74 100,0% |
| | Estrangera | 1 2,4% | 18 42,95% | 12 28,6% | 3 7,1% | 1 2,4% | 7 16,7% | 42 100,0% |
| | Total | 1 0,9% | 62 53,4% | 27 23,3% | 4 3,4% | 4 3,4% | 18 15,5% | 116 100,0% |
| Viu amb el pare o la mare i la seva nova parella | Espanyola | 1 2,9% | 20 58,8% | 8 23,5% | 0 0% | | 5 14,7% | 34 100,0% |
| | Estrangera | 0 0% | 11 61,1% | 2 11,1% | 2 11,1% | | 3 16,7% | 18 100,0% |
| | Total | 1 1,9% | 31 59,6% | 10 19,25% | 2 3,85% | | 8 15,4% | 52 100,0% |
| Viu amb altres familiars (avis, oncles, cosins) | Espanyola | | 1 16,7% | 2 33,35% | 0 0% | 1 16,7% | 2 33,3% | 6 100,0% |
| | Estrangera | | 2 18,2% | 6 54,55 | 1 9,1% | 1 9,1% | 1 9,1% | 11 100,0% |
| | Total | | 3 17,6% | 8 47,1% | 1 5,9% | 2 11,8% | 3 17,6% | 17 100,0% |
| Té una altra situació diferent de les anteriors | Espanyola | 0 0% | 8 72,7% | 1 9,1% | | 0 0% | 2 18,2% | 11 100% |
| | Estrangera | 1 5,0% | 7 35,0% | 8 40,0% | | 1 5,05% | 3 15,0% | 20 100,0% |
| | Total | 1 3,2% | 15 48,4% | 9 29,0% | | 1 3,2% | 5 16,1% | 31 100,0% |

Font: Qüestionari.

i, finalment, la de repetir el 4t d'ESO. L'única excepció a aquest ordre de preferències es manifesta quan es viuen situacions familiars on no són presents ni el pare ni la mare (disset casos en total) i on els cicles passen al primer lloc seguits del batxillerat i de la resta d'opcions abans assenyalades.

Si en lloc d'analitzar les opcions del conjunt de la població analitzem les que fan els estrangers, observem una més gran variabilitat, si bé aquesta pot estar provocada pel fet que els totals d'alumnes estrangers que viuen cadascuna d'aquestes situacions són més reduïts, fet que afavoreix aquestes oscil·lacions. Tot i això, l'opció del batxillerat apareix sempre com la primera o la segona opció, i la dels cicles, tret d'una situació, també. L'opció de l'abandonament en totes les situacions apareix com una opció minoritària.

5 L'ESO des de l'experiència de l'alumnat

Ho vaig passar malament perquè ho suspenia tot, no sabia molt bé què havia de fer perquè passava tot el dia jugant... [després] m'he esforçat molt en els estudis, molt, molt. Pensa que no he suspès res des de segon curs. (A.14)

A continuació farem una aproximació a la manera com els i les alumnes viuen el món de l'educació al marge de variables de caràcter més general com les que fins ara hem analitzat. Veurem en quina mesura l'alumnat parla amb la família sobre el seu futur educatiu i quin suport els donen els pares. En la mateixa línia veurem fins a quin punt segueixen el que els pares volen que facin. L'objectiu d'aquesta aproximació al món familiar és observar i analitzar fins a quin punt les famílies, segons l'opinió dels alumnes, s'impliquen en la decisió de continuar o no amb els estudis dels seus fills i filles i fins a quin punt aquesta implicació incideix en la decisió que prendrà l'estudiant.

També exposem quina valoració fan els alumnes de l'ESO tenint en compte: la seva satisfacció amb els estudis de secundària obligatòria; el seu rendiment (en aquesta qüestió fem una aproximació entre el rendiment vist per l'alumnat i els seus plans per a després de l'ESO) i la seva experiència escolar. Aquí recollim breument una comparació entre les vivències que ha tingut l'alumnat a l'escola del seu país d'origen i l'escola a Catalunya. També tractem com els alumnes viuen les relacions entre iguals dins del clima de convivència al centre.

Un altre element que hem abordat és la incidència que té l'assignació a grups de nivell en la construcció d'itineraris de continuïtat i fins a quin punt estar assignat a un grup de nivell condiona els plans que tenen els alumnes per quan acabin 4t d'ESO.

En l'apartat següent ens aproximem a la valoració que fan els alumnes sobre el professorat que els ha atès i la incidència que ha pogut tenir aquest en la seva decisió de continuar o no amb els estudis. Hem analitzat la relació entre el professorat i l'alumnat perquè pensem que la figura del professor de referència, aquell que sap aconsellar i ser un model a seguir per a l'alumnat, és una figura que cal potenciar per afavorir itineraris de continuïtat.

Per veure quins són els interessos i arguments de l'alumnat quan pren la decisió de deixar d'estudiar, continuar estudiant o bé treballar i estudiar alhora, vam preguntar als alumnes que triessin entre una sèrie d'arguments que presentem. Amb aquesta anàlisi ens hem aproximat a la diversitat de situacions que incideixen en la decisió de construir un o altre itinerari de futur per poder comprendre la complexitat i la diversitat de situacions que viu l'alumnat en el moment de decidir el seu futur formatiu. Unes situacions que presenten significatives diferències entre l'alumnat de nacionalitat espanyola i l'estranger.

Finalment vam demanar als estudiants que valoressin si per ser qui són (per les seves particularitats personals i individuals) preveien que podien tenir un plus de dificultats en els estudis respecte a altres alumnes.

FAMÍLIA I CONTINUÏTAT

Més enllà de les qüestions directament relacionades amb les opcions de continuïtat o d'abandonament dels estudis, al qüestionari vam introduir tot un seguit de qüestions dirigides a conèixer una mica millor quina era la incidència de les famílies sobre la decisió de continuar o no cap als estudis postobligatoris. Vam considerar que el suport educatiu familiar que reben aquests alumnes, la impor-

tància atorgada als estudis i la freqüència amb què se'n parla (amb els pares, mares, germans), que hi hagi o no hi hagi acord sobre quins són els itineraris acadèmics, laborals o socials a seguir, etc., són qüestions sobre les quals sabem poques coses (sobretot si centrem aquestes qüestions al voltant de l'alumnat d'origen immigrant o al voltant de l'alumnat procedent d'algun país en concret) i que poden influir d'una manera molt important sobre les decisions que aquests alumnes (i/o les seves famílies) prenen en relació al món acadèmic i laboral.

Suport educatiu que ofereix la família

El suport que dóna la família l'hem analitzat a través de tres situacions: a casa meva els meus pares m'ajuden a fer els deures i els treballs escolars; a casa meva els meus pares em fan anar amb algú que m'ajuda amb la feina de l'institut, i a casa meva els meus pares parlen amb mi sobre la feina que faig a l'institut.

- A casa meva els meus pares m'ajuden a fer els deures i els treballs escolars

Taula 22.

Freqüència amb què l'alumnat rep ajuda dels progenitors per fer deures, segons nacionalitat

| Nacionalitats | Molt o bastant sovint | Poc sovint o mai | Total |
|---------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Espanyola | 207 25,0% | 620 75,0% | 827 100,0% |
| Estrangera | 73 23,9% | 232 76,1% | 305 100,0% |
| Total | 280 24,7% | 852 75,3% | 1132 100,0% |

Font: Qüestionari.

Si observem les taules que recullen el tipus de suport que analitzem, veiem que l'ajuda que donen els pares a l'alumnat espanyol i a l'estranger (sempre referits als alumnes que es mantenen a l'ESO fins al final del 4t curs) és molt semblant, i que la

tendència és que les famílies que no donen suport als alumnes amb gaire freqüència siguin el triple de les que sí que donen aquest suport. Així mateix, si comparem les dades per nacionalitats, podem observar com les freqüències de suport són molt similars en les tres nacionalitats on el nombre d'alumnes permet una aproximació estadística mínimament fiable: els alumnes espanyols que diuen que reben suport molt sovint o sovint són el 25% (sobre el total d'alumnes d'aquesta nacionalitat a qui s'ha passat el qüestionari), els marroquins, el 26% i els equatorians, el 27%. Els alumnes d'aquestes nacionalitats manifesten que reben suport poques vegades o mai en un 75% (espanyols), 74% (marroquins) i 73% (equatorians).

Ara bé, també observem que el suport, tal com l'han entès els alumnes de 4t, es correlaciona amb les expectatives de continuïtat en el sentit que els alumnes que en reben amb més freqüència són els que tenen previst abandonar els estudis, o fer estudis no reglats, mentre que els que reben menys suport són els que tenen previst continuar amb l'opció de batxillerat o de CFGM. Aparentment, doncs (reiterem que la mostra d'alumnes exclou els que ja han abandonat els estudis), el suport es correlaciona amb les dificultats acadèmiques de l'alumnat més que amb la voluntat de donar continuïtat als estudis després de l'etapa obligatòria. De la mateixa manera, tot sembla apuntar que, com a mínim entre l'alumnat de 4t d'ESO, el que manifesten els alumnes sembla desmentir una suposada manca generalitzada d'implicació de les famílies en els estudis dels fills. En un percentatge important de casos (el 36,1% dels alumnes que volen deixar els estudis per començar a treballar, i el 36,7% dels alumnes que volen optar per estudis diferents del batxillerat o els CFGM) quan els alumnes necessiten aquest suport, el tenen. Una altra cosa és si el suport que es dóna és eficaç i si es dóna en el moment i de la forma més adequada. És per aquest motiu que hem preguntat als alumnes sobre una forma específica de suport que en alguns casos es presta fora del context familiar.

- A casa meva els meus pares em fan anar amb algú que m'ajuda amb la feina de l'institut

En alguns casos és possible que el suport no vingui directament de la família, sinó que el rebin a través d'alguns dels programes de suport a l'escolarització dirigits a alumnes amb dificultats escolars que són impulsats des de diferents

organitzacions i serveis municipals. També en aquests casos la pauta de suports rebuts és similar a l'assenyalada a l'apartat anterior:

Taula 23.

Freqüència amb què l'alumnat rep ajuda d'algú que no és de la família per fer deures, segons nacionalitat

| Nacionalitat | A casa meua els pares em fan anar amb algú que m'ajuda amb la feina de l'institut | | Total |
|--------------|---|----------------------------|------------------------------|
| | Molt o bastant sovint | Poc sovint o mai | |
| Espanyola | 225 27,3% | 600 72,7% | 825 100,0% |
| Estrangera | 78 25,7% | 226 74,3% | 304 100,0% |
| Total | 303 26,8% | 826 73,2% | 1129 100,0% |

Font: Qüestionari.

Els percentatges que ens mostra la taula posen de manifest que el suport que es dóna als alumnes, a través d'alguna persona o servei educatiu que ajuda a fer la feina de l'institut, no són gaire diferents entre l'alumnat de nacionalitat espanyola i l'estranger, i mostren que la freqüència del suport és escassa en el 75% dels casos aproximadament. S'observen diferències importants, però, si en fem l'anàlisi per nacionalitats (en aquest cas ens centrem també en les tres nacionalitats entre les quals el nombre d'alumnes que ha donat resposta a aquestes qüestions és significatiu): els alumnes que proporcionalment manifesten més que reben molt o bastant suport d'aquest tipus són els de nacionalitat marroquina (un 45,7% dels alumnes d'aquesta nacionalitat), un percentatge molt superior al 27,2% dels alumnes espanyols i al 18% dels alumnes equatorians. D'entrada pensem que els prejudicis i la tendència a la guetització d'alguns d'aquests serveis (centres oberts, per exemple) pot explicar aquests percentatges tan diferents, tot i que només ho podem plantejar a tall d'hipòtesi.

Pel que fa a la relació entre el suport rebut i les expectatives de continuïtat, la pauta és similar a la que obteníem en relació al suport directe de la família. En

aquest cas s'accentua més la correlació entre aquest tipus de suport i les opcions triades pels alumnes que tenen més dificultats (un 47,6% dels alumnes que pensen que repetiran l'ESO reben molt sovint aquest tipus de suport).

- A casa meva els meus pares parlen amb mi sobre la feina que faig a l'institut

Fins ara hem fet referència al tipus de suport rebut pels alumnes de 4t d'ESO que han contestat el qüestionari, pensem que una altra forma de suport és el fet que els estudis estiguin presents entre les preocupacions de les famílies, que se'n parli a casa i que el futur acadèmic dels fills sigui motiu de conversa en l'àmbit familiar. Una altra qüestió és com s'aborden aquestes qüestions i què és el que provoca que se'n parli, cosa que va més enllà de les possibilitats del qüestionari i de l'àmbit d'aquesta recerca. Per això, aquesta és la tercera qüestió que vam plantejar als alumnes:

Taula 24.

Freqüència amb què l'alumnat parla dels estudis amb els progenitors, segons nacionalitat

| Nacionalitat | A casa meva els pares parlen amb mi sobre la feina que faig a l'institut | | Total |
|--------------|--|----------------------------|------------------------------|
| | Molt o bastant sovint | Poc sovint o mai | |
| Espanyola | 562 67,95 | 266 32,1% | 828 100,0% |
| Estrangera | 196 63,6% | 112 36,4% | 308 100,0% |
| Total | 758 66,7% | 378 33,3% | 1136 100,0% |

Font: Qüestionari.

Com en els dos casos anteriors, les diferències entre l'alumnat de nacionalitat espanyola i el de la resta de nacionalitats són molt petites. I com en el cas anterior, aquestes diferències creixen si analitzem les respostes per nacionalitats: els alumnes de nacionalitat marroquina manifesten que a casa parlen sovint o molt sovint sobre la feina que fan a l'institut en un percentatge (76,5%) superior

al de l'alumnat espanyol (67,8%) i encara més que el de l'alumnat equatorià (49,1%). Ni que aquestes dades estiguin referides als alumnes de final de curs de 4t d'ESO, ens sembla que poden ajudar a rebatre alguns estereotips encara avui força estesos entre el professorat i el conjunt de la societat. Hem d'assenyalar també que a diferència del que s'observava en les respostes a les dues qüestions anteriors, en relació a aquesta qüestió, són majoria les famílies que manifesten que dels estudis dels fills se'n parla amb una certa freqüència a casa. Altre cop sembla, doncs, que els estudis apareixen com una qüestió important en l'àmbit familiar, tot i que possiblement després aquesta preocupació no es tradueix en estratègies o en recursos adequats que afavoreixin l'èxit en aquest àmbit. De cara a orientar possibles intervencions en aquest camp i a percebre millor la realitat social que envolta l'alumnat, pensem que és una apreciació prou important que cal recordar.

Pel que fa a la relació entre aquesta dada i les expectatives de continuïtat, es manté la correlació que hem comentat anteriorment, si de cas de manera encara més accentuada: parlen més d'aquestes qüestions els alumnes que repetiran l'ESO (el 81,8% en parlen sovint o molt sovint, enfront d'un 18,2% que en parlen poc o no en parlen mai), els que faran "altres estudis" (71% en parlen sovint o molt sovint) o els que optaran per abandonar-los i treballar (el 69,4% dels quals en parlen sovint o molt sovint).

Abans de passar a una altra qüestió, volem afegir quelcom que ens sembla important i que hem copsat a través de les converses que hem mantingut amb els alumnes i amb els pares. Per una banda observem que algunes converses familiars donen un bon suport al fills perquè els orienten cap als estudis i la continuïtat i també cap a la seva formació com a persones:

E: ¿Y después en casa lo charlan? ¿Qué dudas tiene ella?

M: Bueno mi hija tenía dudas porque no sabía si seguir una carrera técnica o seguir el bachillerato porque también el bachillerato que quería seguir se queda sola, sus amigas van a letras.

E: ¿Ustedes qué le recomendaron?

M: Siempre le digo que ellas tienen que ser felices en lo que van a hacer en el futuro, no porque vayan a ganar más dinero o menos dinero, sino que tienen que hacer lo que de verdad quieren. (M.6)

En ocasions els referents familiars van molt més enllà del pare i la mare, en aquest cas el pare no té ni formació ni qualificació laboral, però altres referents familiars sí que en tenen:

Siempre me lo dicen, eso. Estudia... y si me ven que necesito ayuda, pues me ayudan en eso y ya está. Ellos me dicen siempre que si vamos a Ecuador pues que siga estudiando allí, porque... son seis hermanos y todos tienen una carrera. Mi madre no la terminó. Mi madre dejó de estudiar por casarse, y dice que por casarse perdió la oportunidad de tener un título. Mi padre lo mismo. Y dicen que estudie, que me refleje a mis tíos que están trabajando muy bien... trabajan allí, ninguno de mis tíos han emigrado, todos tienen muy buenos trabajos... y me dicen: tú date cuenta, todos tuvieron beneficio de los estudios... (A.3)

Amb qui han parlat de la família a l'hora de prendre la decisió sobre què faran el curs vinent

Un cop sabem quin tipus de suport educatiu ofereix la família als alumnes de 4t d'ESO que han respost al qüestionari i de veure que els alumnes tenen, en general, un bon nivell de comunicació amb els pares sobre el que fan a l'institut, ens sembla interessant analitzar amb quina freqüència i amb qui de la família han parlat més per prendre la decisió de continuar amb els estudis, d'abandonar-los, de treballar i estudiar o bé solament de treballar. Aquesta anàlisi la farem diferenciant els que han parlat amb el pare, els que ho han fet amb la mare i en aquest cas també hem inclòs els que han parlat amb els germans.

- Han parlat amb el pare

Taula 25.**Freqüència amb què l'alumnat parla dels estudis amb el pare, segons nacionalitat**

| Nacionalitat | Parlen amb el pare | | Total |
|--------------|-----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| | Moltes o algunes vegades | Poques vegades o mai | |
| Espanyola | 604 78,65% | 164 21,4% | 768 100,0% |
| Estrangera | 172 71,1% | 70 28,9% | 242 100,0% |
| Total | 776 76,85% | 234 23,2% | 1010 100,0% |

Font: Qüestionari.

Un primer nivell de l'anàlisi ens porta a veure si hi ha diferències entre els alumnes de nacionalitat espanyola i els estrangers en la freqüència de les converses que els estudiants tenen amb el pare per prendre la decisió del que faran després de cursar el 4t d'ESO. En aquest cas observem que els alumnes de nacionalitat espanyola parlen una mica més sovint amb el pare (78,65%) que els alumnes estrangers (71,05%), tot i que tant espanyols com estrangers mostren uns percentatges alts i molt propers entre si, pel que fa als que parlen moltes o algunes vegades amb el pare. Si ens centrem en la columna que recull els que parlen poques vegades veiem que aquesta situació afecta prop d'una quarta part de l'alumnat, espanyol i estranger, de 4t curs d'ESO.

Si centrem la lectura de les dades sobre les tres nacionalitats amb un nombre d'alumnes més elevat (tot i que els nombres absoluts de marroquins i equatorians són prou distants dels que presenten els alumnes espanyols) podem dir que els alumnes de nacionalitat marroquina (83,3%) són els alumnes que més han parlat amb el pare, tot i que les dades de l'alumnat de nacionalitat espanyola (78,65%) i de nacionalitat equatoriana (77,1%) no són gaire distants en relació a la de l'alumnat de nacionalitat marroquina. Aquestes dades ens permeten argumentar, tant pel que fa als espanyols com als estrangers que han participat a l'estudi, que el nivell de comunicació amb el pare és bastant satisfactori i

desmenteix la idea, que sovint circula en cercles escolars, que fills i pare parlen menys del que caldria sobre el seu futur formatiu, sobretot l'alumnat estranger i molt particularment els alumnes marroquins. Una altra qüestió és la qualitat de les converses mantingudes entre el pare i els fills i la incidència que tenen en la decisió final sobre quin itinerari formatiu se seguirà. Aquesta darrera qüestió sí que la tractem en propers apartats d'aquest treball. També volem comentar que en futurs estudis caldrà tenir en compte les pautes i codis de relació que es donen a les famílies per poder copsar en tota la seva dimensió algunes de les dades estadístiques aquí obtingudes.

Cal recordar, per tal de situar aquestes dades dins d'aquesta investigació, que entre l'alumnat estranger que ha respost aquest qüestionari, les famílies monoparentals dirigides per pares són molt inferiors (en una proporció de dos a set) a les dirigides per les mares.

Volem esmentar, i aquí recuperem la idea abans expressada sobre la qualitat de les converses que mantenen els alumnes amb el progenitor, que a cap entrevista surt el pare com la persona que insisteix en l'estudi. Quan es fa referència al paper que juga, es parla d'ell i de la mare simultàniament, tal i com es pot llegir en els fragments que hem seleccionat per il·lustrar les famílies que inciten a estudiar. En tot cas, volem transcriure aquí l'única referència obtinguda d'un pare que és precisament un exemple de distanciament i de no implicació en aquesta qüestió:

La meua mare sempre m'està a sobre i em diu: Estudia, que jo no vaig poder estudiar i mira on estic... és molt important estudiar... [En canvi el pare] Mai m'ha dit res... no hem tingut gaire relació... ell allà i jo aquí. (A.8)

- Han parlat amb la mare

Una primera observació sobre les dades que recullen la freqüència de les converses amb la mare per tal de decidir els plans de futur, és que els alumnes de nacionalitat espanyola i els estrangers parlen moltes més vegades amb la mare

que amb el pare per prendre la decisió sobre allò que faran el proper curs. A més, i situats sobre les dades que ens il·lustren de la freqüència d'aquestes converses, observem que els alumnes de nacionalitat espanyola (92,8%) parlen més amb la mare que els estrangers (85,9%), tot i que els estrangers també ho fan en un percentatge molt alt.

Taula 26:

Freqüència amb què l'alumnat parla dels estudis amb la mare, segons nacionalitat

| Nacionalitat | Parlen amb la mare | | Total |
|--------------|----------------------------|---------------------------|------------------------------|
| | Moltes o algunes vegades | Poques vegades o mai | |
| Espanyola | 743 92,8% | 58 7,2% | 801 100,0% |
| Estrangera | 242 85,9% | 43 15,1% | 285 100,0% |
| Total | 985 90,7% | 101 9,3% | 1086 100,0% |

Font: Qüestionari.

Si l'anàlisi la fem tenint en compte les nacionalitats ja esmentades (espanyola, equatoriana i marroquina) veiem que els percentatges són en els tres casos molt alts. Així els alumnes de nacionalitat espanyola hi parlen moltes o algunes vegades en el 92,9% dels casos, els de nacionalitat equatoriana, en el 89,9% i els de nacionalitat marroquina, en el 92,2%. Volem esmentar, a més, que aquests percentatges són molt alts en gairebé totes les altres nacionalitats dels alumnes que han participat en aquesta recerca.

Com podem veure aquestes dades posen de manifest que, en general, en un bon nombre de famílies el nivell de conversa per tal de decidir els plans de futur és força rellevant, ja que els alumnes manifesten amb els dos progenitors (sobretot amb la mare però també amb el pare) una alta freqüència en les converses dirigides a decidir què faran després d'acabar el 4t d'ESO. Volem insistir altre cop que aquestes dades són les que ens han ofert els alumnes de 4t d'ESO i que seria

interessant que en propers estudis poguéssim analitzar aquesta qüestió entre l'alumnat que no ha arribat a aquest curs educatiu.

Un cop més les entrevistes reflecteixen el que ens aporten les dades del qüestionari, i en aquest cas d'una forma aclaparadora: que és la mare la que més insisteix perquè els fills continuïn estudiant:

Mi madre siempre me dice que yo puedo hacer lo que quiera y lo mejor es hacer un bachillerato. (A.17)

Sobretot la meva mare, em diu que estudiï perquè la meva germana ho va deixar i... no sé, és millor que estudiï, així podré trobar una feina bona, que estigui bé, i que no tingui que sofrir molt a la vida i això... (A.1)

Mi madre decía que estudie, que hiciera los deberes, que no faltase a clase... (A.4)

- Han parlat amb els germans/es

Atesa la proximitat d'edat que sovint hi ha amb els germans, i que en ocasions els germans són un referent important en el moment d'analitzar l'entorn i de decidir els plans de futur, ens va semblar oportú aportar alguna dada sobre la freqüència de les converses que l'alumnat que ha de decidir el que farà en un futur immediat pot haver tingut amb els germans o germanes.

Una primera lectura de les dades ens permet dir que, en general, els alumnes de nacionalitat espanyola i els estrangers parlen menys amb els germans que amb la mare o el pare per decidir quina trajectòria educativa o laboral volen desenvolupar. Una altra observació que hem de fer és que els alumnes estrangers parlen amb més freqüència amb els germans que l'alumnat de nacionalitat espanyola. Una hipòtesi que podem elaborar a partir d'aquestes dades és que els alumnes estrangers, per decidir què faran en el futur, busquen a través dels germans referents socials, culturals... que els apropin més a la realitat que els envolta,

Taula 27.**Freqüència amb què l'alumnat parla dels estudis amb els germans, segons nacionalitat**

| Nacionalitat | Parlen amb els germans | | Total |
|--------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| | Moltes o algunes vegades | Poques vegades o mai | |
| Espanyola | 312 48,5% | 332 51,5% | 644 100,0% |
| Estrangera | 126 59,4% | 86 40,6% | 212 100,0% |
| Total | 438 51,2% | 418 48,9% | 856 100,0% |

Font: Qüestionari.

perquè consideren que els seus pares encara tenen alguns referents més situats en el país d'origen que en el d'assentament.

Si situem l'anàlisi sobre les nacionalitats, per conèixer si han parlat amb els germans o germanes per decidir el seu futur en els estudis o en el món del treball, veiem que el 48,4% dels alumnes de nacionalitat espanyola han parlat amb els germans. En els casos dels alumnes de nacionalitat equatoriana aquest percentatge creix de forma molt important i arriba fins al 67,8%, un percentatge que és proper al 64,9% dels alumnes de nacionalitat marroquina. Una darrera qüestió que volem assenyalar a partir de l'anàlisi per nacionalitats és que en les tres qüestions analitzades en aquest apartat, hem observat que l'alumnat xinès és el que presenta uns percentatges més baixos pel que fa a parlar amb el pare, mare o germans sobre els seus projectes de futur. Creiem que per valorar en tota la seva dimensió aquestes darreres dades caldria, com ja hem esmentat anteriorment, fer-ho a partir d'un coneixement detallat sobre les pautes relacionals que dominen l'interior de les famílies.

Acord o desacord en les opcions de continuïtat

Un cop analitzat el suport que donen les famílies als seus fills i filles, vam demanar als alumnes sobre el grau d'acord entre el que l'alumne vol fer quan acabi l'ESO i el que la seva família li planteja.

A la taula 28 podem observar les dades sobre el nivell d'acord diferenciades entre nois i noies per la nacionalitat espanyola i pels estrangers. En aquestes dades podem veure que en general l'alumnat de nacionalitat espanyola ens informa d'un més alt grau d'acord entre el que volen fer i el que vol la seva família, ja que els nois de nacionalitat espanyola diuen estar molt o bastant d'acord en un 94,1% dels casos i les noies, en un 94,2% dels casos. Si analitzem aquestes dades per a l'alumnat estranger, veiem que el percentatge de nois que diuen estar molt o bastant d'acord és del 85,4% i el de noies és del 87,8%. Tot i aquestes diferències, els alumnes estrangers no mostren un gran desacord entre el que volen fer quan acabin l'ESO i el que la família vol que facin, ja que un 14,4% dels nois i un 12,2% de les noies diuen que estan poc o gens d'acord.

Taula 28.

Grau d'acord de l'alumnat amb la família sobre el futur en acabar l'ESO, segons nacionalitat i sexe

| Nacionalitat | Sexe | Acord entre el que vols fer quan acabis l'ESO i el que la teva família vol que facis | | Total |
|--------------|--------------|--|---------------------------|-----------------------------|
| | | Totalment o bastant acord | Poc o gens d'acord | |
| Espanyola | Home | 386 94,1% | 24 5,9 | 410 100,0% |
| | Dona | 391 94,2% | 24 5,8% | 415 100,0% |
| | Total | 777 94,2% | 48 5,8% | 555 100,0% |
| Estrangera | Home | 124 85,4% | 21 14,4% | 145 100,0% |
| | Dona | 143 87,8% | 20 12,2% | 163 100,0% |
| | Total | 267 86,7% | 41 13,3% | 578 100,0% |

Font: Qüestionari.

De les dades que hem analitzat en aquest apartat, volem ressaltar que el nivell d'acord entre les famílies i els fills i filles és força alt. Observem com les diferències de gènere són irrelevantes, però que, en canvi, el nivell d'acord tendeix a ser superior entre l'alumnat de nacionalitat espanyola que no pas entre el d'altres nacionalitats. En tots dos casos, però, el percentatge d'alumnes que manifesta que està poc o gens d'acord és clarament inferior al dels que estan bastant o del tot d'acord. Pel que fa a l'anàlisi per nacionalitats, ens hem de tornar a centrar en els alumnes de les nacionalitats espanyola, marroquina i equatoriana, que són les que, pel fet d'estar més representades entre els alumnes que han donat resposta al qüestionari, ens poden oferir alguna dada significativa.

Taula 29.

Grau d'acord de l'alumnat amb la família sobre el futur en acabar l'ESO, segons nacionalitats més nombroses i sexe

| Nacionalitat | Sexe | Acord entre el que vols fer quan acabis l'ESO i el que la teva família vol que facis | | Total |
|--------------|--------------|--|---------------------------|-----------------------------|
| | | Totalment o bastant acord | Poc o gens d'acord | |
| Espanyola | Home | 386 94,1% | 24 5,9% | 410 100,0% |
| | Dona | 391 94,2% | 24 5,8% | 415 100,0% |
| | Total | 777 94,2% | 48 5,8% | 825 100,0% |
| Marroquina | Home | 32 84,2% | 6 15,8% | 38 100,0% |
| | Dona | 27 87,1% | 4 12,9% | 31 100,0% |
| | Total | 59 85,5% | 10 14,5% | 69 100,0% |
| Equatoriana | Home | 21 91,3% | 2 8,7% | 23 100,0% |
| | Dona | 22 81,5% | 5 18,5% | 27 100,0% |
| | Total | 43 86% | 7 14% | 50 100,0% |

Font: Qüestionari.

Com s'observa, segons aquestes dades el nivell d'acord tant entre els nois com entre les noies de nacionalitat espanyola és lleugerament superior al que es dona entre l'alumnat de nacionalitat marroquina, on el nivell d'acord entre els nois és del 84,2% i entre les noies, del 87,1%. En el cas de l'alumnat de nacionalitat equatoriana les dades d'acord entre els nois és del 91,3% i entre les noies, del 81,5%.

El nivell d'insistència perquè l'alumne prengui una opció determinada

Abans d'entrar a analitzar les dades que el qüestionari ens ha aportat sobre els nivells d'insistència per tal que l'alumne prengui una opció determinada, pensem que podem situar la qüestió a través dels testimonis que ens han deixat alguns dels alumnes amb els quals hem parlat, testimonis que majoritàriament tendeixen a descobrir una preocupació pel món dels estudis i una certa pressió sobre l'alumnat perquè assoleixi els objectius acadèmics, socials i laborals que s'han marcat:

[Me dicen] que estudie medicina, para ser alguien en la vida, mi padre también me lo decía, y que hay que estudiar para ser alguien en la vida, ser ordenado, y saberte comportar en todos los lados. (A.11)

Sens dubte, la insistència del missatge, la manera com es planteja i els resultats que genera són diversos en cada context familiar:

Un dia em van dir que és important estudiar perquè si no et passa com a ells, que no han estudiat i mira el que els passa... no troben feina i els costa tirar endavant. [...] M'he esforçat molt però tampoc el màxim perquè feia el necessari per aprovar. A casa meva mai m'han demanat sobre el tema dels estudis. (A.16)

Les entrevistes amb els pares també expressen la insistència que fan les famílies per tal que els fills i les filles continuïn amb els estudis:

Desde siempre lo hemos hablado mucho... les digo que se preparen, que estudien, que no siempre van a estar conmigo... yo creo que a veces les canso. (M.2)

La persistència i la preocupació dels pares per l'educació dels fills també es reflecteix en els arguments d'aquesta parella, uns arguments que mostren com el seu objectiu és que la filla estudiï:

M: Aconsejarles, que mientras estemos nosotros que estudien que es lo que les podemos dar a ellos.

P: La única herencia para un hijo es estudiar, nunca le hemos influido en qué carrera. En la actualidad uno no puede pensar y planear qué va a hacer pero si tus hijos logran estudiar y capacitarse tienen herramientas suficientes para defenderse en la vida, de lo contrario, llevarán la misma vida que uno, que no está mal pero por debajo. [...]

M: Los trabajos menos valorados, peor pagados porque por ejemplo, [refereint-se al marit] muchas veces el salario no corresponde a lo que él hace...

P: Nuestro principal objetivo son ellos, es por lo único que uno va a luchar, desde que nos casamos, el único orgullo sería ver salir a mi hija con un diploma, verla como una profesional. Sería maravilloso. (F.5)

Objectius educatius, doncs, i els estudis com a prioritat. Ara bé, quan hem demanat als alumnes si els havien insistit perquè prenguessin una opció determinada, hem pogut comprovar que aquesta mena de pressió/orientació no és tan majoritària (una cosa és valorar els estudis, l'altra imposar una determinada opció: imposició innecessària quan, com hem vist abans, l'alumnat manifesta un grau d'acord molt gran amb les seves famílies) (taula 30).

D'aquesta taula podem observar com, en general, als nois, tant els de nacionalitat espanyola com estrangera, se'ls ha insistit més que a les noies espanyoles i estrangeres. I que tant als nois com a les noies de famílies estrangeres se'ls ha insistit més per part de les seves famílies per tal que prenguin una opció determinada que no pas als nois i noies de famílies espanyoles. Situant-nos sobre les

Taula 30.

Insistència o no de la família perquè l'alumnat prengui una opció determinada, segons sexe i nacionalitat

| Nacionalitat | Sexe | Els pares t'han insistit perquè prenguis una opció determinada | | Total |
|--------------|--------------|--|----------------------------|---------------|
| | | Sí | No | |
| Espanyola | Home | 112 27,6% | 294 72,4% | 406 100,0% |
| | Dona | 75 18,3% | 335 81,7% | 410 100,0% |
| | Total | 187 22,9% | 629 77,1% | 816 |
| Estrangera | Home | 48 35,3% | 88 64,7% | 136 100,0% |
| | Dona | 48 30,4% | 110 69,6% | 158 100,0% |
| | Total | 96 32,6% | 198 67,4% | 294 |

Font: Qüestionari.

dades dels estrangers, veiem que als nois estrangers se'ls ha insistit amb més freqüència que a les noies estrangeres.

Si observem les dades que ens informen de la insistència que ha rebut l'alumnat per nacionalitats (les tres que estem analitzant), podem veure com algunes diferències s'accentuen una mica més: especialment el percentatge d'alumnes (nois) marroquins (48,6%) que manifesten que se'ls ha insistit perquè prenguin una opció determinada.

Entre l'alumnat de nacionalitat equatoriana, són més les noies (33,3%) que no pas els nois (28,6%) les que declaren haver estat objecte d'insistència a l'hora de prendre una decisió. En general, però, podem concloure que el nivell d'insistència per part de la família és més elevat en el cas dels nois que en el de les noies i que en general les famílies no insisteixen gaire per tal que els fills i filles prenguin una opció determinada, amb les excepcions ja esmentades. Ens resulta difícil, però, interpretar aquesta major pressió sobre els fills, i més tenint en compte que amb

aquests el percentatge d'acord respecte a l'opció presa és, tal i com hem vist a l'apartat anterior, molt similar al de les noies.

Fins a quin punt tenen en compte el que la seva família vol que facin

En aquest apartat volem veure si el suport que reben els alumnes de les seves famílies i la freqüència i contingut de les converses en el si de la llar familiar sobre l'opció que han fet són tingudes en compte o no per l'alumnat.

En primer lloc observem que tant els nois estrangers com les noies estrangeres ens diuen que tenen molt o bastant en compte (el 78,1%) allò que la família vol que facin, més que l'alumnat de nacionalitat espanyola. Però també copsem que el percentatge d'alumnat de nacionalitat espanyola que ho té molt o bastant en compte és prou alt, 66,3%. Una situació semblant passa amb les noies de nacionalitat espanyola, ja que en aquest cas el 67,6% diu que té molt o bastant en compte el que diu la família. Amb tot això volem dir que la tendència a tenir en compte el que diuen els pares és més alta que no la tendència a obviar el que diu la família.

Taula 31.

Fins a quin punt l'alumnat té en compte l'opinió de la família, segons sexe i nacionalitat

| Nacionalitat | Sexe | Fins a quin punt tens en compte el que la teva família vol que facis | | Total |
|--------------|--------------|--|----------------------------|-----------------------------|
| | | Molt o bastant en compte | Poc o gens en compte | |
| Espanyola | Home | 266 64,9% | 144 35,1% | 410 100,0% |
| | Dona | 280 67,6% | 134 32,4% | 414 100,0% |
| | Total | 546 66,3% | 278 33,7% | 824 100,0% |
| Estrangera | Home | 114 79,1% | 30 20,9% | 144 100,0% |
| | Dona | 125 77,2% | 37 22,9% | 162 100,0% |
| | Total | 239 78,1% | 67 21,9% | 306 100,0% |

Font: Qüestionari.

Les causes que els nois i les noies estrangeres tinguin més en compte el que diuen els pares, ens du a plantejar la hipòtesi que models familiars més controladors o intervencionistes, uns models que sovint s'adjudiquen a algunes famílies immigrades, però que no són exclusius de les mateixes, poden estar condicionant les opcions dels alumnes. Una altra hipòtesi a plantejar és que les famílies estrangeres tenen o han creat uns lligams forts, potser pel procés migratori viscut o bé per algunes de les dificultats que han viscut en el procés d'assentament, que els porten a establir uns nivells d'acord més alts que entre les famílies de nacionalitat espanyola.

En l'anàlisi per nacionalitats s'observa com els alumnes marroquins (tant nois com noies) manifesten que tenen molt o bastant en compte el que la família vol que facin en uns percentatges clarament superiors als manifestats per l'alumnat de nacionalitat espanyola (84,2%, els alumnes marroquins; 90%, les alumnes), tal i com també passa amb els i les alumnes de nacionalitat equatoriana, tot i que amb percentatges una mica més baixos (82,6%, els nois; 85,1%, les noies).

Finalment, de l'anàlisi d'aquestes dades podem concloure la importància de donar referents positius i motivadors als joves que es troben en el procés de decidir si continuaran en els estudis i per quins estudis optaran quan acabin 4t d'ESO, ja que aquests tendeixen, com hem vist, a tenir-los en compte. Creiem que és important que els referents que es donin a l'alumnat en aquest sentit mostrin un continu entre els que es donen als IES quan fan orientació pels estudis i professional, i els que es donen a les famílies, per aquest motiu és important, un cop més, que els centres sàpiguen construir espais per comunicar-se i trobar-se amb les famílies i els alumnes.

Com a mostra de dues alternatives ben diferents pel que fa al cas que fan els joves d'allò que els diuen els pares, aportem aquests testimonis. El primer mostra les resistències d'una jove als missatges que li donen els seus pares:

Tant el meu pare com la meva mare han insistit que volen que segueixi estudiant. M'he sentit pressionada pels pares perquè segueixi estudiant

però jo tinc les idees molt clares i no tinc ganes de perdre temps estudiant sense aprovar res. (A.10)

En canvi, el segon testimoni mostra com l'opció familiar és tinguda en compte i fins i tot és motiu perquè el noi assumeixi un projecte acadèmicament més fort:

[Els pares li diuen] *que lo mejor de la vida es seguir estudiando que si me gusta... yo les comenté lo del Ciclo Formativo pero al final me eché para atrás, prefiero hacer bachillerato.* (A.15)

ELS ALUMNES: L'ESO I EL PROFESSORAT

Vam introduir al qüestionari aspectes relacionats amb l'experiència dels alumnes amb els instituts on estaven fent l'ESO: perquè tan important és el lloc que l'educació (en abstracte) juga en les vides d'aquests alumnes, com les experiències concretes de contacte amb el món escolar que viuen.²²

Hem tractat aquestes temàtiques en el qüestionari i, conscients que un tema com la valoració d'uns estudis també requereix un tractament qualitatiu, el vam tractar a les entrevistes des de més d'un angle. Com a conseqüència d'aquest doble tractament, a l'anàlisi del qüestionari hem cregut oportú entendre les respostes només com a indicadors, com a avís que hi ha qüestions d'interès que cal seguir explorant. Per aquest motiu les correlacions que s'obtenen dels qüestionaris són interpretables de múltiples maneres i poden resultar fàcils de manipular. Pot resultar temptador establir relacions de causa i efecte entre ítems que apareixen correlacionats, però sobre els quals sovint no podem dir més que això, que existeix una correlació: quin és causa de l'altre, si tots dos són efecte d'un tercer element o si existeix qualsevol altre tipus de relació entre ells, no ens ho diuen ni les respostes, ni les correlacions

.....

22. Teresa San Román (2004) fa una reflexió força interessant sobre el contrast entre els models ideals i les experiències concretes, afegint-hi a més el contrast entre els models i experiències viscudes al país d'origen i els models i experiències viscudes al de destí, així com les possibilitats de canvi que es generen i les possibilitats de transformar expectatives i estereotips.

que s'obtenen del qüestionari. Això val tant per a les temàtiques que ara tractarem com per a altres temes que a través del qüestionari hem abordat. Per aquest motiu presentem de forma paral·lela a les dades del qüestionari, com hem fet en altres punts d'aquest informe, o bé obrint nous punts, alguns del testimonis obtinguts a través de les entrevistes, però en aquest cas hem donat a aquests testimonis més relleu que en altres de les qüestions tractades.

Per tot això, tot seguit presentem alguns resultats que hem obtingut de l'anàlisi de la relació que els alumnes a qui s'ha passat el qüestionari mantenen amb el món acadèmic. Com veurem, en alguns casos se'n fa una anàlisi una mica més aprofundida i avancem en la interpretació de les dades, mentre que en altres, pels motius que hem esmentat, ens limitem a presentar les dades i a mostrar relacions entre variables sense anar més enllà. Es tracta, com hem dit, de fer una primera aproximació a aquestes qüestions, de fer observacions que, en el cas que interessin, caldrà explicar amb altres dissenys de recerca i altres plantejaments tant teòrics com metodològics.

Valoració de l'ESO

Quan als alumnes de 4t d'ESO que han contestat el qüestionari els hem demanat si estaven satisfets amb el que estaven aprenent a l'ESO, les respostes han estat majoritàriament positives però aquesta satisfacció ha estat manifestada d'una manera més important pels alumnes de nacionalitat estrangera que no pas entre els espanyols: si comparem la satisfacció segons la nacionalitat, els alumnes de nacionalitat estrangera estan més satisfets (un 85,6% informen de molta o força satisfacció) que els de nacionalitat espanyola (només un 74,8% estan força o molt satisfets). Aquesta valoració positiva dels alumnes vers els estudis l'hem recollit amb aquestes paraules:

Si em diguessin que no puc estudiar, m'enfadaria molt... encara que la meva mare mai m'ho diria això. Perquè són els meus estudis i és la meva vida... ja em casaré quan tingui temps! Ara vull estudiar. (A.8)

Me gusta, pero me gusta saber de los países, la cultura... me gusta saber mucho, me servirá mucho. Conociendo y aprendiendo cosas... es como la persona que lee porque le gusta... yo creo que es igual, siempre sirve para algo. Y algún día sacarás provecho... (A.3)

Com assenyalàvem a l'apartat anterior, més que cercar explicacions a aquest diferencial, en aquest com en altres casos ens limitarem a deixar constància d'aquesta observació, que, en tot cas, trenca amb algunes imatges estereotipades.

En una línia similar, quan hem demanat als alumnes com valoraven el seu rendiment en els estudis, també hem pogut observar que els alumnes de nacionalitat estrangera tendeixen a fer una valoració molt alta amb major freqüència que els de nacionalitat espanyola:

Taula 32.

Autovaloració del rendiment acadèmic de l'alumnat, segons nacionalitat

| Nacionalitat | Com valores el teu rendiment en els estudis | | Total |
|--------------|---|----------------------------|------------------------------|
| | Molt o bastant alt | Bastant o molt baix | |
| Espanyola | 517 63,5% | 297 36,5% | 814 100,0% |
| Estrangera | 189 64,2% | 105 35,7% | 294 100,0% |
| Total | 706 63,7% | 402 36,3% | 1108 100,0% |

Font: Qüestionari.

Amb tot, les respostes a aquesta qüestió pels alumnes de nacionalitat espanyola, equatoriana i marroquina ens permet observar que els que millor valoren el seu rendiment són els alumnes de nacionalitat marroquina (69,2%), després els de nacionalitat espanyola (63,5%) i finalment els que menys valoren, de tots tres grups, el seu rendiment són els alumnes de nacionalitat equatoriana (50%).

En relacionar les expectatives de continuïtat després de 4t d'ESO amb la valoració del rendiment en els estudis, s'observa com els alumnes que pensen fer batxillerat tendeixen a fer valoracions altes i aquells que només continuaran l'ESO, s'han decidit per altres estudis o només per treballar tendeixen a fer una valoració baixa:

Taula 33.

Autovaloració del rendiment acadèmic de l'alumnat, segons nacionalitat i plans en acabar l'ESO

| Nacionalitat | Plans per a després de l'ESO | Com valeres el teu rendiment en els estudis | | Total |
|--------------|------------------------------|---|----------------------------|-----------------------------|
| | | Molt o bastant alt | Bastant o molt baix | |
| Epanyola | ESO | 0 0% | 6 100% | 6 100,0% |
| | Batxillerat | 396 76,7% | 120 23,3% | 516 100,0% |
| | Cicles formatius | 76 42,5% | 103 57,6% | 179 100,0% |
| | Altres estudis | 5 33,3% | 10 66,7% | 15 100,0% |
| | Treballar només | 5 23,8% | 16 76,2% | 21 100,0% |
| | Treballar i estudiar | 32 46,3% | 37 53,6% | 69 100,0% |
| | Total | 514 63,8% | 292 36,3% | 806 100,0% |
| Estrangera | ESO | 4 25,1% | 12 75,1% | 16 100,0% |
| | Batxillerat | 94 75,2% | 31 24,8% | 125 100,0% |
| | Cicles formatius | 50 67,6% | 24 32,5% | 74 100,0% |
| | Altres estudis | 6 42,9% | 8 57,1% | 14 100,0% |
| | Treballar només | 7 50% | 7 50% | 14 100,0% |
| | Treballar i estudiar | 28 60,9% | 18 39,1% | 46 100,0% |
| | Total | 189 65,4% | 100 34,6% | 289 100,0% |

Font: Qüestionari.

Sens dubte aquest fenomen té a veure amb les dificultats a què fan front uns i altres i, possiblement, amb els objectius i les expectatives que uns i altres tenen en relació als estudis i als seus itineraris socials i laborals.

Deixant de banda el fet que les expectatives d'obtenció del graduat estan (en tots dos casos) molt per damunt del que apunten les estadístiques del Departament que anteriorment hem exposat, veiem que els alumnes estrangers reconeixen en una proporció significativament superior que han realitzat un esforç per aprofitar el que l'ESO els estava oferint, mentre que entre l'alumnat espanyol són més els alumnes que reconeixen que no s'han esforçat suficientment. En segon lloc, s'observa com entre l'alumnat estranger està més estesa la percepció que l'esforç realitzat no és suficient per aconseguir el graduat de l'ESO.

Com hem dit altres vegades, en la mesura que treballem amb percepcions i opinions expressades pels alumnes, cal ser prudents a l'hora de fer-ne interpretacions. En tot cas i situant-nos sobre algunes nacionalitats, hem recollit que el 73,5% de l'alumnat de nacionalitat espanyola opina que ha aprofitat les oportunitats, mentre que en el cas de l'alumnat equatorià el percentatge que opina que ha aprofitat les oportunitats és del 78,8%. Aquest percentatge és força més alt entre l'alumnat de nacionalitat marroquina, ja que el 81,5% manifesta haver aprofitat les oportunitats.

Aquesta valoració de l'ESO que fan els alumnes escolaritzats anteriorment en altres sistemes educatius, també té com a contrapunt la seva experiència en les formes d'ensenyament i vida dels centres dels països d'origen. En aquest sentit els alumnes fan aquestes valoracions:

- Per a uns l'escola a Catalunya és més fàcil que al seu país d'origen:

Les matèries de l'escola són fàcils, ja que el nivell de 4t d'ESO és el mateix que allà [Romania] a primer. (A.9)

A la Xina els professors eren més exigents, es feien moltes més hores... (A.14)

Es casi lo mismo, es similar lo hacen como si estuvieran a contratiempo, explican rápido y no entiendo a veces; por ejemplo allá las horas no eran partidas como aquí, entrabas a las 7,30 y salías a 15,30 sin parar, sólo 15 minutos, y no te dejaban salir, no como aquí. Y si te ponías malo llamaban a tus padres para que buscaran sin dejarte. (A.11)

En canvi per a altres alumnes la situació escolar a Catalunya és millor que al país d'origen:

El nivell educatiu és més alt que a Colòmbia. Aquí es más avanzado. Si en Colombia en 6º nos enseñaban las fracciones, aquí estaban enseñando cosas más difíciles. (A.5)

Está bien a comparación del que tenía... éste se ve más tranquilo, más... como que los profes están ahí, más interés por los alumnos. (A.7)

Pel que fa a la valoració de l'ESO feta pels alumnes entrevistats, ens ha semblat significatiu el fet que molts d'aquests alumnes en parlar de la seva experiència a l'ESO fessin referència, d'una banda, a la qüestió de la disciplina (de la manca de respecte i de disciplina) que viuen a molts centres i que consideren molt superior a la que vivien a les escoles dels seus països i, d'altra banda, a problemes de relació, d'integració, amb els seus companys. Ens ha semblat oportú aportar algunes de les qüestions que més pes han tingut a les entrevistes relacionades amb la valoració dels estudis, atesa la càrrega social que tenen i tenint en compte que alguns d'aquests testimonis no ens parlen només de qüestions acadèmiques, sinó també d'elements relacionals, que com hem dit anteriorment, tenen un pes important en els aprenentatges i en els models educatius que viuen els alumnes i que per a ells són un referent.

Com dèiem, alguns alumnes estrangers han notat canvis importants en els tipus de relacions que s'estableixen entre els companys i no en tenen una bona percepció. Aquest és el testimoni d'una noia que diu que era l'única no catalana de la classe:

Algunas personas son muy cerradas... y ven a las personas por lo que tienen y no por lo que son... en el colegio lo he pasado muy mal por eso... me ha afectado mucho a nivel personal. No los puedo ni ver... a ninguno... si me ven por la calle me saludan, pero dentro de aquí no me dicen nada... son muy hipócritas. Hay algunos que son centrados y otros que ni siquiera ponen su nombre en un examen. (A.2)

Una altra noia explica la seva experiència de relació amb els companys de curs:

Jo em sento marroquina i espanyola... catalana molt poc... però sobretot marroquina... m'agrada ser marroquina... abans m'afectava quan em deien mora, però ara ja no... M'ha costat molt i no m'ha agradat gaire... no vull que la meva germana vingui aquí i que hagi de passar pel que vaig passar jo. (A.8)

Més enllà del tipus de relació que els alumnes estrangers estableixen o poden haver establert amb el seu entorn, una qüestió que els preocupa de forma prou generalitzada és el tipus de relació que els alumnes tenen entre ells i amb els professors, i també el tipus de disposició que alguns alumnes tenen vers els estudis. Una noia que acadèmicament va molt bé perquè portava un bon nivell de l'escola privada de l'Argentina, se sorprèn molt de l'actitud dels seus companys, de la indisciplina i del nivell d'exigència de l'institut:

Cuando llegamos yo casi me muero porque yo iba a uno que había mucho respeto, y siempre era trabajar, estudiar y cuando llegamos yo flipaba porque se trataban muy mal y no estudian mucho, y a mí se me pegó mucho el no estudiar. Allí no faltaba nunca y en cambio aquí, venir me cuesta más, no me gusta tanto... creo que también la gente que hay, porque los que no son mis amigos... yo en Argentina nunca veía una pelea y aquí sí, y la gente alineada para verlo, yo flipo... no sé realmente lo que no me gusta pero es una sensación. La preparación que hay no es la misma, allí sales muy preparado y aquí no tanto. (A.6)

Una altra estudiant té una percepció del centre molt negativa i planteja què és el que hauria de canviar:

A l'Institut hauria d'haver més ordre, sobretot, més respecte. Respecte tant als professors, als alumnes, com d'alumnes a professors. Hi ha companys que els hi diuen de tot als professors i quasi no prenen mesures de res. Hi ha molta droga i molt fàcil d'aconseguir. El que canviaria seria millorar l'organització, canviar alguns professors i una major neteja. (A.10)

Un altre testimoni reitera el que fins ara hem exposat i posa en relleu com el tipus de relacions que viu a l'escola condicionen les amistats amb les qual es relaciona fora de la mateixa:

Fuera del cole sólo algunos chinos, que conocí en el restaurante, la camarera es mi mejor amiga porque nos vemos cada día y podemos hablar de cositas y del cole, no tengo muchos amigos. No me gustan los compañeros, no me gusta la manera que tienen de estar en clase. (A.14)

Aquesta opinió dels fills també és compartida pels pares quan comparen la situació de l'escola a origen amb la de Catalunya:

E: ¿Cómo fue la experiencia de la escuela allí? ¿Es parecida a la del instituto aquí?

P: Sí, igual. La diferencia es de que acá, los niños se te van encima del profesor, no le respetan... allí en mi país se lo respetan bastante... Se dirigen con respeto, no porque los castiguen ni nada... son costumbres que hay allí...

E: O sea, allí hay más respeto...

P: Sí...

E: ¿Qué le gusta más: como acá o como allá?

P: Yo creo que está bien... tiene sus ventajas y sus desventajas... como está, está bien, lo que pasa es que el alumno no sabe aprovechar esa poca libertad que le dan... yo te lo digo por mi hija que se sale... no quiere escuchar las clases de la profesora y se sale. (P.13)

P: El alumno allá no puede estar levantándose de sus pupitres...

E: ¿Aquí les dejan más libertad?

P: Sí, les dejan más libertad...

M: Yo siempre les digo: a mí me gusta que los profesores se respeten...

P: Nosotros tenemos un alto grado de respeto a las personas. Porque aquí todo el mundo tutea... nosotros nos vamos manteniendo al margen. Si hay una persona mayor: don. Por el hecho de que estemos aquí, no pueden perder ese respeto...

M: A mí no me gusta... ¿dónde se ha visto que un chico gaste una broma a un profesor? El chico va a dirección, su padre tenga que ir... o si no expulsado... yo qué se... (F.3)

Una mare romanesa també explica la seva visió sobre la relació que hi ha entre el professor i els alumnes:

R: Sí, allí se exige mucho más. Y los niños no los dejan. Y a mí que no me gusta, bueno yo no estoy yo para cambiar nada aquí en España, yo vengo a trabajar, para vivir mejor. Pero yo lo que veo, la... el respeto para los profesores no lo tienen tanto como allí... Los profesores, allí en mi tierra, pues se exige que sean respetados, sí. Yo no puedo decir Jordi, que... no sé como se llama, mis hijas llegan a casa y están hablando que "Jordi, no sé qué" y digo, ¿y quién es Jordi?, el profesor, como puedes permitirte tu, un niño, hablar a un profesor en su nombre, es un profesor, es un señor, eso es lo primero que a mí me saltó mucho a la vista. Allí no, él es el profesor y punto. Yo voy diciendo la verdad que a veces a mí me parecía que no es normal. Entonces claro que los niños, van a colegio, y dicen Marta y le dicen no sé cómo al profesor. Ya es mayor, tiene que hacer amistad también, pero no les tienen los hijos tanto respeto como los de aquí. No lo tienen, no. (M.12)

Que la qüestió de la disciplina (de la indisciplina, la manca de civisme, de respecte) sigui assenyalada d'una manera tan clara per la majoria d'alumnes entrevistats i per les seves famílies com un dels principals problemes que perceben en la valoració dels nostres instituts pensem que és una qüestió que ens hauria

de fer reflexionar. Sovint costa situar-se un mateix (els seus comportaments, el nivell que assoleixen les seves problemàtiques) si no és a través de l'exercici de comparació amb el que passa en altres contextos. Que aquells que poden fer aquest exercici acabin fent aquesta valoració, pensem que pot ser l'indicador d'un problema que als nostres centres s'està vivint d'una manera especialment intensa.

Grups de nivell

Taula 34.

Assignació de l'alumnat a grups de nivell, segons nacionalitat

| Nacionalitat | Tipologia de grups segons nivell | | | | Total |
|--------------|----------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| | Alt | Mitjà | Baix | Heterogeni | |
| Espanyola | 119 14,6% | 99 12,2% | 85 10,4% | 511 62,8% | 814 100,0% |
| Estrangera | 32 10,5% | 50 16,3% | 81 26,5% | 143 46,7% | 306 100,0% |
| Total | 151 13,5% | 149 13,3% | 166 14,8% | 654 58,4% | 1120 100,0% |

Font: Qüestionari.

Com s'observa en la taula 34, els alumnes espanyols estan assignats als grups de nivell alt o de nivells heterogenis en una proporció superior a la dels alumnes d'altres nacionalitats. Aquests darrers es localitzen als grups de nivell mitjà o baix amb una proporció clarament superior a la dels alumnes espanyols, especialment quan es tracta dels grups de nivell baix, en els quals es concentra un 26,5% dels estrangers, enfront d'un 10,4% a la dels alumnes espanyols. Més enllà dels motius que poden explicar aquesta concentració dels alumnes estrangers als grups de nivell baix (gairebé el 50% dels alumnes d'aquests grups són estrangers, quan només són un 27,2% del conjunt d'alumnes a qui s'ha passat el qüestionari), pensem que val la pena reflexionar sobre les possibles conseqüències d'aquesta pràctica, tant educatives com socials. En aquesta reflexió caldria tenir present com,

malgrat la concentració al grup mitjà-baix, veiem com el 81,5% dels alumnes de nacionalitat marroquina consideraven que havien sabut aprofitar les oportunitats que els havien ofert els IES, i que el 85,6% es mostraven molt o bastant satisfets amb el que hi estaven aprenent.

En aquest sentit, observem com als grups de nivell alt, tenint en compte tot l'alumnat, les perspectives d'accedir al batxillerat o als cicles formatius són molt altes, unes expectatives que decauen entre l'alumnat que ha estat assignat a grups de nivell mitjà i, encara més, entre l'assignat als grups de nivell baix:

Taula 35.

Pertinença de l'alumnat a grups de nivell, segons plans en acabar l'ESO

| Plans per a després de l'ESO | Tipologia de grups segons nivell | | | | Total |
|------------------------------|----------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|----------------------------|
| | Alt | Mitjà | Baix | Heterogeni | |
| ESO | 3 1,8% | 4 2,7% | 7 4,3% | 8 1,2% | 22 2,0% |
| Batxillerat | 133 78,2% | 80 54,1% | 29 18,0% | 417 64,7% | 659 58,6% |
| Cicles formatius | 19 11,2% | 45 30,4% | 73 45,3% | 123 19,1% | 260 23,1% |
| Treballar i prou | 1 0,6% | 1 0,7% | 16 9,9% | 12 1,9% | 30 2,7% |
| Treballar i estudiar | 13 7,6% | 17 11,5% | 25 15,5% | 61 9,5% | 116 10,3% |
| Total | 170 100% | 148 100% | 161 100% | 645 100% | 1124 100% |

Font: Qüestionari.

Malgrat aquesta constatació, observem com per a algun alumne el fet d'estar escolaritzat en un grup de nivell baix no és un obstacle per plantejar-se d'aconseguir el títol de batxillerat:

Hay algunos [professors] que dicen que el curso C [en el qual va ella] no es para bachillerato, entonces yo no les creo mucho, porque creo que si me

pongo a estudiar lo saco... porque puede que el curso donde esté la gente no le preste atención pero yo sí. (A.15)

Si centrem l'anàlisi sobre les nacionalitats amb més nombre d'alumnes entre la població estudiada observem que un 52,2% de l'alumnat de nacionalitat marroquina es troba en el grup de nivell baix i que en el cas de l'alumnat de nacionalitat equatoriana el 9,6% es troba en aquest mateix grup de nivell, mentre que el 10,4% de l'alumnat de nacionalitat espanyola també el trobem en grups de nivell baix. D'aquesta dada ens preocupa de forma important l'alt percentatge d'alumnat de nacionalitat marroquina que es troba en el grup de nivell baix, en si mateix i en comparació dels altres grups nacionals. Una situació que pensem que no pot ser solament interpretada des de la incorporació tardana al sistema educatiu, ja que aquesta situació també afecta l'alumnat de nacionalitat equatoriana, com ja hem posat en relleu en dades anteriors. Ni tampoc pot ser atribuïda a un hipotètic distanciament de les famílies del món escolar que afecta a la relació dels alumnes amb els estudis, qüestió que ja hem situat en un apartat anterior quan hem vist, tot i que no controlem el nivell d'adhesió de les famílies al discurs escolar, que l'escola és present en les relacions entre pares i fills. Caldrà, doncs, buscar altres interpretacions en aquesta dada, unes interpretacions que s'han de situar sobre els itineraris educatius d'aquests joves i sobre els professionals i institucions educatives que els atenen, com més endavant exposem.

Deixant de banda la nacionalitat dels alumnes, si analitzem la relació entre el tipus de grup al qual s'ha assignat l'alumne i el curs en què l'alumne es va incorporar al nostre sistema educatiu, s'observa que els alumnes assignats a grups de nivell alt o de nivells heterogenis s'han incorporat al nostre sistema educatiu a cursos més inicials que els alumnes assignats als grups de nivell mitjà o baix.

Relació amb el professorat

Una qüestió que ens semblava fonamental era en quina mesura se sentien ben atesos i tractats pels centres, com valoraven l'ajuda que havien rebut, en quina

mesura el professorat els empenya a continuar els estudis i confiava que podien fer-ho. I, en definitiva, en quina mesura els alumnes veuen en el professorat aquell referent educatiu que en moltes ocasions es necessita a prop per superar les dificultats pròpies de l'aprenentatge i també aquelles de tipus relacional i personal que afecten bona part de l'alumnat de l'ESO atès el moment evolutiu que viuen com a adolescents. Aquest conjunt de situacions també incideix en els plantejaments de continuar o no continuar cap als estudis postobligatoris.

En relació al primer punt, cal assenyalar que l'alumnat de nacionalitat estrangera manifesta que ha rebut ajuda i que ha vist ateses les necessitats en una proporció més gran que els alumnes de nacionalitat espanyola. Si comparem l'ajuda que creuen que han rebut del professorat segons la nacionalitat, els alumnes de nacionalitat estrangera creuen que han rebut més ajuda (un 82,5% informen que n'han rebut molta o força) que els de nacionalitat espanyola (només un 65%) i les diferències són estadísticament significatives.

De manera similar, els estrangers creuen amb més freqüència que els de nacionalitat espanyola que el professorat ha tingut en compte les seves necessitats i les ha sabut entendre (la relació entre les dues variables és estadísticament significativa):

Taula 36.

Percepció que té l'alumnat de l'atenció rebuda per part del professorat, segons nacionalitat

| Nacionalitat | Professors que han tingut en compte les necessitats acadèmiques i les han entès | | | | Total |
|--------------|---|---------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| | Sí, i obtindré el graduat | Sí, però no obtindré el graduat | No, però obtindré el graduat | No, i no obtindré el graduat | |
| Espanyola | 484 59,2% | 47 5,7% | 256 31,35 | 31 3,8% | 818 100,0% |
| Estrangera | 193 63,5% | 44 14,5% | 60 19,7% | 7 2,3% | 304 100,0% |
| Total | 677 60,3% | 91 8,1% | 316 28,2% | 38 3,4% | 1122 100,0% |

Font: Qüestionari.

Diversos comentaris obtinguts a través de les entrevistes ens confirmen que els alumnes s'han sentit o se senten ajudats pel professorat. Aquest és el testimoni d'una alumna que s'ha sentit motivada i ajudada:

Els mestres d'aquí són molt bons, molt bons... a més, són simpàtics, t'ajuden si et cal... M'han animat molt i m'han ajudat a estudiar, m'han repetit allò que no entenia... mai marxava de la classe fins que ho entenia... han tingut molta paciència. El meu tutor... vol que em tregui el graduat, em diu que em servirà de molt... (A.8)

Altres posen en relleu no solament que han tingut el suport que necessitaven sinó que han establert un bon lligam afectiu amb els professors:

Els professors del centre són molt bones persones, tots, tots. Els de batxillerat, tots. Quan veig que algú els molesta els hi dic que deixin d'enredar, els defenso perquè són molt bona gent. Ells feien el mateix amb mi, si algú es ficava amb mi venia el profe i em deia que no els hi fes cas. Però mai he tingut gaire problema amb res. (A.16)

Però altres alumnes sense deixar de reconèixer l'ajut que han tingut també aporten una visió crítica sobre algunes de les actituds que ha pres el professorat vers ells:

Me han ayudado muchísimo... Con ellos no he tenido problema... En lo personal, me decía que me integrara... pero era lo único... eso era lo mismo que nada. (A.2)

Aquests testimonis del suport que han rebut del professorat contrasten amb altres que posen de manifest que alguns professors no estan al nivell que l'alumnat espera, entre altres raons perquè anteriorment sí que han rebut el suport que esperaven:

Yo quiero sacarme el graduado, y aunque el mérito es mío, también en parte es del tutor del año pasado, porque ha estado ahí y me ha dicho tú puedes.

Y siempre me estaba diciendo: estudia turismo, porque tú eres una persona muy abierta, y tú puedes... y me llevo muy bien con él, aunque hacía solo unos meses que le conocía... pero es como si le conociera de toda la vida. El tutor del año pasado me inspiró confianza y los exámenes me salieron muy bien. Mi tutora [actual] creo que en ninguno momento ha depositado confianza. Siempre me está diciendo cosas, y a mi madre le dijo que no me iba a sacar la ESO. (A.3)

Altres joves, els que potser necessiten més acompanyament, troben a faltar més atenció i més constant del professorat. Aquest és el cas d'una noia que diu que passen d'ella, tot i que l'alumna no sembla que faci gaires esforços per dur a bon terme els estudis:

Porque ven que no hago nada, no hago deberes, no presento algo... lo único que hago es pasar, ¿no? Entonces hay veces que te animan y otras te desaniman... no sé. (A.13)

Les famílies també aporten algunes opinions bastant crítiques amb el professorat. Aquí tenim l'exemple d'una família que va haver d'insistir perquè atenguessin el seu fill, per tal que obtingués el graduat escolar:

Yo particularmente tenía ganas de que mi hijo saliera ya de ahí, porque yo no estaba muy contenta [...] incluso la reunión que yo tuve con el profesor, pues me dijo que sacara el niño porque el niño estaba perdiendo el tiempo... y yo le dije que si el niño tenía que repetir el cuarto de ESO, pues lo repetirá, pero yo lo voy a traer hasta el último día de colegio... y solo le pido que me ayude a exigirle más, porque yo sé que el niño va a pasar, y el niño no se quedó. Metiéndole caña, y el niño lo pasó. Y si yo hubiera retirado al niño, se hubiera quedado en casa y lo hubiera perdido... y eso es lo que me dio a mi rabia... no los motivan. (M.4)

En quina mesura el que manifesten els alumnes ens informa de l'atenció real que reben tots o de l'actitud d'aquests alumnes enfront dels centres i el seu

professorat s'ha d'estudiar amb més deteniment. D'entrada ens inclinem més cap a aquesta segona interpretació: que les respostes dels alumnes ens informen més de les seves percepcions i la seva actitud i valoració dels centres, que tendeix a ser més positiva entre l'alumnat estranger. Si això fos així (ja ho hem dit, es tracta d'una interpretació possible que caldrà contrastar en altres recerques), contrastaria amb determinades imatges que ens informen d'un alumnat que fàcilment entra en conflicte o que té una relació complicada amb el nostre sistema educatiu (com, de fet, la té una part del professorat que ha d'atendre les necessitats educatives d'aquest alumnat). Caldria valorar també en quina mesura aquestes valoracions dels alumnes no estan condicionades per les seves experiències educatives prèvies. És a dir, no són tant una valoració en termes absoluts, sinó una valoració comparativa, realitzada en relació al tracte rebut per aquests mateixos alumnes en altres sistemes educatius o en relació amb les expectatives generades al si de la família, a partir del tracte i l'experiència educativa viscuda pels pares i traslladada per aquests —amb totes les modificacions que calgui tenir en compte— als seus fills.

En tot cas, pel que fa a les nacionalitats amb més volum d'alumnes i que ens permeten una aproximació estadística més acurada, observem que el 88,1% de l'alumnat de nacionalitat marroquina ha percebut una bona atenció del professorat; en el cas de l'alumnat de nacionalitat equatoriana aquesta bona percepció és expressada pel 71,4% dels alumnes, mentre que en el cas de l'alumnat de nacionalitat espanyola aquest percentatge baixa lleugerament i se situa en el 64,9%. Cal també dir que hem copsat com l'alumnat estranger mostra una tendència clara a valorar positivament aquesta atenció, una valoració que es mostra per sobre de la que expressa l'alumnat de nacionalitat espanyola.

A banda de les qüestions de tracte, existeix la qüestió de les expectatives del professorat. Vam demanar informació sobre aquest punt a través del qüestionari, de la mateixa manera com en vam demanar a través de les entrevistes als responsables dels centres, als mateixos alumnes i a les seves famílies. És una qüestió especialment difícil, sobretot quan del que es tracta és d'establir en quina mesura les expectatives estan condicionades per prejudicis o són

respostes fonamentades sobre un coneixement de la realitat social, educativa, familiar i personal dels alumnes. No és possible arribar a conclusions d'aquest tipus a través d'un qüestionari passat als alumnes (podríem arribar a establir la percepció que en tenen els alumnes, si aquesta dada consideréssim que té algun valor). Tanmateix, en resposta a la pregunta 49 del qüestionari (creus que els teus professors pensen que pots acabar els estudis de batxillerat?), podem observar que hi ha més alumnes espanyols que estrangers que creuen que els seus professors pensen que pot acabar els estudis de batxillerat (i la diferència és estadísticament significativa):

Taula 37.

Percepció de l'opinió del professorat sobre la finalització dels estudis, segons nacionalitat

| Nacionalitat | Els teus professors pensen que pots acabar els estudis de batxillerat | | Total |
|--------------|---|----------------------------|------------------------------|
| | Sí | No | |
| Espanyola | 538 68,5% | 247 31,5% | 785 100,0% |
| Estrangera | 159 55,0% | 130 45,0% | 289 100,0% |
| Total | 697 64,9% | 377 35,1% | 1074 100,0% |

Font: Qüestionari.

Si analitzem aquestes dades per nacionalitats, observarem que en el cas dels alumnes de nacionalitat marroquina el percentatge d'alumnes que creuen que els seus professors pensen que poden acabar els estudis de batxillerat és extremadament baix. Es tracta d'un percentatge prou baix per considerar-lo per ell mateix com un problema sigui quina sigui l'explicació que li puguem donar: ja sigui fruit de prejudicis del professorat, del realisme d'una pobra formació de base difícil de remuntar a l'ESO, de factors familiars o d'una baixa autoestima d'aquests alumnes.

Taula 38.**Què ha aconsellat el professorat a l'alumnat que estudiï, segons nacionalitat**

| Nacionalitat | Què han aconsellat d'estudiar | | | Total |
|--------------|-------------------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| | Batxillerat | Cicles formatius | PTT | |
| Espanyola | 468 68,3% | 196 28,6% | 21 3,1% | 685 100,0% |
| Estrangera | 134 50,8% | 110 41,7% | 20 7,6% | 264 100,0% |
| Total | 602 63,4% | 306 32,2% | 41 4,3% | 949 100,0% |

Font: Qüestionari.

També veiem com els professors han aconsellat estudiar batxillerat a més espanyols que estrangers i la diferència és estadísticament significativa. A nosaltres ens sembla més significatiu, però, l'anàlisi per nacionalitats i especialment, altra vegada, el cas dels alumnes de nacionalitat marroquina, que són aconsellats de fer estudis tipus programes de transició al treball (PTT) en un percentatge molt superior al d'altres nacionalitats, tot i que també cal dir que les dades obtingudes per a totes les nacionalitats estudiades en aquesta recerca posen en relleu que la tendència, en diferents percentatges, és que el professorat situa més en els PTT l'alumnat d'origen estranger que el de nacionalitat espanyola.

Una darrera qüestió que ens va semblar interessant de plantejar als alumnes va ser en quina mesura havien conegut algun professor que hagués acabat essent especialment significatiu o influent en la seva experiència educativa. La pregunta va ser formulada amb la idea que no havia de ser necessàriament tot el centre el que marqués l'experiència educativa dels alumnes, que alguns centres podien acabar essent especialment rellevants per als alumnes (fins i tot per als alumnes estrangers) no per la manera com funcionaven els centres, no per les seves característiques generals, sinó per la presència d'algun o d'alguns professionals que, per la relació que establien amb els alumnes, per la seva manera de treballar o per les seves habilitats personals, podien acabar influint decisivament sobre els alumnes i els seus plans de futur (insistint perquè continuïn, potenciant la seva autoestima i la confiança en

ells mateixos, motivant-los especialment, etc.). A l'inici del treball ja hem assenyalat que tan influents poden ser les escoles eficaces com els mestres eficaços com els mestres amb capacitat suficient per desmotivar i rebaixar les expectatives.

A l'hora d'analitzar les respostes a aquesta qüestió hem pogut observar com hi ha més alumnes que consideren que algun professor ha estat especialment influent en la seva experiència a l'institut entre els alumnes estrangers que entre els de nacionalitat espanyola:

Taula 39.

Alumnat que creu que algun professor ha estat o no influent en l'experiència a l'institut, segons nacionalitat

| Nacionalitat | Professor rellevant o influent | | Total |
|--------------|--------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| | Sí | No | |
| Espanyola | 347 42,7% | 465 57,3% | 812 100,0 |
| Estrangera | 148 49,8% | 149 50,2% | 297 100,0% |
| Total | 495 44,6% | 614 55,4% | 1109 100,0% |

Font: Qüestionari.

Com en altres ocasions, pensem que aquestes respostes trenquen algunes imatges estereotipades d'enfrontament i distància d'alguns alumnes respecte als centres educatius i al professorat, i alhora ens informen d'una possible capacitat d'influència del professorat sobre els seus alumnes. Una capacitat d'influència que de vegades sembla que no és prou percebuda o valorada pel mateix professorat, que la nega i que es declara impotent davant dels factors econòmics, socials, culturals o familiars.

No podem finalitzar aquest apartat, dedicat a la relació amb el professorat, obviant algunes de les qüestions que hem tractat a l'apartat dedicat a l'efecte dels centres

en la continuïtat de l'alumnat. En aquest punt hem fet esment de la feble relació entre els centres i les famílies i de la necessitat que els centres desenvolupin accions dirigides a potenciar les relacions amb les famílies com a factor que pot incidir molt positivament en les trajectòries de continuïtat i a fer l'escola més inclusiva. Per aquest motiu pensem que ara que estem analitzant la relació amb el professorat, és el moment d'aportar algunes de les opinions que ens han transmès les famílies sobre com veuen la seva relació amb el centre. Són testimonis del fet que quan els centres atenen positivament els pares aquests ho agraeixen i ho valoren:

E: ¿Cuando llegasteis os explicaron bien todo?

P: Aquí no, aquí cuando hice las diligencias pertinentes me dijeron el colegio que me correspondía, me pidieron los documentos, los datos y ya está.

E: ¿Y no tuvisteis una pequeña reunión donde os explicaban junto con los niños el funcionamiento?

M: No.

P: Yo si hubiera podido quedarme donde estaba, prefería que siguieran donde estábamos antes: allí, nos recibieron super bien, mostrándonos todo, las instalaciones, cantidad de cosas que podían hacer los estudiantes. Incluso, cuando los fui a sacar me dijeron que no los retirara porque eran muy buenos estudiantes. (F.5)

Altres pares ja assisteixen a les reunions que convoca l'escola però no acaben de veure què vol aconseguir l'escola amb aquestes reunions, tot i que són conscients de la crítica situació que hi ha entre l'escola i les famílies:

P: Falta comunicación entre los profesores y los padres.

E: ¿Y qué quiere la escuela de los padres?

P: Que le ayuden a guiar a su hijo, que no todo tiene que hacerlo el colegio.

E: ¿Por qué no se da más comunicación, porque la escuela no lo busca o porque los padres no responden?

M: A veces los padres son los culpables también. Porque a mí me ha tocado ir al cole, a reuniones y solamente hay cuatro padres mientras el colegio está lleno de alumnos.

E: ¿Qué se puede hacer con cuatro padres?

P: No van porque no se puede opinar. Lo que le dije antes: matriculan al hijo y si van al cole bien y si no también. (F.3)

També hem trobat famílies que no han anat mai a parlar a l'escola i no saben com fer-ho, perquè no acaben d'entendre la importància que té per a l'educació de la seva filla que afavoreixin la relació amb l'escola:

E: ¿Has querido ir a hablar alguna vez con un maestro?

M: No.

E: ¿Y tu marido?

M: Tampoco.

E: ¿Qué maestros de María has conocido?

M: Solo uno, este... el tutor de tercero.

E: ¿Cómo era este tutor? ¿Estaba bien?

M: Sí, estaba bien. Ayudando mucho a María. (M.1)

ELS ARGUMENTS DELS ALUMNES

Els arguments per deixar d'estudiar

Porque ya veía que no podía aprobar ya. No aprobaba ninguna materia. Era algo en vano que yo venga al colegio si no iba a hacer nada, si no aprobaba ninguna materia. (A.13)

Ja hem comentat les expectatives d'abandonament i de continuïtat dels alumnes a qui s'ha passat el qüestionari i hem observat que solament el 3,2% d'aquest alumnat manifestava expectatives de treballar i abandonar els estudis el curs després de cursar 4t d'ESO. Ara analitzarem quins són els arguments que donen els alumnes per deixar d'estudiar, diferenciant les respostes que ha donat l'alumnat de nacionalitat espanyola de les que han donat la resta d'alumnes. En aquest cas no fem una anàlisi per nacionalitats perquè la fragmentació de les dades

amb les quals treballaríem no ens permetria aportar uns resultats consistents. Els percentatges estan calculats sempre sobre els alumnes que s'han decantat per l'opció d'abandonar els estudis (84 alumnes, 47 de nacionalitat espanyola i 37 d'altres nacionalitats).

Al qüestionari els vam demanar que triessin, en el cas que la seva opció fos deixar d'estudiar, dos dels arguments que els havien fet decidir per aquesta opció. Doncs bé, els alumnes que han decidit no continuar estudiant, i que han escollit com una de les raons per no continuar estudiant "no m'agrada estudiar", són un 65,2% de nacionalitat espanyola i un 21,6% estrangers. Els que han triat com un dels arguments per no continuar estudiant "no em veig capaç de treure'm els estudis", són el 32,4% estrangers, mentre que els de nacionalitat espanyola són un 25,5%. Un altre dels arguments que podien triar els alumnes que han decidit no continuar ha estat una qüestió que se sent prou entre els joves, com és la de "vull tenir diners", en aquest cas són un 51,1% de nacionalitat espanyola i un 35,1% estrangers. Els que han triat l'argument "no em puc pagar els estudis" (només cinc alumnes), són un 8,5% de nacionalitat espanyola i un 2,7% estrangers. Pel que fa a justificar la decisió de no continuar els estudis dient que "m'agrada treballar", observem que el 44,7% són estrangers (essent nois el 54,2% i noies el 28,6%) mentre que el 21,3% que han triat aquest argument és alumnat espanyol. Un argument que ha estat molt poc triat en nombres absoluts (solament dues opcions) i també en relació als altres arguments, és el que fa referència a "és el que els pares volen que faci". Els percentatges en aquest cas són el 2,1% de nacionalitat espanyola i el 2,7% d'alumnat estranger. Els alumnes que han escollit el motiu de "a casa necessiten que treballi", observem que són el 18,9% estrangers i el 6,4% alumnes espanyols. Aquesta resposta és el reflex de la situació econòmica que afecta famílies espanyoles i estrangeres, circumstància que s'accentua, per les respostes donades, entre les famílies d'origen immigrant.

Recollint tots aquests arguments, observem que entre l'alumnat que ha decidit no continuar, els alumnes estrangers mostren uns motius per deixar d'estudiar diferents dels que exposen els alumnes de nacionalitat espanyola, de forma que mentre que l'argument més triat entre aquests últims és el de no m'agrada

estudiar, entre els estrangers és el de m'agrada treballar. La diferència és del tot rellevant, tant per entendre la disposició envers el món dels estudis, com envers el món del treball tant dels uns com dels altres. També cal ressaltar que els estrangers argumenten amb un percentatge una mica més important que els espanyols, tot i que en aquest cas la diferència és menor, que no se senten capaços de treure's els estudis. Aquesta tria d'arguments pot ser representativa de les dificultats que tenen alguns alumnes estrangers per adaptar-se al ritme d'aprenentatge, bé per motius lingüístics o bé pel nivell dels continguts, però també ens parla de les dificultats que tenen alguns alumnes de nacionalitat espanyola. Per altra banda, és interessant observar que són els alumnes espanyols els que més volen deixar d'estudiar per tenir diners (51,9%), un argument que també l'han triat els estrangers però en un percentatge força més reduït (35%). En aquest cas observem que entre l'alumnat de nacionalitat espanyola que ha triat aquest argument (el 51,1%) hi ha desig de tenir diners, opció, però, que contrasta amb el baix percentatge dels que manifesten que els agrada treballar (21,3%).

Cal dir també que en els arguments triats pels nois i les noies no s'observen diferències importants, excepte a l'opció "m'agrada treballar", en què tant entre els alumnes de nacionalitat espanyola, com entre els estrangers (i especialment entre aquests), és molt més alt el percentatge de nois que de noies. Sembla evident el vincle entre l'activitat laboral i determinades construccions de la masculinitat.

Arguments per continuar estudiant

Haré bachillerato y si tengo todo aprobado haré ciclos formativos de grado superior pero no sé cual. (A.14)

També vam demanar als alumnes que tenien l'expectativa de dedicar-se exclusivament a continuar estudiant (el 86,9% del total: 920 alumnes, 698 espanyols i 222 estrangers), quins eren els dos principals motius pels quals havien fet aquesta opció. De les dades recollides observem que dels que han triat l'argument de "m'agrada estudiar", el 25,7% són estrangers (un 18,2% són nois i un 32% són

noies), mentre que l'alumnat de nacionalitat espanyola és el 12,3%, i d'aquest alumnat les noies són el 3,8% més que els nois. L'argument "em veig capaç de treure'm els estudis" ha estat escollit per un percentatge més alt d'alumnes espanyols (55,7%) que d'estrangers (46,4%), però cal dir que la diferència entre un i altre percentatge no és gaire gran. Aquest és el segon argument més triat, tant per alumnes de nacionalitat espanyola com estrangers, darrere l'argument que "estudiant obtindrà una feina millor i més ben pagada". Ambdós col·lectius han triat aquest argument en un percentatge molt alt (82,4% els espanyols i 76,1% els estrangers). Aquesta opció és triada gairebé pel mateix percentatge de nois i de noies espanyols (82,6% i 82,2%, respectivament). En el cas dels estrangers aquest argument és més triat pels nois (78%) que per les noies (74,6%).

Pocs alumnes espanyols (15,3%) i també pocs estrangers (el 9%) argumenten que el motiu per continuar estudiant és que "no vull començar a treballar".

A mí no me gustaría trabajar. Soy un poco perezoso, trabajar, trabajar... estudiar es más divertido que trabajar como loco, estudiar es más fácil. Hacer mi carrera y después jubilarme pronto... No me gustaría ni pasarme ocho horas sentado en una silla ni tampoco recogiendo basura... No me apetece trabajar pero si hay que hacerlo, hay que hacerlo... en un laboratorio quizás. (A.5)

Aquestes dades demostren que dins dels dos col·lectius (espanyols i estrangers) hi ha un fort nivell de confiança en relació amb el fet que la continuïtat en el sistema educatiu és una bona opció per assegurar-se una trajectòria d'ascens sociolaboral. Per alguns alumnes l'argument "vull continuar en contacte amb els amics de l'institut", també és un argument, tot i que aquest ha estat molt poc triat entre l'alumnat que ha decidit continuar amb els estudis. Entre els alumnes que han escollit aquest argument, trobem que el 5,2% són de nacionalitat espanyola i el 7,2% alumnat estranger.

Els desigs dels pares, també en el cas dels alumnes que tenen l'expectativa de continuar estudiant, és una raó poc adduïda per l'alumnat en relació amb els altres arguments. L'alumnat que ha triat aquest motiu, és un 9,5% de nacionalitat espanyola i un 8,6% estrangera.

Tota aquesta sèrie de dades ens du a concloure que entre ambdós col·lectius la confiança en els estudis com a forma d'ascens social és molt forta. El mateix passa quan agafem com a referència l'argument que fa esment a veure's amb capacitat per superar els estudis. Força inferior és l'opció que recull les poques ganes de treballar i aquí l'alumnat de nacionalitat espanyola hi ha optat en un percentatge superior a l'estranger. En general, però, les opcions d'espanyols i estrangers són força coincidents en tots els casos. La major discrepància es dóna a “m'agrada estudiar”, opció feta en un 12% pels primers, enfront d'un 25% pels segons. En definitiva, podem dir que els perfils de l'alumnat que ha triat continuar amb els estudis són més propers entre els alumnes de nacionalitat espanyola i els estrangers que en el cas de l'alumnat que ha decidit no continuar amb els estudis.

En relació al gènere observem que quan l'argument és “m'agrada estudiar” aquest argument és més assenyalat, entre els estrangers, per les noies que pels nois. També copsem que quan l'argument és “vull continuar en contacte amb els meus amics” aquesta opció és més triada per les noies, tant si són de nacionalitat espanyola com estrangera.

Arguments per treballar i estudiar alhora

Ens ha semblat interessant fer una breu mirada a una expectativa que ha estat triada pel 10,3% de l'alumnat, atès que aquesta opció representa un esforç important per als que l'escullen i també perquè pot representar una tria entre aquells que volen estudiar però que potser no tenen prou recursos econòmics per fer-ho. D'aquestes opcions en fem la lectura següent.

Els alumnes que han triat l'argument “m'agrada estudiar” són un 8,5% de nacionalitat espanyola i un 25,3% estrangers. En aquesta opció els percentatges entre nois i noies són molt similars, tant en el cas dels de nacionalitat espanyola com entre els estrangers. Pel que fa a escollir com a argument “vull tenir diners”, observem que els que han triat aquesta opció són el 62% de nacionalitat espanyola i el 36,4% estrangers. Com veiem, altra vegada aquests arguments es

tornen a trobar desigualment repartits entre l'alumnat de nacionalitat espanyola i l'estranger, i altra vegada en el sentit que els primers manifesten més el seu interès per obtenir recursos propis (poder consumir, etc.), mentre que els alumnes estrangers que han arribat al final de 4t d'ESO manifesten més el seu interès o afinitat amb els estudis.

Arribats a aquest punt, i com que aquesta idea comença a aparèixer de manera reiterada, pensem que convé que en fem una valoració. ¿Què significa que l'alumnat estranger que ha donat resposta al qüestionari manifesti posicions d'adhesió a l'escola en una proporció significativament superior a la manifestada per l'alumnat espanyol? Les respostes a aquesta qüestió són múltiples i totes elles s'han de formular a tall d'hipòtesi. Nosaltres pensem que, en un context on l'abandonament dels estudis per part de l'alumnat estranger és també significativament superior al de l'alumnat espanyol, podem interpretar que aquest discurs més "escolaritzat" de l'alumnat estranger ens pot estar informant precisament de la més gran capacitat de selecció del sistema sobre els alumnes d'altres nacionalitats. És a dir, els alumnes estrangers que es mantenen dins del sistema fins al final, s'hi mantenen (evidentment, entre altres factors) gràcies a la seva forta adhesió a ell.

Així com entre l'alumnat de nacionalitat espanyola, fins i tot en casos en què hi ha una escassa adhesió a l'escola, els alumnes segueixen mantenint-se dins del sistema, quan aquestes situacions d'adhesió escassa es produeixen entre l'alumnat de nacionalitats estrangeres (de les nacionalitats estrangeres presents als divuit centres que hem analitzat) l'opció d'abandonar els estudis es fa efectiva més fàcilment. Més facilitat d'expulsió, doncs, o a l'inrevés, es requereix un vincle més fort amb el sistema (de l'alumne, de la seva família) per tal de mantenir-s'hi fins al final de l'etapa obligatòria o, en el seu cas, continuar. Com a hipòtesi de treball ens sembla que ens ajuda a entendre els percentatges més alts d'abandonament de l'alumnat estranger dels divuit centres, les respostes que donen per argumentar la seva continuïtat en els estudis i els discursos majoritàriament favorables al món dels estudis manifestats per la majoria de pares i mares entrevistats.

De manera completament coherent amb el que acabem d'exposar, observem com pel que fa a una altra de les raons per continuar treballant que han triat els alumnes, “m'agrada treballar”, els que han escollit aquesta opció són el 17,8% de nacionalitat espanyola i el 26,3% estrangers. Un altre argument, al qual ja hem fet referència, és “la feina em permetrà pagar-me els estudis”, una opció que ha estat triada per un 21,7% d'alumnat de nacionalitat espanyola i per un 46,5% d'estrangers. L'argument que fa referència a “és el que els pares volen que faci” té molt poca incidència entre l'alumnat espanyol i l'estranger. Una altra raó que es pot adduir per treballar i estudiar és la de saber que malgrat que treballa “continuo estudiant per trobar una feina millor i més ben pagada”. Entre els que han escollit aquest argument trobem que un 55% són alumnes de nacionalitat espanyola i un 42,4% són estrangers. L'opció de “continuar estudiant com a forma de mantenir els amics” l'ha triat un percentatge molt baix d'alumnes, són un 1,6% alumnat espanyol i un 5,1% alumnat estranger. Finalment l'argument “a casa necessiten que treballi” no ha estat gaire escollit, ja que trobem entre els que l'han triat un 8,5% d'espanyols i un 9,2% d'estrangers.

Aquests dos darrers arguments són més escollits per l'alumnat estranger que per l'alumnat de nacionalitat espanyola i podem dir que l'alumnat estranger mostra una voluntat de superació molt important ja que opten per un argument favorable a l'estudi i al treball en una proporció més gran que l'alumnat de nacionalitat espanyola. L'argument més triat per l'alumnat de nacionalitat espanyola és el de “vull tenir diners”.

Previsió de dificultats

Hay alguna gente que son como racistas ¿entiendes? Hay algunos que se portan bien con la gente extranjera y hay algunos que no. (A.15)

[No veu dificultats especials per ser immigrant però observa que] *a los que tratan distinto es a los paquistaníes y marroquíes. (A.5)*

Finalment, vam demanar als alumnes en quina mesura consideraven que poden tenir dificultats futures a causa de les seves característiques i/o circumstàncies personals. Es tractava de veure fins a quin punt els alumnes consideraven que podien ser víctimes de prejudicis i discriminacions, o si pensaven que ells havien de fer front a circumstàncies (econòmiques, socials) més difícils que altres alumnes. La comparació de les respostes dels alumnes de nacionalitat espanyola amb les dels d'altres nacionalitats és aquesta:

Taula 40.

Alumnat que creu que pot tenir o no dificultats en un futur degut a les seves circumstàncies o característiques, segons nacionalitat

| Nacionalitat | Creus que tu, per ser qui ets, per les teves característiques personals, familiars, socials, en el futur pots tenir més dificultats en els estudis que els altres alumnes | | Total |
|--------------|---|----------------------------|------------------------------|
| | Sí | No | |
| Espanyola | 158 19,6% | 648 80,4% | 806 100,0% |
| Estrangera | 98 33,9% | 191 66,1% | 289 100,0% |
| Total | 256 23,45 | 839 76,6% | 1095 100,0% |

Font: Qüestionari.

Són més els alumnes estrangers que creuen que per les seves característiques en el futur poden tenir més dificultats en els estudis, que no pas els alumnes espanyols, i la diferència és estadísticament significativa. També ens sembla significatiu que, d'entre els alumnes estrangers, els que menys dificultats perceben són els alumnes llatinoamericans, i els que més en perceben són els alumnes xinesos, marroquins i pakistanesos.

En aquest estudi no tenim dades suficients per explicar els factors implicats en aquesta previsió de dificultats de cara als estudis, ja que per interpretar en què es fonamenten aquests possibles entrebancs és necessari conèixer quelcom més

que la situació laboral i formativa de la família, o el suport que donen els pares als fills en els estudis. Si aquestes dades fossin suficientment explicatives, un col·lectiu com el pakistanès, que mostra al llarg de l'estudi tota una sèrie d'elements positius (els pares han viscut un ascens en els aspectes laborals i tenen un nivell formatiu mitjà-alt; són els que més suport donen als fills i es troben entre els alumnes més continuistes) no se situaria entre els alumnes que més dificultats en els estudis preveuen tenir en el futur en relació a altres alumnes.

Aquestes dades també ens plantegen altres reflexions, com per exemple, la necessitat de tutoria i de programes d'orientació i suport als estudis més potents i adaptats.

6 Valoracions i reflexions finals

ENTORN A LES DADES DEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ I LES OBTINGUDES ALS CENTRES

És imprescindible que tant el Departament d'Educació com els centres millorin les dades que ens han de permetre una lectura acurada de la situació, tant a nivell de Catalunya com a nivell dels centres. Per fer una diagnosi sobre l'evolució de les esmentades taxes de continuïtat i veure l'impacte de les polítiques i accions que cal desenvolupar per tal de millorar-les, hem de tenir al nostre abast unes dades fiables i que ens parlin sense pal·liatius del nostre objecte d'estudi. En aquest sentit fem una crida, un cop més, perquè el Departament d'Educació aprofiti totes les dades que els centres posen al seu abast curs rere curs, i que clarifiqui, en el cas de les variables que es presenten més complexes de recollir, què és el que els centres han de comunicar. Ens referim per exemple a la necessitat de recollir acuradament quan un alumne és d'incorporació tardana o nouvingut i les dades que permeten seguir la seva trajectòria acadèmica. També cal que el Departament posi més èmfasi a recollir algunes dades que són molt importants per a l'estudi de la continuïtat i per a l'avaluació del sistema educatiu en general. Ens referim, en aquest cas, a la necessitat de recollir acuradament les dades sobre abandonaments o sobre derivacions als programes de garantia social, entre altres qüestions. Pel que fa als centres, cal que aquests facin un seguiment estadístic de les taxes de continuïtat que aconseguixen els alumnes. Aquest recull ha de ser

el primer pas per prendre consciència d'un problema o, si es vol, d'una qüestió que està en l'essència de la seva funció educativa. I sens dubte un primer pas per implementar les accions socials i educatives que han d'afavorir una més sòlida continuïtat de l'alumnat entre l'ESO i els estudis postobligatoris. Volem recordar aquí que una de les qüestions que més valorem del treball dut a terme al llarg d'aquests anys i del contacte amb els centres que han participat en la recerca és que a partir de la nostra entrada als centres, per a l'estudi de la continuïtat, alguns centres han començat, conscients de la importància del nostre objecte d'estudi, a recollir dades sobre la continuïtat.

Si ens centrem en l'anàlisi de les dades del Departament que hem realitzat, una primera qüestió que cal ressaltar i que en els capítols anteriors hem analitzat i detallat és que l'alumnat estranger presenta una diversitat interna que cal tenir en compte, ja que l'anàlisi per nacionalitats ens aporta situacions ben diferenciades pel que fa a la continuïtat. En l'aproximació que hem pogut fer a partir de les dades del Departament d'Educació, hem observat que, malgrat la important incorporació que alguns grups nacionals han fet aquests darrers cursos a l'educació secundària, algunes nacionalitats mostren un perfil més continuïsta que altres. Entre els perfils menys continuïstes destaquen els alumnes gambians, xinesos, dominicans i marroquins. També hem pogut observar com, de l'alumnat continuïsta, el que tendeix més a estudiar batxillerat és el de nacionalitat marroquina i gambiana, però sobretot els primers, opten més per continuar els seus estudis en els cicles de formació.

Si ens centrem en la informació obtinguda als centres sobre l'alumnat que abandona els estudis, juntament amb la relativa a l'alumnat d'incorporació tardana o nouvinguts, observem que les dades obtingudes ens parlen d'un nombre molt elevat d'alumnes que abandonen els estudis a 4t d'ESO i al batxillerat. Especialment a 4t d'ESO, on els alumnes que abandonen són un 17,7% del conjunt de l'alumnat matriculat en aquest curs (un 12,2% d'aquests alumnes són de nacionalitat espanyola i un 30,4% estrangers). Evidentment els percentatges no es poden extrapolar al conjunt de l'alumnat català: una altra de les coses que hem pogut observar és l'existència de diferències molt grans entre centres i, d'altra

banda, ja hem advertit que la selecció dels divuit centres on hem focalitzat la recerca no s'ha fet amb voluntat de construir una "mostra representativa". Si bé no podem extrapolar els percentatges, sí que podem considerar que les tendències detectades són indicatives del que pot estar passant a molts centres de secundària catalans. Ens sembla preocupant que als centres sotmesos a estudi el percentatge d'alumnes estrangers que abandonen l'ESO sigui més del doble que el dels de nacionalitat espanyola. Cal valorar-ho per actuar en conseqüència.

De manera similar, les dades que ens han facilitat els centres de secundària posen de manifest que el percentatge d'alumnes altament absentistes al llarg de l'ESO és força elevat (el percentatge és creixent al llarg de l'ESO i es manté relativament alt al batxillerat, i no tant als CFGM) i especialment entre l'alumnat de nacionalitat estrangera (i sobretot entre els nois).

Si tal com hem fet, considerem alhora els alumnes que han abandonat els estudis, els altament absentistes i els matriculats d'ofici, s'obtenen uns percentatges realment alts d'alumnes "desapareguts" i aquests percentatges són, amb diferència, molt superiors entre els alumnes estrangers que entre els alumnes de nacionalitat espanyola al llarg de tots els cursos de l'ESO.

Pel que fa a la segona qüestió que abans esmentàvem referent a l'alumnat que s'incorpora al nostre sistema educatiu al llarg de l'ESO, hem pogut observar que al conjunt dels divuit centres aquest alumnat és el 4,9% de tot l'alumnat dels IES estudiats i representa el 19,5% de l'alumnat estranger a l'ESO. També hem observat que aquest percentatge es reparteix de forma desigual entre els instituts.

L'anàlisi de les trajectòries de continuïtat de l'alumnat d'incorporació tardana a l'ESO ens ha fet advertir que el 10,7% d'aquest alumnat present als divuit centres no acaba cap curs i que el 42,5% no finalitza l'ESO. Malgrat aquests importants percentatges, també hem pogut observar que una part important d'aquest alumnat supera amb èxit el 4t d'ESO. Aquestes dades permetrien mantenir unes expectatives positives pel que fa a les trajectòries d'aquest alumnat i, possiblement, aquestes expectatives podrien ser un primer pas en la línia de fer possible que

l'alumnat d'incorporació tardana assolís unes cotes d'èxit més elevades al llarg de l'ESO i es facilités el seu accés als estudis postobligatoris. Ens sembla molt important reiterar que la incorporació tardana a un nou sistema educatiu condiciona les trajectòries de l'alumnat, però que no hipoteca la possibilitat d'acabar amb èxit l'ESO ni la transició cap als estudis postobligatoris.

ENTORN A L'IMPACTE QUE TENEN ELS DIFERENTS FACTORS ANALITZATS SOBRE LES TRAJECTÒRIES DE CONTINUÏTAT ACADÈMICA DE L'ALUMNAT

Hem anat analitzant l'impacte que els diferents factors sotmesos a anàlisi tenen sobre les expectatives de continuïtat de l'alumnat un cop finalitzada la secundària obligatòria, i hem vist de quina manera aquests factors es fan presents en cadascuna de les nacionalitats sotmeses a anàlisi. A continuació volem fer algunes reflexions i concretar algunes de les qüestions tractades a l'anàlisi que hem realitzat.

En primer lloc, que l'agrupament dels alumnes en funció de la seva nacionalitat permet establir correlacions significatives entre determinades nacionalitats i les preferències pel batxillerat, els cicles formatius o, de manera més general, per la continuïtat dels estudis un cop finalitzada la seva etapa obligatòria. Així, les nacionalitats amb un perfil més continuïsta són l'espanyola (amb un 86,4% d'alumnes que manifesten la intenció de fer batxillerat o cicles formatius), la xinesa (amb un 81,8%), la peruana (amb un 81,3%), les "altres nacionalitats" (amb un 78,6%) i l'equatoriana (amb un 75,9%), tot i que només les dues primeres obtenen resultats superiors a la mitjana, que és del 81,6%.

La classe social (el nivell laboral assolit pels pares, establert a partir de la informació que ens han donat els i les alumnes de 4t d'ESO) apareix com un element de predicció rellevant. Existeix una correlació força gran entre la màxima ocupació dels pares i les opcions de continuïtat dels alumnes. Així, aquest referent sembla que és un bon indicador de les intencions dels alumnes amb vista als estudis, ja que els alumnes membres de famílies que han assolit situacions

laborals poc qualificades opten més clarament que la resta per abandonar els estudis i entrar al món del treball, mentre que els alumnes membres de famílies que han assolit situacions laborals altes o mitjanes –i més les primeres que les segones– opten més clarament pel batxillerat i els cicles formatius que no pas les altres. D'altra banda, observem com les famílies dels alumnes de nacionalitat gambiana, marroquina, argentina i peruana són els que mostren un perfil més clarament decantat cap a les situacions de poca qualificació. Molt poques d'aquestes famílies tenen ocupacions altament qualificades i la majoria tenen ocupacions de baixa qualificació. Per contra, les famílies dels alumnes de nacionalitat colombiana, pakistanesa i espanyola són les que tenen un perfil laboral de més alta qualificació.

En tercer lloc també hem comprovat com podem establir una relació estadísticament significativa entre el nivell d'estudis assolit pels pares i les expectatives de continuïtat manifestades pels alumnes: com més alt és el nivell d'estudis assolit pels pares i mares, més elevades són les expectatives educatives dels alumnes. Tenen major tendència a realitzar batxillerat en primer lloc, cicles formatius en segon i menor tendència a abandonar els estudis. I en relació a aquesta variable, també cal assenyalar que els pares i mares de nacionalitat espanyola tenen estudis secundaris o superiors en un percentatge significativament més alt que els pares i mares de nacionalitats estrangeres. Inversament, entre els segons es donen més situacions de qualificacions baixes que entre els pares i mares espanyols. En l'anàlisi per nacionalitats hem pogut observar com les famílies de nacionalitat marroquina ofereixen un perfil formatiu especialment baix, seguides a distància per les famílies dominicanes. En el cas de les famílies d'aquesta darrera nacionalitat, sobta comprovar com apareixen perfils clarament contrastats: juntament amb les argentines, són les famílies de nacionalitat estrangera amb un percentatge més elevat de membres que han realitzat estudis de grau superior. Les nacionalitats peruana i romanesa destaquen per la inexistència de famílies on cap membre hagi finalitzat els estudis primaris i, alhora, per tenir uns percentatges relativament alts de famílies on algun membre ha realitzat els estudis de grau superior. Les famílies de nacionalitat xinesa, en canvi, presenten un perfil diferent: destaquen per la

inexistència de famílies sense cap mena d'estudis i alhora per la inexistència de famílies amb estudis de grau superior. Sens dubte, fets com aquests ens criden l'atenció sobre la necessitat de tenir ben present l'existència de realitats educatives molt diverses i que sovint ens passen per alt.

També hem pogut comprovar com resulta més influent el nivell de formació assolit per la mare que no pas el del pare. Com en el cas anterior les mares dels estudiants de nacionalitat estrangera tenen un perfil formatiu inferior al de les mares dels estudiants de nacionalitat espanyola, i observem també com aquest perfil és inferior a l'identificat per al conjunt familiar. La seva formació tendeix a ser inferior a la dels seus marits. En contrastar la informació referida a la màxima formació obtinguda pel pare o la mare, constatem com la tendència general és que en totes les nacionalitats les mares tinguin perfils formatius clarament inferiors als dels seus marits. En aquest cas també destaquen les mares de nacionalitat marroquina, ja que més d'un 50% no tenen els estudis primaris acabats, seguides a molta distància per les mares de nacionalitat xinesa, pakistanesa, colombiana i equatoriana. En aquestes dues darreres nacionalitats el percentatge de mares sense estudis gairebé dobla el dels pares.

Les diferències de gènere ens ajuden a entendre les opcions de continuïtat (la preferència pel batxillerat o pels cicles) que segueixen els i les alumnes, més que no l'opció de continuar o abandonar els estudis. Hem observat, però, que hi ha dinàmiques de gènere diferenciades al si d'algunes de les nacionalitats. La tendència és que les noies optin més clarament pel batxillerat enfront dels cicles formatius, però no tant entre unes nacionalitats i unes altres. També hi ha col·lectius on aquesta tendència general es manifesta de manera molt més clara que en altres: cap alumne de nacionalitat argentina, xinesa ni pakistanesa manifesta intenció de fer els cicles. Val la pena assenyalar que entre l'alumnat de nacionalitat marroquina, sobre el qual es projecten sovint imatges distorsionades, no s'observen diferències de gènere més importants que les assenyalades. També hem vist com entre l'alumnat de nacionalitat equatoriana la pauta és similar entre nois i noies, si bé l'opció "treballar i estudiar", és triada per un 8,3% dels nois enfront d'un 22,2% de les noies.

En sisè lloc, hem comentat que pel que fa a les situacions familiars diferents de les convencionals (convivència amb el pare i la mare, més avis i germans) són més abundants entre les famílies immigrades que entre les de nacionalitat espanyola, però que a partir de les dades que hem obtingut l'estructura familiar no apareix com a factor rellevant a l'hora de condicionar les intencions de continuïtat dels alumnes.

Pel que fa al curs d'incorporació, les dades obtingudes (que poden estar condicionades per l'abandonament prematur d'alumnes incorporats tardanament) només ens indiquen que l'opció de batxillerat és seguida pels alumnes incorporats més prematurament, mentre que els incorporats més tardanament es compten més entre els que manifesten que repetiran 4t d'ESO.

Determinats factors apareixen, doncs, com a especialment rellevants. En quina mesura, però? ¿Les nacionalitats o el fet de tractar-se de poblacions immigrades són característiques rellevants per elles mateixes o són, més aviat, indicadors de la diversitat de situacions que viuen aquests alumnes i les seves famílies? (Unes situacions que també són diverses al si de famílies nacionals.) D'aquesta manera, la identificació nacional dels alumnes no seria per ella mateixa un element que ens ajudaria a entendre la diversitat d'itineraris que viuen aquests alumnes, sinó que caldria explicar-ho a través de les diferents situacions econòmiques, socials, educatives i familiars en què viuen. Però, quin és el pes relatiu de cadascuna d'aquestes variables?

Ja hem assenyalat que una de les intencions de l'estudi era establir en quina mesura la condició immigrada dels alumnes pot influir en les expectatives de continuïtat de l'alumnat o si podem considerar que aquest factor perd pes davant dels altres factors més generals. A fi de contrastar-ho hem realitzat una anàlisi jeràrquica de regressió logística per intentar predir la continuïtat en els estudis. Ateses les limitacions de la mostra d'alumnes amb què hem pogut treballar, recordem que el qüestionari es va passar a 1.148 alumnes, aquesta anàlisi no es pot fer per nacionalitats, però sí considerant les categories d'espanyols i estrangers. Aplicant aquesta anàlisi a les variables nacional (espanyols / estrangers),

nivell laboral assolit pels pares, nivell d'estudis del pare, nivell d'estudis de la mare i curs d'incorporació al nostre sistema educatiu, s'observa com la nacionalitat (espanyols / estrangers) apareix com a primera variable amb capacitat de predicció en el sentit que els alumnes de nacionalitat espanyola tenen amb més freqüència la intenció de continuar aquests estudis (86,4%) respecte als de nacionalitat estrangera (68,6%), i darrere d'aquesta, la variable curs d'incorporació i nivell d'estudis de la mare. Les altres dues variables es relacionen amb la continuïtat en els estudis en l'anàlisi bivariant, però quan s'incorporen al model de regressió logística perden el seu poder predictiu. En tot cas, la rellevància de la condició immigrada de bona part de l'alumnat objecte d'estudi (de les condicions jurídiques, socials, econòmiques... associades a bona part de la immigració en el context actual) apareix, doncs, com a absolutament rellevant.

ENTORN A L'EXPERIÈNCIA DE L'ALUMNAT

Parlar sobre la diversitat de processos migratoris ara ja pot considerar-se un tòpic, si bé un tòpic sobre el qual cal insistir en contextos com el d'aquesta recerca en què el perill de caure en generalitzacions excessives sobre el conjunt de l'alumnat o sobre l'alumnat d'unes determinades nacionalitats és gran. Cal tenir present, però, que per sota d'aquests perfils existeixen processos, vivències i situacions absolutament dissemblants. Els perfils generals, doncs, ens ajuden a entendre tendències generals detectades, però quan es tracti d'intervenir sobre alumnes, sobre famílies, sobre persones, caldrà anar més enllà d'aquestes orientacions generals i ser capaços de reconèixer les situacions específiques que viu i que condicionen cadascú.

Els relats dels pares i mares d'alumnes de 4t que hem entrevistat també ens mostren la importància que en general tenen els estudis per a aquestes famílies: hem vist com en ocasions és el futur dels fills (i en bona mesura el futur acadèmic dels fills) el que condiciona algunes decisions d'emigrar o de retornar als països d'origen, i hem vist com en la majoria de casos les expectatives acadèmiques són molt elevades. La idea que la formació dels fills és el principal llegat que

els poden oferir els seus pares està molt present en molts dels discursos que hem analitzat.

També hem vist discursos molt allunyats d'aquesta visió del món educatiu en general i escolar en particular, discursos en què la manca de referents fa difícil que els pares i mares entenguin el que es fa als instituts i que puguin valorar-ho, i encara més que puguin valorar les etapes no obligatòries del nostre sistema educatiu i que puguin transmetre als fills missatges que els orientin cap a aquests itineraris. Pensem que podem fer-ne una reflexió. És necessari assumir aquesta constatació com un repte, no com una fatalitat: si es reclama la col·laboració de les famílies, el fet que es constati que en alguns casos aquesta col·laboració és més difícil, no ha de servir per concloure que no és possible, sinó per orientar millor el treball a fer per tal que la col·laboració generi els resultats desitjats (i més quan la dificultat prové de dificultats de comprensió, d'una distància molt gran entre l'experiència viscuda i la realitat escolar dels fills, no pas d'actituds negatives o manca de disposició a col·laborar). En aquest sentit, ja hem comentat que ens semblen interessants les aportacions de San Román (2004) quan valora la necessitat de donar a conèixer als pares el model escolar en què viuen els seus fills i establir un diàleg respectuós i fluid amb les famílies com a millor estratègia per implicar l'entorn familiar. El problema no rau necessàriament en la diversitat d'experiències educatives dels pares i dels fills, de vegades rau en la impossibilitat de reconèixer aquestes diferències perquè el contacte amb el món escolar és molt formal i superficial. Treballar perquè aquest contacte sigui més ric sembla que pot ser una línia de treball interessant.

Altra vegada, si el suport familiar es mostra rellevant (i el fet que característiques familiars es correlacionin de manera significativa amb els projectes acadèmics de futur dels fills indica que sí que ho són, que no és només una qüestió de retòrica escolar, o de declarar l'interès perquè les famílies col·laborin, s'impliquin, participin; sinó que les famílies influeixen clarament en les trajectòries dels fills), si això és així, dèiem, sembla que la necessitat de cercar estratègies de treball i col·laboració amb les famílies esdevé clara. En un sentit similar, de l'anàlisi que hem fet sobre el nivell de formació assolit per pares i mares, es desprèn la

necessitat de tenir ben present l'existència de realitats educatives molt diverses i que sovint ens passen per alt.

Les darreres qüestions analitzades han estat el suport que reben els alumnes al llarg de l'ESO i la manera com aquests alumnes valoren la seva experiència dins d'aquesta etapa del sistema educatiu. L'anàlisi d'aquestes qüestions s'ha fet tenint present que els alumnes a qui s'ha passat el qüestionari són precisament aquells que s'han mantingut a l'ESO fins al final. Entre aquests alumnes, doncs, s'observa que l'ajuda directa que reben per part de les seves famílies és relativament escassa (i similar entre l'alumnat de nacionalitat espanyola i el d'altres nacionalitats), si bé aquest tipus de suport es correlaciona amb les dificultats acadèmiques de l'alumnat. Aparentment, doncs, no hi ha manca d'implicació de les famílies en les trajectòries acadèmiques dels seus fills, sinó que les famílies ofereixen suport quan el necessiten, ajudant-los directament o bé adreçant els fills a persones o serveis educatius de suport. Tant és així que quan el que es demana és si a casa els fills parlen amb els seus pares sobre la feina que fan a l'institut, aquest tipus de suport (d'implicació) esdevé molt majoritari en el conjunt de l'alumnat sigui quina sigui la seva nacionalitat. Els estudis, doncs, tornen a aparèixer com una qüestió important en l'àmbit familiar. Una altra cosa és la capacitat que tenen les famílies per transformar la importància que donen als estudis en estratègies familiars i educatives dirigides a orientar i donar suport als fills en els estudis.

Pel que fa a la valoració de l'ESO entre l'alumnat de 4t, s'observen percentatges força alts de satisfacció, percentatges que són més alts entre els alumnes de nacionalitats estrangeres. Així, també són més els alumnes estrangers que es mostren satisfets per l'ajuda rebuda per part del professorat i que consideren que s'han sabut atendre les seves necessitats. De manera similar, entre aquest alumnat es manifesta amb més claredat que s'ha realitzat un esforç per aprofitar el que l'ESO els estava oferint, quan entre l'alumnat espanyol són més els alumnes que reconeixen que no s'han esforçat suficientment. Tot i les dificultats que reconeix l'alumnat de nacionalitat estrangera, que es mostra crític amb les diverses formes d'indisciplina i de manca de respecte que es viuen en alguns centres, o que parla

de dificultats de relació amb els companys, l'actitud que s'observa entre aquest alumnat és de valoració positiva dels centres i allunya el perfil d'aquest alumnat de les imatges conflictives que en ocasions se n'ha donat. Recordem, però, que es tracta dels alumnes espanyols i estrangers que es mantenen dins del sistema educatiu al final del 4t curs d'ESO.

Aquestes actituds favorables envers el sistema educatiu tornen a aparèixer quan demanem als alumnes quins són els arguments que justifiquen les seves opcions de continuar estudiant, de treballar i estudiar o d'abandonar els estudis. Mentre l'alumnat de nacionalitat espanyola justifica l'abandonament dels estudis majoritàriament amb l'argument que no els agrada estudiar, entre l'alumnat estranger l'argument majoritari és "m'agrada treballar"; i quan es demana per què volen continuar estudiant o per què volen estudiar i treballar alhora, els alumnes d'altres nacionalitats que es justifiquen dient que els agrada estudiar són proporcionalment molt més del doble dels de nacionalitat espanyola que utilitzen aquest mateix argument. L'adhesió al que l'escola els proposa és molt més clara entre l'alumnat estranger de 4t que entre la resta de l'alumnat. Ja hem comentat que cal ser prudents a l'hora d'interpretar aquesta dada. Si acceptem la hipòtesi que aquest discurs més "escolaritzat" de l'alumnat estranger ens pot estar informant precisament de la més gran capacitat de selecció del sistema sobre els alumnes d'altres nacionalitats (és a dir els alumnes estrangers que es mantenen dins del sistema fins al final, s'hi mantenen, entre altres factors, gràcies a la seva forta adhesió a ell) hauríem de revisar la manera com des dels centres es treballen qüestions que al llarg de la recerca vam poder comprovar que pràcticament no estan desenvolupades o que són simplement ignorades en la majoria de centres educatius.

Bibliografia

ALBERT, C. i altres (1998). *La transición de los jóvenes de la escuela al mercado de trabajo: un análisis de flujos*. València: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

ALEGRE, M.À. (2004). *Geografies adolescents. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrant en els mapes relacionals i culturals en l'àmbit escolar*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

ALEGRE, M.À. i HERRERA, D. (2000). *Escola, oci i joves d'origen magribí. Segones generacions de famílies immigrades i el sentit de la seva inserció social*. Col·lecció Materials de Joventut, 14. Barcelona: Diputació de Barcelona.

APARICIO, R. i TORNOS, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: MTAS.

BERNSTEIN, B. (1975). *Class, Codes and Control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

BONAL, X. (dir.) (2003). *Apropiacions escolars: usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.

BONAL, X. (dir.) (2006). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

BONAL, X., RAMBLA, X. i AJENJO, M. (2004). "Dues cruïlles del sistema escolar: L'accés a l'escola pública i a l'ensenyament secundari postobligatori". A BONAL, X; RAMBLA, X. i AJENJO, M. *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

CARBONELL, F. (2000). *Educació i immigració: els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

CARRASCO, S. (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Bellaterra: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

CASHMORE, Elis (ed.) (1996a). *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. Londres: Routledge.

CASHMORE, Ellis (1996b). "Institutional Racism", a *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. Londres: Routledge.

CHARLOT, B. i EMIN, J.-C. (coords.) (1997). *Violences a l'école: l'état des savoirs*. París: Armand Colin.

COELHO, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: Horsori-ICE UB.

COROMINAS, E. i ISSUS, S. (1998). "Transiciones y orientación". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 16, n. 2: 155-184.

CUMMINS, J. (1986). "Empowering minority students: A framework for intervention". *Harvard Educational Review*, 56 (1): 18-36.

DADZIE, S. (2000). *Toolkit for Tackling Racism in Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

DAVIDSON, A. L. (1996). *Making and Molding Identity in Schools: Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*. Nova York: State University of New York Press.

DEBARBIEUX, É., DUPUCH, A. i MONTOYA, Y. (1997). “Pour en finir avec le ‘handicap socioviolent’: une approche comparative de la violence en milieu scolaire”, a CHARLOT, B. i EMIN, J.C. (coords.), *Violences a l'école: l'état des savoirs*. París: Armand Colin.

ESSOMBA, M.À. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

FIGUERA, P. i altres (2008). “L'èxit en les trajectòries formatives obligatòries i postobligatòries en contextos multiculturals”. *Recerca i Immigració*, n. 1: 13-31. Barcelona: Secretaria per a la Immigració.

FULLANA, J., BESALÚ, X. i VILÀ, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG.

GILLBORN, David (2007). *Segregació escolar i igualtat d'oportunitats. L'exemple del Regne Unit*. Text presentat en el Simposi sobre Immigració i educació a Catalunya (Barcelona, 17 y 18 d'octubre de 2007). En línia: <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/David%20Gilborn.pdf>>.

JORDÁN, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.

LE ROUX, J. (2001). “Effective schooling is being culturally responsive”. *Intercultural Education*, 12 (1): 41-50.

LE ROUX, J. (2002). “Effective educators are culturally competent communicators”. *Intercultural Education*, 13 (1): 371-48.

MACPHERSON, W. (1990). *The Stephen Lawrence Inquiry*, CM4662-1. Londres: The Stationery Office, ap. 6.34.

McWHIRTER, E.H. (1998). "An Empowerment Model for Counsellor Education". *Canadian Journal of Counseling*, 32 (1): 12-26.

MELLA, O. i ORTIZ, I. (1999). "Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29 (1): 69-92.

MERINO, R. i GARCIA, M. (2006). *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

OGBU, J.U. (1993). "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", a VELASCO MAÍLLO, H. i altres (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

OGBU, J.U. i SIMONS, H. D. (1998). "Voluntary and involuntary minorities: A cultural ecological theory of school performance with some implications for education". *Anthropology and Education Quarterly*, 29 (2): 155-188.

PHUNTSOG, N. (2001). "Culturally responsive teaching: what do selected United States elementary school teachers think?". *Intercultural Education*, 12 (1): 51-64.

PORTES, A. (1996). *The New second generation*. Nova York: Russell Sage Foundation.

PORTES, A. i BÖRÖCZ, J. (1998). "Migración contemporánea. Perspectivas teóricas sobre sus determinantes y sus modalidades de incorporación", a MALGESINI, G. (comp.), *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Colección Economía Crítica, n. 14. Barcelona: FUHEM-Icaria.

PORTES, A. i RUMBAUT, R.G. (2001). *Legacies: the story of the immigrant second generation*. Los Angeles: University of California Press.

SAN ROMÁN, T. (2004). *Sueños africanos para una escuela catalana*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

SERRA, C. (2001). *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*. Tesis doctoral defensada al Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona el 16/10/2001. En línia: <<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1010107-110450/index.html>>.

SERRA, C. (2002). *Antropologia de l'educació. L'etnografia i l'estudi de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació*. Girona: Universitat de Girona.

SERRA, C. i PALAUDÀRIAS, J.M. (2005). "Educació social i immigració: àmbits i perspectives", a SOLER, P. (coord.), *L'educació social avui: la intervenció socioeducativa a Catalunya*. Col·lecció Educació social (E/S). Girona: Universitat de Girona.

INFORMES BREUS

- 1 Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003**
Ferran Ferrer (dir.), Gerard Ferrer i José Luis Castel
- 2 El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat**
OCDE. Polítiques d'Educació i de Formació
- 3 El procés de normalització d'estrangers 2005. Balanç i perspectives**
Maria Helena Bedoya Muriel i Eduard Solé Alamarja
- 4 Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya**
Rafael Merino i Maribel García
- 5 Els imams de Catalunya: rols, expectatives i propostes de formació**
Jordi Moreras
- 6 Sisena hora: una oportunitat o una dificultat per avançar?**
Joaquín Garín, Isabel Sánchez i Jesús Viñas
- 7 Joves i política**
Núria Valls i Andrea Borison
- 8 Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació**
Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito i Sheila González
- 9 Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes**
Miquel Àngel Alegre i Jordi Collet
- 10 Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya**
Gemma Tribó
- 11 La desafecció política a Catalunya. Una mirada qualitativa**
Ismael Blanco i Pau Mas
- 12 Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nous**
Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco
- 13 L'educació catalana a la premsa**
Jaume Carbonell i Sebarroja i Antoni Tort i Barolet
- 14 Simbologies en l'espai públic. Els debats sobre l'ús del *hijab* a Europa**
Jordi Moreras
- 15 Actituds, comportament polític i xarxes organitzatives dels immigrants a la ciutat de Barcelona**
Laura Morales i Eva Anduiza (directores), Laia Jorba, Josep San Martín i Amparo González
- 16 Les responsabilitats legals en les activitats educatives realitzades més enllà del temps lectiu**
Neus Soriano, Ramon Plandiura i Eva Izquierdo
- 17 El salari de reserva de les dones desocupades a Catalunya**
Dídac Queralt Jiménez
- 18 Models educatius familiars a Catalunya**
Javier Elzo Imaz (coordinador), María Teresa Laespada Martínez i Ana Martínez Pampliega
- 19 L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil**
Mireia Cívís i Zaragoza, Jordi Riera i Romaní, Annabel Fontanet i Caparrós, i Elena S. Ojando i Pons
- 20 Les persones en situació de sense llar de Barcelona: perfils, estat de salut i atenció sanitària**
Joan Uribe i Sara Alonso
- 21 Crònica de la Llei d'Educació de Catalunya**
Ramon Farré Roure

- 22 **De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada**
Xavier Aranda, Miquel Casanovas, Alfons Formariz (coordinador) i Pep Vidal
- 23 **El reagrupament familiar a Catalunya, una aproximació qualitativa**
Rosalina Alcalde, Andreu Domingo, Diana López, Jordi Bayona i Amparo González
- 24 **Trajectòries sociolaborals de la població immigrada. Factors explicatius**
Sarai Samper, Raquel Moreno (D-CAS, Col·lectiu d'Analistes Socials)
- 25 **L'opinió dels catalans sobre la immigració**
Mónica Méndez Lago
- 26 **Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària**
Carles Serra i Josep Miquel Palaudàrias
- 27 **Impacte de la crisi econòmica en la immigració internacional a Catalunya l'any 2008**
Andreu Domingo i Albert Sabater

Anàlisi de la transició de l'alumnat d'origen immigrant de l'ESO als estudis secundaris postobligatoris a Catalunya. Dinàmiques de continuïtat detectades i factors que hi incideixen.